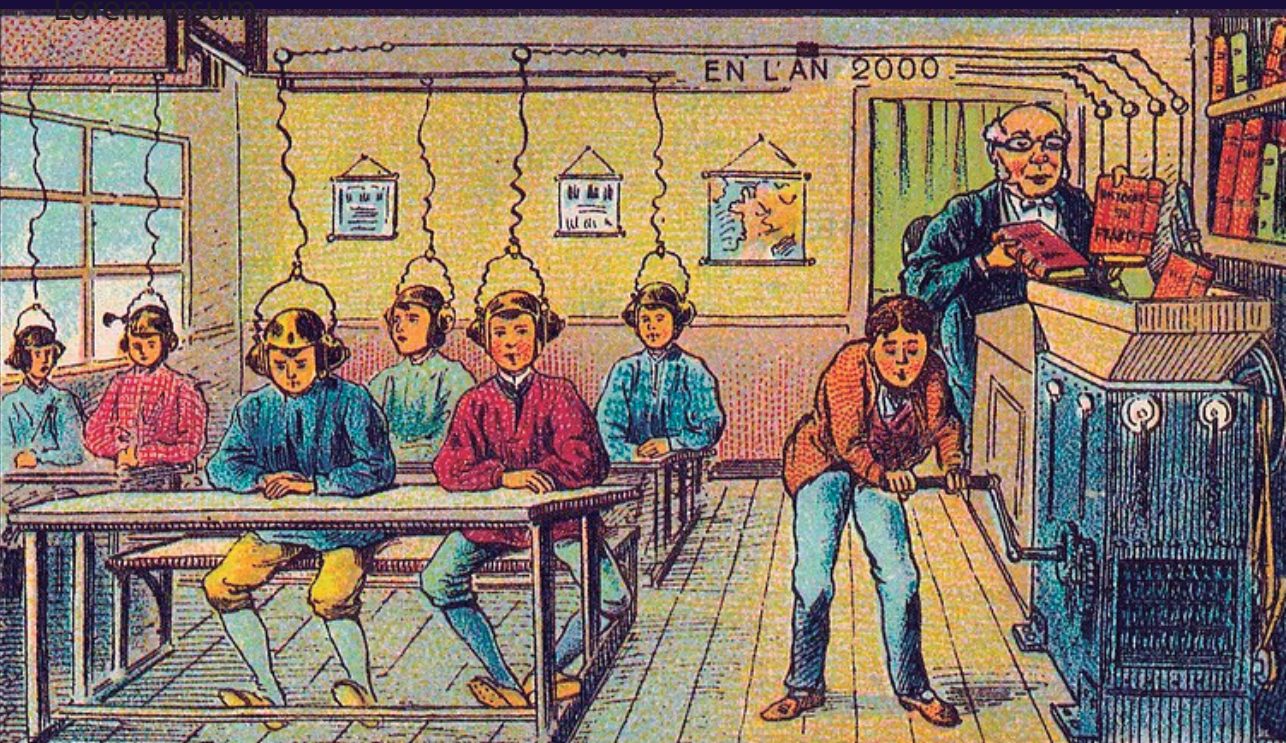


ANA VELASCO MOLPECERES  
PEDRO PABLO ORTÚÑEZ GOICOLEA  
(Editores)

# INNOVACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD PENSAR EN EL ALUMNADO



Universidad de Valladolid



**INNOVACIÓN DOCENTE EN  
LA UNIVERSIDAD**

**PENSAR EN EL ALUMNADO**

Innovación docente en la Universidad pensar en el  
alumnado / Ana Velasco Molpeceres - Pedro Pablo  
Ortúñez Goicolea-, Valladolid: Ediciones Universidad de  
Valladolid, 2024

321 p. 24 cm

ISBN 978-84-1320-297-6

1. Enseñanza 2. Innovaciones 3. Enseñanza superior. I.  
Universidad de Valladolid, ed. II. Serie

378.4.012

ANA VELASCO MOLPECERES  
PEDRO PABLO ORTÚÑEZ GOICOLEA

# **INNOVACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD**

**PENSAR EN EL ALUMNADO**



EDICIONES  
Universidad  
Valladolid<sup>de</sup>



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

LOS AUTORES. Valladolid, 2024

EDICIONES UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Preimpresión: Ediciones Universidad de Valladolid

ISBN 978-84-1320-297-6

Diseño de cubierta: Ediciones Universidad de Valladolid

# ÍNDICE

PRÓLOGO .....	9
---------------	---

## INTRODUCCIÓN

1. Innovación docente en la universidad: pensar en el alumnado (y en la esfera digital). Ana Velasco Mopeceres y Pedro Pablo Ortúñez Goicolea .....	11
--	----

## PRIMERA PARTE. HERRAMIENTAS DIGITALES PARA UNA DOCENCIA DE CALIDAD

1. “Selfying”: aproximaciones plásticas a la identidad. Una propuesta pedagógica para la asignatura de Expresión Artística de 4º de ESO. Diego Rambova .....	25
2. Creación y producción de contenidos en Instagram. El caso de @foto_historias_. David Álvarez Rivas y Alicia Parras Parras .....	43
3. Presente y futuro del periodismo: de TikTok al metaverso. Jorge Miranda-Galbe .....	53
4. La digitalización de las ideas: Google Sites como soporte de actividades prácticas. Jonattan Rodríguez Hernández y Eglée Ortega Fernández .....	61
5. Píldoras sonoras: la voz como innovación en el aula para la igualdad y la inclusión ( <i>podcasting</i> , Discord, Twitter-X, Clubhouse). Graciela Padilla-Castillo y Alberto Monroy-Trujillo .....	73
6. El uso de las redes sociales en el aula universitaria: abordaje a través de dos proyectos de innovación educativa. Cristina Gómez Cuesta.....	87
7. Empowering First-Generation Learners: Exploring Spanish Culture, History, and Politics via Internet-Integrated Education in U.S. Universities. Marina Cuzovic-Severn.....	97
8. Twitter-X como instrumento motivador y de aprendizaje para las asignaturas de Teoría Económica. Henar Valbuena-Portillo, Patricia Gómez-Costilla y Carmen García-Prieto.....	109
9. Twitter-X como herramienta docente en el ámbito de la economía. Pablo Alonso Villa y Mafalda Gómez Vega .....	119
10. La innovación docente para mejorar la calidad: el seminario de seguimiento de empresas. Félix J. López Iturriaga, Lucas Molina Franco y Luis Ordóñez Melgosa .....	127
11. El empleo de las páginas <i>web</i> de los organismos oficiales en el estudio de la economía. Carmen García-Prieto y Patricia Gómez-Costilla .....	135

12.	Recursos aplicables en la docencia para estimular la atención de los estudiantes y mejorar su aprendizaje. Laura Martín Losada y Estela Muñoz González .....	145
13.	Diseño visual y tipográfico de los contenidos periodísticos Roberto Gamonal Arroyo y Juan Manuel Barceló-Sánchez.....	157
14.	Hilos, retransmisiones y <i>Trending Topics</i> : aprendiendo el oficio de Gutenberg a través de Twitter-X. Sergio Mena Muñoz .....	169
15.	Escribir y divulgar: por qué llegué a la divulgación y cómo me documento. Ana Ballabriga .....	177

## SEGUNDA PARTE. UNA DOCENCIA DE CALIDAD CON INICIATIVAS INNOVADORAS

1.	Periodismo y Desinformación. Aplicación de técnicas digitales de verificación de noticias en la Universidad. Concha Pérez Curiel .....	187
2.	Periodismo y Europa en el aula: acercando la lejanía. Rubén Rivas-de-Roca .....	197
3.	Periodismo en la era de las multitudes inteligentes. Adolfo Rubio Pascual-Muerte .....	207
4.	El fomento de la creatividad como elemento clave de la asignatura de Guion Audiovisual. Jorge Zarauza Castro.....	219
5.	Herramientas del presente para conocer el pasado. Una propuesta para la asignatura Historia Económica de la Empresa. Jorge Lafuente del Cano .....	229
6.	¡Somos híbridos! Un curso de historia económica después de la pandemia. Simone Fari.....	239
7.	El uso del <i>podcast</i> como elemento dinamizador en el estudio de la Historia de la Comunicación. Ricardo Domínguez-García .....	247
8.	El <i>Podcasting</i> como instrumento educativo y de divulgación en el ámbito universitario: Innovación, accesibilidad y profundidad en la enseñanza de la Historia. Inés Méndez-Majuelos.....	257
9.	La Historia del Mundo Actual en el grado de Periodismo y el <i>podcast</i> como herramienta de aprendizaje por proyecto. José Emilio Pérez Martínez .....	269
10.	La historia en el currículum de las facultades y grados de educación: la enseñanza a través de las TIC. Gema Pérez Herrera .....	279
11.	<i>Booktuber</i> histórico en educación universitaria: aprender a pensar y comunicar históricamente. Ricardo Iglesias Segura y David Aceituno Silva .....	289
12.	El plagio en trabajos universitarios: reflexiones, experiencias y una propuesta. David Jiménez Torres .....	299
13.	La importancia de la ética y la comprensión crítica en la enseñanza del análisis de datos. Íñigo Sanz Zubiria .....	307
14.	La necesidad de una vocación práctica en las aulas: el grado de Periodismo. Nacho Álvaro.....	313



## PRÓLOGO

¿Cómo ser un buen profesor? Esa pregunta es una constante para quienes dan clase y este libro no ofrece una respuesta, aunque lo intenta. Por ello, presenta una serie de trabajos relacionados con las buenas prácticas docentes y con la innovación docente, centrada especialmente en el uso de herramientas TIC y en la incorporación de las últimas novedades digitales y de las redes sociales, así como de la Inteligencia Artificial. Los expertos reunidos en este volumen intentan explicar su práctica docente, así como sus reflexiones sobre la docencia hasta el año 2024, para dejar constancia y, quizá, con suerte, servir de ayuda, o incluso de referencia, para otros profesores con sus mismas inquietudes.

Esta obra está animada por la responsabilidad, pero también por el espíritu crítico. Creemos ser profesores que se preocupan por la docencia y su alumnado incorporando novedades, buscando alternativas e intentando conectar con sus clases, pese a la carga de trabajo añadida que ello supone. No podemos olvidar que, muy a menudo, se hace luchando contra la desmotivación que produce un sistema que valora la docencia solo al peso, así como, por otra parte, que la reduce a, o incentiva que sea, un concurso de popularidad, en detrimento de la calidad educativa. Tampoco que, con alumnos que acaban de llegar a la adultez, su horizonte está lejano de aprovechar al máximo el único período de su vida, quizá, en el que, conscientemente, van a dedicar todo su tiempo a formarse. Y solo con el objetivo de ser mejores personas y contribuir a la sociedad. Una esperanza que a menudo se nos olvida.

Por ello, teniendo en cuenta la voluntad de mejorar y la realidad de la docencia, recogemos una treintena de contribuciones de cuarenta expertos de diferentes universidades de España, así como internacionales, que explican, con generosidad y sencillez, sus propuestas educativas, sus reflexiones, las prácticas que realizan y la buena voluntad que ponen en sus clases. También incluimos las experiencias de tres

profesionales del área de las ciencias sociales que consideramos que pueden ser valiosas y que reflexionan sobre algunos problemas muy actuales: la creación de una marca personal en redes para poder desarrollar la vocación, la elaboración de contenidos de calidad y la lucha contra la desinformación y la manipulación, insistiendo en la necesidad del trabajo en equipo y de una formación de calidad, real y efectiva, palpable.

Para acabar, junto con el deseo de que encuentren en este texto una lectura amena e interesante, queríamos señalar que este libro ha supuesto un considerable trabajo y que se inscribe en las actividades y resultados de un Proyecto de Innovación Docente, *Social e-learning: Ciencias Sociales y Humanidades digitales*, calificado como excelente por la Universidad de Valladolid, que edita este volumen. Lo que interpretamos, ambas cuestiones, como una muestra de la importancia y el interés, así como los esfuerzos de la institución, por ofrecer al alumnado y la sociedad una docencia de calidad y actualizada.

Con el ánimo de seguir siempre mejorando, dedicamos a todos nuestros estudiantes este trabajo, con la esperanza de ser, quizá, buenos profesores. En todo caso, con el deseo de ser buenos para ellos, a quienes acompañamos. Y que nos acompañan.

LOS COORDINADORES,  
ANA VELASCO MOLPECERES  
PEDRO PABLO ORTÚÑEZ GOICOLEA

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

ANA VELASCO MOLPECERES

PEDRO PABLO ORTÚÑEZ GOICOLEA

Coordinadores del proyecto *Social e-learning*: Ciencias Sociales y Humanidades digitales de  
Innovación Docente de la Universidad de Valladolid

[anamavel@ucm.es](mailto:anamavel@ucm.es)

[portunez@uva.es](mailto:portunez@uva.es)

**Resumen:** Este trabajo trata sobre el proyecto de innovación docente *Social e-learning*: Ciencias Sociales y Humanidades digitales de la Universidad de Valladolid. Presenta su origen y desarrollo, la recepción del alumnado y las opiniones del profesorado.

**Palabras clave:** Enseñanza universitaria; innovación docente; profesorado; aprendizaje; España; Inteligencia Artificial.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el año 2020, con la digitalización forzosa de la docencia por el confinamiento causado por la pandemia del COVID-19, los autores de este trabajo, que compartían una asignatura del área de las Ciencias Sociales, se sorprendieron al comprobar que su alumnado, nativo digital, carecía de habilidades o capacidad crítica en el entorno

digital. La mayoría de los estudiantes usaban aplicaciones, sobre todo de redes sociales y en su gran mayoría centraban su consumo en Instagram (también en el naciente TikTok). Pero apenas hacían algo más, ni siquiera para sus estudios o en el área de sus intereses. De modo que su relación con el entorno digital se reducía al entretenimiento y, además, siempre mediado por una plataforma (con su algoritmo). Cuando tenían que buscar información para un trabajo, utilizaban Google, sí, pero lo manejaban como un buscador con el que estaban muy poco familiarizados y, en general, se limitaban a consultar los primeros resultados que les salían. No valoraban si eran páginas web personales, artículos de prensa generalista o, en definitiva, si podían ser una fuente válida para iniciarse en la investigación científica o, al menos, en la redacción de un trabajo de calidad.

Además, el problema del plagio era recurrente. En algunos alumnos era evidente que el ‘copia y pega’ se hacía para resolver las tareas de forma expeditiva pero otros lo hacían sin mala intención ni reflexión. Simplemente, si estaba ahí disponible, se podía usar. Herramientas como Turnitin y otros programas que permiten rastrear en repositorios digitales las fuentes de donde se ha copiado, o incluso reformulado, la información llevan una década siendo importantes en la universidad española, sobre todo desde la implantación del Plan Bolonia y los Trabajos de Fin de Grado; sin embargo, con la emergencia de ChatGPT y otras herramientas de Inteligencia Artificial, han quedado desfasados. Y en ningún caso solucionaban el problema. Nos pareció evidente, en definitiva, que los alumnos necesitaban algún tipo de formación en el trabajo con fuentes y en el entorno digital. Y que la atención al tema no fuese a posteriori. Pues Turnitin y otros programas de análisis similar solo funcionaban una vez que habían copiado, pudiendo indicárseles la fuente y demostrar el plagio. Además, aunque se les hubiera insistido en que usaran buscadores especializados como Google Scholar o Dialnet, o en que fueran a la biblioteca (física o digital) y consultaran textos científicos, el proceso les resultaba demasiado arduo, elevado e inaccesible y, si lo hacían, a menudo la citación daba paso rápidamente a la copia descarada. No obstante, en la mayoría de casos, las consignas eran ignoradas pues Wikipedia era siempre su referencia (y percibida, además, como una enciclopedia rigurosa), si es que no lo tomaban directamente del primer resultado que ofreciera Google. Algunos preferían buscar vídeos en Youtube y luego hacer una transcripción automatizada, lo que sabían que les excluía de ser localizados por el antiplagio y otros se las ingeniaban para enviar un PDF que no tuviese texto sino que fuera una imagen del texto, lo que también impedía el rastreo.

Todas estas circunstancias nos hicieron pensar en que estas medidas no solo eran insuficientes sino que, y más con el desarrollo de la Inteligencia Artificial, eran absurdas. Por ello, con el deseo de remar a favor de la corriente, y no solo en contra, pensamos que quizá existía poca voluntad de comprender, y solucionar, la falta de formación en el uso correcto de las fuentes por parte del alumnado y en iniciarles en la consulta de información de calidad (a través de la red, que es su horizonte: todos son nativos digitales aunque ese concepto por sí mismo no signifique gran cosa).

Evidentemente, dado el papel de las TIC y el peso de la digitalización en nuestra sociedad, consideramos que esta alfabetización mediática y digital debería estar solventada en otros niveles educativos pero, al margen de que exista o no esa formación, nos resultó evidente que era necesario tratar esos temas a nivel universitario. Y mucho antes de la realización del Trabajo Fin de Grado.

Por otra parte, consideramos que era necesario formar también al profesorado en las últimas tecnologías, especialmente tras la apertura de programas de Inteligencia Artificial muy sofisticados. Pues, como se vio en la pandemia, aún los campus virtuales de muchas asignaturas estaban sin utilizar y la docencia, en buena medida, estancada, aunque incorporase procedimientos de evaluación continua y trabajos prácticos. ¿Y cuál es el fenómeno digital más importante y que ‘conecta’ a alumnos y profesores? Las redes sociales. De modo que decidimos centrar el proyecto de innovación docente que solicitamos al siguiente curso (*Social e-learning: Ciencias Sociales y Humanidades*), que fue calificado como excelente por la Universidad de Valladolid, en ellas. Pensamos que podrían convertirse en la puerta de entrada a las fuentes rigurosas y científicas, tanto con los divulgadores presentes en las diferentes redes como a través de los perfiles sociales de revistas, universidades, grupos de investigación y otras instituciones científicas o culturales, como museos. Y que, con ello, además, se conseguiría conectar con los alumnos a través de un lenguaje o de unos recursos que les interesaban y lograr así una docencia de calidad, con iniciativas innovadoras.

Esta área, la innovación docente, sin duda, es un campo en auge en las universidades españolas, sobre todo por la transformación de la Academia fruto de la llegada masiva de alumnos, los cambios en los planes de estudios y el desarrollo de las nuevas tecnologías. Además, cada vez más el alumnado demanda la incorporación de novedades (Aguilar, Velázquez y Aguilar, 2019) y la superación de la tradicional clase magistral teórica (Mas, 2014). En algunos casos estos reclamos parecen claramente nacidos del deseo de esforzarse menos y convertir la enseñanza universitaria en una continuación de los niveles educativos inferiores, fruto de una notable falta de madurez, así como del deseo de recibir entretenimiento continuo (igual que lo ofrecen TikTok, Twitter o X, Instagram y otras redes sociales con su pantalla que se desliza automáticamente hasta el infinito). Y con el aliciente para los docentes de ofrecer algo que permite ‘tener contentos a los clientes’ (y recibir buenas valoraciones en las encuestas docentes, voluntarias para los alumnos pero obligatorias para los profesores), ya que supone la realización de actividades ligeras y complementarias en vez de las sesiones más duras de sus respectivas materias.

Este proyecto, con sus diferentes iniciativas, trata de sortear ese problema, siendo sus actividades de formación complementaria o instrumentos que sirvan de puerta de acceso al pensamiento crítico y a despertar interés por las diferentes materias. Pero no opciones *light* para unos ‘clientes’ eternamente insatisfechos. Es decir, parte de entender que la vida en 2024 tiene dos dimensiones: la física y la digital

y que no es posible ignorar esa última faceta, pero que las TIC no son, en la universidad, un mero entretenimiento. Establecidos esos parámetros y hechas esas observaciones, se decidió apostar por la mejora de las competencias digitales del alumnado, incluyendo las ciencias sociales y las humanidades digitales en el currículum académico. Iniciado en el curso 2021-2022, este proyecto lleva ya casi un lustro centrado en la mejora de la calidad de la docencia y, aunque la nómina del equipo ha ido cambiando, sus diferentes miembros han incorporado a su desempeño y sus clases sus objetivos (entre los que está este libro).

En este texto, a modo de introducción, presentamos algunos de los principales resultados y también las dificultades y, en general, las conclusiones extraídas tras varios años de seguimiento del proyecto. Se recogen varias encuestas y entrevistas en profundidad al alumnado y a los profesores miembros, así como los frutos de la reflexión y experiencia de los coordinadores sobre los diferentes cursos.

## 2. ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 2.1 Los alumnos, la innovación y la alfabetización digital

Como se ha señalado, este proyecto nació en una asignatura: Historia económica, del Grado en Económicas de la Universidad de Valladolid, que era percibida por los alumnos como poco relevante en su plan de estudios por ser de otra área, “de historia”, pese a su importancia. Este problema es compartido por muchas materias en todos los títulos de las diferentes carreras pues, como señala Nuccio Ordine en su manifiesto *La utilidad de lo inútil*, la sociedad está centrada en la aplicación comercial o profesional del saber, que queda así instrumentalizado. De esa manera, todo lo que no es percibido a priori como rentabilizable es relegado a la categoría de ‘inútil’ y, por tanto, innecesario. Además, la asignatura parecía reunir todos los ‘demonios’ que pretendían eludir con su titulación: estudio de datos acumulados inútiles, imposibilidad de especialización y profesionalización en ese ámbito y mucho trabajo (para nada). Las matemáticas también les cuestan esfuerzo pero no son una materia humanística.

Sin embargo, tras producirse el confinamiento y transformarse el método de evaluación (desaparición del examen basado en el estudio de la materia) a uno a distancia y basado en el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y adquisición de competencias la mayoría cambió su opinión sobre la asignatura. Tras la realización de todas las tareas, y como actividad final (no evaluable y anónima), respondieron a una encuesta sobre el método de la asignatura. Cabe destacar el gran cambio de opinión e incluso las altas valoraciones: el 15,9% valoró el interés de la asignatura en el grado con la puntuación máxima, un 10; el 9,1% lo hizo con un 9 y el 27,3% lo cifró en un 8. Pese a que la materia no era profesionalizante.

Estos buenos resultados son elocuentes por sí mismos, lo que nos hizo repensar cómo se estaba impartiendo en cursos anteriores, pero si se comparan con las respuestas (sobre diez puntos) dadas a la pregunta: “¿Te gustaba el área de la asignatura (historia)?”, aún lo son más. El 9,1% marcó la opción más baja, el uno (es decir, que la rechazaban con fuerza) y, por debajo del cinco, se situó casi el 30% de la clase. Y, tras cursar la asignatura a través de metodologías *online*, con trabajos que incluían la producción de contenido para Youtube, la investigación científica (con fuentes secundarias consultadas a través de buscadores y repositorios digitales) sobre el contexto histórico de una película visionada relacionada con la historia económica y la entrega de un cuestionario para el que tenían que documentarse con fuentes académicas, el 79,1% de los alumnos dijo sentir interés por la asignatura (dando notas superiores al siete) y, de ellos, el 30% de la clase cifró en un diez, la nota máxima, su interés.

En las preguntas en las que había respuesta libre, obtuvimos alguna información interesante complementaria. Por ejemplo, el 88,6% consideró que las actividades de aprendizaje por proyectos eran muy interesantes (podían responder sí, no o dar una respuesta larga) y solo el 4,5% que no. Pero entre las respuestas libres, que alcanzaron el 7% y con respuestas diversas, nos llamó la atención que tres alumnos dijeron que el contenido audiovisual no era propio de la universidad y que las clases magistrales teóricas tradicionales eran mejores. Esto nos hizo pensar que a menudo estas alternativas más dinámicas son bien recibidas por el alumnado porque les suponen menos carga que tener que estudiar el examen y son más entretenidas. También que pesa el estereotipo de la universidad de sus padres, que a veces genera rechazo cuando se introducen novedades. Lo que es paradójico pues no tiene mucho sentido que la universidad en 2024 sea la misma que en 1984. Pero, claro, la percepción y los estereotipos son importantes.

Otra cuestión que nos llamó la atención fue que las prácticas evaluables que no eran un trabajo escrito causaban un rechazo importante a buena parte del alumnado. Esto, con la generalización del ChatGPT y otras inteligencias artificiales, nos parece muy interesante y creemos que las técnicas de comunicación, también en el ámbito digital, son muy necesarias en los estudios universitarios. Para realizar estas tareas, que incluían una exposición oral tras una pequeña investigación, se les pidió que buscaran en fuentes rigurosas, y que las citaran correctamente, no en cualquier resultado de Google (lo que no se siguió en muchos casos, pero quienes lo hicieron, realizaron trabajos muy brillantes). Para que fuese más sencillo, se relacionó esto con la visualización de una película o de un capítulo de una serie de ficción. Y nos sorprendió que el 27,3% dijera que estos productos audiovisuales no eran algo que consumieran regularmente, por lo que decidimos que, para el curso siguiente, las actividades debían estar relacionadas con redes sociales, pues la totalidad de la clase las utilizaba de forma constante, afirmando dedicar varias horas al día a ellas.

Sobre el nivel de dificultad de la asignatura, con ese nuevo método docente, nos extrañó que la mitad de la clase considerada que había tenido una dificultad de siete sobre diez y solo el 2,3% consideró que había sido fácil (dando notas por debajo de cinco). Casi un 20% marcó, del cero al diez, o un nueve o esta última, lo que los profesores no valoramos como muy realista y que achacamos a que la carga es una queja recurrente e inherente al alumnado. Es más, al contrastarlo con otra pregunta, sobre si preferían un examen: el 90% rechazó esa opción de forma tajante. Lo que nos indica que, si realmente una prueba convencional les hubiera supuesto menos trabajo, ese porcentaje no tendría sentido. Y, por ese motivo, nos planteamos desde el inicio que el Proyecto de Innovación Docente no se limitara a ‘entretener’ al alumnado, ni tampoco a seguir las directrices de la ANECA para progresar en la carrera académica, sino a incorporar a las clases, simplemente, algo que mejorase la formación y la docencia.

Uno de los principales intereses del PID (y más aún desde la generalización de herramientas generativas sin *copyright* como ChatGPT) ha sido proponer tareas que no se pudieran plagiar o responder consultando los apuntes o directamente en Wikipedia. Estas, que fueron hechas por muchos alumnos sin interés, creemos que fueron precisamente las que les dieron la impresión de que la asignatura tenía una alta carga de trabajo pues lo habitual para ellos era hacer prácticas de revisión bibliográfica muy sencillas que solventaban, en buena medida, copiando y pegando de diferentes fuentes y luego reformulando la información. Y, muchas veces, bajo el formato de trabajo en grupo donde, en buena medida, la participación de los que no quieren trabajar es suplida por los alumnos del conjunto que sí quieren. Otra diferencia con la evaluación convencional en la que el examen final representa el principal porcentaje de la nota es que la materia suelen estudiarla pocos días antes del examen. Y, en cambio, la evaluación continua por ABP, con proyectos, obliga a la regularidad y al trabajo cotidiano lo que, a la larga, genera una mayor carga de trabajo. Algo parecido apuntaban ellos mismos en sus respuestas.

Respecto a los resultados de la asignatura, nos sorprendió el interés despertado, como hemos señalado, pues al preguntárseles por el rendimiento que esperaban ‘sacar’ de la asignatura en el Grado o en su futuro profesional (insistimos, en una materia que normalmente consideran superflua) el 45% la valoró por encima del 7, en una escala de uno a diez y, lo mismo, sobre su influencia en su vida personal. A la pregunta sobre el aprendizaje (cuánto, del uno al diez), solo el 2,3% del alumnado marcó un 4, es decir, poco, y esa fue la única calificación inferior a un seis, que alcanzó el 9,1% de los votos. El 18,2% señaló un 7, el 47,7% un 8, el 18,2% un 9 y el 4,5% un 10, lo que evidencia lo positivo de la experiencia y la necesidad de replicarla, incluso pese a algunas reticencias. Pues el alumnado percibe este tipo de prácticas innovadoras, que permiten algo más de libertad, de forma muy positiva. Es cierto que hay estudiantes hostiles a ello pero, desde nuestra perspectiva, consideramos que esos insatisfechos son el porcentaje inevitable con el que no se conectaría tampoco de otra manera. Y que es mucho más positivo fijarse en esa otra



inmensa mayoría que sí aprecia y valora los esfuerzos de sus docentes (y los suyos). De hecho, en la pregunta final de la encuesta, que permitía recoger lo que se deseara de la asignatura, las respuestas continuaron en la línea de lo señalado, valorando específicamente el aprendizaje por proyectos, la atención por las TIC y, en general, el esfuerzo por innovar y ofrecer una docencia de calidad. Por todo ello consideramos que la experiencia había sido un éxito y que debía repetirse.

En el resto de encuestas realizadas al alumnado en otros años, en los que en vez de material audiovisual se incorporaron prácticas relativas al uso de redes sociales y actividades sobre la desinformación y la alfabetización digital, las valoraciones han sido igualmente positivas. En la encuesta que hicimos a nuestros alumnos sobre cómo usaban las redes sociales, de los 254 que respondieron, la abrumadora mayoría nos confirmó que las usaban solo como entretenimiento (84,2%), aunque a veces estas diversiones también se vinculaban a interesarse por la actualidad (60,6%). El 73,7% dijo que consideraba que era muy necesario que se usaran y hablase de las redes en la universidad (no solo como objeto de estudio sino como parte de los contenidos y de los trabajos) aunque nos llamó la atención que también había un importante porcentaje (23,2%) que pensaba que no eran objeto de sus carreras. Incluso algunos se mostraban muy hostiles: “Sinceramente creo que las rrss lo único bueno que tienen es su servicio a la publicidad, por mi ojalá ni existieran por lo único que traen son problemas, confusiones, discriminaciones, etc.”. Y también algunos señalaban que estaban en contra de que los profesores fueran activos en las redes sociales, aunque la inmensa mayoría estaban muy a favor y pensaban que era algo que enriquecería mucho a la universidad.

Respecto al uso de las TIC en la universidad, de nuevo, la mayoría nos dijeron que desconocían herramientas como Google Scholar o Dialnet y que solo buscaban en Google (23,3% y 16,2% respectivamente) y el 50% reconoció que solo buscaba información *online* (y el 14,3% nunca había usado la biblioteca universitaria). Además, el 28,2% afirmaba consultar, de los datos de Google, únicamente en los primeros resultados (sin discriminar las fuentes), aunque muchos insistían en que no eran de ‘muy buena calidad’. Cuando se les preguntó si consideraban importante usar fuentes científicas en sus trabajos universitarios el 8,1% dijo que sí, pero que no las usaba y un 30% insistía en que ‘era difícil encontrarlas’ y que por eso no las empleaba. Y, curiosamente, el 27,8% consideraban que el profesor tal vez debía valorar esas fuentes (pero que no era algo fundamental). Además, ese mismo porcentaje decía que no sabía citar y, de los pocos que habían oído hablar por ejemplo del sistema de citación APA, el grueso señalaban que no lo seguían. Todas esas cuestiones las tomamos en consideración para el desarrollo del PID.

## 2.2 El profesorado: las opiniones del equipo

Junto a los estudiantes, cada año de duración del proyecto se ha hecho un seguimiento y una metaevaluación al equipo miembro del mismo. Recogemos aquí la última de estas encuestas, que fue hecha a los quince docentes que forman en la actualidad el PID (pues hay otros miembros que no son profesores). Las preguntas ahondaban en la necesidad e interés de la propuesta, en las prácticas y actividades que realizaban en sus clases y, en general, en su docencia, así como en el futuro que debía tener el proyecto.

A la cuestión sobre uno de los principales objetivos del equipo: la formación en competencias digitales, casi el 30% consideraba que era básica y que debía haber una asignatura transversal a todos los planes de estudio o tratarse en todas las asignaturas, si bien el 46,7% señalaba que no era algo necesario en todas las asignaturas, aunque lo consideraban positivo, por el tipo de formación o para evitar repeticiones. Casi todos matizaban que debería ser un tema tratado en niveles educativos inferiores. A la pregunta de si incluían una práctica con redes sociales en las asignaturas, el 86% del profesorado contestaba afirmativamente, aunque el 26,7% indicaba que no tenía una puntuación específica para esa tarea. El 20% explicaba que habían incorporado esta cuestión tras pasar a ser miembros del PID pues esta era una de las obligaciones o recomendaciones.

Otra cuestión en la que hemos indagado es en la recepción de esos contenidos con TIC y redes sociales en el aula. El 53,4% considera que es muy positiva, pero más interesante nos ha parecido la cuestión que se ha planteado por el 26.7% de los docentes de que la innovación docente y esta área son percibidas como una opción ligera, mejor que las clases y trabajos tradicionales. También nos han indicado dos temas muy relevantes: que si se les obliga a usar sus redes personales la valoración pasa a ser negativa, algo que los coordinadores también hemos percibido y que creemos que se soluciona con la creación de un perfil de la asignatura para todo el grupo. Y también el aceptar que hay una parte del alumnado a la que nada le motiva.

Otro tema en auge desde el curso 2022/23 ha sido la Inteligencia Artificial y su irrupción de forma masiva, que es una de las cuestiones que queremos introducir para los próximos cursos. A este respecto, sobre si estaban alarmados por el plagio y por los problemas relacionados con la Inteligencia Artificial (ChatGPT), han aparecido cuestiones importantes. Casi el 80% señala que está preocupado y, de ellos, el 20% que ya han tomado medidas. Aunque también hemos recibido respuestas en sentido contrario: que con las prácticas diseñadas el plagio no era un tema preocupante y solo era un desafío que la IA eliminaba la consciencia del alumno y que eso era muy inquietante. En la siguiente pregunta, de respuesta abierta, les pedíamos que nos indicaran qué sugerencias tenían al respecto de la llegada masiva de la Inteligencia Artificial a la educación y la docencia.

Algunas respuestas eran: “Sí, he advertido de las consecuencias que tiene para el alumnado, los efectos negativos y el deber de usarlo de forma beneficiosa para toda la sociedad”, “Me gustaría plantear una práctica sobre fiabilidad de fuentes haciendo contrastar Chat GPT con contenidos sólidos. Y que ellos mismos observen las diferencias”, “Contra el plagio sí a través de las tutorías personales. La IA es más complicada, aunque estimo que servirá lo que decía antes. También he modificado el tipo de prácticas exigidas”, “En este momento estoy estudiando el Chat GPT (a nivel personal) y realmente es interesante y preocupante a la par (“el plagio me parece una insignificancia, no me preocupa”). Sobre ChatGPT decían: que este “peligro no viene de ser más o menos diestro a la hora de usarlo, creo que se trata de educar en otro ámbito, más en consonancia con la búsqueda de esencias y referencias a la sustancialidad del hombre”, “El curso próximo tengo previsto usar alguna tecnología en un Taller para combatir la Desinformación” o “Tengo planeado cambiar el sistema de evaluación”. También nos pedían formación en Inteligencia Artificial y nos señalaban lo que estaban haciendo por ahora.

Otras preguntas sobre qué se podía hacer en el proyecto para el próximo curso nos planteaban cuestiones muy interesantes, insistiendo en la formación del profesorado, y en “fomentar el trabajo en colectivo sobre proyectos a medio y largo plazo” y “compartir experiencias entre profesores. Que los alumnos pudieran escuchar a expertos sobre el tema. Uno de los docentes aclaraba que, algo importante, era “perfilar por sectores y materias alguna de las actividades, para que no resulten muy generales”. Sobre las actividades, fuera de las asignaturas, realizadas por el PID sobre alfabetización digital y vinculadas a las redes sociales y a las fuentes autorizadas en Internet, así como a la divulgación de calidad, había unanimidad en considerarlas muy positivas. Nos llamó la atención que la mayoría pidieron organizar más actividades para profesores: “Podría ser útil organizar encuentros digitales entre profesores y fomentar el trabajo en colectivo sobre proyectos a medio y largo plazo”, “Para profesores plantearía que, además de que asistieran a las actividades para alumnos, organizáramos algo, virtual o presencial, en donde se compartieran experiencias y se hablara” o “Compartir experiencias entre profesores. Que los alumnos pudieran escuchar a expertos sobre el tema”.

En lo relativo a su participación en el PID y sobre, en general, el proyecto (la pregunta era: “¿Por qué creo que esta iniciativa es importante -en la universidad general y a nivel profesional individual-?”) señalaban de forma global que era muy positiva. Algunos docentes aclaraban que este proyecto les ayudaba “dialogar y ver alternativas para aplicar en la docencia gracias a la experiencia vertida por otros profesores y profesoras. Junto a ello, promueve la colaboración entre departamentos y universidades, tan necesaria para la transformación del sistema educativo”; que estaban agradecidos “de poder participar y formarme más en esta realidad. Es importante que a nivel personal seamos conscientes de los cambios y las oportunidades que estas realidades ofrecen” y que “de no ser por mi pertenencia a este PID, no se hubieran suscitado en mí estas preocupaciones. En la

Universidad contribuirá a evidenciar y formalizar lo que todos detectamos que ocurre en las clases, tanto teóricas como prácticas: son nativos digitales, pero no saben discernir, no saben dudar, no saben interrogar, no saben construir sin plagiar (tampoco consideran que esto sea algo en sí malo o evitable)...”. Además varios profesores insistían en que era algo muy importante porque es necesario “reflexionar acerca de nuestra actividad docente y de cómo actualizarla...” y “abrir nuevas reflexiones. A nivel individual y profesional obliga a una actualización constante y a valorar la conveniencia o no, de la implementación de otro tipo de modelos. Creo que a nivel de Universidad es muy interesante contar con vías experimentales que introduzcan parámetros alternativos sobre los mecanismos tradicionales. Es la mejor forma de valorar su eficacia sin procedimientos de ruptura agresivos que no han sido testados lo suficiente”. Y señalaban que el proyecto era una forma de conectar con “nuestros estudiantes más jóvenes”, sobre todo cuando muchos están “en buena medida ausentes y desmotivados”, así como “un estímulo para los docentes” y que “este tipo de participación es necesaria para completar el perfil de un docente, sea cual sea su materia”.

### **3. CONCLUSIONES: ALGUNAS CUESTIONES PARA REFLEXIONAR**

En definitiva, la importancia de una docencia de calidad y de la alfabetización digital, especialmente en un contexto de desarrollo de la Inteligencia Artificial, queda clara. También el compromiso del profesorado con la innovación docente y la buena recepción de los alumnos a estas prácticas. Sin embargo, los coordinadores del Proyecto de Innovación Docente *Social e-learning: Ciencias Sociales y Humanidades* se plantean, más allá de la vocación y del trabajo del profesorado, cómo se van a plantear estas cuestiones en el futuro pues en la actualidad apenas hay financiación ni apoyo a los docentes (y eso que en España el profesorado universitario es uno de los que mayor carga docente tiene). Y, pese al gran interés de ANECA por la innovación docente, reducir la precariedad e inestabilidad del profesorado en España sigue pendiente pese a que, probablemente, sería la mejor forma de tener a los mejores profesionales de y en la docencia. Sin querer obviar esa reclamación, hasta que ello ocurra, en este volumen se recogen algunas contribuciones en torno a la innovación docente, de profesores muy comprometidos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguiar, B. O., Velázquez, R. M., & Aguiar, J. L. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC en la Educación Superior. *Revista espacios*, 40(02). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/19400208.html>
- Mas Torelló, Ó. (2014). Las competencias investigadoras del profesor universitario: la percepción del propio protagonista, de los alumnos y de los expertos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 255-273. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19338>
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil: manifiesto* (Vol. 36). Acantilado.



PRIMERA PARTE

**HERRAMIENTAS DIGITALES  
PARA UNA DOCENCIA DE CALIDAD**





# **“SELFYING”: APROXIMACIONES PLÁSTICAS A LA IDENTIDAD. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ASIGNATURA DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA DE 4º DE ESO**

DIEGO RAMBOVA

Universidad Autónoma de Madrid

[diegorambova@gmail.com](mailto:diegorambova@gmail.com)

**Resumen:** Este texto plantea los aspectos fundamentales para la implementación, a través de seis situaciones de aprendizaje, de la propuesta pedagógica “«*Selfying*»: aproximaciones plásticas a la identidad” –diseñada en base al currículo de la LOMLOE– dentro de la asignatura optativa Expresión Artística de 4º de ESO. La iniciativa, de carácter teórico-práctico, parte del uso de las nuevas tecnologías, principalmente en relación al selfie como autorretrato y a la plataforma de Instagram como “acto comisarial”, para dar lugar a una exploración visual de la propia identidad desde una perspectiva crítica. Si bien esta es la premisa, dicha investigación irá expandiéndose a través de diversas herramientas, recursos y prácticas creativas que irán dando forma a esta vivencia de enseñanza-aprendizaje, destacando especialmente, la presencia de las de índole artístico-plástico. La intención de recurrir a las nuevas tecnologías y, específicamente, al uso del *selfie* y de Instagram, descansa en dos dimensiones interrelacionadas: por un lado, en la intención de que esto sirva como una forma de incentivar la motivación en el alumnado y, por otro, en la de poner en valor su uso para fines creativos, siendo, asimismo, una manera en la que profundizar en cómo la toma de decisiones en relación a la generación y presentación del contenido influyen en la narración y construcción de la identidad individual. Por tanto, mediante la siguiente propuesta se pretende dotar al estudiantado de capacidades (auto)investigativas en materia de identidad a través del conocimiento y aplicación de expresiones tanto digitales como analógicas y así como que este adquiera una capacidad crítica ante la generación, “montaje” y consumo de representaciones visuales y, fundamentalmente, en relación al tema central que aquí nos ocupa.

**Palabras clave:** identidad; *selfie*; autorretrato; fotografía; dibujo; pintura; *collage*; *ready-made*; curaduría.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo muestra una propuesta pedagógica para ser implementada en la materia optativa de Expresión Artística de 4º de ESO. Nuestra intención principal es aportar una serie de aspectos generales para su desarrollo y ejecución en el aula, susceptibles de ser ampliados o modificados por el docente que pretenda llevarla a cabo. Estos se despliegan a partir de los tres siguientes epígrafes: 1. Objetivos educativos y principios metodológicos; 2. Secuencia de actividades; y 3. Evaluación.

Una de las principales dificultades con las que nos encontramos en el aula a la hora de impartir las clases es la falta de motivación por parte del alumnado. Tomando esto en consideración y así como el uso de las tecnologías digitales en consonancia a la enseñanza-aprendizaje –elementos vertebradores de este volumen–, se plantea una estimulante propuesta educativa que pone en diálogo la noción del *selfie* con la del autorretrato, como espacios desde los que explorar, artísticamente, la propia identidad.

La propuesta pedagógica, que responde al currículo de la LOMLOE, se articula en seis situaciones de aprendizaje, conformadas todas ellas por dos clases; menos la última, “Realización de la exposición portátil «*Selfying*»”, que, dada su relevancia, cuenta con tres. En ellas se aborda de forma teórico-práctica la cuestión de la identidad –desde diferentes perspectivas– haciendo especial hincapié en un análisis crítico de la imagen y recurriendo a diversas herramientas, recursos y prácticas de entre las que cabe destacar las disciplinas de la fotografía, la del dibujo a tinta, la de la pintura a témpera, la del *collage*, la del *ready-made* y la del comisariado.

## 2. OBJETIVOS EDUCATIVOS Y PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Los objetivos educativos que aquí se exponen están compuestos por uno general y nueve específicos que, si bien están orientados de forma concreta a la singularidad de la naturaleza de la propuesta pedagógica, responden, legislativamente, a una serie de aspectos técnico-educativos. Estos son, por un lado, los objetivos generales establecidos para la etapa de secundaria<sup>1</sup> y, por otro, las competencias específicas, los saberes básicos y los criterios de evaluación<sup>2</sup> designados para la asignatura de

---

<sup>1</sup> Los doce objetivos generales (del “a” al “l”) para la Educación Secundaria Obligatoria se recogen en artículo 23 del Capítulo III de la LOMLOE (págs. 65-66).

<sup>2</sup> Las competencias específicas, los saberes básicos y los criterios de evaluación de Expresión Artística de 4º de ESO aparecen reflejados en de la página 76 a la 80 Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo.

Expresión Artística de 4º de ESO<sup>3</sup>. Cabe señalar que de forma intencionada se ha recurrido a los objetivos genéricos recogidos en el BOE y no a los fijados para una comunidad autónoma en particular, con el propósito de que la presente propuesta pueda ser utilizada, con su respectiva adaptación, en cualquiera de ellas.

El objetivo general plantea:

Realizar una exploración investigativa de carácter teórico-práctico en torno a la propia identidad a través de diferentes lenguajes y expresiones artístico-creativas que planteen una visión heterogénea y expandida de la noción del autorretrato/*selfie*.

Por su parte, los específicos:

1. Educar la mirada obteniendo una toma de conciencia de la presencia e importancia de la imagen y lo visual a lo largo de la historia y, especialmente, dentro de la iconosfera actual en la que vivimos –donde lo digital e internet son determinantes–, adquiriendo una capacidad de análisis y de sentido crítico ante esta y sus contenidos.

2. Comprender y asimilar que las imágenes y las representaciones artísticas tienen un carácter comunicativo –sin obviar la dimensión del disfrute de la experiencia estética– y, asimismo, cómo las diferentes posibilidades de interacción o diálogo entre ellas, tienen diversas implicaciones, generando distintos relatos, discursos, narrativas y/o unidades de sentido.

3. Identificar y entender que tanto la generación de representaciones visuales y la creación artística, así como sus diferentes opciones de “montaje”, responden siempre a una toma de decisiones por parte de su creador; lo que implica un conocimiento tanto conceptual como formal de la representación/creación visual y de la naturaleza de las diferentes técnicas, medios, soportes, herramientas y lenguajes que pueden ser usados en su elaboración.

4. Conocer e interiorizar –en sus diferentes variantes– la importancia del proceso en la generación de imágenes y representaciones artísticas y visuales, así como las características individuales de las mismas y la relación coyuntural existente entre su ideación, intencionalidad, realización y materialización.

5. Desarrollar la imaginación y la creatividad, así como presentar convicción y coherencia en el conjunto de toma de decisiones durante los diferentes estadios del proceso creativo-generativo de trabajos representacionales-visuales y, en consecuencia, tener la capacidad de explicar y argumentar de forma razonada y justificada los diferentes aspectos que constituyen a los mismos.

6. Adquirir una comprensión en torno a los significados e implicaciones que emanan de la noción de identidad, reconociendo la presencia, el sentido y la importancia que cobran en su dimensión singular sin perder de vista su vinculación a

---

<sup>3</sup> Es necesario puntualizar, que la propuesta pedagógica no recoge en su completitud todos los aspectos técnico-educativos marcados legislativamente, dado que estamos hablando de un tiempo parcial de trece clases dentro del conjunto de un curso académico.

lo social y, paralelamente, incrementar el imaginario sobre dicha cuestión a través de diversos ejemplos y manifestaciones creativas, artísticas y culturales.

7. Relacionar el *selfie* con el autorretrato en consonancia con la noción de identidad e incorporar una visión heterogénea y expandida de los mismos, tanto en su dimensión conceptual como práctica; explorando y experimentando con diferentes lenguajes y expresiones artístico-creativas.

8. Mostrar autonomía, responsabilidad, iniciativa y espíritu emprendedor, así como diligencia en la obtención de confianza y de la pérdida de miedo a la hora de generar trabajos artísticos y creativos, cuestionando la idea del error y el fracaso; y, del mismo modo, la concepción de la obra como producto final, acabado e irrepetible.

9. Lograr un conocimiento y actitud caracterizados, en gran medida, por la igualdad, la diversidad y el rechazo de la violencia y los prejuicios, en una vinculación directa con el eje vertebrador de la propuesta pedagógica: la identidad.

La metodología a implementar la presente propuesta pedagógica es, principalmente, de carácter activo-constructivista tomando ciertos aspectos del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), de entre los que cabe destacar: la presentación de un problema que necesita de la investigación para ser resuelto, buscando que ésta sirva para aumentar la motivación en el alumnado; vinculación entre la realidad social y la escuela; protagonismo de los estudiantes y conexión con sus realidades e intereses personales; y, aprendizaje individual y autónomo dentro de un plan de trabajo definido por objetivos y procedimientos donde el alumno busca solución a problemas y crea su propio conocimiento.

A este planteamiento metodológico general hay que sumarle un enfoque o metodología particular a desarrollar en el aula basado tanto en la triangulación para la educación artística planteada por Elliot Wayne Eisner (1965) como en tres de las cuatro dimensiones que María Acaso y Clara Megías (2017) proponen dentro de su pedagogía *Art thinking* para posibilitar un desarrollo fructífero de la docencia artística.

La triangulación eisneriana se asienta en tres pilares interconectados: el productivo, el crítico y el histórico-cultural. El primero se refiere a la dedicación por parte del estudiante a crear y producir obras de arte (teniendo en cuenta todos los aspectos que integra esta acción y que han sido mencionados en los objetivos). El segundo, a la adquisición de herramientas analítico-críticas mediante las que los discentes puedan hablar sobre una creación a diferentes niveles, así como de su efecto en ellos tanto como creadores como espectadores. Y, el tercero y último, supone el contacto con el desarrollo de diferentes movimientos y/o expresiones artístico-culturales a lo largo del tiempo.

Por su parte, las tres dimensiones presentes en el *Art thinking* vienen definidas por el pensamiento divergente, crítico y creativo como alternativa a la supremacía del pensamiento lógico positivista que ahoga la escuela; por el placer

como elemento central (recordemos que la experiencia estética es un elemento clave de las artes); y por la celebración de la pedagogía como un proceso de generación de conocimiento, y no solo de transmisión.

Tras exponer la metodología y el enfoque seleccionados para llevar a cabo la propuesta pedagógica, se sugiere, una vez completada la misma, la aplicación de la conocida estrategia diagnóstica del DAFO para detectar y evaluar las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades manifestadas<sup>4</sup>.

### 3. SECUENCIA DE ACTIVIDADES

#### 3.1. Situación de aprendizaje 1: “Introducción a la identidad: algunas anotaciones”

La primera experiencia de aprendizaje se centra en el desarrollo teórico –con sus debidos momentos de debate y reflexión conjunta– de diferentes aspectos relativos a la identidad, una vez explicada la hoja de ruta que va a seguirse a lo largo de la propuesta pedagógica en su extensión y así como los criterios de evaluación que han sido establecidos para la misma.

##### Clase 1

1. Tras mostrar la hoja de ruta del conjunto de la propuesta pedagógica y los criterios de evaluación, comenzar pidiendo al alumnado que comparta opiniones e impresiones en torno al *selfie* (sin mostrar ningún ejemplo). Planteando preguntas del tipo: ¿qué es?, ¿qué características identifican en él?, ¿qué uso hacen del mismo?, etc.
2. Exponer diferentes imágenes de Instagram recopiladas en la plataforma a través del *hashtag* #selfie en base a tres criterios: 1. Fotos de *selfies* “al uso” donde la presencia del rostro tiene un papel central; 2. Fotos de *selfies* donde el rostro ocupa un papel secundario y en las que el autorretrato tiende a “desaparecer” o pasa a ser “otra cosa” (ej: desde su silueta o su sombra, hasta una de sus plantas o mascotas); y, 3. Fotos de *selfies* de carácter “más artístico y creativo” que pueden incluir desde personajes fantásticos en 3D o generados con una IA, hasta autorretratos realizados a mano, analógicamente, con diferentes técnicas plásticas. Mediante este último se pretende explicitar la intención fundamental de la propuesta pedagógica: la unión de la noción de *selfie* y autorretrato en dónde, desde una concepción

---

<sup>4</sup> Aquí cabe añadir la posibilidad del uso de otra propuesta diagnóstica como es la de la metodología de la investigación-acción. Si bien podemos decir, que esta puede considerarse potencialmente como mucho más enriquecedora que la anterior, su implantación complejizaría el desarrollo de la propuesta pedagógica, ya que a diferencia del DAFO supone una reflexión constante durante el transcurso de la acción y no solo tras su finalización.

- expandida de los mismos y a través del uso de diferentes expresiones plásticas, el alumnado explore su propia identidad.
3. El propio docente muestra un *selfie* de sí mismo intervenido mediante *collage* digital, reflejando en él, visualmente, diferentes facciones identitarias autobiográficas. Acto seguido proponer al alumnado como trabajo en tiempo no lectivo sacarse un *selfie* e intervenirlo con la técnica del *collage* digital (estos comprenderían los ejercicios 1 y 2) siguiendo un procedimiento similar al expuesto.
  4. Llevar a cabo un debate corto en relación a las preguntas: ¿qué es la identidad? y ¿qué elementos la componen? (incentivar y alentar la participación de los estudiantes).
  5. Breve exposición teórica sobre la identidad centrada en la de carácter personal: identidad individual y colectiva; construcción del yo, autoconcepto y autoestima; algunas pinceladas sobre aspectos individuales y colectivos como son el género, lo erótico-afectivo, la raza, la clase social, el lugar de nacimiento, la familia, la lengua, lo cultural, lo político y lo religioso; noción de interseccionalidad.
  6. Ilustrar mediante documentos de identificación legal a qué rasgos o aspectos de la identidad se le da importancia según el país, tales como el estado civil, la donación de órganos, el peso, la altura, el grupo sanguíneo o el color de ojos (ejemplos: el DNI de la República de Perú y la licencia de conducir del gobierno de Puerto Rico).
  7. A tenor de lo anterior, dar lugar a una discusión sobre qué categorías y características son más o menos representativas, identitariamente hablando, para cada estudiante a través de las siguientes preguntas: ¿qué datos son identificativos para mí?, ¿qué sobra en esos documentos de identificación?, ¿qué falta?, ¿qué dicen de mí y mi identidad?, ¿qué cosas me definen identitariamente? Con la intención de que esta reflexión continúe individualmente, se plantea como tarea fuera del aula la realización del ejercicio número 3, “la pirámide de relevancia identitaria”. Para su elaboración el alumno deberá identificar algunos de los elementos, aspectos y características propias que configuran su identidad; reflejando mediante el diagrama qué mayor o menor importancia o carácter representativo tienen estas para él.

## Clase 2

1. Retomar el uso de la imagen y la representación a través de una serie de capturas de pantalla del *feed* de la cuenta de Instagram del propio docente o del de otras personas que nos resulte interesante<sup>5</sup>. La intención es poner de manifiesto cómo las imágenes que subimos a la red social muestran diferentes aspectos identitarios que queremos compartir y cómo esto responde a un conjunto de decisiones que van desde cómo se realiza una foto en concreto y cómo esta es seleccionada de entre otras, hasta el orden en el que esta aparece y dialoga con el resto.
2. A partir de este ejemplo se iniciará una exposición sobre cómo la imagen y la representación visual son elementos comunicativos y expresivos, cuya puesta en relación, diálogo o “montaje”, posibilita la generación de diferentes relatos, narrativas o discursos. Para justificar esto y dar a conocer algunas referencias históricas, se recurrirá a autores que han trabajado en torno a estas cuestiones como Aby Warburg, André Malraux o Gerhard Richter.
3. A fin de evidenciar la capacidad narrativa de la representación mediante el montaje se explicará el efecto Kuleshov y se realizará el ejercicio 4 en clase. Este consistirá en dividir al alumnado en seis grupos dándole a cada uno cinco fotogramas desordenados de la misma película (preferiblemente una que no conozcan; por ejemplo, *Blade Runner* de Ridley Scott). De seguido deberán generar una historia grupalmente ordenando los *frames* y, después, narrársela de viva voz al resto de compañeros.
4. Tras este ejemplo que muestra la imagen como un lenguaje en sí mismo cuya puesta en relación posibilita la construcción de diferentes significados y narrativas, se pasará a hablar de la profesión del curador o comisario de exposiciones, partiendo de interrogar a los estudiantes sobre la misma. Realidad que finalmente pasará a ser abordada en su versión en miniatura y portátil a través de la pieza de Marcel Duchamp *Boîte en valise* de 1966. Dicha conjugación de saberes expuestos a lo largo de las dos primeras clases, tiene como objetivo aportar conocimiento y servir como contexto y directrices de cara al ejercicio final, el número 10, a llevar a cabo en la situación de aprendizaje 6: “Realización de la exposición portátil «Selfying»” (de todas formas, esto se retomará de forma pormenorizada en la clase número 11).
5. A modo de cierre de esta segunda clase, prosiguiendo con la cuestión de la identidad y el *selfie*, se mostrarán una serie de referencias divididas en dos bloques: el primero, sobre los autorretratos de Francesca

---

<sup>5</sup> Otra idea interesante que se podría desarrollar en relación a esto, sería la posibilidad de trabajar con los archivos visuales presentes en las cuentas de Instagram del alumnado y, además o en su lugar, la opción de generar un atlas grupal con miras a la puesta en diálogo de la identidad personal con la social.

Woodman como “precursora del *selfie*” (relacionando su trabajo con las tres características presentes en los *selfies* recopilados de Instagram presentes en la primera clase), y, el segundo, compuesto por ejemplos de artistas que han trabajado en torno a las seis siguientes características identitarias escogidas: el género (Martha Rosler, Louise Bourgeois y Brigit Jürgenssen); la raza (Coco Fusco y Guillermo Gómez-Peña, Clemente Padín y Adrian Piper); la clase y el capitalismo (Teresa Margolles, Bansky y Antje Ehmann y Harun Farocki); el deseo y la atracción y orientación sexual y/o romántica (Beth Stephens y Annie Sprinkle, Catherine Opie y Robert Mapplethorpe); la belleza y los cánones corporales (Jenny Saville, ORLAN y Cindy Sherman); y la enfermedad (Hannah Wilke, Kerith Haring y Jo Spence).

6. Estas categorías escogidas vinculan la identidad individual con la social. Conexión en la que es fundamental hacer hincapié para que la propuesta pedagógica, pese a estar dirigida a la exploración de la identidad personal, no acabe por convertirse en una expresión meramente individualista. A fin de trabajar esta idea se mandará para su realización fuera del aula el ejercicio número 5: “Pirámide de relevancia identitaria 2.0”. Con él se pretende que el discente realice de nuevo un diagrama, pero esta vez conformado por aspectos identitarios de carácter social (es conveniente dedicar algo de tiempo al entendimiento de esta tarea).

### **3.2. Situación de aprendizaje 2: “La identidad a través de la línea: ilustraciones sintéticas”**

La segunda situación de aprendizaje se articula en tres momentos: una introducción con las directrices a seguir para la ejecución de la actividad; la presentación de algunos ejemplos que muestran diferentes formas de llevar a la práctica las pautas dadas previamente; y, finalmente, un tercer momento de mayor duración, que abarcará la segunda mitad de la tercera clase y toda la cuarta, que estará destinado a la realización del ejercicio número 6.

#### **Clase 3**

1. Las pautas consisten en realizar varios ejercicios de autorretrato con un bolígrafo negro sobre papel de tamaño A5, tratando de generar una imagen sintética levantando lo menos posible el bolígrafo del papel. Dentro de los ejemplos podemos identificar dos tipologías, una cuya línea es más simple y otra en la que ésta se muestra de forma más compleja. Como referencia para la generación de los autorretratos, los alumnos podrán coger *selfies* o fotos de elementos o realidades asociados a su propia identidad.



2. Los artistas propuestos como inspiración son: Kris Trappeniers, Pablo Picasso, Christiane Spangberg, SALVENTIUS y Julika Prantner-Weber.
3. Más o menos a la mitad de la clase, una vez explicadas las directrices y expuestos los referentes, se dará comienzo con la práctica.
4. Es fundamental favorecer en el alumnado la pérdida del miedo al “error”, la “equivocación” o el “fracaso”, dándole plena importancia al proceso.

#### Clase 4

1. Se continuará con el desarrollo del ejercicio 6. Es esencial que el profesor vaya observando el trabajo de los estudiantes e ir acompañándolos en el proceso, a fin de dirigirlos hacia el objetivo propuesto.

### 3.3. Situación de aprendizaje 3: “La identidad a través de la mancha: expresión, color y emoción”

De forma muy similar a como se estructura la situación de aprendizaje anterior, se facilitarán unas instrucciones de cómo debe realizarse la actividad, que se irán ejemplificando a través de diferentes referencias de autorretratos o retratos del movimiento de los *nabi*, del fauvismo y del expresionismo alemán (destacando las diferentes intenciones presentes en la generación de dichas obras) y, posteriormente, se pasará a la realización de los autorretratos con témpera por parte de los alumnos. Esta parte práctica, destinada a la realización del ejercicio 7, ocupará toda la clase sexta y la mitad de la quinta. Es preciso tener en cuenta en este caso el tiempo que tendrá que dedicarse a la preparación de los materiales junto a su posterior recogida y, asimismo, a la limpieza del aula.

#### Clase 5

1. Las indicaciones para llevar a cabo el quinto ejercicio plantean un tratamiento de la pintura mediante la aplicación de manchas sobre un A5 de alto gramaje, haciendo un especial hincapié en una exaltación del color –en un uso del color puro– a fin de transmitir afecciones, emociones y sentimientos; en una apuesta por la primacía del mundo interior frente al de la apariencia o la visión racional-naturalista de comprender la forma.
2. En esta situación de aprendizaje, al igual que en la pasada, se permitirá el uso de fotos de autoretratos/*selfies*, entendidos, como hemos venido mostrando, de una forma expandida.
3. Los artistas referentes que se proponen para esta fase son: Edouard Vuillard, Henri Matisse, André Derain, Maurice De Vlaminck, Ernst Ludwig Kirchner, Alexej von Jawlensky y Hermann Stenner. Es necesario aportar algunas notas, a modo de contextualización, sobre ellos y su trabajo.

4. Tras explicar cómo debe llevarse a cabo el ejercicio 7 y mostrar los referentes, empezará la práctica que tendrá lugar hasta que concluya la clase.

#### Clase 6

1. Se continuará con el trabajo con témpera que dio comienzo en la clase pasada y que durará hasta el final de la actual. Del mismo modo que en la pasada situación de aprendizaje, se hará un seguimiento individualizado de los alumnos para que exista una correspondencia entre lo requerido y sus haceres.

### **3.4. Situación de aprendizaje 4: “La identidad como máscara: El/Los rostro(s) a través del *collage*”**

Esta cuarta experiencia de aprendizaje se divide en dos partes: una primera, que se desarrollará como una exposición teórica a través de ejemplos del *collage* y la máscara a lo largo de la historia, seguida de las instrucciones para llevar a cabo el ejercicio 8, junto a un tiempo para que los estudiantes recopilen material visual de diferentes revistas, enciclopedias y libros; y una segunda, en la que se iniciará la creación del *collage*.

#### Clase 7

1. La séptima clase se centrar  en la exposición teórica sobre múltiples creaciones de máscaras en diferentes lugares del mundo, realizadas entre la Prehistoria y la actualidad y, asimismo, en un recorrido por diversas formas de entender y poner en práctica el *collage*, encontrando producciones datadas entre 1920 y el 2022 (de la mano de autores como Hanna H ch, Raul Hausmann, Kurt Schwitters, Varvara Stepanova, Richard Hamilton, Robert Rauschenberg, Mary Beth Edelson, David Hockney, David Wojnarowicz, Jesse Treece o Shane Wheatcroft).
2. Se darán las directrices a seguir para el octavo ejercicio que se fundamentan en la creación sobre un A4 o un A5 de una máscara mediante el uso del *collage* sirviéndose de fragmentos que aludan al imaginario identitario del propio estudiante.
3. En un tercer momento, los discentes recopilarán material visual de entre el ofrecido en clase para la elaboración del *collage*, pudiendo incorporar, si as  lo consideran, otro obtenido fuera del aula.

#### Clase 8

1. La octava clase se dedicar  íntegramente a la realización del ejercicio 8. Si alguno de los alumnos no ha podido finalizarlo, podrá continuar en casa.

### 3.5. Situación de aprendizaje 5: “La identidad como *ready-made*: arte objetual”

La presente situación de aprendizaje se plantea como un salto a las tres dimensiones a través de lo objetual, siendo ésta la disciplina representacional propuesta en este caso para explorar la identidad personal. La situación de aprendizaje se articula en cuatro momentos: una introducción teórica al *ready-made*, el *objet trouvé*, el *assemblage* y la poesía objetual; la aportación de las orientaciones para llevar a cabo el ejercicio 10; un tiempo para realizar bocetos en los que recoger posibles ideas de *ready-mades* en consonancia a la identidad que constituirán el ejercicio 9; y, en última instancia, tiempo para trabajar en la materialización del *ready-made*.

#### Clase 9

1. La exposición teórica, más allá de presentar diferentes concepciones y derivaciones del arte objetual, se ilustra a través de imágenes de piezas creadas entre el 1913 y el 2016 por artistas como Marcel Duchamp, Man Ray, Meret Oppenheim, Salvador Dalí, Joan Brossa, David Mach, Sharon Watts, Franklin Fernández y Cynkove Poletko.
2. Las directrices consisten en la creación de una pieza que aborde cuestiones de la identidad personal y que suponga la intervención o modificación de un objeto a partir del ensamblaje de, como mínimo, dos elementos.
3. Tras las instrucciones se dará tiempo para el bocetaje que deberá comunicar apropiadamente las ideas y objetivos planteados por el alumno ya que este conformará el ejercicio 9. Durante este periodo, el docente irá pasando por las mesas resolviendo dudas, acompañando individualmente en el proceso de ideación y concreción.

#### Clase 10

1. Todo el tiempo se dedicará a la materialización del *ready-made*.

### 3.6. Situación de aprendizaje 6: “Realización de la exposición portátil «Selfying»”

La sexta y última experiencia de aprendizaje consistirá en una breve exposición teórica seguida de las pautas para la realización de la exposición portátil, dejando la mayor parte del tiempo, tras un periodo previo en el que diseñar la propuesta curatorial (el ejercicio número 11), para el desarrollo de la actividad final (el ejercicio número 12). Una vez finalizada ésta, se llevará a cabo una reflexión conjunta seguida del proceso de autoevaluación.

### Clase 11

1. La exposición teórica abordará las realidades del museo, de la exposición, del gabinete de curiosidades, del mercadillo y de las exposiciones portátiles. Asimismo, se retomará a Warburg, Malraux y Richter para hablar de la generación de relatos y narraciones a partir de la puesta en diálogo de diferentes imágenes o representaciones.
2. Las instrucciones para la elaboración de la exposición portátil son las siguientes: 1. Los alumnos deberán poner frente a ellos todos los ejercicios realizados durante el periodo de la propuesta pedagógica; 2. Pensarán una línea curatorial y harán una selección de los trabajos con los que realizar la “exposición portátil”; 3. Buscarán un título para la exposición y lo escribirán en una tarjeta de tamaño A6 que debe incluir también el nombre del alumno; 4. Escogerán un lugar/espacio donde colocar los trabajos; 5. Generarán una composición/disposición de los objetos en el espacio/lugar seleccionado en función del relato o narrativa que quieren contar; 6. La totalidad de la clase irá pasando por cada una de las muestras y cada alumno explicará su exposición portátil, compartiendo asimismo, qué sensaciones ha experimentado y qué reflexiones ha realizado durante el proceso, centrándose en el tema del autorretrato y la identidad; y 7. Tras finalizar la intervención de cada alumno el resto de compañeros le dará *feedback* de forma justificada.
3. En el tercer tramo de la clase cada estudiante diseñará la propuesta de la actividad final. A quien no le diera tiempo a terminarla de concretar, deberá continuar por su cuenta fuera del aula tras finalizar la clase.
4. Antes de acabar, se echará a suertes quiénes expondrán el ejercicio 12 en la penúltima clase y quienes lo harán en la última.

### Clase 12

1. El primer tiempo de la duodécima clase estará dedicado al montaje y presentación de aquellos alumnos que les corresponda presentar el proyecto este día.
2. El resto de la clase dará *feedback* a cada uno de los estudiantes acto seguido de que cada uno de ellos termine su exposición.

### Clase 13

1. Realizarán el montaje y la presentación de la exposición portátil los alumnos restantes.
2. *Feedback* por parte del resto del alumnado.
3. Proceso conjunto de reflexión y autoevaluación.

## 4. EVALUACIÓN

La evaluación para la presente propuesta pedagógica posee tres dimensiones: la calificación de cada alumno por parte del profesor mediante el uso de una rúbrica; una autoevaluación del trabajo desempeñado por cada alumno en la propuesta pedagógica mediante una diana de evaluación; y, la valoración por cada discente de la propuesta pedagógica, recurriendo de nuevo a la herramienta de la diana de evaluación. A continuación, se despliegan los criterios establecidos para cada una de ellas.

### 4.1. Rúbrica

La rúbrica está basada en los objetivos generales para la Educación Secundaria Obligatoria; en las competencias específicas, los saberes y los criterios de evaluación de la asignatura de Expresión Artística de 4º de la ESO; y así como en el objetivo general y los específicos orientados, en consonancia con lo anterior, a la naturaleza de la propuesta pedagógica planteada.

1. *Selfie*/Autorretrato (4%) [0,4 puntos]
  - 1.1. Calidad y coherencia de/entre forma y fondo (composición, encuadre, concepto...) (2,5%) [0,25 puntos]
  - 1.2. Originalidad y creatividad (1,5%) [0,15 puntos]
2. *Selfie*/Autorretrato intervenido digitalmente (4%) [0,4 puntos]
  - 2.1. Carácter autorreferencial y aplicación de las nociones sobre la identidad explicadas en clase (2,5 %) [0,25 puntos]
  - 2.2. Originalidad y creatividad (1,5%) [0,15 puntos]
3. Pirámide identitaria (4%) [0,4 puntos]
  - 3.1. Cumplimiento de las directrices para el desarrollo de la actividad aplicando las nociones sobre la identidad explicadas en clase (2,5%) [0,25 puntos]
  - 3.2. Diseño y creatividad (1,5%) [0,15 puntos]
4. Montaje de fotogramas (4%) [0,4 puntos]
  - 4.1. Adecuación entre la narrativa contada y el montaje visual propuesto (3%) [0,3 puntos]
  - 4.2. Originalidad y creatividad (1%) [0,1 puntos]
5. Pirámide identitaria 2.0. (4%) [0,4 puntos]
  - 5.1. Cumplimiento de las directrices para el desarrollo de la actividad aplicando las nociones sobre la identidad explicadas en clase en relación con lo colectivo y lo social (2,5 %) [0,25 puntos]

- 5.2. Diseño y creatividad (1,5%) [0,15 puntos]
6. Ejercicio a línea continua tinta (9%) [0,9 puntos]
- 6.1. Cumplimiento de las directrices para el desarrollo de la actividad (capacidad de síntesis visual; levantar lo menos posible el bolígrafo del soporte) (5%) [0,5 puntos]
- 6.2. Actitud de mejora/alcanzar los objetivos propuestos (2%) [0,2 puntos]
- 6.3. Exploración de la técnica con más de una de las tipologías presentadas en clase (2%) [0,2 puntos]
7. Ejercicio de mancha con témpera (9%) [0,9 puntos]
- 7.1. Cumplimiento de las directrices para el desarrollo de la actividad (síntesis mediante bloques de color; primacía del uso de la mancha sobre la línea; de colores puros sobre pasteles; ausencia de degradados y difuminados...) (7%) [0,7 puntos]
- 7.2. Actitud de mejora/alcanzar los objetivos propuestos (2%) [0,2 puntos]
8. Ejercicio máscara-*collage* (9%) [0,9 puntos]
- 8.1. Cumplimiento de las directrices para el desarrollo de la actividad (uso apropiado de la técnica del collage; realización de un rostro o máscara...) (4%) [0,4 puntos]
- 8.2. Aplicación de elementos/fragmentos autorreferenciales (3%) [0,3 puntos]
- 8.3. Originalidad y creatividad (2%) [0,2 puntos]
9. Bocetos del *ready-made/assemblage* (4%) [0,4 puntos]
- 9.1. Capacidad comunicativa y descriptiva mediante lo visual (3%) [0,3 puntos]
- 9.2. Variedad de propuestas (1%) [0,1 puntos]
10. Ejercicio *ready-made/assemblage* (9%) [0,9 puntos]
- 10.1. Coherencia entre narrativa/discurso y su materialización (contenido-forma) (6%) [0,6 puntos]
- 10.2. Originalidad, creatividad e ingenio (3%) [0,3 puntos]
11. Diseño de la propuesta de Exposición portátil (4%) [0,4 puntos]
- 11.1. Capacidad comunicativa para expresar qué se va a hacer (2%) [0,2 puntos]
- 11.2. Nivel de cuán trabajada est  la propuesta (2%) [0,2 puntos]
12. Exposición portátil (36%) [3,6 puntos]<sup>6</sup>
- 12.1. Coherencia del título (significante y significado) y creatividad, originalidad e ingenio en su elaboración (5%) [0,5 puntos]

---

<sup>6</sup> Como puede observarse, los trabajos 11 y 12 suponen conjuntamente el 40% de la calificación de la propuesta pedagógica ya que, la Exposición portátil "*Selfying*" se configura como la actividad central o final de la misma, en consonancia a la naturaleza metodológica del Aprendizaje Basado en Proyectos.

12.2. Justificación de la selección de los trabajos realizados para la exposición portátil (4%) [0,4 puntos]

12.3. Coherencia del relato entre lo que se quiere contar con el *display* y lo que se cuenta (14%) [1,4 puntos]

12.4. Implementación en la narrativa curatorial de los conceptos tratados a lo largo de la propuesta pedagógica sobre la identidad (5%) [0,5 puntos]

12.5. Capacidad explicativa-argumentativa a la hora de exponer el proyecto (8%) [0,8 puntos]

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	CLASES	ACTIVIDAD	ASPECTOS A EVALUAR	PORCENTAJES / PUNTO(S) TOTALES	CALIFICACIONES POR ASPECTO	CALIFICACIONES POR ACTIVIDAD	CALIFICACIÓN FINAL
Situación de aprendizaje 1	Clase 1	1. Selfie / Autorretrato	1.1. Cumplimiento de directrices y coherencia / contenido y forma	4% - 0,4	2,5% - 0,25		
			1.2. Originalidad y Creatividad		1,5% - 0,15		
	2. Selfie / Autoretrato intervenido	2.1. Cumplimiento de directrices: autoreferencias (uso de la app)	4% - 0,4	2,5% - 0,25			
		2.2. Originalidad y Creatividad		1,5% - 0,15			
	Clase 2	3. Pirámide identitaria	3.1. Cumplimiento de directrices: identidad	4% - 0,4	2,5% - 0,25		
3.2. Fideísmo y Creatividad			1,5% - 0,15				
Situación de aprendizaje 2	Clase 3	4. Montaje de fotogramas	4.1. Adquisición: formato respuesta-montaje	4% - 0,4	3% - 0,3		
			4.2. Originalidad y Creatividad		1% - 0,1		
	Clase 4	5. Pirámide identitaria 2.0	5.1. Cumplimiento de directrices: identidad social	4% - 0,4	2,5% - 0,25		
5.2. Diseño y Creatividad			1,2% - 0,12				
Situación de aprendizaje 3	Clase 5	6. Ejercicio a línea continua con tinta	6.1. Cumplimiento de directrices: línea continua y sistema visual	6% - 0,6	6% - 0,6		
			6.2. Actitud de mejora		2% - 0,2		
	Clase 6	7. Ejercicio de mancha con témpera	6.3. Realizar variaciones de las tipologías propuestas	9% - 0,9	2% - 0,2		
7.1. Cumplimiento de directrices: mancha y color			7% - 0,7				
Situación de aprendizaje 4	Clase 7	8. Ejercicio máscara-collage	7.2. Actitud de mejora	9% - 0,9	2% - 0,2		
			8.1. Cumplimiento de directrices: máscara collage		4% - 0,4		
	Clase 8	9. Recortes del ready-made / assemblage	8.2. Uso de elementos autoreferenciales	9% - 0,9	3% - 0,3		
8.3. Originalidad y Creatividad			2% - 0,2				
Situación de aprendizaje 5	Clase 9	10. Ejercicio ready-made / assemblage	9.1. Cumplimiento de directrices y coherencia / contenido y forma	4% - 0,4	3% - 0,3		
			9.2. Originalidad, Creatividad e ingenio		1% - 0,1		
	Clase 10	11. Diseñar la propuesta de Exposición portátil	10.1. Cumplimiento de directrices y coherencia / contenido y forma	9% - 0,9	6% - 0,6		
10.2. Originalidad, Creatividad e ingenio			3% - 0,3				
Situación de aprendizaje 6	Clase 11	12. Exposición portátil	11.1. Comunicar lo que se va a hacer	4% - 0,4	2% - 0,2		
			11.2. Nivel de trabajo en la propuesta		3% - 0,3		
	Clase 12	12. Exposición portátil	12.1. Coherencia, creatividad y originalidad del título	30% - 3,0	6% - 0,6		
			12.2. Justificación de los trabajos a exponer		4% - 0,4		
			12.3. Coherencia entre discurso y display		14% - 1,4		
			12.4. Uso de los conceptos tratados en clase: identidad		5% - 0,5		
		12.5. Capacidad argumentativa al hablar de la exposición	6% - 0,6				

Tabla 1: rúbrica  
Elaboración propia

## 4.2. Diana de autoevaluación del trabajo desempeñado por cada alumno

Mediante una diana de ocho secciones y cinco círculos concéntricos, cada discente, de forma anónima, debe autoevaluar con un *gomet* –siendo el centro la mayor puntuación y el anillo exterior la menor–, diferentes aspectos relacionados con su trabajo durante la propuesta pedagógica. Estos son: implicación en el desarrollo

del proyecto; motivación durante las clases; actitud de mejora en el día a día; esfuerzo; cantidad de tareas realizadas; calidad de los trabajos presentados; grado de correspondencia entre lo que se pedía y lo entregado; y, nivel de conocimientos en torno a la identidad. De esta manera, obtendremos una mirada general del trabajo desempeñado por el conjunto de la clase.

### **4.3. Diana de evaluación de la propuesta pedagógica por parte del estudiantado**

Esta diana de evaluación pretende ser un indicador de cómo ha sido recibida la propuesta pedagógica por parte del conjunto de los estudiantes. Del mismo modo que en la anterior, se propone una diana de ocho sectores y cinco anillos concéntricos, representando el centro el grado máximo y el exterior el mínimo. Cada alumno deberá marcar con un *gomet*, en función de su opinión, el nivel, mayor o menor, con el que concibe las siguientes realidades: dificultad; interesante; aprendizaje de nuevos conocimientos; claridad de los contenidos y tareas a desarrollar; acompañamiento del profesor; conectada con mis inquietudes; relación con otras materias; y, lúdica y divertida. Como en la diana anterior, el conjunto de los *gomet*s describirá la opinión común de la clase, en este caso en relación a cómo han recibido la propuesta pedagógica en su totalidad.

Otra opción para conocer la opinión del estudiantado sobre la propuesta pedagógica y su experienciación, que podría ser sustitutiva o complementaria de la propuesta de la diana de evaluación, sería la realización de cuestionarios anónimos sobre la misma.

## **5. CONCLUSIÓN**

En este capítulo se han planteado las instrucciones básicas necesarias para la puesta en práctica de la propuesta pedagógica “«*Selfying*»: aproximaciones plásticas a la identidad”, cumpliendo con el currículo prescrito por la LOMLOE para la asignatura optativa Expresión artística de 4º de ESO. El proyecto, como hemos podido ver, se centra en la exploración de la identidad personal a través del género del autorretrato recurriendo a la experimentación con diferentes técnicas artísticas.

Con la pretensión de actualizar el género del retrato y motivar al alumnado, se ha orbitado de forma constante en torno a la noción del *selfie* y así como su presencia en Instagram, expandiendo su significado tanto conceptual como formalmente. Asimismo, también se ha pretendido incentivar la motivación en el estudiantado planteando la propuesta pedagógica como una investigación sobre la propia identidad del discente y su imaginario, sin dejar de señalar la vinculación de la identidad personal y la social, con la intención de evitar caer en una visión individualista.



Cabe poner de relieve que, dado que el planteamiento metodológico de la propuesta pedagógica bebe en gran medida del Aprendizaje Basado en Proyectos (enriquecido por el enfoque eisneriano y el *Art thinking*), se favorece una experiencia integral y holística de la enseñanza-aprendizaje en relación a los objetivos de etapa y las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos del cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Dónde las diferentes sesiones o situaciones de aprendizaje funcionan a modo de hitos que conducen a la actividad central o final de la Exposición portátil “*Selfying*” que se muestra como una suerte de crisol de todo lo trabajado previamente.

Para concluir, es pertinente recordar que los aspectos trazados para la implementación de la propuesta pedagógica son, como ha podido observarse, de carácter general en su dimensión legislativa técnico-educativa, con la intención de facilitar que el proyecto pueda adaptarse a cualquier autonomía. Sin embargo, aunque el carácter singular de la naturaleza de la propuesta educativa está bastante delimitado, ésta se presta a ser modificada y acomodada en función de las necesidades particulares del docente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. y Mejías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*, Paidós.
- Eisner, E. W. (1965). Curriculum Ideas in a Time of Crisis. *Art Education*, 18 (7), 7–12.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30/12/2020. Disponible en [https://documentos.anpe.es/ANPE\\_LOMLOE/64/](https://documentos.anpe.es/ANPE_LOMLOE/64/)
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30/03/2022. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/dof/spa/pdf>



# CREACIÓN Y PRODUCCIÓN DE CONTENIDOS EN INSTAGRAM. EL CASO DE @FOTO\_HISTORIAS\_

DAVID ÁLVAREZ RIVAS  
Universidad Complutense de Madrid  
[dalvarez@ucm.es](mailto:dalvarez@ucm.es)

ALICIA PARRAS PARRAS  
Universidad Complutense de Madrid  
[aparras@ucm.es](mailto:aparras@ucm.es)

**Resumen:** A partir de una plataforma de Instagram (@foto\_historias\_) se pretende trabajar con el alumnado de las asignaturas de Documentación Audiovisual: Perspectivas y Métodos, Documentación fotográfica y audiovisual, Documentación Informativa y Ética y deontología profesional la concienciación sobre la importancia del patrimonio fotográfico, especialmente el doméstico (aquellas fotografías contenidas en álbumes familiares). Se espera que el alumnado elija una fotografía familiar para digitalizarla, rastrear su historia y compartirla en la cuenta de Instagram conformando una constelación de foto historias. Las clases magistrales y prácticas (digitalización, conservación, ética y derechos de la imagen) ayudarán a conseguir el objetivo esperado. Además, también se les enseñará a hacer un buen uso de las redes sociales y se intentará fomentar la creatividad y el espíritu crítico. El broche final será un taller online en el que alumnado, profesorado y PAS pongan en común sus “fotohistorias”. También se plantea una publicación en Cuadernos Fotodoc <https://www.ucm.es/grupofotodocucm/cuadernos-fotodoc>, una visita al departamento de fotografía de la Biblioteca Nacional de España (BNE en adelante) y talleres presenciales o virtuales con expertos/as. Este proyecto de innovación se desarrolló en los cursos 2021/2022 y 2022/2023.

**Palabras clave:** Documentación; Patrimonio Fotográfico Familiar; Álbum de Fotografías; Redes Sociales; Instagram

## 1. INTRODUCCIÓN

Si el objetivo último de la educación es lograr el aprendizaje del alumnado en la formación universitaria, evaluación docente debería valorar si metodologías contribuyen a objetivo. Y para ello la innovación docente, las tecnologías, el uso de las redes, ha supuesto en la última década, una profunda transformación del marco pedagógico. Facilitando la evaluación la toma de decisiones informadas y orientadas a la mejora de la calidad del proceso educativo. Es por tanto un profundo ejercicio de reflexión crítica sobre el proceso de aprendizaje- servicio y metas que se consiguen.

El filósofo John Dewey publicó en 1916 *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, obra de referencia, en la que definía la acción de educar como el proceso de creación de un ambiente donde, utilizando determinados métodos y materiales, se promueve el desarrollo del educando. Es un proceso sistemático que se realiza siguiendo una metodología compuesta por estrategias, métodos, técnicas y tecnologías didácticas que se aplican de manera secuencial, pertinente y organizada.

La experiencia de este proyecto de innovación docente (2021/2022), aplicado a las asignaturas de Ética y Deontología Profesional, Documentación Audiovisual: Perspectivas y Métodos, Documentación fotográfica y audiovisual, Documentación Informativa y Ética y deontología profesional, consistió en la concienciación del importante patrimonio fotográfico, especialmente el doméstico (fotografías contenidas en álbumes familiares). Esas materias se imparten en los grados de Periodismo y Comunicación Audiovisual, en la Facultad de Ciencias de la Información y Facultad de Ciencias de la Documentación (UCM) y reflejan lo que hoy en día es la Universidad, una formación continua por parte del profesorado y una apuesta constante por la innovación y en las que las tecnologías están desempeñado un papel capital.

## 2. OBJETIVOS Y MÉTODO

El proyecto de innovación que describimos en este capítulo partía de un objetivo principal que no es otro que concienciar al alumnado y a la comunidad universitaria, sobre el valor y la importancia del patrimonio fotográfico doméstico, es decir, aquel que se encuentra en los álbumes de fotos familiares utilizando como plataforma la red social Instagram.

A partir de esta consigna general, se marcaron los siguientes objetivos específicos:

1. Invitar al alumnado y resto de actores de la Universidad a que compartan en la cuenta de Instagram creada para ello (@foto\_historias\_) imágenes de familia y la historia que la acompaña.

2. Trabajar el patrimonio fotográfico en las redes sociales, como son la digitalización, la difusión y la promoción, integrando el uso de la tecnología en las aulas.
3. Generar un contenido de calidad que contribuya a la reflexión sobre la conservación de fotos antiguas, tratamiento y almacenamiento.
4. Formar en la ética de la imagen sobre el uso adecuado de las redes sociales.
5. Recuperar historias de vida de mujeres, especialmente, para concienciar sobre los roles de género reflejados en las fotografías.

La metodología se fundamentó en proyectos cooperativos, en este caso, trabajando la producción y creación, dotando de contenido a la plataforma en Instagram del proyecto (@foto\_historias\_) y mediante clases de las asignaturas formales, y en el aula, y combinando lo teórico (qué es el patrimonio fotográfico doméstico, su importancia, histórica y social) y lo práctico (talleres, en los que profesores y expertos formaron en cómo digitalizar, conservar y difundir el patrimonio fotográfico).

Las asignaturas que participaron en el proyecto fueron: - Documentación fotográfica y audiovisual (4º de grado de la Facultad de Ciencias de la Documentación, 1er cuatrimestre). Impartida por Federico Ayala Sörenssen, Juan Miguel Sánchez Vigil y María Olivera Zaldua. - Documentación Audiovisual: perspectivas y métodos (Máster en Comunicación Social). Impartida por Alicia Parras. - Documentación Informativa (1º de grado de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Información, 2º cuatrimestre). Impartida por Alicia Parras y Julia R. Cela. - Ética y deontología profesional (2º de grado de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Información, 2º cuatrimestre). Impartida por David Álvarez.

El colofón fue la puesta en común las fotografías e historias compartidas entre los/las alumnos/as participantes a través de un encuentro virtual, y la publicación de un número especial de los Cuadernos Fotodoc dedicado a DocuStories: Fotografía. @foto\_historias\_ donde se reunieron las fotos historias enviadas. Cumpliendo una dimensión multiplataforma.

Tuvo varias fases el proyecto:

Primera fase (septiembre-noviembre 2021). - El profesorado explicando a los/as alumnos/as el objetivo del proyecto, las metas a alcanzar, el cronograma, y cómo deben enviar sus fotografías e historias, etc. En esta fase se remitió un cuestionario previo (a través de Google Forms) a los/las estudiantes para tener referencia de sus conocimientos previos sobre el tema.

Segunda fase (noviembre, 2021-enero, 2022). - Desarrollo del proyecto y ejecución de las tareas. Se realizó la difusión del proyecto, pero también tendrán lugar los talleres o seminarios ideados para trabajar el patrimonio fotográfico.

1. Seminario 1. El patrimonio fotográfico en el diario *ABC* ¿Cómo es trabajar en un archivo de fotografía? Impartido por el profesor Federico Ayala

Sörenssen, profesor de Ciencias de la Documentación y responsable del archivo fotográfico del diario *ABC*.

2. Seminario 2. Fotografía en redes sociales y cuestiones éticas: compartir una foto. Impartido por el profesor y especialista en ética de la comunicación David Álvarez Rivas, Departamento de Periodismo y Nuevos Medios (CCINF).
3. Seminario 3. Cómo conservar el patrimonio fotográfico: tecnologías para no perderlo. Este seminario será impartido por el catedrático Juan Miguel Sánchez Vigil, de la facultad de Ciencias de la Documentación, y la profesora Lara Nebreda, profesora CCINF. Se realizaron visitas del alumnado de la asignatura Documentación Audiovisual: Perspectivas y Métodos al departamento de fotografía de la Biblioteca Nacional de España para conocer su fondo fotográfico.

Tercera fase (mayo, 2022). Taller virtual-puesta en común. Las estudiantes presentaron las conclusiones y resultados del proyecto, exponiendo la foto historia que han compartido en la cuenta de Instagram. Y por qué. El taller sirvió de autoevaluación al alumnado y participantes, destacando lo aprendido sobre el patrimonio fotográfico. También, se llevará a cabo una edición de los Cuadernos Fotodoc con las fotos historias expuestas en el taller.

Cuarta fase (junio, 2022). Evaluación del proyecto y autoevaluación de docentes, PAS y discentes. Realización de una evaluación donde cada persona valore su propio rendimiento y satisfacción con el trabajo realizado a través de un cuestionario. Los/as docentes y miembros del PAS participantes también responderán a un cuestionario para determinar su satisfacción con el desarrollo del proyecto, en especial, para conocer algunas cuestiones como la mejora de destrezas tecnológicas, motivación con el proyecto, etc.) Para evaluar el proyecto en sí y valorar las posibles mejoras a implantar, puede realizarse un informe DAFO, en el que se medirán las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del proyecto.

Las responsabilidades en proyecto de innovación fueron corales.

1. Coordinación y comunicación interna: Alicia Parras.
2. Organización de seminarios: Juan Miguel Sánchez Vigil, Antonia Salvador, María Olivera, David Álvarez, Lara Nebreda y Federico Ayala Sörenssen.
3. Comunicación y difusión del proyecto en medios universitarios y redes sociales: Gloria Sagrado, Eva Hernández y Alicia Parras.
4. Enlace y difusión del proyecto entre el PAS: Ana M<sup>a</sup> Alonso.
5. Enlace y difusión del proyecto entre el PDI: Julia Rodríguez Cela y Ricardo Jimeno.

Todas las personas implicadas difundieron el proyecto entre su alumnado el envío de foto historias y su reflejo en Instagram. El proyecto partió de dos realidades concretas. La primera es que somos una cultura visual; desde mitad del siglo veinte la confluencia del auge de medios audiovisuales domésticos y de las revistas

ilustradas desembocaron en una manera concreta de ver y entender el mundo: a través de la imagen. Haciendo bueno el axioma de Gabriel Cela sobre la poesía... Sí, la fotografía también es un arma cargada de futuro. Y también es poner de relieve el patrimonio rico y abundante que debemos valorar. La segunda realidad demostrada en el proyecto es que el uso constante de las redes sociales, en concreto Instagram, por parte de nuestro alumnado. Si atendemos a los datos del momento, 21 millones de españoles usaban Instagram (We Are Social, 2021), siendo la mayoría generación Z, de la edad del alumnado implicado.

Y, además y sin desdeñarlo, asegura la creatividad del alumnado. Esta propuesta consiguió, además, responder a la necesidad del profesorado de crear contenidos atractivos y diferentes, integrando la tecnología de manera natural, huyendo de imposiciones tecnológicas complejas. Y, cómo no, consigue trazar soluciones que permitan al estudiante “aprender haciendo” que, en este caso, le permitirán conocer el trabajo de un documentador fotográfico desde una perspectiva sencilla y a través de una plataforma que usan habitualmente.

Los indicadores que permitieron evaluar el éxito del proyecto de innovación fueron:

1. Participación del alumnado.
2. Mejora de la motivación intrínseca del estudiante.
3. Eficacia respecto a los resultados de aprendizaje.
4. Adaptabilidad de los recursos a las necesidades formativas del alumnado.
5. Capacidad para comprobada de desarrollo de competencias transversales.
6. Replicabilidad de la innovación.
7. Ámbitos de los efectos de los resultados del proyecto, incluyendo la difusión fuera del centro escolar.
8. Relevancia educativa y pedagógica de los resultados y beneficios.
9. Para medir el impacto visible se tuvieron en cuenta:
10. Resultados del proyecto y su presentación online.
11. Actividad/implicación de los alumnos/as.
12. Destrezas adquiridas de los/las docentes, por ejemplo, aquellas relacionadas con la tecnología.
13. Destrezas del alumnado y ampliación de conocimientos.
14. Documentación del proyecto: memoria (planificación, evaluación y reflexión, propuestas de mejora).
15. El impacto constatable del proyecto tuvo en cuenta los siguientes indicadores:
16. Colaboración entre la comunidad educativa.
17. Enriquecer aspectos sociales y personales de alumnos/as y docentes: sensación de reto, de superación, de responsabilidad. Siguiendo las indicaciones de eTwinning (2014) la parte no visible del impacto puede

evaluarse indirectamente a través de la documentación del proyecto y comparándola con la parte visible).

18. Impacto esperado e indicadores propuestos para medirlo en relación con los objetivos. Se trata de un proyecto viable y multidisciplinar, asentado en la colaboración entre docentes de distintas universidades.
19. Los/as docentes son solventes y comprometidos/as, no solo acumulan años de experiencia, sino que su labor docente ha recibido evaluaciones muy positivas y excelentes en el programa Docentia.
20. Viabilidad tecnológica constatable. Se usaron las tecnologías de la información y la comunicación gratuitas, en abierto y sencillas de utilizar. Por ejemplo: Instagram, Google Meet, Google Forms, Zoom, Collaborate, Moodle, We Transfer y/o Smash y Dropbox.

### 3. DISCUSIÓN Y LOGROS

Instagram nace en el año 2010 y ha revolucionado la manera de compartir fotografías porque su funcionamiento es muy sencillo: se sube una imagen, se añade un filtro o un comentario si se desea y se comparte. Además, desde su creación ofrece otras posibilidades comunicativas que también pueden aprovecharse en el terreno educativo: *stories*, Instagram TV (IGTV) o, incluso, la posibilidad de hacer encuestas. Entonces, ¿por qué no implementar el uso de Instagram nuestra docencia para concienciar a nuestro alumnado sobre la importancia del patrimonio fotográfico? Y, especialmente, ¿por qué no hacerlo desde la perspectiva de la tecnología (ubicua en nuestros días) y las redes sociales? Este fue el planteamiento de DocStories: @foto\_historias\_, que conjuga la documentación en medios con Instagram, comenzando por el patrimonio fotográfico, pero que permitiría ampliarse al patrimonio publicitario o cinematográfico.

El uso de las tecnologías no solo es motivador para el alumnado, sino también para el docente pues le permite ser gestor y guía del aprendizaje. Por tanto, el trabajo por proyectos multidisciplinar (puesto que somos un equipo de docentes, estudiantes y PAS de diferentes áreas: documentación fotográfica, ética, tecnologías de la información y la comunicación, periodismo y comunicación audiovisual) que, apoyándose en lo tecnológico, permite al alumnado adquirir un aprendizaje sólido, con perspectiva crítica.

A lo largo del curso 2021/2022, la cuenta de Instagram @foto\_historias\_ acumuló un total de 72 publicaciones fruto de los talleres planteados en el aula. Además, contamos con un archivo de 44 foto historias recopiladas en los talleres. Hasta el momento, se han obtenido publicaciones de diferentes países: Italia (1) Francia (1), China (7), España (55), Colombia (1), Argentina (1), Corea del Sur (1) Venezuela (2), Polinesia Francesa (1), Bolivia (1) y Rumanía (1).



Las fotos historias recibidas están datadas entre el siglo XIX y el siglo XXI y la mayoría de ellas ofrecen una fecha concreta. No obstante, esa datación es aproximada en ocasiones y se adivina el hecho histórico retratado por la vestimenta o los objetos que aparecen (un periódico un peinado determinado. En cualquier caso, desde el comienzo del proyecto todas las fotografías se ordenan cronológicamente en la función “Destacados” que ofrece la red social Instagram.

Analizamos la presencia femenina en las publicaciones que Foto Historias ha recopilado, partiendo de que en 50 de las 72 publicaciones de @foto\_historias\_ las protagonistas son mujeres y/o niñas. En términos estadísticos, ello supone un 69,44% de las fotografías que integran la cuenta de Foto Historias. En cuanto a los roles de género observados previamente en la publicación mencionada, en ocasiones se describen circunstancias en las que la mujer se encuentra en el momento de ser fotografiada. Por tanto, debemos profundizar para conocer el rol de género de la mujer o niña en ese instante concreto.

1. Novia: mujer el día de su boda o en el período de noviazgo.
2. Esposa: mujer junto a su marido y/o familiares.
3. Madre o abuela cuidadora, ángel del hogar: mujer acompañada de sus hijos o nietos.
4. Mujer o niña posando: retrato de estudio o similar.
5. Amigas: mujeres o niñas paseando o posando con amigas.

Los roles que se han observado en dichas publicaciones son:

1. Novia: mujer el día de su boda o en el período de noviazgo (4 publicaciones).
2. Esposa: mujer junto a su marido y/o familiares (4 publicaciones).
3. Madre: mujer acompañada de sus hijos (3 publicaciones).
4. Mujer posando: retrato de estudio o similar (6 publicaciones).
5. Amigas: mujeres paseando o posando con amigas (4 publicaciones).
6. Niña con familiar (2 publicaciones).
7. Niña en grupo infantil (4 publicaciones).
8. Niña posando: retrato de estudio o similar (4 publicaciones).

A modo de conclusión, nos gustaría señalar que, como puede observarse, se han cumplido los objetivos propuestos. La prueba más evidente es la actualización de la cuenta de Foto Historias continua activa. No obstante, las líneas de actuación en las que podríamos ahondar son:

1. Exposición fotográfica del proyecto Foto Historias en el Espacio Arte de la Facultad de Ciencias de la Información.
2. Edición de un libro que contenga una selección de las mejores Foto Historias.
3. Creación de un repositorio en línea abierto para usos docentes y de investigación.

A modo de reflexión sobre la trayectoria del proyecto, que cuenta con dos ediciones, es preciso concluir este capítulo teniendo en cuenta los puntos fuertes y débiles, y detectar las posibilidades de mejora en futuras ediciones.

En primer lugar, se trata de un proyecto que requiere una preparación muy detallada. A la hora de llevar a cabo seminarios de digitalización y puesta en común de las foto-historias en el aula, el profesorado debe preparar el material (escáner portátil, ordenador, proyector) y avisar al alumnado de los requisitos para participar: la elección de una fotografía contenida en un álbum familiar y la redacción de su historia. A priori, parece una tarea sencilla, pero es posible que el alumno/a no disponga de uno de estos álbumes y deba recurrir al de un familiar cercano. En este sentido, también es posible que el alumnado sea extranjero y, por tanto, deba pedir a un familiar que digitalice la fotografía y la envíe por medios electrónicos.

La falta de presupuesto es otra cuestión que hemos salvado con cierta imaginación, especialmente en la primera edición de Foto historias, sin financiación. En este caso, prescindimos del escáner portátil y optamos por la digitalización con una aplicación gratuita disponible para los teléfonos inteligentes: CamScanner.

En cuanto a las fortalezas de este proyecto, encontramos la buena disposición del alumnado a trabajar la documentación fotográfica a través de metodologías activas. Una vez se supera la timidez que puede darse a la hora de contar la historia de la fotografía elegida en el aula, el alumnado disfruta del proceso: desde la búsqueda de la fotografía hasta el trabajo de memoria oral consultando fuentes familiares, hasta la digitalización pasando por el uso de las redes sociales. Además, es un proyecto que puede implementarse en diferentes asignaturas constituyendo un estupendo hilo conductor entre diversas áreas de conocimiento, como ya hemos mencionado a lo largo de este capítulo.

El próximo reto del proyecto es la edición del libro que reunirá las mejores foto historias y un manual de fotografía multidisciplinar elaborado por investigadores, profesionales y amantes del artefacto fotográfico.

## BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa

Benjamin, W. (2004.) *Sobre la fotografía*. Pretextos.

Benjamin, W. (2021). *Breve historia de la fotografía*. Casimiro.

*The social media family* (2021): Estadísticas de uso de Instagram en España: [https://thesocialmediafamily.com/estadisticas-uso-instagram/#ESTADISTICAS\\_DE\\_USO\\_DE\\_INSTAGRAM\\_EN\\_ESPANA](https://thesocialmediafamily.com/estadisticas-uso-instagram/#ESTADISTICAS_DE_USO_DE_INSTAGRAM_EN_ESPANA)

- Olivera Zaldua, M.; Sánchez Vigil, J.M.; Marcos Recio, J.M (2015). Fotohistoria: modelo de innovación docente a través de la fotografía. *Ibersid*, 9, 21-28.
- Sontag, S. (2021). *Sobre la fotografía*. Contemporánea.



# PRESENTE Y FUTURO DEL PERIODISMO: DE TIKTOK AL METAVERSO

Jorge Miranda-Galbe  
Universidad Complutense de Madrid  
[jormiran@ucm.es](mailto:jormiran@ucm.es)

**Resumen:** El presente capítulo explica la experiencia docente llevada a cabo en la asignatura ‘Evolución de la información en los medios audiovisuales’, en la Universidad Complutense de Madrid. En ella se dan a conocer los cambios que han acontecido a lo largo del tiempo en medios como la televisión, el cine, la radio y la fotografía, hasta llegar a las actuales plataformas de comunicación. Para ello, además de tratar los aspectos teóricos necesarios, se realizan una serie de prácticas que pretenden reforzar los conocimientos de los estudiantes. Este texto explica la metodología empleada en esta asignatura, centrándose principalmente en dos de estas prácticas. La primera de ellas consiste en un ejercicio de carácter periodístico empleando la red social TikTok. Con ello se pretende que los alumnos conozcan las posibilidades profesionales que ofrecen estas nuevas plataformas, más allá del puro entretenimiento. La segunda práctica mencionada consiste en la elaboración de un contenido para el futuro metaverso. Con esta se quiere hacer ver a los estudiantes que, además de los temas que se tratan habitualmente en las clases, existen, o van a existir, nuevas plataformas o medios para las que deben estar preparados.

**Palabras clave:** TikTok; metaverso; innovación docente; medios audiovisuales; periodismo

## 1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas TIC —tanto plataformas de contenidos como dispositivos de captación y reproducción— están modificando constantemente la forma en la que nos comunicamos. Esto, como no podría ser de otra manera, repercute en la forma en la que deben plantearse las asignaturas que se imparten en los grados de periodismo, publicidad y comunicación audiovisual. Como docentes, estamos obligados a estar al

día en un mundo donde esto es cada vez más complicado. Todos los días aparecen nuevas aplicaciones de inteligencia artificial y, cada cierto tiempo, nace una nueva red social que modifica ciertos aspectos de consumo de los usuarios.

Es importante, por lo tanto, la existencia de asignaturas como “Evolución de la información en los medios audiovisuales”. En ella se muestra de dónde venimos, incidiendo en la evolución de los medios de comunicación a través del tiempo. De esta manera, los estudiantes podrán tener una imagen más clara de hacia dónde nos dirigimos, o hacia dónde puede que nos dirijamos.

Esta asignatura se centra en analizar la evolución audiovisual en los distintos medios y determinar sus características pasadas y presentes, así como sus perspectivas de futuro. También se tienen en cuenta aquellos condicionantes y el contexto histórico que hicieron que la información audiovisual se llevase a cabo de una u otra manera. Consta de una parte teórica en la que se tratan los temas de fotoperiodismo, cine, televisión y nuevos medios y plataformas. También cuenta con una parte práctica donde se ponen en marcha proyectos asociados a la teoría dada.

En todas las clases teóricas se aportan ejemplos reales, debatiendo con el alumnado acerca de las evoluciones que van percibiendo en cada uno de los medios. Esto se refuerza con la parte práctica que, como se ha dicho, siempre va ligada a la teoría vista en clase.

Se pretende, por lo tanto, que los estudiantes sean capaces de experimentar e innovar mediante el conocimiento y uso de métodos y técnicas aplicados a los medios audiovisuales, siendo capaces de planificar y ejecutar proyectos informativos en cualquier medio que se les presente.

Durante todas las sesiones se intenta que los estudiantes participen aportando sus ideas y conocimientos. Es por ello que, de forma constante, se plantean cuestiones que dan lugar a debate o a nuevas aportaciones que enriquecen el devenir de la asignatura.

Al tratarse muchos temas que por sí mismos darían para una sola asignatura, se ven los aspectos fundamentales de cada medio, aportando más tarde bibliografía complementaria para que los estudiantes puedan seguir indagando en los aspectos que más les hayan llamado la atención.

## **2. DESARROLLO DE LA ASIGNATURA Y CONTENIDOS**

‘Evolución de la información en los medios audiovisuales’ es una asignatura optativa de seis créditos que se imparte en el cuarto curso del grado en periodismo ofertado en la Universidad Complutense de Madrid. Tiene una duración de catorce semanas, con dos sesiones de dos horas por cada una de ellas. Para mostrar de la forma más ilustrativa posible el desarrollo de la asignatura y sus contenidos, se procede a explicar la actividad teórica y práctica realizada semana a semana:

### Semana 1:

La primera semana de clases se emplea, primero, para presentar la asignatura. Se explica todo lo que se va a hacer durante el cuatrimestre, así como los métodos de evaluación. Además de esto, se inicia con la parte teórica de la asignatura.

Lo primero que se ve es un tema titulado “producción de un proyecto audiovisual”. En este se enseña a los alumnos cómo desarrollar desde cero cualquier proyecto audiovisual que quieran llevar a cabo, mostrando los procesos fundamentales para realizarlo de la mejor manera posible. Entre las cuestiones que se tienen en cuenta, se encuentran las siguientes:

1. Desarrollo de una idea.
2. Guionización.
3. Planificación (preproducción).
4. Grabación (repaso de narrativa audiovisual).

Con este tema se pretende que los estudiantes conozcan los procesos que se llevan a cabo en una producción audiovisual, y sean capaces de realizar las prácticas posteriores de forma organizada.

### Semana 2:

En la segunda semana del curso comienza la dinámica normal de la asignatura, con una sesión teórica y otra práctica. En este caso, la sesión teórica se dedica a hacer un repaso de la “historia y evolución de las TIC”. Aquí se pretende que los estudiantes conozcan la evolución y los cambios que han sufrido, a lo largo del tiempo, las tecnologías que hicieron y hacen posible la comunicación actual. En este tema se habla única y exclusivamente de tecnología.

La sesión práctica se dedica a la enseñanza de un software de edición de vídeo, pues es necesario que sepan manejarlo para poder llevar a cabo algunas de las prácticas posteriores. En este caso el programa elegido es DaVinci Resolve, ya que es gratuito y tremendamente versátil. En esta sesión también se aprovecha para dar algunas nociones básicas de postproducción.

De esta manera, el estudiantado estará preparado para enfrentarse de la mejor manera a la asignatura, habiendo adquirido las competencias básicas de producción audiovisual.

### Semana 3:

Esta semana se trata el tema de “fotoperiodismo”. En este caso se habla acerca historia del medio fotográfico, desde sus inicios en el siglo XIX hasta el día de hoy. Se hace un repaso de los primeros fotoperiodistas, enseñando cómo mostraban la realidad a través de la fotografía, y cómo este medio fue evolucionando a lo largo del tiempo tanto en su temática como en su tecnología. Se hace hincapié, entre otras cosas, en la importancia de la imagen fija en el periodismo y cómo cambió la percepción de la población con respecto a las noticias. Igualmente, se repasan las

principales agencias de fotografía y lo que supusieron para la profesión del fotorreportero.

La sesión práctica consiste en la realización de un reportaje fotográfico que continuará durante una sesión de la semana siguiente. La temática del trabajo cambia año a año, y se tiene en cuenta la corrección técnica de la fotografía (encuadre, punto de vista) y que las fotografías cuenten una historia comprensible. Para ello se pide una explicación general del proyecto, así como de forma específica de cada fotografía. De esta manera se pretende que los estudiantes tengan que pensar acerca de lo que hacen, que vayan más allá de realizar fotografías que, a su parecer, sean bonitas. Tienen que contar algo con cada una de ellas y también en su conjunto.

#### Semana 4:

La cuarta semana está dedicada al “cine”. Al igual que en el tema anterior, se trata desde sus inicios, mostrando a los estudiantes cómo fue cambiando la narrativa de este medio, así como su temática y la aportación que tuvo la tecnología. Se hace hincapié en los movimientos artísticos del siglo XX que marcaron el devenir de este medio, desde las vanguardias hasta el “nuevo Hollywood”. Al final de esta sesión se establece un debate con los alumnos, en el que se pretende que sean ellos mismos quienes definan el estado actual del medio, dándose cuenta por sí mismos de la gran evolución que ha sufrido en los últimos tiempos.

La sesión práctica se dedica a finalizar la práctica del reportaje fotográfico.

#### Semana 5:

Esta semana se ve el tema de la “televisión”, el cual sigue el mismo patrón que los anteriores. Partiendo de las primeras tecnologías televisivas, se explica la evolución de este medio a través de un repaso de su historia en diferentes países: Reino Unido, Francia, Alemania, Italia, Estados Unidos y España. De esta manera se busca que los estudiantes tengan una visión completa de la evolución de este medio, así como el contexto en el que se desarrolló. Se presta especial atención a todo lo relacionado con los contenidos de carácter periodístico.

Por su parte, la sesión práctica consiste en la producción de un reportaje en vídeo. El tema sobre el que debe realizarse es el mismo que el de la práctica anterior, teniendo libertad absoluta para mostrar esto desde el punto de vista que los alumnos consideren oportuno. De esta forma los estudiantes acometerán una misma historia empleando dos medios diferentes. Así pueden conocer las diferencias narrativas y las posibilidades que ofrece cada uno de ellos. Esta práctica, al igual que la anterior, se lleva a cabo en dos sesiones.

#### Semana 6 y 7:

El último tema tratado en el apartado teórico, que hace referencia al “presente y futuro de la comunicación”, se alarga durante dos semanas. En la primera sesión se habla acerca de la revolución que han supuesto, desde el nacimiento de las redes sociales, los medios de comunicación social, así como las narrativas multiplataforma,



la interactividad y las nuevas tecnologías como la realidad aumentada, la realidad virtual, la inteligencia artificial y el *blockchain*.

Durante la segunda sesión se aborda el tema de la virtualización de contenidos, más concretamente del metaverso. En estas sesiones, sobre todo en la segunda, se busca la reflexión de los estudiantes en cuanto a los cambios que pueden surgir en el futuro, haciéndoles ver dónde estamos y qué posibilidades surgen en el horizonte.

Las sesiones prácticas se dedican a continuar con el reportaje en vídeo. En este caso, se dedica más tiempo a esta práctica ya que requiere una preparación más compleja. Los estudiantes deben guionizar, planificar, grabar y editar.

Semanas 8 y 9:

Durante estas dos semanas se realiza una práctica de informativo en TikTok. Esta será explicada con mayor detenimiento en el siguiente epígrafe.

Semanas 10 a 14:

Durante estas dos semanas se realiza un proyecto para el metaverso. Al igual que la anterior, esto será explicado con mayor detenimiento, a continuación.

### **3. PRÁCTICA DE INFORMATIVO EN TIKTOK**

Este ejercicio consiste en la realización de un informativo de carácter periodístico empleando como plataforma de difusión la red social TikTok. En esta práctica se pretende que los estudiantes realicen, por parejas, un contenido de carácter periodístico en una plataforma distinta a lo tradicional (televisión, radio y prensa escrita). El objetivo es que aprendan a adaptarse a nuevos medios y tecnologías que les permiten expresarse y llegar a gran cantidad de usuarios.

Debido a la cantidad de alumnos que hay por grupo (suelen rondar los 70), se divide a la clase en dos equipos de unos 35 integrantes. Este informativo requiere de dos sesiones, por lo que la primera semana se cita únicamente al grupo 1, y la segunda semana al grupo 2. En la semana que no les toca realizar la práctica, se les da una serie de lecturas que tienen que preparar para acometer el proyecto final (explicado en el siguiente epígrafe).

En la primera sesión de este proyecto se elige a dos estudiantes que harán las veces de redactores jefe. Su labor consiste en decidir qué secciones y qué temas se van a tratar en el informativo. Estos deben ser de total actualidad, por lo que deben consensuarlos con los reporteros que van a realizar las piezas. Será cada pareja la que proponga un tema, y los redactores jefe decidirán si es válido o no para su proyecto.

Los redactores jefe deben realizar una escaleta eligiendo el orden y la hora de publicación. Esta debe ser enviada al profesor ese mismo día, ya que hará un seguimiento de la misma para comprobar que se cumplen los horarios establecidos. Estas dos personas serán también las encargadas de crear y gestionar la cuenta del

informativo, y donde se subirán las piezas que preparará su grupo (suelen ser alrededor de 16).

Por lo tanto, en la primera sesión de esta práctica, cada pareja tendrá asignada una hora exacta en la que tendrán que haber entregado el vídeo finalizado para poder publicarlo en TikTok. Al tratarse de temas de total actualidad, las piezas son grabadas, editadas y publicadas en la segunda sesión.

En esta se realiza y publica el informativo en el horario que han estipulado los propios estudiantes (siempre en las horas de clase). Cada pareja de reporteros debe acudir al lugar de la noticia que van a grabar, editándola *in situ* y enviándola a la hora que los redactores jefe hayan estipulado. Es responsabilidad de cada pareja que la pieza esté finalizada y entregada a la hora correspondiente. Así mismo, deben enviar la descripción del vídeo y los *hashtags* que quieren emplear.

Las piezas resultantes deben ser editadas con la propia aplicación de TikTok, empleando un tono y estilo acorde a la plataforma. Esto implica el uso de *stickers*, efectos, música, etcétera. El contenido y la forma de narrar la noticia es totalmente libre, pero como se ha indicado, los estudiantes deben ser conscientes de la plataforma en la que se encuentran. De la misma manera, han de recordar que están realizando una noticia de carácter periodístico.

#### 4. PROYECTO METAVERSO

Uno de los objetivos que se plantea a los estudiantes en esta asignatura es que, una vez dadas las herramientas teóricas y prácticas, piensen por sí mismos acerca del futuro del periodismo y de la comunicación.

Por ello, el último trabajo que deben realizar consiste en el planteamiento (no es necesaria la ejecución) de un proyecto audiovisual cuya temática y propósito decidirá cada grupo (de 5 personas), y que será pensado para el metaverso. Esto requerirá, por lo tanto, el uso de tecnologías de la información y la comunicación que se adapten a este nuevo medio (VR, AR, etcétera). Algunas de las tecnologías que serán necesarias para llevar a cabo el proyecto no tienen por qué existir a día de hoy, por lo que los estudiantes pueden plantear su creación en caso de que sea necesario.

El contenido que se va a diseñar en este proyecto tendrá que ver, preferiblemente, con la información periodística. No obstante, está abierto a cualquier otro tipo de comunicación. El objetivo de este trabajo es recapacitar y pensar cómo será el periodismo del futuro (y no tan futuro), y cuáles son las mejores formas de llegar a un nuevo tipo de consumidor.

Este proyecto se realiza durante las últimas cinco semanas en horario de clase (incluyendo la presentación de cada proyecto delante de sus compañeros). En cada una de las sesiones los grupos se reúnen y comienzan a desarrollar el proyecto. Esto se hace, por supuesto, bajo la supervisión y tutorización del profesor.

En este proyecto se pide a los estudiantes que hagan una descripción amplia del proyecto, explicando cómo funcionaría. Igualmente, deben realizar un breve estudio de mercado comparando su idea con algunas ya existentes (si es que las hay), un análisis DAFO y una definición del público objetivo al que desean dirigirse. Además, han de definir las tecnologías que necesitan para su proyecto.

Con este trabajo se pretende que el conocimiento de medios como el metaverso surja de la investigación propia de los estudiantes. En la sesión teórica se indican algunas claves, pero se dejan muchas cuestiones en el aire, precisamente, para fomentar la curiosidad de los alumnos. Mientras realizan su trabajo, como es lógico teniendo en cuenta que se trata de algo muy novedoso, surgen muchas dudas acerca de las posibilidades del metaverso. El profesor, en este caso, tiene la labor de guiar, pero siempre dejando que la decisión última la tome cada grupo. Así se pretende conseguir que tengan que aplicar la teoría vista hasta entonces de una forma creativa y original.

De entre los proyectos generados por los estudiantes, cabe mencionar y describir brevemente algunos de los más destacados:

1. **METAINFO:** este proyecto tiene como objetivo mostrar las noticias más destacadas que ocurran en el metaverso. El usuario, además, tendrá la capacidad de moverse por el espacio del suceso acompañado por un avatar con inteligencia artificial que hará las veces de periodista, y que le responderá de manera personalizada, dando la información del suceso.
2. **VR WISH:** este trabajo destaca por su objetivo final. Se trata de un proyecto cuya idea es ofrecer a niños de entre 3 y 17 años, que estén hospitalizados, la oportunidad de vivir experiencias inmersivas en entornos virtuales que por su situación no pueden disfrutar con normalidad.
3. **DELFO:** el metaverso traerá consigo una nueva forma de explorar Internet, nuevas formas de preguntar y, por ende, nuevas formas de dar la respuesta que buscan los usuarios. Es por ello por lo que traemos una nueva forma de aprender. Esta vez, viviéndolo. Delfos actuará como el oráculo del siglo XXI, menos mítico pero igual de todopoderoso. Será el portal desde el cual los usuarios podrán consultar cualquier tipo de cuestión: “¿Qué es un higo?”, “Segunda Guerra Mundial”, “Amor” y así hasta el infinito. Pero en vez de leer, escuchar o simplemente ver un vídeo 2D de la respuesta, el usuario podrá interactuar y aprender frente a frente, de primera mano.
4. **METAJOURNAL:** este proyecto nace de la idea de crear un medio de comunicación exclusivamente en el metaverso, nutriéndose de reportajes semanales de diferentes temáticas. Información en el lugar de la acción, pero sin moverse casa, donde los usuarios podrán desplazarse libremente y disfrutar de este mundo de una forma interactiva y sensorial obteniendo un valor diferente que lo diferencie del periodismo del mundo real: acceso

directo a las localizaciones donde tiene lugar la narración del reportaje (mediante tecnología Lídár).

5. INVERSO: este proyecto está pensado como contenido educativo para estudiantes de periodismo. Propone introducir a los estudiantes en diferentes escenarios históricos recreados virtualmente, donde tendrán lugar una serie de sucesos. De esta manera, cada usuario se convertirá, por ejemplo, en un corresponsal en zona de conflicto, buscando la noticia y metiéndose en la piel de un verdadero periodista.

## 5. CONCLUSIONES

Una vez finalizada la asignatura, y habiendo recibido la retroalimentación de los estudiantes, puede decirse que la metodología empleada ha sido muy efectiva. Uno de los objetivos marcados era que las sesiones fuesen más allá de una clase maestra impartida por el profesor, intentando que los estudiantes sacasen sus propias conclusiones y aprendiesen, por ellos mismos, cómo ha evolucionado la información a través del tiempo y de los medios.

Por otro lado, las prácticas planteadas son muy bien recibidas. Sobre todo el informativo de TikTok y el proyecto del metaverso. En ambos casos los estudiantes, en un inicio, se encuentran perdidos y no ven el sentido de las mismas, ya que no suelen trabajar estas cuestiones durante la carrera. Una vez explicadas e iniciadas, se van soltando y cogiendo confianza, dando lugar a trabajos muy interesantes y originales.

Los resultados obtenidos son muy gratificantes y los propios estudiantes se sienten orgullosos de su trabajo. Se dan cuenta de que son capaces de realizar tareas que antes no se habían planteado, y comprenden por sí mismos que los medios de comunicación, y el periodismo en concreto, pueden ir más allá de lo que pensaban en un inicio. De esta manera, abren su mente a nuevas posibilidades.

# LA DIGITALIZACIÓN DE LAS IDEAS: GOOGLE SITES COMO SOPORTE DE ACTIVIDADES PRÁCTICAS

JONATTAN RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ

Universidad Complutense de Madrid

[jonrodri@ucm.es](mailto:jonrodri@ucm.es)

EGLÉE ORTEGA FERNÁNDEZ

Universidad Complutense de Madrid

[egleeort@ucm.es](mailto:egleeort@ucm.es)

**Resumen:** El presente trabajo investiga la eficacia y recepción de la implementación de Google Sites como herramienta pedagógica para la creación de campañas electorales en estudiantes universitarios de periodismo. La herramienta Google Sites se destaca por su accesibilidad, permitiendo a los estudiantes integrar habilidades de otras materias y de su cotidianidad, como la estructuración de discursos y la creatividad en propuestas y diseño de carteles electorales. Los estudiantes tienen libertad en la elección del candidato y en la confección de sus propuestas, lo que potencia el interés y compromiso en el trabajo. Los resultados muestran una apropiación integral de los contenidos por parte de los estudiantes, demostrando aprendizaje tanto en forma como en fondo. La creación de sitios web educativos con Google Sites no solo significa una transición de lo impreso a lo digital, sino una transformación en las prácticas pedagógicas. Este enfoque permite a los alumnos enfrentar desafíos similares a los de situaciones profesionales reales, promoviendo habilidades interdisciplinarias, pensamiento crítico y expresión creativa. La introducción de estas herramientas digitales redefine los roles en el aula y promueve habilidades esenciales del siglo XXI. Es crucial que los docentes estén al tanto de las tendencias actuales y proporcionen guía y retroalimentación constante. Con la evolución tecnológica, herramientas como la realidad aumentada y virtual podrían integrarse en el currículo, otorgando a los estudiantes una ventaja en el mercado laboral.

**Palabras clave:** Google Sites; Campañas electorales; Comunicación política; Herramienta pedagógica.

## 1. INTRODUCCIÓN

La digitalización ha sido un fenómeno disruptivo que ha transformado profundamente nuestra sociedad en múltiples aspectos, uno de los más evidentes es la forma en que se generan, difunden y consumen las ideas y el conocimiento. La era digital ha propiciado el surgimiento de nuevas herramientas y plataformas que permiten una mayor accesibilidad y democratización del saber, así como nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

La convergencia de la tecnología y la pedagogía ha reconfigurado fundamentalmente la forma en que los educadores enseñan y los estudiantes acceden al conocimiento.

En la época post pandemia los centros de estudios, de todo tipo, se han visto en la necesidad de adaptarse obligatoriamente a las conexiones online entre sus estudiantes y profesores, ante la imposibilidad de asistir a clases y la importancia de no perder la continuidad de la formación.

Mero *et al.* (2021) plantean que las instituciones de educación superior se han visto en la necesidad de repensar y poner en marcha nuevos modelos de educación para que se adapte a las necesidades de hoy en día sin afectar la calidad, no solamente a través del uso de plataformas, sino dando el valor necesario a la transformación digital que va más allá de habilidades técnicas.

Al referirse al Espacio Europeo, Mancinas Chávez (2021), destaca los retos que surgen derivados de las tecnologías digitales, donde las posibilidades para adquirir los conocimientos se multiplican exponencialmente ya que se contemplan nuevos espacios en la red donde los estudiantes tienen oportunidades para la participación, colaboración, construcción y difusión del conocimiento con nuevas herramientas.

Este panorama plantea un desafío importante a los distintos agentes educativos para dar respuesta a estas necesidades y desarrollar experiencias pedagógicas innovadoras, tanto desde los contextos de educación formal como no formal, que faciliten el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida. En la sociedad actual, donde las tecnologías digitales evolucionan a un ritmo acelerado y están expuestas a continuas transformaciones<sup>1</sup>.

En este contexto, Google Sites se presenta como una herramienta poderosa para la creación y difusión de contenidos educativos, ya que esta plataforma, que forma parte de la suite de herramientas de Google, permite la creación de sitios web de forma sencilla y accesible, sin necesidad de conocimientos técnicos avanzados.

---

<sup>1</sup> Mancinas Chávez, 2021: 247.

Este fenómeno va más allá de la mera transición de contenido impreso a formato digital, ya que implica una transformación profunda de las prácticas pedagógicas y de la experiencia de aprendizaje en la educación superior.

Según Pérez *et al.* (2022) la situación los estudiantes universitarios durante el período de la pandemia en 2020 demostró que los modelos de enseñanza y formación deben adaptarse hacia el mundo digital:

La alfabetización digital juega un papel preponderante en la educación y formación de las nuevas generaciones atendiendo al contexto comunicacional y tecnológico que vive la humanidad. Salir del aula física o de la educación presencial también presenta beneficios: existen investigaciones que prueban que la evolución de los hábitos de los estudiantes debe ser tomada en cuenta cuando se plantean nuevos modelos de enseñanza y de aprendizaje; por eso, resulta oportuno integrar las tecnologías y los nuevos espacios de encuentro que fomentan las redes sociales y sus formatos de comunicación (vídeos, podcasts, memes, microblog, etc.)<sup>2</sup>.

La digitalización de las ideas en la educación superior a través de Google Sites plantea cuestiones fundamentales sobre la naturaleza cambiante del conocimiento, su adquisición, la aplicación de la creatividad como parte del aprendizaje y su difusión en un mundo online.

Esta propuesta del uso de la herramienta busca dejar en evidencia la evolución de la enseñanza y contribuir al cuerpo de conocimientos en constante desarrollo sobre la integración de tecnología en la educación universitaria, en particular, la influencia de Google Sites en la transformación de la educación superior.

En este capítulo, nos proponemos mostrar las posibilidades que ofrece Google Sites como soporte de actividades prácticas en el ámbito educativo con un caso real que llevamos a cabo en la Universidad Complutense de Madrid. En particular, nos centraremos en su potencial para la realización de trabajos creativos y para la creación de recursos educativos interactivos y personalizados.

Para ello, examinaremos casos concretos de aplicación de Google Sites, así como las ventajas y limitaciones de esta herramienta en relación a otras opciones disponibles. En última instancia, buscamos contribuir a la reflexión sobre el papel de la digitalización en la educación y aportar ideas y sugerencias prácticas para su implementación efectiva en el aula.

## **2. LA ASIGNATURA: INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN POLÍTICA**

Los estudiantes de la carrera de Periodismo en la Universidad Complutense de Madrid deben escoger en el tercer curso asignaturas optativas, entre las que se oferta Información y Comunicación Política.

---

<sup>2</sup> Pérez *et al.*, 2022: 225.

Dentro de las competencias generales de esta asignatura, destaca el impulso para la adquisición por parte del alumnado de un lenguaje conceptual de teoría y de comunicación política, así como herramientas que permitan la investigación en este campo a partir de textos, análisis de procesos y prácticas políticas contemporáneas.

Asimismo, se busca que adquieran mayor destreza para conocer y detallar las estrategias políticas en una doble vía: si se dedican como periodistas a cubrir la política como fuente o si se dedican como profesionales de la comunicación a asesorar o participar en el diseño de una campaña como parte del equipo de un partido o candidato.

Estas competencias son complementadas transversalmente por el análisis de la historia y evolución de la democracia, vinculada a otras disciplinas como la psicología social, antropología, las ciencias políticas, etc.

Al referirnos a la parte más específica, en la asignatura se hace análisis de campañas electorales en ámbitos locales, regionales, nacionales e internacionales, ya que se busca comprender la importancia de la globalización y las nuevas tecnologías en los entornos sociopolíticos actuales.

En cuanto a los contenidos, se busca que el alumno adquiera conceptos básicos de la teoría y comunicación política, al mismo tiempo que se inicie en la metodología de investigación de este campo, para ellos se fomenta la lectura de textos fundamentales en la materia (artículos académicos, divulgativos, libros, manuales, etc.) así como la reflexión sobre procesos y prácticas políticas contemporáneas.

Los procesos comunicativos desde el punto de vista de la política son el punto central del temario; los procesos de socialización política a través de la información de actualidad, los programas de entretenimiento y la creación de la marca política con el impulso de los medios de comunicación son algunos de los puntos que se desarrollan a partir de las clases expositivas de los profesores y la participación de los alumnos.

Al referirnos a la dinámica en cada clase, se trata de buscar conectar con los estudiantes a partir de los temas más actuales en cada momento de la clase. Al tratarse de un entorno cambiante, como es la política, ofrece múltiples oportunidades, temas y enfoques que se impulsa a través de la participación constante del alumnado.

Temáticas como el análisis gráfico y semántico de los carteles de una campaña, el detalle de la retórica y la argumentación en un discurso político o el papel de los medios de comunicación, tradicionales y digitales, en el propio devenir de este sector, permite que los estudiantes desarrollen un espíritu crítico, ya que los temas de actualidad les involucran como futuros periodistas y como ciudadanos.

También se proponen actividades extra formativas programadas por los profesores, para que realicen visitas al Congreso de los Diputados, participen en Jornadas que se realicen en la facultad sobre temas relacionados como la



comunicación política, así como el constante análisis de las informaciones semanales, nacionales e internacionales.

Al tratarse de una asignatura con contenidos de actualidad, los profesores buscamos en cada clase ofrecer el espacio para el debate de las informaciones diarias del entorno político, uniendo la realidad con la teoría para comprender conceptos como el liderazgo, el populismo o la creación de campañas a partir del marketing político.

### 3. GOOGLE SITES Y LA DIGITALIZACIÓN DEL MARKETING POLÍTICO

Para la consecución de las competencias, los alumnos realizarán un trabajo final en el que tendrán que poner en práctica lo aprendido a lo largo de la asignatura. Para ello, utilizarán una de las herramientas estrella de la compañía de Alphabet: Google Sites.

La aplicación de la compañía estadounidense forma parte de la suite de productividad de Google Workspace. De acceso gratuito, los alumnos pueden reunir en un único sitio *web* información de todo tipo: vídeos, calendarios, presentaciones, archivos adjuntos, texto, mapas, formularios, etc.

Entre las claves del éxito de la herramienta se encuentra su facilidad de uso. Google Sites está pensada para que cualquier persona pueda crear una *web* de manera sencilla, sin necesidad de programar o insertar código. Una de las grandes ventajas de Google Sites es su integración con otras herramientas populares de Google, como Drive, Calendar, YouTube y Maps. Esta integración permite a los usuarios insertar documentos, vídeos, mapas y otros recursos con facilidad, haciendo que el contenido sea más interactivo y dinámico. Aunque Google Sites proporciona plantillas, también da la libertad de personalizar sus sitios según las necesidades de su marca o proyecto, permitiendo la incorporación de logos, esquemas de colores específicos y otros elementos gráficos. El sitio creado se puede compartir de manera pública o privada, de manera que la libertad de uso es muy amplia.

Proponemos que la actividad se realice de manera individual. Solicitamos crear en Google Sites una *web* en la que deben plantear una estrategia de marketing político de cara a unas hipotéticas elecciones.

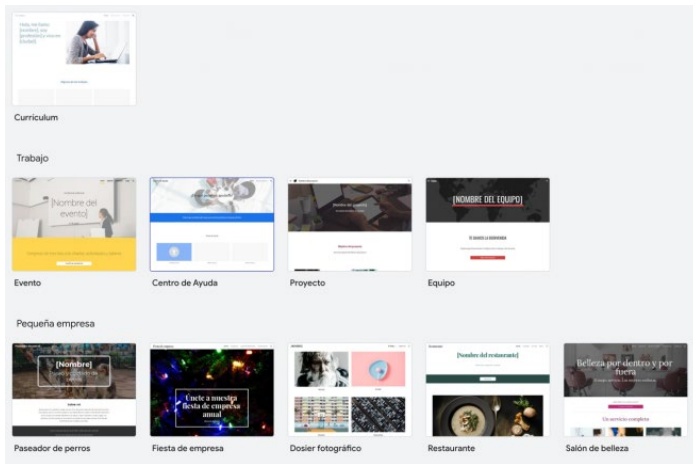


Imagen 1. Galería con algunas plantillas disponibles en Google Sites

Fuente: Google Sites

Requerimos que se lleve a cabo con un candidato en activo y que como mínimo haya cuatro páginas dentro del sitio *web*: Presentación; Propuesta de acciones; Cartel electoral y Discurso de lanzamiento. Para cada una se proponen una serie de apartados necesarios a realizar, como se ve en la Tabla 1.

<b>Presentación</b>	<b>Propuesta de acciones</b>	<b>Cartel electoral</b>	<b>Discurso de lanzamiento</b>
Nota de prensa (noticia de lanzamiento).	Calendario	Mensaje	Escrito
Biografía del candidato	Acciones <i>online</i>	Imagen	Retórica
Contexto del partido político	Acciones <i>offline</i>	Diseño	Argumentación
Análisis de la Oferta (competencia) y Demanda (votantes)	Medios pagados, propios y ganados	Colores	Será un plus agregar vídeo con la lectura del discurso

Tabla 1. Apartados dentro de cada página del sitio creado

Elaboración propia

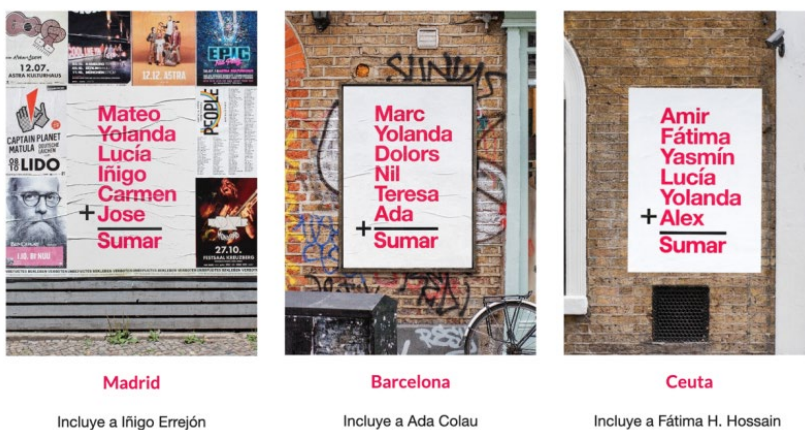
La puntuación máxima otorgada será de 10 puntos y está evaluada de la siguiente manera: Presentación (4 puntos); Propuesta de acciones (2 puntos); Cartel electoral (2 puntos); Discurso de lanzamiento (2 puntos).



Imagen 2. Página de presentación realizada por una alumna.

Elaboración propia

Para la entrega del trabajo, se solicita adjunto un documento PDF en el que se detalle la campaña propuesta, un enlace a la dirección *web* del sitio creado y una valoración sobre el ejercicio realizado. Adicionalmente, los alumnos pueden agregar otras ideas o contenido complementario que hayan incluido en el Site junto con su propuesta.



**Madrid**  
Incluye a Iñigo Errejón

**Barcelona**  
Incluye a Ada Colau

**Ceuta**  
Incluye a Fátima H. Hossain

Imagen 3. Carteles electorales realizados por un alumno

Elaboración propia

Entre las valoraciones recibidas se concluye que la creación del Sites motiva en un aprendizaje práctico, basado en un ejemplo actual y a partir de la teoría recibida. Asimismo, el alumnado valora el producto final para su *portfolio* profesional como comunicador o asesor político.

Debido a la facilidad y accesibilidad de la herramienta de Google Sites para presentar el trabajo final, los estudiantes ponen en práctica las habilidades aprendidas en otras asignaturas o en su día a día, como la estructura en los discursos (pragmática y discurso en el periodismo), así como la creatividad en el momento de la realización de las propuestas de acciones y el cartel electoral.

Es necesario señalar la libertad que posee el alumnado a la hora de seleccionar el candidato lanzado a la campaña electoral, así como la confección de sus propuestas. Al poder profundizar sobre un candidato que les guste, apasione, o tengan curiosidad, los estudiantes valoran en mejor medida la consecución de este trabajo.

En múltiples de ocasiones, el poder trabajar sobre una cuestión que conoces, ayuda a afrontar la materia sin presiones y con perspectivas profesionales. Por el lado contrario, es llamativo que el alumnado exponga sus miedos ante la amplia libertad con la que cuentan en esta propuesta.

Según lo expresaron varios de los estudiantes, el exceso de independencia les puede hacerles sentir cierta ansiedad al momento de elegir y también les puede conducir a enfoques erróneos en la confección del plan de marketing. Es curioso que se produzca cierto temor a la excesiva libertad de elección en trabajos prácticos, consecuencia que puede llevar a una sensación de poca autonomía e iniciativa propia por parte de los alumnos.

Asimismo, algunos estudiantes expresaron que el ejercicio les proporcionó una nueva apreciación por el papel de los comunicadores y asesores políticos, reconociendo el meticuloso trabajo detrás de las campañas que a menudo se da por sentado. Sin embargo, junto con estas percepciones positivas, algunos estudiantes también expresaron preocupaciones sobre la posibilidad de que sus proyectos pudieran ser vistos como parciales o sesgados, dada la naturaleza política del tema. Este miedo refleja una preocupación válida sobre la ética periodística y el papel del comunicador en la sociedad.

Para abordar esto en el futuro, podría ser útil proporcionar orientación adicional sobre cómo equilibrar la promoción de un candidato con la responsabilidad ética de proporcionar información objetiva y equilibrada.

Los resultados de los trabajos presentados hasta la fecha demuestran el aprendizaje de los alumnos de la forma y el fondo, es decir, se apropian de los contenidos centrando sus trabajos en propuestas propias sobre candidatos por los que sienten cierta afinidad, al mismo tiempo que internalizan el uso de la herramienta, no solo para esta evaluación puntual, sino para múltiples usos a nivel educativo y profesional.

Las valoraciones de los estudiantes sobre esta tarea ofrecen una visión valiosa sobre los beneficios y desafíos de tal enfoque pedagógico, y sirven como una guía para futuras implementaciones y mejoras en el programa de estudios.

#### 4. CONCLUSIONES

A manera de conclusión podemos decir que este fenómeno trasciende la mera transición de contenido impreso a formato digital, o del examen al trabajo práctico, ya que implica una transformación profunda de las prácticas pedagógicas y de la experiencia de aprendizaje para los alumnos de periodismo.

Al tener que construir una campaña desde cero, los alumnos tuvieron la oportunidad de enfrentarse a desafíos similares a los que enfrentarían en una situación profesional real, lo que, según muchos, les aportó una preparación más sólida para su futuro laboral. Además, la tarea permitió a los estudiantes experimentar la dinámica del trabajo en equipo, colaborando con compañeros con diferentes puntos de vista y habilidades, lo que les enseñó la importancia de la comunicación y el compromiso en un proyecto común.

La creación y el uso de sitios *web* educativos a través de Google Sites representa una manifestación tangible de la revolución educativa y fomenta en los alumnos la práctica y desarrollo de competencias digitales que seguramente utilizarán en su futuro como profesionales del periodismo. Este ejercicio tiene el poder de transformar la educación teórica en habilidades aplicables y deseables en el mercado laboral.

Para ampliar esta propuesta de evaluación también se invita a los alumnos a utilizar la herramienta con otras propuestas como su propio currículo o portafolio, asimismo, se les insta a pensar de manera crítica sobre la presentación de los trabajos que deben entregar en la vida universitaria o futuros informes o documentos de la vida profesional, que toman una nueva vida digital plasmándolas en páginas *web* elaboradas con la herramienta de Google.

La introducción de estas herramientas digitales en el aula no solo prepara a los estudiantes para el mundo profesional del periodismo, sino que también les proporciona una plataforma para desarrollar habilidades interdisciplinarias, fomenta el pensamiento crítico y permite la expresión creativa. Estos beneficios, junto con las habilidades técnicas adquiridas, sitúan a los alumnos en una posición ventajosa en un mundo donde la adaptabilidad y la competencia digital son más valiosas que nunca.

Al presentar este reto a los alumnos logramos también la personalización del aprendizaje, el manejo de la información y la colaboratividad que permite la herramienta digital. El uso de herramientas digitales, como Google Sites, en el ámbito universitario va más allá de la mera creación de páginas *web*; implica la redefinición de los roles del docente y el estudiante, así como la interacción entre ellos.

Adicionalmente, es esencial que los educadores reconozcan el potencial que estas herramientas tienen, no solo para enseñar contenidos, sino también para inculcar habilidades esenciales para el siglo XXI. Es vital que los docentes tomen en cuenta las preocupaciones y ansiedades de los estudiantes respecto a la amplia libertad que estas herramientas ofrecen. A medida que la tecnología y las prácticas periodísticas evolucionan, los docentes también deben estarlo, ya que esto garantizará que los estudiantes estén siempre al frente de las tendencias y prácticas actuales.

La guía adecuada y el *feedback* constante pueden servir para dirigir esta libertad hacia la creatividad y la innovación, en lugar de permitir que se convierta en una fuente de estrés o incertidumbre.

De cara al futuro y con la presente evolución tecnológica, los futuros periodistas podrían beneficiarse del uso de la realidad aumentada y virtual en la presentación de noticias y campañas. A medida que continúan desarrollándose y convirtiéndose en herramientas más accesibles, su integración en el currículo de comunicación política puede proporcionar a los estudiantes una ventaja competitiva en el mercado laboral, preparándolos para las demandas del periodismo y la comunicación en el siglo XXI.

La capacidad de mostrar competencia en esas áreas sería una adición valiosa al *portfolio* de cualquier estudiante. Esto no solo demuestra familiaridad con las últimas tecnologías, sino también la habilidad de aplicarlas de manera efectiva en el ámbito de la comunicación política. Iniciar a los estudiantes en estas tecnologías podría ser una extensión natural de su trabajo con Google Sites.

Por último, sería interesante llevar a cabo un estudio comparativo en el que diferentes grupos de estudiantes utilicen diferentes herramientas o enfoques para la creación de campañas. La realización de estudios comparativos en el ámbito educativo, especialmente en el de la comunicación política, podría ofrecer una visión más profunda sobre el impacto de distintas herramientas y métodos pedagógicos en la formación y habilidades de los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aulia, D., Kaspul, K., & Riefani, M.K. (2021). Google Site as a Learning Media in the 21st Century on the Protists Concept. *BIO-INOVED: Jurnal Biologi-Inovasi Pendidikan*, 3(3), 173-178.
- Jianrong Wang (2013) Tech Services on the Web: Google Sites; <http://www.google.com/sites> *Technical Services Quarterly*, 30(3), 340-342. <https://doi.org/10.1080/07317131.2013.788375>
- Mero, C., Merchán, E. & Mero, V. (2021) Transformación digital en la nueva normalidad para la educación superior. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 14(4), 247-257.

- Mancinas Chávez, R. (2021) *Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: aprendizaje a lo largo y ancho de la vida. Nuevas maneras y oportunidades de aprender*. En: Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030. Editorial Egregius.
- Ortega Fernández, E., Padilla Castillo, G., Rodríguez Hernández, J., & Segovia Alonso, A. I. (2022). *Pildoras audiovisuales en redes sociales para el autoaprendizaje contra la brecha digital*. En: Hernández Yáñez, L. (coord.), Jornada «Aprendizaje Eficaz con TIC en la UCM» (pp. 667-677). Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez-Escoda, A., Ortega Fernández, E., & Pedrero Esteban, L. M. (2022). Alfabetización digital para combatir las fake news: Estrategias y carencias entre los/as universitarios/as. *Revista Prisma Social*, 38, 221–243. Recuperado a partir de <https://revistaprismasocial.es/article/view/4696>





# PÍLDORAS SONORAS: LA VOZ COMO INNOVACIÓN EN EL AULA PARA LA IGUALDAD Y LA INCLUSIÓN (PODCASTING, DISCORD, TWITTER-X, CLUBHOUSE)

GRACIELA PADILLA-CASTILLO

Universidad Complutense de Madrid

[gracielp@ucm.es](mailto:gracielp@ucm.es)

ALBERTO MONROY-TRUJILLO

Universidad Complutense de Madrid

[almonroy@ucm.es](mailto:almonroy@ucm.es)

**Resumen:** Este capítulo es resultado del Proyecto de Innovación Docente financiado, número 413, curso 2022-2023, titulado “Píldoras sonoras: la voz como innovación en el aula para la igualdad y la inclusión (podcasting, Discord, Twitter-X, Clubhouse)”, de la Universidad Complutense de Madrid. Su objetivo principal es promover el uso de la voz como herramienta igualitaria y gratuita en el aula, para crear píldoras sonoras o pódcasts de autoaprendizaje, en redes sociales o repositorios. Concretamente, se analiza la experiencia del proyecto dentro de la asignatura Ética y Deontología Profesional, impartida en el segundo curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas. En el momento de la entrega de los minivideos, se les formulaba a los estudiantes una pregunta adicional abierta sobre su opinión de este formato innovador de evaluación. Se reflejan y analizan los comentarios más significativos, para 43 respuestas (100% de los estudiantes), agrupadas en 4 categorías resultantes: Innovación (son numerosas las respuestas que se refieren al formato de pódcast como formato innovador en el Grado, nunca antes trabajado ni esperado en otras asignaturas); Autoaprendizaje (los estudiantes se ven motivados al tener que hacer suyos los conceptos de la asignatura y llevarlo de la teoría a la actualidad); Realidad profesional o *portfolio* (muchas veces, en una entrevista de prácticas, los estudiantes no tienen trabajos que enseñar y este pódcast puede ser una de sus primeras experiencias profesionales); y Trabajo en equipo (el acercamiento a lo profesional implica el trabajo en equipo y el pódcast supone otro reto en este aspecto, lejos del examen individual habitual).

**Palabras clave:** Enseñanza universitaria; comunicación; *podcasting*; igualdad; auto-aprendizaje; accesibilidad; competencias.

## 1. INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN: POR QUÉ ENSEÑAR CON PODCASTING

Este capítulo es resultado del Proyecto de Innovación Docente financiado, número 413, curso 2022-2023, titulado “Píldoras sonoras: la voz como innovación en el aula para la igualdad y la inclusión (*podcasting*, Discord, Twitter-X, Clubhouse)” y auspiciado por el Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid (en adelante, UCM). Su objetivo principal es promover el uso de la voz como herramienta igualitaria y gratuita en el aula, para crear píldoras sonoras o *pódcasts* de autoaprendizaje, en redes sociales o repositorios, que disminuyan la brecha tecnológica y aumenten las competencias profesionales; y sus descriptores son *podcasting*, igualdad, auto-aprendizaje, accesibilidad y competencias.

El proyecto aúna un equipo interdisciplinar de profesorado UCM y profesorado externo (de España y del extranjero), Personal de Administración y Servicios (PAS), alumnado de Grado, Máster y Doctorado, una becaria de colaboración, dos becarios FPI UCM-Banco Santander y un becario FPU (doctorado). Todos sus integrantes son expertos docentes y/o investigadores en nuevas tecnologías, innovación docente y auto-aprendizaje, redes sociales, voz y *podcasting*. En el nuevo entorno post-pandémico, que se erige como el futuro a seguir, se detectó el crecimiento del uso de las redes sociales y repositorios de voz y de *podcasting*, frente a las redes sociales de fotografía y vídeo, que requieren de mejores dispositivos, mejor acceso Internet y en ocasiones, conocimientos avanzados de edición de vídeo y sonido. Sin embargo, este equipo detectó y defendió que la voz humana es una herramienta primordial, gratuita y accesible.

Los estudios realizados de 2020 a 2023 señalan, año a año, un aumento sin precedentes en el uso de las redes sociales y en el número de usuarios que las utilizan. Los principales informes de IAB Spain (2022 y 2023), Statista (2023), The Social Media Family (2022) y We Are Social y Meltwater (2023) siguen afirmando que los jóvenes entre 16 y 24 años -generación Z y nuestros estudiantes- son los que consumen más audio digital de manera diaria: alrededor de un 81% los escucha cada día. Sin embargo, son los *millennials* los que más consumen *pódcast*, pues un 40% de ellos los escucha con gran frecuencia. Como indica el estudio Global Podcast Listener Forecast 2021-2025, realizado por Insider Intelligence (2021), el número de oyentes de *pódcast* mensuales aumentó en un 15,5% entre los 18 países que participan en el estudio, para conformar un total de 383,7 millones de oyentes. En el año 2022, se calcula que la audiencia aumentó de nuevo, a 424,2 millones, según las previsiones.

Se calcula que en 2022 las redes sociales con más usuarios en todo el mundo fueron Facebook (2.910 millones de usuarios), YouTube (2.562 millones), WhatsApp (2.000 millones), Instagram (1.478 millones), WeChat (1.263 millones), TikTok (1.000 millones) y Facebook Messenger (998 millones) (We Are Social y Hootsuite, 2022). Twitter-X ocupó el decimoquinto lugar, con aproximadamente 436 millones de usuarios en todo el mundo, pero sigue considerándose la red social del activismo político por excelencia (Bernárdez *et al.*, 2021; Requeijo *et al.*, 2022; Padilla y Rodríguez, 2023). Los informes de IAB Spain (2022), Statista (2022), The Social Media Family (2022) y We Are Social y Hootsuite (2022) destacaron TikTok como la red de mayor crecimiento. Fue nombrada como la ‘Red Social Revolución’ y cuadruplicó sus métricas respecto a 2019, después del confinamiento (Weimann y Masri 2020).

En 2022, cuando se inició este proyecto, la población digital pasaba 6 horas y 58 minutos diarios conectada a Internet (We Are Social y Hootsuite, 2022). De ese tiempo, 3 horas y 20 minutos se dedican al consumo de contenidos televisivos en streaming; 2 horas y 27 minutos se reservan a las redes sociales; y otras 2 horas se dedican a la lectura de prensa y noticias (We Are Social y Hootsuite, 2022). La escucha de música en streaming ocupa 1 hora y 33 minutos; la escucha de radio en streaming, 1 hora y 1 minuto; la escucha de podcasts, 55 minutos; y los videojuegos, 1 hora y 12 minutos (We Are Social y Hootsuite, 2022). De acuerdo a estos datos, la sociedad global tendería a informarse de un tema, durante mucho más tiempo, en las redes sociales antes que en los medios (Segura *et al.*, 2020; Padilla-Castillo, 2021; Padilla y Rodríguez, 2022).

Teniendo en cuenta estos precedentes, este proyecto aprovecha y dilata la experiencia de la digitalización en forma de minivídeos y píldoras sonoras de su profesorado, pues es continuación de tres proyectos anteriores que obtuvieron las mejores valoraciones en sus respectivas convocatorias. Se intenta responder a varios problemas detectados por los docentes y estudiantes del equipo: el confinamiento visibilizó la brecha tecnológica en sus facetas más crueles. Brecha tecnológica por motivos económicos: los estudiantes en situación no de vulnerabilidad no disponían de equipos, conexiones, ni programas con los que seguir los estudios a distancia. Brecha tecnológica por motivos de edad: los docentes con menos experiencia tecnológica y digital se vieron obligados a formarse y a reciclarse en el nuevo entorno docente. La voz parece ofrecer una solución para todas las partes: es una herramienta que todos tenemos, manejar documentos de voz apenas requiere de un teléfono móvil, compartir y publicar los archivos de voz no requiere de grandes equipos ni de una conexión a Internet de alta calidad, y la voz adquiere un cariz casi terapéutico de acompañamiento en tiempos donde hemos perdido buena parte de las relaciones sociales.

## 2. OBJETIVOS DEL PROYECTO: IMPLICACIÓN DE PROFESORADO Y ALUMNADO

De acuerdo a los precedentes expuestos, el Proyecto de Innovación Docente financiado, número 413, curso 2022-2023, titulado “Píldoras sonoras: la voz como innovación en el aula para la igualdad y la inclusión (*podcasting*, Discord, Twitter-X, Clubhouse)” y auspiciado por el Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid, se planteó los siguientes objetivos:

- Crear, editar, publicar y compartir píldoras sonoras o pódcasts, de entre 5 y 20 minutos, para digitalizar parte de las asignaturas de los profesores participantes.
- Formar al profesorado en la creación, edición y publicación de píldoras sonoras o pódcasts.
- Entender y compartir las claves del éxito del *podcasting*, para conseguir empatía real con el alumnado y una mejor comunicación en el aula.
- Crear un espacio en repositorios de voz o en redes sociales, dentro de las asignaturas citadas (*podcasting*, Discord, Twitter-X, Clubhouse), donde el alumnado pueda aprender y perfeccionar un lenguaje tan humano, que ya ha elegido en su tiempo de ocio.
- Empoderar al alumnado en un aprendizaje autónomo o auto-aprendizaje, donde sienta que su profesorado habla el mismo lenguaje.
- Reducir la desconfianza del profesorado y del alumnado en la creación de materiales añadidos o píldoras: habiendo detectado, en los proyectos anteriores, las reticencias a aparecer en vídeo en algunas ocasiones, la voz ofrece discreción, prudencia, sensatez y humanidad.
- Unir la enseñanza curricular universitaria con las redes sociales de voz favoritas de los jóvenes.
- Materializar los contenidos de las asignaturas de Grado, Máster y Doctorado, construyendo un perfil digital de altísimo valor social, humano y cívico, que al mismo tiempo, sirva al alumnado como *portfolio* profesional a corto plazo, para obtener prácticas o trabajo en la comunicación digital.
- Mostrar, de manera práctica y palpable, estrategias de comunicación y reputación de instituciones de enseñanza, investigadores y científicos, que divulgan y viralizan el conocimiento con éxito, usando sólo la voz.
- Promocionar nuevas parcelas profesionales en el alumnado, con un perfil multidisciplinar, para trabajar en Comunicación.
- Unir el aprendizaje práctico, real y pragmático, con la formación de una Universidad más inclusiva, igualitaria y solidaria, donde no haya brecha digital y el alumnado acceda y cree contenidos solamente con un teléfono móvil y un acceso normal a Internet.

### **3. PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA Y METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN. QUÉ ESPACIO TIENEN LOS PÓDCAST EN LA PUNTUACIÓN Y EN EL AUTO-APRENDIZAJE**

Este capítulo se centra en la experiencia del proyecto dentro de la asignatura Ética y Deontología Profesional, impartida en el segundo curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, de la Facultad de Ciencias de la Información (Universidad Complutense de Madrid); concretamente, en los resultados del primer cuatrimestre del curso 2022-2023 y en el grupo donde los dos firmantes de este capítulo han sido los docentes titulares de la asignatura. Se trata de una asignatura básica, semestral, de 6 créditos ECTS, que está activa desde el curso 2010-2011, primer curso de impartición de este Grado en la Facultad.

Sus competencias generales son (UCM, 2023):

- Capacidad para actuar de conformidad a los principios éticos, morales, deontológicos y jurídicos. Ello supone limitar la propia actuación cuando se vulneraran derechos fundamentales.
- Iniciativa, creatividad, credibilidad, honestidad, imagen, espíritu de liderazgo y responsabilidad, tanto de modo individual como corporativo.
- Capacidad para explicar y relacionar conocimientos.
- Conocimiento, defensa y difusión de los derechos humanos y garantías constitucionales en el desarrollo de la profesión.
- Por otro lado, sus competencias específicas son (UCM, 2023).
- Adquirir un compromiso ético a nivel personal y social, manifiesto tanto en su comportamiento académico, como en su futuro quehacer profesional.
- Conocer los fundamentos éticos y los principios deontológicos en la práctica profesional de la publicidad y las relaciones públicas.
- Redactar una nota de prensa, preparar una intervención ante los medios, planear el lanzamiento de un producto, analizar la ética de las redes sociales, proponer un estudio de opinión y una investigación de consumo desde una posición ética.

Siguiendo los objetivos del Proyecto de Innovación Docente, la evaluación de la asignatura se realiza con tres pilares:

- Asistencia y participación (hasta 3 puntos): Hacemos clases presenciales, foros de discusión y actividades en clase y en el campus, para ejemplos/dudas/comentarios de cada tema.
- Examen-ensayo (hasta 4 puntos): Se pide un trabajo largo y maduro, con ejemplos propios sobre teorías y conceptos de los apuntes. Cada estudiante podrá tener delante todos sus apuntes y materiales que estime oportunos. No se pueden compartir los ejemplos entre estudiantes y cada prueba es analizada por la herramienta antiplagio del Campus Virtual, que detecta similitudes con Internet y con otros trabajos.

- Vídeo-exposición virtual o pódcast (hasta 3 puntos). Proponemos un trabajo individual, en parejas o en pequeños grupos, que sintetice parte de lo aprendido y permita espacio para la creatividad. Consiste en un vídeo largo (10-30 minutos) o varios vídeos cortos (*reels* o *stories*, de Instagram TikTok) o un pódcast de audio, donde se explique una teoría o conceptos de los temas estudiados, elegidos libremente, y aplicados a una noticia/tema/ crisis/personaje/película/serie/novela actual. Se expone como se quiera, con los medios que podamos, en tono divulgativo y cercano, aunque profesional, imaginando que es una exposición de clase o un vídeo que podríamos colgar en YouTube o en Instagram. Sólo necesitamos que nos manden el enlace para verlo en cualquier plataforma, en privado, y pueden borrarlo después de saber la calificación para salvar las retenciones que ya hemos explicado en los objetivos del Proyecto, detectadas en ediciones anteriores.

Este capítulo se centra en los resultados obtenidos por el alumnado y su valoración cualitativa del ejercicio de vídeo-exposición virtual o pódcast, siempre antes de recibir la calificación final del vídeo y de la asignatura. En el momento de la entrega de los minivídeos, se les formulaba a los estudiantes una pregunta adicional abierta. Debían responder en un cuadro de texto, junto al propio envío de los minivídeos, atendiendo a estas instrucciones: «Expón libremente la valoración de la experiencia del uso del vídeo o del pódcast como actividad formativa». Posteriormente, los docentes evaluaban los minivídeos a través del Campus Virtual, como parte de la nota final de la asignatura. Así se aseguraba que todos los estudiantes que se presentaban a la evaluación podían emitir su opinión sobre la forma de evaluación, si lo deseaban. Emitían esta opinión libremente y de forma no sesgada, antes de recibir la calificación final del vídeo y de la asignatura.

#### **4. RESULTADOS: OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES**

En las siguientes líneas, reflejamos los comentarios más significativos de la asignatura Ética y Deontología Profesional, impartida en el segundo curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, de 2022-2023, como hemos indicado. Respondieron 9 varones y 34 mujeres, que supone el 100% de la totalidad de los estudiantes que entregaron su trabajo. Tras recoger las opiniones, analizamos sus respuestas por las categorías que han surgido espontáneamente en el análisis. No se comentan las evaluaciones o las calificaciones de los pódcast, sino los comentarios libres que redactaron los estudiantes sobre su experiencia en este formato de evaluación antes de conocer sus calificaciones. Para clasificar y sistematizar las respuestas se estableció una metodología cualitativa, siguiendo el ejemplo validado y replicable de estudios cualitativos en educación muy cercanos a nuestro tiempo: Delgrossi (2019); Sánchez-Marín *et al.* (2019); Scolari *et al.* (2019); Barrientos *et al.*

(2019); Rodríguez García (2019); Aguilar *et al.* (2020); Barrientos *et al.* (2020); Barquero *et al.* (2021). Nos quedamos con el trabajo de González-López (2005), que definió la investigación cualitativa como una investigación naturalista, que quita importancia a la obtención de datos para centrarse en la importancia del contexto en que ocurren esos datos.

**Innovación:** Son numerosas las respuestas que se refieren al formato de pódcast como formato innovador en el Grado, nunca antes trabajado ni esperado en otras asignaturas. De acuerdo a los precedentes del proyecto, esto no es un problema, pues los estudiantes ya conocen profundamente el formato, al elegir en su tiempo de ocio:

- “Creo que esta manera de evaluar es una muy buena forma para realmente entender el contenido que estudiamos y aplicarlo en ejemplos reales. Normalmente, los exámenes que hacemos en el colegio y en la universidad son simplemente escribir todo lo que recuerdas de tu estudio sin haber interiorizado realmente nada, pero de esta manera lo interiorizas al tener que aplicar y explicar la teoría a un ejemplo actual, además de que se tratan temas actuales”.
- “Personalmente, me ha gustado bastante la experiencia de grabar un pódcast, ya que no es algo común y no lo había hecho nunca. Me ha parecido una experiencia nueva y bastante divertida a pesar de ser un trabajo de clase, porque lo hace más ameno de realizar. Creo que es bastante útil hacer este tipo de experiencias innovadoras de vez en cuando, porque ayudan a descubrir nuevas formas de hacer las cosas y nuevos puntos de vista”.
- “La idea del pódcast me parece una muy buena forma de evaluar. No hemos hecho nada parecido en ninguna otra asignatura y me parece que es una manera de poner en práctica nuestros conocimientos y además de divertirnos. Nos ayuda a expresarnos de mejor manera y aprender a hablar en público”.
- “Creo sinceramente que la introducción de un pódcast es algo muy positivo. No solo es innovador, ya que ninguna asignatura nos suele pedir este formato, sino que es atrayente, sobre todo con la popularidad que han ganado los podcasts en los últimos años”.
- “Me parece una idea increíble evolucionar académicamente; estamos todos un poco cansados del mítico formato de trabajo. Está muy bien investigar sobre un tema, pero investigar para escribirlo en un Word, mandarlo y ni siquiera interpretar y llevarte contigo algo del trabajo o ensayo, es inútil”.
- “La idea del pódcast me parece una forma muy guay de innovar, sacarnos un poco de la zona de confort y aprender a dejarnos llevar por la creatividad (que a fin de cuentas, estamos estudiando publicidad y se

agradece mucho que alguien te deje un poco de libertad para descubrir quién quieres a ser en este mundo)”.

- “Darnos la libertad de poder hacer cualquier contenido motiva muchísimo y nos hace querer hacerlo. Yo hice un pódcast y realmente lo disfruté un montón y me hizo pensar en la idea de llevarlo a la realidad; sólo puedo decir gracias”.

Autoaprendizaje: Otra gran parte de las respuestas se concentra en la posibilidad del aprendizaje autónomo o auto-aprendizaje. Los estudiantes se ven motivados al tener que hacer suyos los conceptos de la asignatura y llevarlo de la teoría a la actualidad:

- “Evaluar de esta forma me parece una manera increíble de acabar una asignatura, pues nos percatamos de que todo lo que hemos visto en clase y los temas de la asignatura las tenemos interiorizadas completamente”.
- “El pódcast me parece atractivo porque permite elegir un tema de interés, no se hace pesado, y es como una conversación entre amigos. Buscando una relación con los conceptos de la asignatura se vuelve a conseguir una vinculación teoría-práctica que creo que es muy eficiente como forma de estudio”.
- “Tras haber realizado este ejercicio, me he dado cuenta de que he sido capaz, no sólo de aprender los contenidos dados en clase de una manera más práctica, sino también saber aplicarlos a casos reales. En mi caso, siento que las tareas de clase y trabajos se me dan mejor que estudiar muchos folios de teoría, los cuales compartes en un examen y te olvidas; y que, más aún, no te hacen aprender a trabajar como se debe, en un sector tan práctico como es la publicidad”.
- “Personalmente, al principio no confié mucho en este método, ya que la gente tiende a buscar en Internet y a la hora de aprender, no lo veía muy práctico. Pero resulta que con la investigación del pódcast, el temario me resultó muy interesante. El método de aprender por uno mismo es el mejor”.
- “Pienso que esta forma de evaluar es la que se debería seguir y la universidad, poco a poco, la debería ir adquiriendo; no se trata de memorizar, sino de entender y aplicar lo entendido de una manera práctica”.
- “Me parece una manera de evaluar muchísimo más efectiva y útil, porque bajo mi punto de vista, se aprende más haciendo que estudiando y de esta manera hay que pensar por uno mismo, afianzando el trabajo en grupo y razonando”.
- “Quiero destacar la idea del pódcast, ya que ha sido uno de los trabajos que más he disfrutado de este curso. Con esta manera de evaluar se permite a los alumnos desarrollar la creatividad en una carrera donde esta habilidad es muy necesaria y, en ocasiones, poco fomentada”.



- “Honestamente, ha sido una sorpresa para mí este tipo de evaluación bastante diferente a lo que habitualmente suele ser. Aunque al principio, pensaba que iba a ser poco productivo y no iba a llegar a profundizar mucho en la asignatura, al final ha sido la mejor manera de enterarme de todo y dar enfoque al tema que más llamaba mi interés de la asignatura”.
- “Es una manera muy acertada de evaluar a los alumnos y poder ver si realmente se han llevado aspectos importantes de la materia. Además, creo que es un tipo de actividad que hace que nos involucremos y aportemos nuestra opinión, sin miedo a ser juzgados”.

Realidad profesional o *portfolio*: Otra de las líneas que más queríamos fomentar era la ayuda profesional al alumnado, para que tuvieran su pódcast como parte de su *portfolio*. Muchas veces, en una entrevista de prácticas, no tienen trabajos que enseñar y hablamos de este punto desde el comienzo de la asignatura:

- “Creo que este método, además de ser eficaz, nos ayuda a aprender y a prepararnos para el ámbito laboral”.
- “Me parece una forma estupenda para evaluar al alumno en la asignatura, ya que le ayudas a potenciar tanto su creatividad como su desarrollo profesional para hablar sobre un tema y saber qué decir del mismo en un tiempo limitado”.
- “La elaboración de una producción en formato pódcast me parece una práctica manera de evaluar, ya que pone a los estudiantes en una tesitura real y a la que se tendrán que enfrentar en su futuro profesional, por lo que ir perdiéndose el miedo resulta muy útil”.
- “Me ha enseñado a presentar y crear un programa, hecho que puede ocurrir en un futuro, y refuerza la comunicación y exposición de cara al público, lo que también puede beneficiarme en presentaciones o entrevistas de trabajo”.
- “Profesionalmente, creo que sí que te ayuda porque en el pódcast, tú tienes una serie de datos que debes entender y asumir porque luego vas a tener que retransmitirlos a alguien más, e intentar que esa persona los entienda y asimile y los pueda interpretar. Además, hemos aprendido a editar sonido y cuantas más herramientas sepamos manejar, mejor”.
- “Para mí ha sido de las actividades que más me ha gustado hacer durante este cuatrimestre, ya que en mi tiempo libre también consumo muchos pódcast y no me importaría dedicarme a ello en un futuro”.
- “En nuestra profesión nos vamos a encontrar con este tipo de formatos muchas veces y creo que haberlo hecho, por lo menos alguna vez, en la Universidad puede ser muy útil”.

Trabajo en equipo: El acercamiento a lo profesional implica el trabajo en equipo y el pódcast supone otro reto en este aspecto. Aunque son equipos que los estudiantes conforman libremente, esto opinaron:

- “Me resulta de lo más interesante la libertad que nos habéis dado a la hora de decidir el tema y cómo queríamos abordarlo y creo que ayuda mucho a explotar nuestra creatividad, a la vez que fomenta el trabajo en equipo y la comunicación, algo que es muy importante en nuestra carrera”.
- “El pódcast te permite aprender a trabajar en grupo y a poner en práctica algo que utilizamos muy a menudo y es parte de nuestras vidas”.
- “La evaluación de pódcast me parece una idea muy original de evaluar, además de ser bastante complementaria para nuestro futuro trabajo, ya que en publicidad es básico saber trabajar en equipo”.
- “El hecho de tener que buscar información actual acerca del tema que vamos a tratar en el pódcast, elegir y ponernos de acuerdo entre todos los miembros del grupo, contrastar nuestras opiniones, informarnos muy bien y debatir sobre ello ha sido muy interesante. También el hecho de tener que organizarnos y preparar todo para hacerlo lo mejor posible”.

## 5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

Las respuestas compartidas en el punto anterior son una pequeña muestra de los puntos más relevantes del proyecto y que más se han acercado a los objetivos del proyecto. Además de las conclusiones parciales que hemos indicado tras los conceptos principales, nos quedamos con tres de las críticas recibidas, para pensar en qué mejorar y ayudar a que esta experiencia pueda servir a otros compañeros, profesores y profesoras:

- “Como pega le pondría la presión que se ejerce por ser más de una persona, pues en muchas ocasiones es más factible hacer el trabajo de manera individual que en conjunto”.

Este comentario lo hemos recibido solamente en dos ocasiones y aunque es un hecho positivo, detectamos en clase que los trabajos en grupo causan ansiedad y nerviosismo, y algunos estudiantes prefieren trabajar en soledad y depender solamente de sí mismos. Aunque lo comprendemos, ayudarles a manejarlo y adquirir herramientas y aptitudes para superarlo ha de ser parte imprescindible de las competencias adquiridas en este Grado.

- “A pesar de todo esto, no sé si me siento muy cómoda siendo evaluada de esta manera, ya que creo que los criterios a seguir en la corrección pueden ser más subjetivos y abstractos, lo que me produce cierta inseguridad”.

En cursos anteriores, recibimos más respuestas de este tipo y en esta ocasión, era el único comentario de este tipo. Nos parece llamativo que los estudiantes siempre pidan poder explotar su creatividad y cuando pueden hacerlo, como en este caso, se

agobien. En clase, nos manifestaron que incluso podríamos imponer una lista de temas para que ellos y ellas eligieran.

- “Para un próximo trabajo me gustaría que esta práctica pudiéramos exponerla en clase, escuchar el trabajo de nuestros compañeros y aprender no solo de nuestro trabajo sino también del de enfrente”.

Esta idea no la hemos podido implementar porque lejos de lo que se planteaba el proyecto, los estudiantes siguen siendo muy reticentes a hacer públicos sus trabajos. Intentaremos trabajarlo en los cursos siguientes pues consideramos, de verdad, que una crítica positiva y constructiva entre iguales puede ser sugestiva e inspiradora.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, A. L.; Piñón Howlet, L. C.; Gutiérrez, M. y Bordas Beltrán, J. L. (2020). La Educación superior durante la contingencia sanitaria COVID-19. Uso de las TIC como herramientas de aprendizaje. Caso de estudio: alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 309-328. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1479>
- Barquero, J. D.; Cancelo Sanmartín, M. y Rodríguez Segura, L. (2021). Las competencias digitales como vehículo de la cultura organizacional universitaria. *Revista Latina De Comunicación Social*, 79, 17-33. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1495>
- Barrientos-Báez, A.; Barquero-Cabrero, M. y Rodríguez-Terceño, J. (2019). La educación emocional como contenido transversal para una nueva política educativa: el caso del grado de turismo. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(4), 147-165.
- Barrientos-Báez, A.; Gallego-Jiménez, G. M.; Caldevilla-Domínguez, D. y Salazar Martínez, R. Á. (2021). Comunicación y tecnología: beneficios para la acción tutorial en la educación inclusiva. *Revista Inclusiones*, 8(8), 1-20. <https://bit.ly/3wyct4S>
- Bernárdez-Rodal, A., López-Priego, N., y Padilla-Castillo, G. (2021). Culture and social mobilisation against sexual violence via Twitter: the case of the “#LaManada” court ruling in Spain. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 237-262. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1502>
- Caldevilla-Domínguez, D., Rodríguez-Terceño, J., y Barrientos-Báez, A. (2019). Social unrest through new technologies: Twitter as a political tool. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 1264–1290. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1383>

- Caldevilla-Domínguez, D., Barrientos-Báez, A., y Padilla-Castillo, G. (2021). Twitter as a Tool for Citizen Education and Sustainable Cities after COVID-19. *Sustainability*, 13(6), 3514. <https://doi.org/10.3390/su13063514>
- Delgrosso, A. L.; Dimángano, P. R.; Arbe, M. A.; De Cerchio, N. y Pascual, J. (2019). Estudio cualitativo del análisis crítico que realiza el estudiante acerca de la utilización del portafolio como instrumento de autoevaluación (AE). *Debate universitario*, 8(15), 7-26.
- IAB Spain (2022). Top Tendencias Digitales 2022. <https://iabspain.es/estudio/top-tendencias-digitales-2022/>
- IAB Spain (2023). Top Tendencias Digitales 2023. <https://iabspain.es/estudio/top-tendencias-digitales-2023/>
- Insider Intelligence (2021). Global Podcast Listener Forecast 2021-2025. <https://store.businessinsider.com/products/global-podcast-listener-forecast-2021-2025>
- Padilla-Castillo, G. (2021). TikTok como vía de promulgación de la fe católica. En N. Sánchez-Gey y M. L. Cárdenas-Rica (Coords.), *La Comunicación a la vanguardia. Tendencias, métodos y perspectivas* (pp. 3018-3035). Fragua.
- Padilla-Castillo, G., & Oliver-González, A. B. (2018). Instagramers and influencers. The fashion showcase of choice for young Spanish minors. *ADResearch*, 18(18), 42-59. <https://doi.org/10.7263/adresic-018-03>
- Padilla-Castillo, G., y Rodríguez-Hernández, J. (2023). International Youth Movements for Climate Change: The #FridaysForFuture Case on Twitter. *Sustainability*, 15(1), 268. <https://doi.org/10.3390/su15010268>
- Padilla Castillo, G. y Rodríguez Hernández, J. (2022). Sostenibilidad en TikTok tras la COVID-19. Los influencers virales en español y sus micro-acciones. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 28(3), 573-585. <https://doi.org/10.5209/esmp.81133>
- Requeijo Rey, P., Padilla Castillo, G. y Díaz Altozano, P. (2022). Transfobia en Twitter. El caso Rachel Levine al comienzo de la presidencia de Joe Biden. *Fonseca, Journal of Communication*, (25), 181-204. <https://doi.org/10.14201/fjc.29742>
- Rodríguez García, M. C. (2019). Percepción de los estudiantes del Grado en Enfermería sobre su entorno de prácticas clínicas: un estudio fenomenológico. *Enfermería Clínica*, 29(5), 264-270. <https://bit.ly/3Izlygd>
- Sánchez-Marín, F. J.; Parra-Meroño, M. C. y Peña-Acuña, B. (2019). Experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior. Percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social. *Vivat Academia*, (147), 87-108. <https://bit.ly/3D4KbjN>

- Segura-Mariño, A. G., Paniagua-Rojano, F. J. y Fernández-Sande, M. (2020). Metodología para evaluar la comunicación universitaria en Facebook y Twitter. *Revista Prisma Social*, (28), 127-144. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3357>
- Scolari, C. A.; Lugo Rodriguez N. y Masanet, M. J. (2019) Educación transmedia: de los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116-32. <https://bit.ly/3wu2mOK>
- Statista (2023). Redes sociales con mayor número de usuarios activos a nivel mundial en enero de 2023 (en millones). <https://es.statista.com/estadisticas/600712/ranking-mundial-de-redes-sociales-por-numero-de-usuarios/>
- The Social Media Family (2022). VII Informe del uso de las redes sociales en España 2021. <https://thesocialmediafamily.com/informe-redes-sociales/>
- UCM (2023). Ficha docente de la asignatura. Ética y Deontología Profesional. <https://ccinformacion.ucm.es/estudios/2022-23/grado-publicidadyrelacionespublicas-plan-803655>
- We Are Social & Hootsuite (2022). Digital Report 2022. <https://wearesocial.com/es/blog/2022/01/digital-report-2022-el-informe-sobre-las-tendencias-digitales-redes-sociales-y-mobile/>
- We Are Social & Meltwater (2023). Digital 2023. <https://wearesocial.com/es/blog/2023/01/digital-2023/>
- Weimann, G., & Masri, N. (2020). Spreading Hate on TikTok?. *Studies in Conflict & Terrorism*, 43, 1-14. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2020.1780027>



# EL USO DE LAS REDES SOCIALES EN EL AULA UNIVERSITARIA: ABORDAJE A TRAVÉS DE DOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

CRISTINA GÓMEZ CUESTA

Universidad Europea Miguel de Cervantes

[cgomez@uemc.es](mailto:cgomez@uemc.es)

**Resumen:** En este trabajo presentamos las experiencias de innovación educativa desarrolladas en la UEMC durante los cursos 21-22 y 22-23, correspondientes a dos proyectos cuyo objetivo principal ha sido comprobar las posibilidades que ofrecen las redes sociales a la hora de motivar a los estudiantes y aumentar su aprendizaje. Las prácticas, aplicadas a distintos grados y ámbitos, han utilizado las redes sociales, fundamentalmente Tik Tok, Instagram y YouTube, tanto como herramienta de enseñanza como de divulgación, consiguiendo fomentar tanto la creatividad del alumnado como el trabajo en equipo y la asimilación de contenidos, demostrando la viabilidad de las redes sociales con fines educativos y profesionales.

**Palabras clave:** redes sociales; aprendizaje; divulgación; creatividad; motivación.

## 1. INTRODUCCIÓN

El uso de las redes sociales en el aula universitaria ha ganado terreno en los últimos años como una herramienta para el aprendizaje y la interacción entre estudiantes y profesores. Algunas de ellas como Facebook, Twitter-X, Instagram y YouTube, han transformado la forma en que las personas se comunican y comparten información. En el ámbito educativo, las redes sociales pueden proporcionar una plataforma para la colaboración, el intercambio de ideas y la creación de redes de aprendizaje.

Son varios los trabajos que, tanto a nivel internacional como nacional, han revisado la literatura existente hasta el momento sobre el uso de las redes sociales en el ámbito de la educación superior o han descrito los resultados y evidencias de sus experiencias desarrolladas. En este sentido el estudio *Employing the technology acceptance model in social media: A systematic review* de Al-Qaysi *et al.* (2020), realizó una revisión sistemática de la literatura científica publicada entre 2009 y 2018 para identificar los principales enfoques y estrategias utilizadas para integrar las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. Los resultados indicaron que los enfoques más comunes han incluido el uso de las redes sociales para fomentar la participación y el compromiso de los estudiantes, facilitar la colaboración y el trabajo en equipo, y mejorar la retroalimentación y la comunicación entre los estudiantes y los profesores. Otros trabajos han puesto el foco en el impacto del uso de las redes sociales en la satisfacción de los estudiantes de educación superior, destacando la valoración positiva que suelen tener en la mayoría de ellos, pero también advirtiendo de la necesidad de un uso equilibrado y orientado hacia actividades académicas y sociales constructivas para evitar distracciones o influencias negativas (Rahman, Ramakrishnan y Ngamassi, 2020).

En el caso de España, los enfoques han sido muy variados tanto desde el punto de vista del profesorado, como de la adquisición de competencias por parte de los estudiantes o el uso concreto de las redes sociales como estrategia de enseñanza o de aprendizaje. Los profesores Raquel Gil y David Calderón (2021) realizaron una completa revisión de la literatura científica sobre el uso de redes sociales genéricas en diferentes ámbitos educativos durante los últimos diez años. Entre sus conclusiones destacaron como aspectos positivos, las mejoras que las redes han ido introduciendo en el aprendizaje basado en el alumno, la autonomía, el trabajo cooperativo, la capacidad crítica y dialógica y la retroalimentación evaluativa, pero también los problemas derivados de las adicciones, los dilemas éticos o el derecho a la imagen.

La aplicación de Facebook para crear entornos o comunidades de aprendizaje e interacción fue objeto de los primeros trabajos de tipo empírico, mientras que ahora muchos de los análisis se centran en Instagram o Tik Tok, al ser las redes más populares entre la denominada Generación Z.

Un interesante estudio de Tur *et al.* (2017) comparó las percepciones sobre Twitter-X de futuros docentes de España y Estados Unidos, siendo los estadounidenses los que mostraban una opinión más favorable en cuanto a calidad y posibilidades de uso de la red.

En general los estudiantes universitarios demuestran un desconocimiento grande en el manejo de este tipo de herramientas desde un punto de vista científico. Es, por tanto, necesario que desde la labor docente actuemos como guías y referentes a la hora de utilizar las redes sociales más allá de los aspectos de sociabilidad informal.



## 2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS PROYECTOS

Durante los cursos académicos 21-22 y 22-23, desde la Universidad Europea Miguel de Cervantes de Valladolid, hemos puesto en marcha dos proyectos de innovación docente basados en el uso de las redes sociales como herramientas de enseñanza o aprendizaje. El primero denominado “Aprendizaje colaborativo a través del uso de redes sociales en el aula universitaria: procesos de comunicación y nuevas narrativas (ARSCOM)” ha pretendido acortar la brecha existente entre el profesorado y los/as estudiantes, así como analizar el efecto pedagógico obtenido mediante el uso educativo de las redes sociales, de manera cuantitativa y cualitativa. El segundo, continuación del primero: “Adquisición de competencias transversales mediante el uso de redes sociales como estrategia de aprendizaje: experiencias multidisciplinares (ARSCOM II)”, ha concretado el análisis en la capacidad de las redes sociales para la adquisición de cuatro competencias transversales: capacidad de síntesis, pensamiento crítico, creatividad y trabajo en equipo.

Ambos proyectos presentan un carácter multidisciplinar determinado por la formación y adscripción de sus docentes pertenecientes tanto a la Facultad de Ciencias Sociales, como a la Escuela Politécnica Superior y a la Facultad de Ciencias de la Salud. El primer proyecto estuvo conformado por un total de siete profesoras y un profesor que imparten docencia en los grados de Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad y RR.PP, ADE, Psicología, Nutrición y Criminología. El segundo proyecto incorporó tres nuevos docentes que sumaban a los grados ya citados, el de Terapia Ocupacional y el de Ingeniería de Organización Industrial.

## 3. OBJETIVOS

El objetivo principal de ambos proyectos de innovación educativa ha sido abordar las posibilidades que ofrecen las redes sociales para fomentar el aprendizaje y la motivación de los estudiantes en distintas asignaturas, analizando de forma específica la adquisición de cuatro competencias transversales que consideramos fundamentales para su desarrollo personal y profesional (las denominadas 4Cs para el siglo XXI: creatividad, colaboración, capacidad de síntesis y pensamiento crítico, Romero Carrión, García Flores y Palacios Sánchez, 2020).

Objetivos específicos del proyecto ARSCOM:

- Demostrar el uso de las redes sociales con fines científicos y educativos en el aula universitaria para favorecer la asimilación de contenidos, la autogestión del conocimiento por parte de los estudiantes y mantener elevados sus niveles de motivación.

- Fomentar el trabajo colaborativo y la comunicación efectiva y la resolución de problemas entre compañeros de clase, a la par de un nuevo tipo de acercamiento y vínculo entre el profesorado y el alumnado.
- Profundizar en las nuevas formas de comunicación y las nuevas narrativas generadas en las redes sociales para investigar su conexión con el mundo académico y las posibilidades que ofrecen como fuente de conocimiento y plataforma de difusión.
- Contribuir a que los docentes puedan guiar a los estudiantes en la utilización de redes como Twitter-X, Instagram, Tik Tok o Facebook, con fines científicos, que les permitan desarrollar un pensamiento crítico, inclusivo y tolerante.
- Canalizar el talento y las emociones de los alumnos mediante la realización de prácticas guiadas por el profesorado que se desarrollen en el ámbito de las redes sociales.
- Formar a PDI y estudiantes en el buen uso de las redes sociales, desterrando tópicos y contribuyendo a evitar adicciones.

Objetivos específicos del proyecto ARSCOM II:

- Diseñar prácticas docentes en titulaciones diferentes tanto presenciales como on line en las que se utilicen redes sociales (Instagram, Facebook, Twitter-X, Tik Tok...), como recurso o como estrategia de aprendizaje.
- Evaluar la adquisición de competencias transversales mediante las prácticas diseñadas, especialmente antes de la creatividad, el pensamiento crítico, la capacidad de síntesis y el trabajo en equipo.
- Comparar resultados en función de la presencialidad o no de la docencia, la titulación, el sexo y la edad de los participantes.
- Comprobar el grado de motivación generado en las prácticas con redes y compararlo con las prácticas tradicionales.

#### 4. METODOLOGÍA

En cuanto al abordaje de la investigación ha tenido lugar mediante una metodología de corte cuantitativo y cualitativo. Los y las docentes diseñamos prácticas específicas para cada asignatura utilizando distintas redes sociales, que acompañamos de una guía de trabajo donde quedaban especificados los objetivos, procedimiento y evaluación de la práctica. En todos los casos la participación fue voluntaria y se desarrolló en grupos de trabajo elegidos por ellos mismos.

El análisis cuantitativo y cualitativo se realizó a partir del diseño de un cuestionario de valoración de la práctica con redes sociales mediante formulario de Google Forms, compuesto por 15 ítems orientados a conocer la percepción de los

estudiantes sobre la adquisición de las cuatro competencias transversales citadas, así como una valoración general sobre la práctica.

El rendimiento académico fue medido a través de las calificaciones obtenidas en las prácticas o actividades propuestas. La rúbrica de evaluación incluyó cuatro criterios relacionados con las competencias transversales y con los logros específicos de cada asignatura.

La muestra estuvo compuesta por un total de 214 estudiantes que realizaron finalmente el cuestionario de valoración, con la siguiente distribución en función de la asignatura, curso, grado y red social utilizada:

<b>Año</b>	<b>Curso</b>	<b>Grado</b>	<b>Asignatura</b>	<b>n° alumnos</b>	<b>Red social</b>
21-22	1º	ADE	Historia Económica	20	Tik Tok
21-22	2º	Publicidad	Relaciones Internacionales	13	Tik Tok
21-22	4º	Periodismo	Periodismo Digital	7	Tik Tok
21-22	1º	Psicología	Psicología de la salud	32	Instagram
22-23	1º	Periodismo y CA	Historia política y social contemporánea	19	Instagram
22-23	1º	Publicidad	Historia política y social contemporánea	8	Instagram
22-23	1º	Periodismo y CA	Literatura y medios de comunicación	7	Tik Tok
22-23	1º	Periodismo y CA	Empresa y Marketing	18	Tik Tok
22-23	2º	IOI	Microeconomía	22	Instagram, y Twitter-X
22-23	2º	Nutrición Humana y Dietética	Microbiología de los alimentos	9	Tik Tok
22-23	1º	Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	Anatomía Funcional	46	Youtube
22-23	2º	Criminología	Informática aplicada a la Criminología	13	Tik Tok

Tabla 1. Asignaturas, redes sociales y alumnos que realizaron el cuestionario de evaluación.

Elaboración propia.

La vertiente formativa de los proyectos comprendió también la organización de dos seminarios, destinados uno al alumnado y otro al PDI.

## 5. RESULTADOS

Como resultado general de nuestros proyectos destacamos la elaboración de una *Guía de Prácticas con Redes Sociales en el Aula Universitaria* que compendia las distintas prácticas realizadas para uso y difusión de la comunidad universitaria<sup>1</sup>.

Asimismo, hemos presentado algunas de nuestras experiencias en distintos congresos de innovación educativa. En concreto, en el IV Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior. Retos de la actualización en la enseñanza de las áreas de conocimiento, que se celebró en Madrid del 9 al 11 de noviembre de 2022 y en el II International Congress: Education and Knowledge (ICON-edu 2023), celebrado del 1 al 2 de junio de 2023 en la Universidad de Alicante.

En cuanto a los resultados obtenidos mediante el cuestionario de valoración, este incluyó, en primer lugar, datos demográficos que nos permitieron situar la franja mayoritaria de edad de los estudiantes encuestados entre los 19 y los 21 años. La red social utilizada en la mayoría de las prácticas fue Tik Tok, tanto como plataforma de divulgación de contenidos como de búsqueda de información.

En segundo lugar, planteamos preguntas relacionadas con la adquisición de las cuatro competencias transversales objeto de análisis mediante escalas Likert de 5 niveles de respuesta.

En último lugar, expusimos preguntas relacionadas con el diseño propiamente de la práctica: ejecución, evaluación y aplicación a otras asignaturas o en años sucesivos. Valoradas sobre 5, todas las respuestas se situaron en puntuaciones comprendidas entre el 4,2 y el 4,8.

Los resultados en el ámbito formativo se concretaron en la celebración de dos seminarios, como hemos comentado más arriba. El primero, a cargo de la estudiante de Físicas de la Universidad de Córdoba y *tiktoker* Alba Moreno, conocida en redes como *@mamifisica*, que explicó a los estudiantes los beneficios de utilizar Tik Tok para la divulgación científica, detallando las fases de documentación y preparación previa que exige cada publicación.

---

<sup>1</sup> La guía ha sido publicada por el Servicio de Publicaciones de la UEMC y puede descargarse de forma gratuita en el siguiente enlace: <https://www.uemc.es/publicaciones/practicas-con-redes-sociales-en-el-aula-universitaria>

PREGUNTAS	% MUCHO Y BASTANTE
¿Qué te ha aportado la práctica realizada con redes sociales a la hora de relacionarte con tus compañeros?	Aprendizaje, colaboración y compromiso
Aspectos para que el trabajo en equipo con redes sociales funcione adecuadamente	Ser responsable (76,9%), aportar ideas y escuchar
La realización de la práctica con redes sociales te ha permitido...	Aumentar mis dotes de comunicación (73,4%), ser más creativo/a y aprender de tus compañeros
A la hora de escoger o elaborar el tema a desarrollar en redes sociales te ayudó especialmente...	Seleccionar conceptos clave (57,1%), incluir detalles relevantes y distinguir las ideas principales de las secundarias
La elaboración de información o contenidos para redes sociales con un fin académico requiere...	Conocer bien el tema y saber sintetizarlo (66,7%), plantear una pregunta clave y saber responderla y consultar fuentes diversas y contratadas al margen de las redes sociales
La realización de la práctica ha contribuido a aumentar mi nivel de...	Aprendizaje (92,3%), creatividad y compañerismo
Ver otros videos o aportaciones en la red social te ha servido para...	Aprender sobre el tema (71,4%) y conocer otras fuentes de información

Tabla 2. Preguntas relacionadas con la adquisición de competencias transversales. Cuestionario de Valoración.

Elaboración propia.



Imagen 1. Cartel anunciando la charla impartida por Alba Moreno en la UEMC.



Imagen 2. La divulgadora Alba Moreno en un momento de la charla.

El segundo seminario, dirigido al PDI, fue impartido por el profesor de la Universidad Rey Juan Carlos, Oriol Borrás Gené, con el título: “Redes sociales en el aula universitaria: estrategias de enseñanza y aprendizaje”. Durante más de dos horas, el profesor Borrás Gené planteó modelos de prácticas a desarrollar en el aula, insistiendo en la necesidad de un buen diseño de los objetivos que queremos conseguir en función de las distintas asignaturas para garantizar el éxito de nuestras prácticas.



Imagen 3. Cartel del seminario impartido por el profesor Oriol Borrás en la UEMC.



Imagen 4. El profesor Borrás Gené en un momento del seminario.

## 6. CONCLUSIONES

La aplicación de metodologías innovadoras que conecten con el alumnado universitario y fomenten su motivación y aprendizaje debe ser una prioridad para el profesorado.

Los proyectos de innovación educativa ARSCOM Y ARSCOMII, desarrollados en la UEMC, han demostrado la utilidad de las redes sociales para incrementar el aprendizaje de los estudiantes en un variado elenco de titulaciones y estudiantes pertenecientes especialmente a los primeros cursos formativos.

A partir de la metodología diseñada hemos podido comprobar que los estudiantes reciben este tipo de actividades con interés y mayor grado de motivación. Igualmente, la creación de contenido académico para redes sociales desarrolla la creatividad, fomenta la capacidad de síntesis, la búsqueda de fuentes variadas y contrastadas, así como genera buen clima entre compañeros.

Consideramos necesario continuar con la realización de este tipo de prácticas en próximos cursos académicos, puesto que favorecen la adquisición de competencias específicas y transversales, conectan con las formas de comunicación de nuestros estudiantes y otorgan una dimensión académica y profesional al uso de las redes sociales que, sin duda, estará presente en su futuro desempeño laboral.

## BIBLIOGRAFÍA

- Al-Qaysi, N., Mohamad-Nordin, N. & Al-Emran, M (2020): Employing the technology acceptance model in social media: A systematic review. *Educ Inf Technol* 25, 4961–5002 <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10197-1>
- Gil Fernández, R. y Calderón-Garrido, Diego (2021): The use of social media in education: a systematic review of the scientific literatura. *Digital Education Review*, 40, 82-109. <http://dx.doi.org/10.1344/der.2021.40.82-109>
- Rahman S, Ramakrishnan T, Ngamassi L. (2020): Impact of social media use on student satisfaction in Higher Education. *Higher Educ Q*, 74, 304–319. <https://doi.org/10.1111/hequ.12228>
- Romero Carrión, V. L., García Flores, S. A. & Palacios Sánchez, J. M. (2020): Ecosistema con creatividad, investigación e innovación basado en las competencias transversales frente a las exigencias profesionales del siglo XXI. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 386–400. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.592>
- Tur, G., Marín, V., & Carpenter, J. (2017): Using Twitter in higher education in Spain and the USA. *Comunicar*, 25(1). <https://doi.org/10.3916/C51-2017-02>



# EMPOWERING FIRST-GENERATION LEARNERS: EXPLORING SPANISH CULTURE, HISTORY, AND POLITICS VIA INTERNET-INTEGRATED EDUCATION IN U.S. UNIVERSITIES

MARINA CUZOVIC-SEVERN  
California State University Los Angeles  
[mcuzovic@calstatela.edu](mailto:mcuzovic@calstatela.edu)

**Summary:** This article details the use of technology and the internet to enhance the university course “Spanish History and Culture” taught in the U.S. Spanning 14 weeks, the course covers various aspects of Spanish culture and history, including the nationalism of three autonomous communities: Catalonia, Basque Country, and Galicia, which is the main focus of this article. The article outlines in-class activities employed during the elaboration of this topic, such as researching the communities online, engaging in discussions about nationalism, inviting guest speakers from Spain, and analyzing cultural aspects through activities centered on literature, music, and personal connections. Moreover, it describes the incorporation of weekly news presentations from Spain, emphasizing the use of reliable sources and digital platforms such as FlipGrid and Canvas Studio for student engagement. The course concludes with student presentations, stressing the importance of using credible academic sources and developing critical thinking skills. In future iterations, this course will incorporate ChatGPT into class activities to enhance students' cultural exploration and promote creativity. At the same time, it will illuminate the limitations of this digital tool, emphasizing that technology should enhance, not supplant, the depth and authenticity individuals contribute to the creative and scholarly process. This approach advances digital literacy and sharpens critical thinking abilities. The conclusion underscores the impact of technology on education, particularly for first-generation students, and underscores the importance of guiding students in navigating the digital world, differentiating between reliable and unreliable sources, and preparing them for the ever-evolving digital landscape.

**Key words:** technology-enhanced learning, digital literacy, digital platforms, reliable sources, ChatGPT.

## 1. INTRODUCTION

Over the past twelve years, I've had the privilege of serving as a university professor of Spanish language, literature, and culture in the U.S. This role has allowed me to witness firsthand the transformative power of technology and the internet in enriching the educational experience of my students. It's particularly significant when teaching at institutions with a significant population of first-generation college students, many of whom may have limited exposure to educational resources or have never had the opportunity to travel to Spain.

One of the flagship courses I offer, "Spanish History and Culture," serves as a shining example of how the digital age has revolutionized the realm of education. This immersive 14-week journey takes students through the intricate tapestry of Spanish culture, from its pre-imperial origins to its contemporary manifestations. The course delves deep into Spain's multifaceted landscape, exploring its geography, historical narratives, religious diversity, rich tapestry of cultures, intricate political landscape, captivating literature, and timeless artistry.

To facilitate this comprehensive exploration, I leverage the power of modern online platforms, primarily relying on the Canvas Learning Management System. Through this digital portal, I disseminate course materials and assignments, providing students with a wealth of resources to engage with. These resources include an array of media, such as scholarly articles, thought-provoking essays, evocative paintings, cinematic masterpieces, and striking photographs, promoting a holistic, multidisciplinary approach to learning.

In the context of this article, I aim to shed light on a specific segment of the course – the study of nationalism within three autonomous communities: Catalonia, Basque Country, and Galicia. I will delve into how I harness the internet's vast resources to facilitate students' understanding of this complex subject and encourage them to cultivate their critical thinking skills. This segment spans two weeks of instruction, encompassing both traditional in-person classes and an asynchronous online format.

Each of the three communities receives dedicated attention in one class session, providing students with a deep dive into their unique historical and cultural backgrounds. The fourth class serves as a culmination, where we engage in a variety of activities, view relevant videos, host guest speakers, and showcase short presentations. Throughout this paper, I will elaborate on the introductory and in-class activities that aim to foster nuanced discussions about the political and cultural aspects of these communities' quests for independence.

It's essential to acknowledge the foundational role played by Carmen Pereira-Muro's insightful textbook, *Culturas de España* (2014). This invaluable resource equips my students with the foundational knowledge required to undertake independent research and cultivate critical thinking. It serves as the cornerstone upon which I build assignments, projects, and activities that harness the limitless potential of the internet, shaping a holistic and engaging learning experience for my students. The synergy between traditional teaching materials and the boundless resources of the internet has truly revolutionized the way we explore and understand the rich tapestry of Spanish culture and history.

### 1.1. The Introductory Activity

The first activity that I assign to my students is to find information on the internet about the three autonomous communities. I provide them with a table of categories to search for, which include the provinces, capital cities and other major cities, language, climate, economy, history, the current political situation, culture, tourism, and one more important element of their choice. I instruct them to use only verified sources, such as official governmental Spanish pages, and not personal blogs or WordPress pages. This not only encourages students' curiosity for research and independent work but also teaches them an important lesson about the validity of online sources. I suggest some pages for them to consult, such as *El instituto cultural vasco*, *Barcelona*, and *Xunta de Galicia*.

	<b>Galicia</b>	<b>Cataluña</b>	<b>País Vasco</b>
<b>Las provincias</b>			
<b>La ciudad capital y otras ciudades importantes</b>			
<b>Los idiomas</b>			
<b>El clima</b>			
<b>La economía</b>			
<b>La historia</b>			
<b>La política actual</b>			
<b>La cultura</b>			
<b>El turismo</b>			
<b>¿¿¿Qué más???</b>			

Table 1. Exercise 1

Following the initial exercise, I engage in a discussion with my students about the concept of nationalism and national identity, encouraging them to share their own views on the matter. I request that they jot down their original thoughts on a digital platform called *Padlet*, which allows them to revisit their ideas and reflect on any changes in perspective that may occur during the subsequent discussion on the topic of the nationalisms of the autonomous communities.

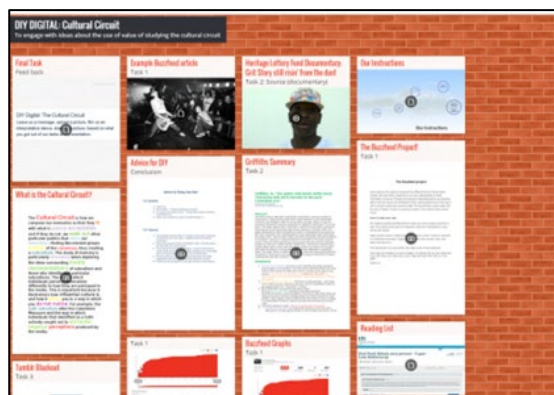


Figure 1: Padlet.

Image credit: Association for Learning Technology

## 1.2. Guest Speakers from Spain

To provide a richer insight into the complex nuances of national identity and the concept of nationalism, I actively engage in organizing interactive sessions by inviting guest speakers from Catalonia, Basque Country, and Galicia to address the class through virtual platforms like Zoom. In preparation for these sessions, students are encouraged to curate questions beforehand, submitting them on *Padlet*. From these submissions, we collectively select the most pertinent ten questions to pose to the guest speakers.

During these sessions, beyond responding to the students' inquiries, the guest speakers also offer an immersive experience by presenting quintessential elements of their respective cultures. This could encompass diverse aspects such as traditional songs, poignant poems, vibrant dances, or music performed in their native languages.

This interactive exchange fosters a direct and experiential understanding of the multifaceted layers of national identity. Moreover, the engaging nature of these sessions significantly elevates the learning process by not only imparting knowledge but also infusing an enjoyable and culturally enriching experience for the students.

The hands-on approach facilitates a more profound understanding of the complexities behind national identities, offering students a first-hand encounter with the cultural elements that contribute to these rich and diverse identities.

### 1.3. Class Activity on Galician Nationalism

During our class discussion on Galician nationalism, we focus on its cultural aspect, particularly the *O Rexurdimento* movement which saw a resurgence of the Galician language and literature in the 16th -18th centuries. We examine Rosalia de Castro's poem "*Adiós ríos, adiós fontes*" as a representative work of this movement. Before reading the text from the textbook, we watch a YouTube video of the song performed in Galician by Amancio Prada, and students take note of the similarities and differences between Galician and Spanish.

Students then read the poem in Castilian Spanish and analyze the three main themes of the poem: *locus amoenus*, the depiction of a beautiful and peaceful place; la *morriña*, the sadness and nostalgia of leaving one's homeland; and *saudade*, the longing and yearning for home. I connect these themes to students' personal experiences, particularly those of immigrant families from Mexico and Latin America, and ask them to share their connections to their ancestral land.

To conclude the lesson, students create a PowerPoint presentation that relates their experiences to Rosalía de Castro's poem, using narration, pictures, and music from the internet. I encourage students to search for the landscapes of Galicia and their relatives' birthplaces on Instagram using hashtags, making the activity more current, interesting, and personal to them. This project sparks a lot of enthusiasm and interest among students.

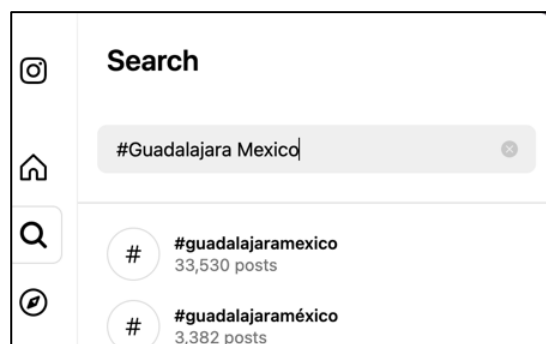


Figure 2: Instagram

#### 1.4. *Noticias*-a Weekly Video-Recorded Presentation of News from Spain

One of the essential components of this course involves weekly *noticias*, which are recordings that students create about news from Spain. Students are expected to read Spanish newspapers each week and choose a news story that interests them. They then record a video explaining the story's content, its significance, and how it connects to their reality or society. Additionally, students are required to comment on another student's presentation. During the two weeks when we focus on the nationalisms of the three autonomous communities, students must find news related to these communities. The digital newspapers that are suggested to students are: *Levante-El Mercantil Valenciano*, *El Correo Gallego*, *El Diario Vasco*, *ABC*, *El País* and *El Día*. Students can also look for news on another newspaper's website, as long as the newspaper is reputable and reliable.

This activity again presents an opportunity to teach students about trustworthy and reputable sources of information, such as those that use reliable sources and present verified facts without manipulating readers' emotions. Students gain insight into political and historical factors that influence news coverage and learn to use media more judiciously. By reading news about Spain from a variety of Spanish newspapers, students gain authentic, first-hand information about the country, its politics, history, and culture.

To facilitate the video recordings, I use *Flipgrid*, a free Microsoft app that provides students with a secure environment for sharing, expressing opinions, discussing, and learning from each other. Interestingly, some of the quieter students in face-to-face classes are often the most engaged and active when using this app.



Figure 3: *Flipgrid*

I utilize *FlipGrid* in both online and face-to-face settings for this course. For face-to-face instruction, students are required to record their noticia as part of their homework assignment. Additionally, I occasionally utilize Canvas Studio, a communication tool available on the Canvas platform, for recording noticias in this course.

### **1.5. End of Semester Presentations**

The course's final assignment, the oral presentation, also includes the topic of political and cultural representation of nationalism of the three autonomous communities. This assignment requires students to demonstrate their comprehension and analytical skills while delivering an oral presentation in Spanish, lasting between 5 to 7 minutes, and employing PowerPoint as a multimedia tool to articulate their research findings on one of the suggested topics.

The range of topics available for selection is intentionally diverse and thought-provoking. Students can opt to delve into the historical figures who have left indelible marks on Spain's narrative, such as Isabel la Católica and Francisco Franco. Alternatively, they may explore the artistic legacies of renowned figures like Antoni Gaudí, Pablo Picasso, Luis Buñuel, and Salvador Dalí. For those with an inclination towards political analysis, the option to delve into entities like the Partido Socialista Obrero Español or delve into the complex history of terrorist groups like ETA is also available. Finally, students can examine the nuanced political and cultural representation of nationalism within the three autonomous communities. If the class is conducted online, students record their presentations on FlipGrid or in Canvas Studio, and if it is taught face-to-face, they present it in class.

The process of preparing these presentations is a pedagogical exercise in research and critical thinking. To craft their presentations, students are required to engage with a minimum of two academic articles or book chapters. They must diligently extract pertinent information from these sources and present the content in their own words, demonstrating their mastery of the subject matter.

In this endeavor, students are encouraged to utilize robust academic resources, typically found through platforms like Google Scholar or their university's library website, using their chosen topic as a search keyword. This phase of the assignment is a crucial juncture in their academic journey, teaching them to differentiate between academic and non-academic sources. For this project, only academic sources are deemed acceptable. Academic articles, generally authored by university professors and published in peer-reviewed journals sponsored by accredited institutions, serve as the gold standard. Non-academic sources, such as "Wikipedia," personal blogs, content on platforms like "Wordpress," or sites like "Rincón del Vago," are strictly prohibited.

The ability to distinguish between academic and non-academic sources is a fundamental skill, particularly for first-generation college students, as it represents a pivotal barrier they must surmount on their path toward educational attainment. Furthermore, this exercise in source evaluation and utilization serves as valuable practice for students who aspire to become future educators, graduate students, and engaged academic citizens. These skills lay the groundwork for their academic profiles, an indispensable asset in the pursuit of a university degree.

Moreover, this course serves as a prerequisite for subsequent courses within their major, where students will be tasked with composing research papers and conducting independent research. Thus, it stands as an exceptional preparatory step, equipping them with the essential tools and methodologies required for future academic pursuits. Ultimately, this assignment fosters not only subject matter expertise but also the critical thinking skills and academic acumen necessary for their ongoing educational journey.

## 1.6. Future *ChatGPT* Incorporation

Incorporating new technological trends into our teaching methods is vital to ensure that our educational practices remain aligned with the ever-evolving landscape of learning. In my future classes, I plan to introduce an interactive activity that involves the use of ChatGPT.

The integration of ChatGPT into the curriculum builds upon the previously described activity, which centers around the exploration of Galician nationalism and its profound cultural character, notably expressed through the renaissance of the Galician language and literature. In this prior activity, students read Rosalía de Castro's evocative poem, "*Adiós ríos, adiós fuentes*". This poetic masterpiece not only conveys a deep affection for Galicia and its people but also offers a captivating window into the region's life, traditions, and customs.

To seamlessly extend this exploration, my plan is to have students leverage ChatGPT to embark on a creative journey. They will be tasked with crafting a poem, by using ChatGPT, that captures the sentiments of nostalgia and yearning for their ancestral homeland, their parents', or grandparents' birthplace, or even their own hometown. Importantly, they will instruct ChatGPT to include vivid descriptions of the landscapes, local customs, and traditions, mirroring the essence of Rosalía de Castro's poetic craftsmanship.

After ChatGPT generates the poems, students must then engage in additional work on them. ChatGPT, while a powerful tool, cannot replace the human touch in the creation of scholarly and academic materials. In this phase, students are tasked with the essential process of refining their generated poems. Initially, students need to meticulously identify and underline any elements in the poems that might sound



mechanical or automated, lacking the warmth and authenticity of human expression. The next crucial step involves infusing the poems with their personal experiences, adding layers of depth and a distinct human touch. Drawing from their individual backgrounds and connections to their ancestral lands or hometowns, students should enrich the poems with authentic emotions and unique perspectives.

While technology undeniably enhances our lives and educational endeavors, it's equally important to acknowledge its limitations. This exercise serves as an opportunity to discuss and demonstrate to our students that, despite technological advancements, certain aspects of creativity, emotional expression, and scholarly work remain distinctly human. It reinforces the idea that technology should complement, rather than replace, the depth and authenticity that individuals bring to the creative and scholarly process.

To complete this activity, students will be required to share their edited self-generated poems with their classmates. This collaborative exchange fosters a rich and engaging discussion platform, where the similarities and differences between their poems and Rosalía de Castro's work can be explored and dissected. It also offers a unique opportunity for students to share their own personal stories, anecdotes, and emotional connections to their ancestral lands, further enriching the classroom experience.

This innovative activity serves multiple educational purposes. First and foremost, it encourages and nurtures creativity, enabling students to weave together their personal narratives with artistic expression, while also providing them with a unique opportunity to forge connections with their cultural heritage and delve into the rich tapestry of their family histories. Through this creative endeavor, students can explore and celebrate the places and traditions that have left an indelible mark on their lives. Moreover, this innovative activity serves as a bridge between the past and the future of education, deepening students' cultural and personal connections, cultivating digital literacy, and enhancing critical thinking skills.

## **2. CONCLUSION**

As educators, it is imperative that we acknowledge the dynamic nature of the digital landscape in which we live. Our society is continually shaped by rapid advancements in technology and the pervasive influence of the internet. With this evolution, it becomes increasingly essential for us, as teachers, to adapt our instructional methods to effectively integrate these technological changes into our educational practices. This adaptation is not just a response to the changing times; it is a necessity in ensuring that our students are equipped with the skills and knowledge required to thrive in this modern digital era.

Nonetheless, amid the vast sea of information available online, it's crucial to recognize that not all content found on the internet is accurate or credible. This understanding forms the foundation upon which we must navigate and guide our students. For individuals who are first-generation college students, the introduction and access to technology can be a pivotal turning point. It significantly broadens their access to valuable resources and information, offering opportunities that may have otherwise remained unattainable. As educators, our responsibility extends beyond imparting subject matter knowledge; it encompasses guiding and mentoring students in utilizing these technological tools effectively. Teaching them how to navigate this digital realm not only enhances their learning experience but also equips them with the skills to discern reliable information from dubious sources.

Teaching students to critically evaluate online information is a fundamental part of this process. In a digital landscape abundant with information, determining the accuracy and credibility of sources can be a challenging task. Thus, students need to be equipped with the critical thinking skills necessary to discern accurate and trustworthy information from the vast array available.

By embracing technology within our teaching methodologies, while at the same time pointing out its limitations, we are not only preparing our students for the future, but also empowering them to harness these tools to take control of their learning experiences. The emphasis is not just on adapting to the digital world; it's about empowering students to navigate it with confidence and competence. The integration of technology into education isn't merely about digital literacy; it's about instilling a sense of critical thinking, discernment, and autonomy in our students as they traverse this ever-evolving digital landscape.

## REFERENCES

- Canvas Learning Management System*. (2023). <https://www.community.canvaslms.com>
- Pereira-Muro, C. (2014). *Culturas de España*. Cengage Learning.
- El instituto cultural vasco*. (2023). <https://www.eke.eus>
- Barcelona*. (2023). <https://www.barcelona.cat>
- Xunta de Galicia*. (2023). <https://www.xunta.gal>
- Padlet*. (2023). <https://www.padlet.com>.
- OpenAI*. (2023). ChatGPT. <https://chat.openai.com/chat>
- Zoom*. (2023). <https://zoom.us/>.
- FlipGrid*. (2023). <https://info.flip.com>.

Prada, A. (2013). *Adios rios adios fontes Amancio Prada*. YouTube.  
[https://www.youtube.com/watch?v=XmZMWldLk6k&ab\\_channel=AmancioPrada](https://www.youtube.com/watch?v=XmZMWldLk6k&ab_channel=AmancioPrada)



# TWITTER-X COMO INSTRUMENTO MOTIVADOR Y DE APRENDIZAJE PARA LAS ASIGNATURAS DE TEORÍA ECONÓMICA

HENAR VALBUENA-PORTILLO

Universidad de Valladolid

[henar.valbuena.portillo@uva.es](mailto:henar.valbuena.portillo@uva.es)

PATRICIA GÓMEZ-COSTILLA

Universidad de Valladolid

[patricia.gomez.costilla@uva.es](mailto:patricia.gomez.costilla@uva.es)

CARMEN GARCÍA-PRIETO

Universidad de Valladolid

[carmen.garcia.prieto@uva.es](mailto:carmen.garcia.prieto@uva.es)

**Resumen:** Este capítulo tiene como objetivo principal diseñar una actividad que incremente el interés del alumnado de diversas asignaturas de análisis económico vinculando los conceptos explicados en el aula con la actividad económica actual mediante la red social: Twitter-X. Los estudiantes aprenderán a dar un uso formativo a una red social que ellos utilizan de forma mayoritaria con una orientación más bien lúdica, ampliando sus habilidades digitales y el uso responsable de las redes sociales (RRSS).

**Palabras clave:** Microeconomía; Macroeconomía; Innovación Docente; Redes Sociales; Fact Checking.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde la primera raíz cuadrada que se pide hacer en primaria, a la primera frase que hay que analizar sintácticamente en la ESO, siempre se ha escuchado en las aulas

ese susurro enfadado de... “¿y esto para qué me sirve en la vida real?” Poner en valor el conocimiento es un reto de la enseñanza que no termina al llegar a la Universidad. Así, docentes de todas las etapas educativas hemos de encontrar la manera de revalorizar el propio proceso de aprendizaje, incluso cuando la relación con el día a día no es evidente, porque instruirse construye una estructura del pensamiento más allá de un rédito directo.

Sin embargo, una manera, ya no solo de completar la formación teórica de los estudiantes, sino, además, de mejorar su relación con la materia que impartimos, es conseguir que en su cabeza se establezcan las conexiones entre lo que estudian y el mundo en el que viven. A lo largo de este capítulo se va a exponer cómo, sirviéndonos de las TIC, se puede introducir en las asignaturas de análisis económico un acercamiento a la Economía más allá de las imponentes variables alfanuméricas del papel.

De este modo, el capítulo explora la creación de redes de información mediante la aplicación de Twitter-X y, particularmente, de cómo esto se convierte en una herramienta educativa, de especial utilidad para complementar la formación de asignaturas de Teoría Económica. Se propone la creación de un canal de información haciendo uso de las propias utilidades que ofrece la aplicación, en concreto, generar listas. Los alumnos pueden diseñar un espacio de contenido específico, que es susceptible de verse ampliado y completado gracias a los mecanismos de la red social, como *retweets* o menciones. Estas listas permiten a los alumnos estar expuestos a información económica relevante y verificada de una manera más cercana a la realidad del siglo XXI. Se pretende que un espacio de ocio se pueda convertir a su vez en un espacio formativo que les acerque la información en un formato atractivo y acorde a sus intereses.

Aprender a transformar Twitter-X en una herramienta educativa no solo puede mejorar la formación académica, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades digitales y el uso responsable de las redes sociales (RRSS), y responde a las necesidades actuales de los alumnos y a la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación.

## 2. DESCRIPCIÓN

En este proyecto, se proporcionará a los alumnos los conocimientos necesarios para que lleguen a utilizar la plataforma de Twitter-X como un lugar para acceder a información valiosa y de calidad relacionada con la Economía, entendiendo la creciente relevancia del impacto de las redes en la divulgación científica. Para ello, se les proporcionará algunos consejos e información sobre cómo verificar la fiabilidad de una cuenta de Twitter-X, y evaluar la calidad del contenido

seleccionado, así como de las publicaciones científicas que puedan ir asociadas a ese contenido.

### 3. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

1. Aprender a utilizar Twitter-X como una herramienta para acceder a información valiosa y de calidad relacionada con la Economía.
2. Crear un espacio de conocimiento económico en Twitter-X mediante la selección y difusión de publicaciones relevantes.
3. Relacionar los contenidos de la asignatura con la información recopilada.
4. Comprender el concepto de Altmetrics y su relevancia en la evaluación del impacto de la investigación en la Economía.

### 4. MOTIVACIÓN PEDAGÓGICA EN RELACIÓN CON LAS ASIGNATURAS

Las asignaturas de Teoría Económica abordan el estudio de los modelos fundamentales que sustentan la economía, buscando la comprensión de sus principios y conceptos. Hablamos de materias como Macroeconomía, enfocada en aspectos relacionados con el crecimiento, el desempleo y las políticas fiscales y monetarias, o Microeconomía, más centrada en el comportamiento de los agentes económicos. Pero también se incluyen asignaturas como Economía Internacional, que incide en el comercio y las relaciones económicas entre países, o Economía Monetaria Internacional, que se centra en el estudio de las relaciones financieras entre países, mediante el conocimiento del funcionamiento de los sistemas de tipos de cambio y sus consecuencias para las economías nacionales.

Desde una perspectiva pedagógica, teniendo en cuenta el contenido que se imparte en este tipo de materias, se torna evidente la lógica de estar actualizado en el plano socioeconómico nacional e internacional.

En primer lugar, como ya se ha adelantado, el principal motivo es el potencial motivador de la conexión con la realidad. El plano teórico cobra vida en el día a día cuando se experimentan *shocks* de oferta y demanda que afectan a los mercados o se aplican políticas económicas con la intención de corregir los efectos de estos *shocks*. Así, el valor de conocer la actualidad reside tanto en la aplicación de conceptos teóricos como en la contextualización de lo aprendido.

Ver cómo los conceptos teóricos se manifiestan en la práctica evidencia el dinamismo de la disciplina económica, relacionada estrechamente con los acontecimientos sociopolíticos. Estar informado ayuda a entender cómo las decisiones económicas, y esto incluye las de las familias, impactan en la vida cotidiana. Si se incorporan ejemplos y situaciones actuales en la práctica docente, la

enseñanza se torna más relevante y atractiva para el alumnado, mejorando potencialmente su interés y su participación en el proceso de aprendizaje.

Al conocer lo que ocurre a su alrededor, y la relación que esto tiene con lo que aprenden en clase, esos conocimientos son además una herramienta para hacerles participantes activos de debates y reflexiones, en las que se verán más involucrados que si no dispusieran de datos para hacerlo.

Por otro lado, seguir la actualidad económica con atención activa ayuda en el desarrollo de las habilidades analíticas, pues permite observar la evolución de las políticas públicas tras su aplicación, el cumplimiento o no de los pronósticos, la evolución de las variables económicas... Todo ello supone un primer acercamiento al análisis económico y a la evaluación de políticas públicas. Relacionado con esto último, si se tiene la intención de trabajar en el campo de la economía o en áreas relacionadas, este tipo de análisis sirven al alumnado de preparación para el futuro.

## 5. CONTEXTO DE INNOVACIÓN

Fomentar la conexión teoría-práctica no es algo necesariamente innovador, pero sí lo es si introducimos los instrumentos que nos brinda el siglo XXI. Se debe tener además presente que innovar no es solo adoptar nuevas tecnologías y métodos de enseñanza, también lo es personalizar el aprendizaje, planteando nuevos enfoques propios del contexto individual de los estudiantes. En ese sentido, debemos preguntarnos cuáles son las necesidades y las realidades de los alumnos y del entorno educativo.

Este entorno educativo incluye las fuentes de información y el acceso a las mismas que, en el caso en que nos atañe, tiene a Internet como protagonista. El problema de recibir la actualidad vía Internet es que esta llega en no pocas ocasiones de forma diluida. Los adolescentes son cada vez menos consumidores de prensa tradicional y, si son consumidores de prensa, suele ser de forma esporádica y a través de las redes sociales. Es difícil procesar la información recibida si esta aparece en un *feed* a modo sándwich; debajo de un meme y encima del vídeo viral de un “mono montando en bicicleta”. Por eso, las bondades de este proyecto no se limitan a las asignaturas de teoría económica, pues con la creación de espacios digitales de información se puede ayudar a generar, en general, un hábito de lectura de prensa y otras fuentes de información, así como un lugar específico en el que llevarlo a cabo que, además, es gratis.

En ese sentido, la democratización del acceso a noticias y datos gracias a Internet ha supuesto un punto de inflexión en lo que al entendimiento de la información se refiere. Pero si bien cualquiera puede acceder a noticias y comentarios que antaño eran de acceso privado, también cualquiera puede lanzar al mar de Internet datos de dudoso origen sin repercusión alguna. Este tipo de desinformación o *fake news*



(noticias falsas), dada la propia naturaleza de las redes sociales, se propaga a gran velocidad y con alcance muy elevado para la población en general, pero también para los jóvenes. Así lo ponen de manifiesto Gómez-Calderón *et al.* (2022), que en su investigación obtienen que a un 93,4% de los jóvenes le llegan *fake news*, al menos, varias veces al mes, y en cerca de la mitad de los casos, el 46,7%, semanalmente. Por tanto, en la era digital, contrastar y verificar las informaciones o noticias obtenidas en internet y las redes sociales, se torna fundamental para la divulgación y, especialmente, el consumo de información online.

El *fact-checking* consiste en verificar las informaciones que recibimos procedentes de los medios de comunicación, buscando errores y noticias falsas. Somos conscientes de la proliferación de contenidos tendenciosos -ya sea por una búsqueda de *clicks* o el mero deseo de manipular la opinión pública- por lo que no es extraña la expansión global de las plataformas de verificación de datos. Estas se encargan, a nivel institucional, no solo de comprobar si las noticias que se difunden responden o no a datos verídicos, sino además de dilucidar si existe ambigüedad a la hora de redactarlas, buscando la mayor mediatización posible y, por tanto, una mayor repercusión potencial en redes. Aunque, como apuntamos, existen plataformas oficiales para luchar contra la desinformación, desde la Universidad podemos contribuir a la alfabetización mediática y digital de los alumnos, tal y como se busca en este proyecto.

## 6. PASOS DEL PROYECTO

*Selección de la temática de la que se desea profundizar el conocimiento:* En primer lugar, y con el fin de incrementar el interés de los estudiantes por esta práctica, se les permitirá elegir un tema relacionado con el contenido de su asignatura de Análisis Económico, teniendo que hacer un esfuerzo activo por encontrar información de un contenido específico relacionado con la asignatura. De entre el conjunto de temas de estudio abordados a lo largo de la asignatura en la que se desarrolla la práctica, podrán escoger aquello que les llame más la atención o les resulte más cercano a sus intereses de aprendizaje. De este modo, podrán tener como eje central el empleo, el crecimiento económico, la inflación, la desigualdad...

*Exploración de Twitter-X:* Los estudiantes deberán familiarizarse con la aplicación y aprender a utilizarla como una herramienta para acceder a información relacionada con la Economía. Algunos estudiantes son más hábiles en el manejo de las redes sociales y, a través de la práctica en sus momentos de ocio, pueden dominar las aplicaciones. En otros casos, la herramienta les puede resultar más desconocida. Por ello, para asegurar el conocimiento por parte de todos ellos sobre cómo proceder para la realización de la práctica, el profesor les enseñará a crear la lista de cuentas asociadas a su temática específica y que se recogerán en su espacio de aprendizaje. Esta labor se realizará en el aula, dedicando unos minutos de la actividad docente a

la misma. Para generarlo deberán buscar y seguir a cuentas de economistas, instituciones económicas o periodistas económicos. De esa manera podrán tener acceso a contenido actualizado.

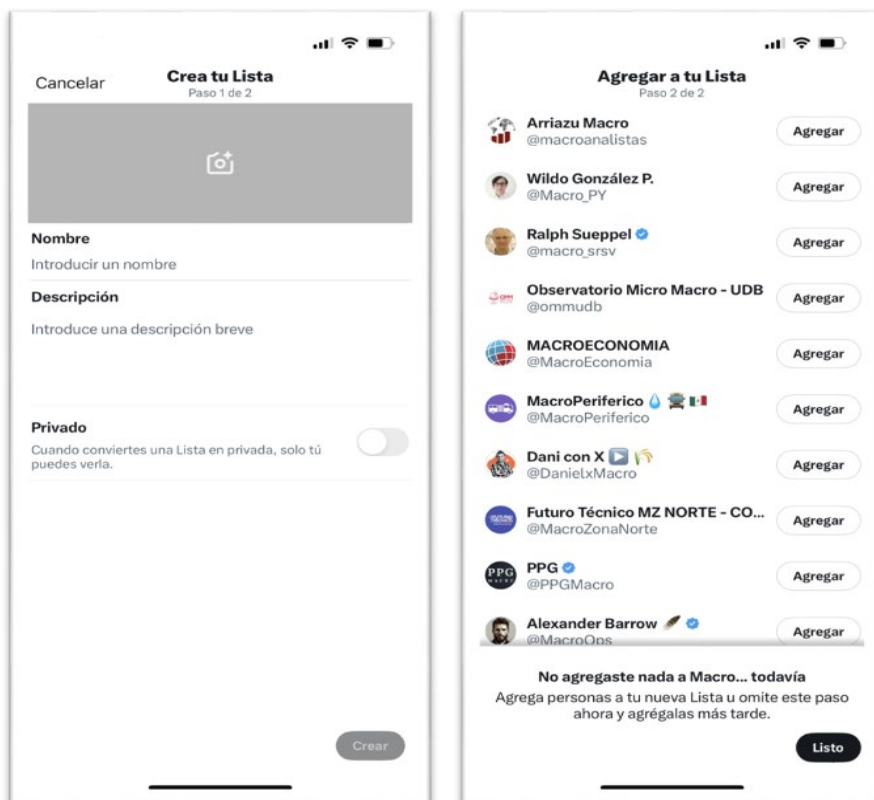


Imagen 1. Proceso de creación de lista en Twitter-X

Elaboración propia

*Asesoramiento para la verificación de las cuentas y el contenido:* La profesora proporcionará a los alumnos una breve introducción sobre el *fact checking*, explicando que es un fenómeno que, como señalan Fernández-Mas y López-López (2022), surge a comienzos de este nuevo milenio, y que empezó a tener fuerza con la creación de la *web* sin ánimo de lucro FactCheck.org (2003). Hará hincapié en las iniciativas surgidas a partir de periódicos históricos americanos como son el *Washington Post* y *St. Petersburg Times/Tampa Bay Times*, que crearon *The Fact Checker* y *PolitiFact* respectivamente en 2007. Según Vizoso y Vazquez-Herrero

(2019), el objetivo que se persigue con el *fact checking* es minimizar la proliferación de la desinformación y las *fake news*, así como de sus efectos en la ciudadanía.

A los alumnos se les deberá sugerir posibles indicadores para asegurar la calidad y fiabilidad, tanto para las cuentas elegidas como para el propio contenido seleccionado. Las orientaciones para seleccionar las cuentas de Twitter-X que se podrán incluir en el espacio de aprendizaje, diferenciarán entre cuentas de particulares y cuentas institucionales, y se considerarán no sólo criterios numéricos como los *likes*, *retweets*, sino también el análisis de sus seguidores, así como de los comentarios y respuestas recibidos.

Además, en lo que se refiere a cómo seleccionar el contenido que vayan a compartir, se les indicarán algunas de las plataformas de *fact checking* más utilizadas en España y que han sido estudiadas y analizadas por la literatura ya citada, como son: *Maldita (Maldito bulo, Maldita Hemeroteca, Maldita Ciencia, Maldito Dato, Maldita Tecnología...)*, *Newtral*, *Poletika...* o aquellas plataformas generadas por los propios medios como pueden ser *La chistera*, *EFE Verifica* o *AFP Factual España*. Además, a los estudiantes de cursos más avanzados, que utilizarán una bibliografía más especializada, se les podrá hacer una breve introducción a las *Almetrics*. Con este término nos referimos a las métricas alternativas que estudian el impacto de las publicaciones académicas y de investigación, más allá de los factores tradicionales - como las citas o el factor de impacto de las revistas-, considerando menciones en redes sociales, descargas de documentos o referencias en *blogs*. Cuando seleccionen contenido de tipo académico, podrán hacer uso de esta herramienta.

*Seguimiento del espacio de conocimiento económico:* Una vez creada la lista en Twitter-X, se valorará que compartan las publicaciones seleccionadas, junto con comentarios y reflexiones sobre su contenido. Los estudiantes tendrán que utilizar el *hashtag* de la práctica que previamente habrá sido elegido por ellos en clase (por ejemplo, #MacroUvaTwt) y de esa manera, podrán recuperar posteriormente toda la actividad generada en la práctica. Además, podrán utilizar *hashtags* relevantes para aumentar la visibilidad de sus publicaciones y promover así la interacción y participación de otros usuarios interesados en la economía. En cualquier caso, deberán llevar un seguimiento más o menos continuo a lo largo de los meses del periodo docente en que se desarrolla la asignatura, para ir obteniendo conclusiones y estructurar mentalmente lo aprendido.

*Evaluación del proyecto:* Al finalizar el proyecto, los estudiantes deberán presentar un informe en el cual describan el proceso seguido y las lecciones aprendidas. El profesor evaluará la calidad de las cuentas seguidas, con especial atención a los *tuits* y la información recopilada, así como el propio proceso de creación y gestión del espacio de conocimiento económico en Twitter-X.

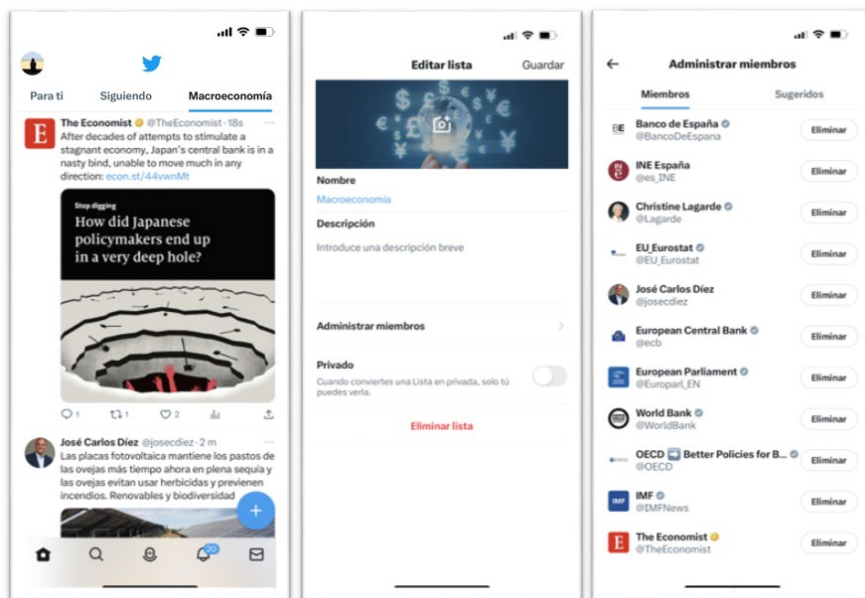


Imagen 2. Vista del espacio de aprendizaje “Macroeconomía” y de sus configuraciones.  
Elaboración propia

## 7. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Esta práctica puede ser adaptada para que la realicen estudiantes de distintos cursos y por lo tanto con distintos niveles de conocimientos de Teoría Económica. De esta forma, los criterios de evaluación tendrán que ser modulados y adaptados a su vez a la profundidad con que se imparte cada materia de Economía. De hecho, un mismo tema puede ser objeto de estudio mediante una práctica de este tipo en un curso introductorio, desarrollándose así a un nivel básico y, con posterioridad, puede ser retomado nuevamente en el ámbito de una asignatura más avanzada, desarrollándose ahora con mayor profundidad y siendo evaluado por lo tanto con criterios más rigurosos.

En todo caso, la evaluación comprenderá un conjunto de valoraciones referidas a varios aspectos destacados. Por un lado, se podrá comprobar la adecuada creación y gestión de un espacio de conocimiento en Twitter-X, con publicaciones relevantes para el tema de Economía elegido, promoviendo la difusión de las publicaciones seleccionadas, y la participación de otros usuarios. Por otro lado, se podrá evaluar el *fact checking* realizado por el alumno para elegir las cuentas que formarán parte de su espacio de aprendizaje, así como el contenido seleccionado finalmente. Se podrá valorar también las métricas habituales de Twitter-X, así como el uso de Almetrics para determinar la relevancia de las publicaciones incluidas, tomando en

consideración además la originalidad y creatividad en la selección de publicaciones. Por último, se podrá valorar la presentación de un informe final, claro y organizado, que describa el proceso seguido, los resultados obtenidos y las lecciones aprendidas, comprobando finalmente si el estudiante demuestra haber realizado un apropiado análisis crítico y fundamentado.

## **8. ALCANCE DEL PROYECTO**

El proyecto se desarrollará a lo largo de un cuatrimestre académico, puesto que se requiere de tiempo para ir construyendo esa plataforma de información. Dicho esto, se espera que, una vez acabado el cuatrimestre, este espacio les pueda acompañar en su vida diaria más allá de la asignatura. El resultado final de toda la actividad será un informe escrito que incluya los siguientes elementos: la descripción del proceso seguido, los resultados obtenidos, las lecciones aprendidas y una reflexión personal acerca de los aspectos positivos y los elementos negativos de las redes sociales como fuente de información; también incluirá un análisis sobre el uso de las Altmetrics en la evaluación del impacto de la investigación económica.

## **9. CONCLUSIONES Y DESARROLLOS FUTUROS**

El uso de Twitter-X como herramientas para acceder a una información económica relevante y actualizada puede ser una forma innovadora y efectiva de fomentar el aprendizaje activo y crítico de los estudiantes en el ámbito de la Teoría Económica. Este proyecto permitirá a los alumnos desarrollar habilidades en la búsqueda, evaluación y difusión de información económica, así como trasladar los contenidos teóricos de la asignatura a un plano más real y atractivo. Además, la creación de un espacio de conocimiento económico en Twitter-X les brindará la oportunidad de interactuar con otros usuarios interesados en la economía, promover la divulgación del conocimiento económico en esta plataforma de redes sociales e incluso mejorar sus habilidades lingüísticas de forma natural si seleccionan, por ejemplo, cuentas de instituciones internacionales.

Para que esta práctica sea efectiva es indispensable que los alumnos elijan un tema de tipo económico que les interese y que se les provea de conocimientos básicos para identificar las cuentas y el contenido de calidad. Es labor del profesor motivar a los estudiantes para que se impliquen en esta actividad, supervisando a lo largo del tiempo cómo la van desarrollando, preguntando en clase qué dificultades encuentran y proponiendo ayudas puntuales que faciliten la tarea.

En su puesta en práctica inicial, se han constatado ciertas limitaciones que habrá que afrontar en próximos cursos. Por ejemplo, algunos estudiantes se muestran reacios a crear una cuenta o a utilizar su cuenta personal, ya que hay que tener en

cuenta que su rastro digital estará ligado a los contenidos desarrollados en esta práctica. Una posible solución consiste en crear una nueva cuenta de correo y vincular a ella la cuenta de Twitter-X utilizada para esta actividad. Otro ejemplo de dificultad encontrada consiste en que, en ocasiones, los estudiantes confunden el contenido de calidad, fiable y veraz con el *engagement* y la repercusión que las publicaciones tienen en redes sociales. Este es un problema frecuente y constituye un objetivo básico del proyecto ayudarles a diferenciar ambos conceptos.

### BIBLIOGRAFÍA

- Ferrández, Alejandro, y Paulo López. 2022. “Análisis comparado de las herramientas de fact-checking de España y Argentina”. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* 161: 125-39. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi161.6982>.
- Gómez Calderón, B.; Córdoba-Cabús, A.; López-Martín, Á. Las fake news y su percepción por parte de los jóvenes españoles: El influjo de los factores sociodemográficos. *Doxa Comun. Rev. Interdiscip. Estud. Comun. Cienc. Soc.* 2022, 36, 19–42.
- Ufarte-Ruiz, María-José; Peralta-García, Lidia; Murcia-Verdú, Francisco-José (2018). “Fact checking: un nuevo desafío del periodismo”. *El profesional de la información*, v. 27, n. 4, pp. 733-741. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.02>.
- Vizoso, A. & Vázquez-Herrero, J. (2019). Plataformas de fact-checking en español. Características, organización y método. *Communication & Society*, 32(1), 127-144.

# TWITTER-X COMO HERRAMIENTA DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LA ECONOMÍA

PABLO ALONSO VILLA  
Universidad de Valladolid  
[pablo.alonso.villa@uva.es](mailto:pablo.alonso.villa@uva.es)

MAFALDA GÓMEZ VEGA  
Universidad de Valladolid  
[mafalda.gomez@uva.es](mailto:mafalda.gomez@uva.es)

**Resumen:** Las redes sociales conforman uno de los elementos básicos empleados en la actual sociedad del conocimiento, especialmente dentro de la idiosincrasia de los más jóvenes. Su presencia en la sociedad las sitúa como una herramienta fundamental para el entorno de la enseñanza, donde cada vez son más los casos de buenas prácticas. El presente capítulo ofrece un ejemplo de uso de las redes sociales, específicamente de la aplicación Twitter-X, como herramienta para el aprendizaje de tipo colaborativo dentro de asignaturas del ámbito económico. Se ha podido confirmar, en diferentes trabajos cómo este tipo de herramientas favorecen sensiblemente el flujo de información y fuentes de forma multidireccional, además del contacto con la actualidad vinculada a la materia y el análisis crítico de la información económica.

**Palabras Clave:** Redes Sociales; Twitter; X; innovación docente; trabajo colaborativo; análisis crítico.

## 1. INTRODUCCIÓN

La presencia de las redes sociales como instrumento dentro de la práctica docente ha crecido de forma exponencial en los últimos años (Saura *et al.*, 2020). Por su parte, el desarrollo tecnológico ofrece al ámbito académico la posibilidad de

desarrollar nuevas metodologías docentes, que permiten la sensible mejora de los procesos educativos (Fuentes *et al.*, 2019), especialmente en el ámbito del trabajo de tipo colaborativo (Carrió, 2007). Múltiples autores señalan esa tendencia como una de las principales fuentes de cambio en el proceso de enseñanza actual, y, pronostican su presencia crucial en las décadas futuras (Laru *et al.*, 2012). Los medios sociales son una de las principales vías empleadas por la actual sociedad, especialmente si atendemos al estudio del segmento de la población más joven, para comunicarse y, de igual modo, para mantenerse informados.

No obstante, frente a esta presencia creciente en el ámbito docente, existe una serie de limitaciones que obstaculizan el empleo masivo de estos medios sociales. Por un lado, como señalan Marín-Díaz y Cabero-Almenara (2019), la principal limitación viene dada por la ausencia de un cuerpo de investigaciones que nos ofrezcan un modelo, así como una referencia de “buenas prácticas” para su adecuado uso. Mientras que, por otro, y no con importancia menor, se debe eludir la visión negativa que puedan tener, tanto dentro del alumnado, como dentro del propio cuerpo docente, de la verdadera capacidad pedagógica de este tipo de medios. A todo ello se suman los recurrentes problemas vinculados con el uso no seguro, en términos de privacidad, y falta de control estricto sobre el contenido que se genera (Gialamas, *et al.*, 2013).

Pese a esas limitaciones, el ecosistema digital que existe en la actualidad y la tendencia del alumnado al uso generalizado de internet, aplicaciones y redes sociales (Facebook, Twitter-X, Youtube, Twitch o incluso WhatsApp, entre otras), abren un amplio y fructífero campo de posibilidades en el aprovechamiento de esas herramientas. Pero, no únicamente como recursos para apoyar el proceso de aprendizaje por parte del alumnado, sino como la propia columna vertebral del proceso de enseñanza (Awidi *et al.*, 2019). Atendiendo específicamente a las redes sociales, se pueden encontrar en ellas una herramienta tecnológica que ofrece multitud de formas para que el alumnado las emplee en su aprendizaje, así como para la creación y presentación de los contenidos (Holcomb y Beal, 2010). Todo ello, sin olvidar la inestimable posibilidad que estas brindan a los usuarios de mantener contacto directo con profesionales y expertos en la disciplina, con los que los estudiantes, e incluso docentes, no podrían interactuar de ninguna otra forma (Nieto-Rojas, 2017). En todo caso, el uso de estas herramientas supone un ejercicio pleno de reconfiguración de la forma de plantear el proceso de enseñanza y, muy especialmente, la forma en la que se establece la comunicación y las relaciones entre los estudiantes y los docentes, e incluso entre los propios alumnos, dentro y fuera del aula.

Según el trabajo de Chávez (2015: 86), el uso de las diferentes redes sociales dentro del proceso educativo supone que el método empleado en el aula: “promueva el trabajo colaborativo, incremente la motivación y el rendimiento académico, aumente y diversifique el conocimiento y mejore la retención de lo aprendido”. Es



decir, un buen uso de estas debería facilitar el trabajo de tipo colaborativo, y a la vez el intercambio de ideas y conocimiento. Con todas las implicaciones que esto tiene sobre el crecimiento educativo, de nuevo, tanto del alumno, como del propio docente. Finalmente, se debe tener en cuenta que el uso de nuevas tecnologías, y particularmente el de las redes sociales, a modo de herramienta para el desarrollo de la actividad docente, no supone solo una manifestación más de la materialización del aprendizaje colaborativo y por competencias, sino que entronca directamente con uno de los ejes fundamentales del discurso propuesto dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): “volcar el protagonismo sobre el alumnado frente al profesor, fortalecer la idea de bidireccionalidad y proponer al alumno como un agente activo del proceso de enseñanza” (Martínez y Raya, 2013: 142).

Partiendo del potencial, brevemente expuesto, que ofrecen las redes sociales en el proceso de enseñanza, este capítulo se centra en ofrecer un ejemplo real de aplicación de la red social Twitter-X en el aula, como herramienta de innovación docente. En nuestro caso, su empleo se contextualiza dentro de la enseñanza de nivel superior y para asignaturas del ámbito del análisis económico. Las asignaturas que protagonizan la aplicación de nuestro trabajo son Economía Mundial y Economía Española. Si bien, de igual manera, se ha podido comprobar que la Historia Económica Mundial o la Historia Económica de España, son asignaturas que, dentro del ámbito de la economía, se enriquecen especialmente de una vinculación de sus contenidos con la actualidad, y, por ende, susceptibles de beneficiarse de este tipo de prácticas docentes. Esto se debe a que su uso contribuye a contextualizar los conceptos aprendidos en el aula, pero también a observar tendencias a largo plazo y, especialmente, a desarrollar un espíritu crítico dentro del alumnado.

Para ello, se propone a los alumnos generar contenido en un perfil de Twitter-X específico de cada una de las asignaturas, resumiendo los conocimientos de las clases teóricas y vinculando estos con información de actualidad de todo tipo de fuentes; y, de forma adicional, establecer espacios de debate con el resto de sus compañeros o con el cuerpo general de participantes en la red social de Twitter-X.

## **2. OBJETIVOS**

En base a todo lo anteriormente descrito, el objetivo principal de este proyecto consiste en emplear la red social Twitter-X como herramienta para la práctica docente, dentro del ámbito de la enseñanza de la rama económica. A su vez, ese objetivo principal se desagrega y acompaña de toda una serie de objetivos de carácter secundario a alcanzar con su aplicación:

1. Ofrecer una herramienta interactiva y eficaz para la enseñanza y el aprendizaje.

2. Facilitar el flujo de información actualizada dentro del ámbito del análisis económico, de forma instantánea, ágil y accesible.
3. Contextualizar y enriquecer los temas tratados en el aula dentro de los hechos que marcan la actualidad.
4. Permitir y favorecer el acceso a información especializada y relevante, como ampliación de los contenidos expuestos en el aula (*blogs* especializados, *webs* oficiales y perfiles de instituciones, profesores, técnicos e investigadores).
5. Establecer un modelo para que la información muestre un patrón bidireccional o multidireccional, en el que los propios alumnos comparten con el resto de los alumnos sus principales fuentes de información.
6. Fomentar el análisis crítico de la actualidad económica y de los procesos históricos que han llevado hasta ella. Así como la búsqueda reflexiva de fuentes.
7. Promover la interrelación entre profesor y alumnos, así como, entre los propios alumnos, dentro y fuera del aula.
8. Favorecer el aprendizaje de tipo cooperativo.
9. Promover la participación y el interés por la materia objeto de estudio, por medio de una herramienta familiar para el alumnado.

### 3. METODOLOGÍA

El proyecto se materializa en una práctica colaborativa obligatoria dentro de cada una de las asignaturas participantes, que los alumnos desarrollan fuera del aula, pero de carácter evaluable. La dinámica es la siguiente: se establecen unos grupos de trabajo por parte del docente y a cada uno de ellos se le asigna una semana dentro del calendario de desarrollo de la actividad lectiva de la asignatura en cuestión. A lo largo de la semana correspondiente, cada grupo deberá gestionar el perfil previamente creado para la asignatura dentro de la red social Twitter-X. Este perfil va a proporcionar al profesor y al alumnado una plataforma de difusión de materiales o documentos relacionados con la asignatura, así como un espacio de discusión y análisis crítico.

Se plantean una serie de contenidos obligatorios que todo grupo debe cumplir: resumir, partiendo de la limitación de 140 caracteres, los contenidos de cada una de las clases teóricas. Los alumnos deberán realizar, por tanto, un ejercicio de síntesis y de identificación de las ideas más relevantes que el profesor ha impartido en el aula. Al margen de lo estrictamente obligatorio de la práctica, se plantea, e incentiva, la posibilidad de generar un mayor número de contenidos, vinculados de forma estrecha con la materia. Los alumnos podrán relacionar el temario con noticias de actualidad o antiguas, opiniones de expertos, u otro tipo de materiales (*blogs*, infografías, fotografías, esquemas, videos, etc.) que puedan ayudar a comprender el tema

desarrollado y a ampliarlo. Esto supone un mayor esfuerzo para el grupo de trabajo, pero se debe plantear como una parte fundamental para alcanzar los principales objetivos del proyecto. De igual modo, pueden tratar de interactuar con otros perfiles, públicos o privados, a fin de establecer una red de usuarios interesados en los contenidos de la asignatura. De esta forma, se establece un proceso complementario de divulgación académica hacia usuarios que pueden ser, incluso, ajenos al ámbito universitario. Para todo ello, los alumnos deben reflexionar, desde el punto de vista crítico, sobre los contenidos vistos en el aula. Además, deben debatir, entre los diferentes integrantes del grupo, sobre qué contenidos de la actualidad son los que más claramente se enlazan con la materia recibida. Finalmente, y no menos relevante, se establece la necesidad, por parte de los estudiantes, de valorar que fuentes son fiables.

En lo referente a la evaluación de la práctica por parte del profesor, dada la dificultad para valorar de forma precisa la calidad de los contenidos alcanzados por los alumnos, se plantea un baremo sencillo, con tres posibles alternativas:

1. Suspenso, 0 puntos: cuando los alumnos no alcancen los contenidos obligatorios mínimos o estos no sean adecuados, es decir, no se vinculen con lo expuesto por parte del profesor en el aula y durante la semana asignada.
2. Aprobado, 5 puntos: cuando únicamente se acometan los contenidos obligatorios exigidos y estos se consideren adecuados.
3. Sobresaliente, 10 puntos: cuando realicen un significativo esfuerzo de recopilación y publicación de contenidos no obligatorios dentro de la práctica, y estos se consideren adecuados.

#### **4. RESULTADOS**

El proyecto, previamente desarrollado y expuesto, ha sido planteado en un único curso académico, por lo que los resultados se deben considerar aún como iniciales. Si bien, es posible extraer toda una serie de reflexiones y conclusiones, como punto de partida para futuras aplicaciones del mismo. En primer lugar, la participación entre los grupos ha sido dispar. Pese a ser planteada como una práctica obligatoria, se percibe un comportamiento poco homogéneo dentro de los grupos participantes. Todos los grupos elaboran los contenidos de carácter obligatorio de la práctica: resumen de contenidos de la clase teórica. Aproximadamente, dos tercios contribuyen de forma mucho más constante y nutrida, vinculando noticias de actualidad, aportando opiniones, generando interacciones con otros perfiles privados y públicos, así como con instituciones de relevancia. Por su parte, la capacidad para generar debate entre los diferentes grupos de alumnos es limitado. Muchos de ellos no poseen perfil en esta red social, apenas la usan o lo hacen de forma privada. Sí existe cierta interacción de los miembros del grupo que realizan la práctica a lo largo de la semana

en la que ellos gestionan el perfil, realizando *retweets* de sus propias publicaciones, dando una mayor visibilidad a los contenidos. Otro de los resultados a destacar es el diagnóstico que se hace de los contenidos subidos: en general, el resumen de los contenidos impartidos en el aula es correcto, si bien, en algunos grupos de trabajo se percibe una insuficiente capacidad de identificar los contenidos más relevantes de la exposición teórica del profesor, así como una clara dificultad de síntesis. Por otro lado, en la mayoría de los grupos que incorporan información y noticias de actualidad, no existe una reflexión acertada sobre los medios o fuentes que se manejan, no se acude en muchos casos a fuentes fiables.

## 5. CONCLUSIONES

Las redes sociales han revelado en los últimos años su gran potencial como herramienta de carácter educativo. Aunque resulta evidente su capacidad comunicadora y educativa, su uso académico dista de ser generalizado. Es necesario un mayor estudio sobre este tema, con más proyectos empíricos, que arrojen luz sobre las posibilidades y beneficios de empleo de las redes sociales, y que, además, ofrezca experiencias y resultados reales extrapolables. En este sentido, esta propuesta trata de ofrecer una experiencia de aplicación de las redes sociales con uso docente, dentro del ámbito de la enseñanza en economía. Se parte de la idea de que, asignaturas como Economía Mundial, Economía Española, Historia Económica Mundial o Historia Económica de España, pueden enriquecer sus contenidos estableciendo una conexión entre ellos y los hechos actuales o pasados. Se ha podido comprobar que esto resulta especialmente enriquecedor cuando son los propios alumnos quienes establecen esos nexos, y no cuando es el propio docente quien realiza la propuesta.

Las principales conclusiones extraídas del primer planteamiento del proyecto en el aula se centran, por un lado, en la propia valoración que realizan los alumnos. A lo largo del curso, los estudiantes han comunicado a los profesores implicados que el planteamiento les resulta positivo y novedoso. La práctica se valora como un interesante cambio en la dinámica académica. Si bien, existen ciertos comentarios negativo, que se centran, fundamentalmente, en la red social empleada. Los alumnos evidencian que Twitter-X no es un medio de uso generalizado dentro de su franja de edad, y que, por lo tanto, la práctica se vería beneficiada del uso de otra red social. En algunos casos han considerado como una sobrecarga la tarea encomendada, debido al desconocimiento del manejo específico de esta red social, a cuya familiarización deben emplear parte del tiempo dedicado a la tarea. Estos comentarios se alinean con los resultados del estudio que realiza Chávez (2015), en un contexto análogo. Por otro lado, según la valoración que realizan los docentes, se ha podido comprobar como muchos alumnos apenas se mantienen informados sobre los hechos de la actualidad, mientras que los que sí se informan lo hacen a través de medios informales, dentro de los que las redes sociales tienen un papel muy relevante.

Si bien, esta escasez de interés por la actualidad redundaría en un desconocimiento del uso de fuentes o medios fiables, algo que se ha visto claramente reflejado en los resultados alcanzados durante el desarrollo de la práctica.

Por último, como posibles retos y mejoras en futuras aplicaciones de esta misma metodología, se plantea la adopción del esquema a una red social con la que los estudiantes estén más familiarizados. Si bien, es necesario reflexionar sobre las ventajas que en ese sentido ofrece Twitter-X. Esta es una red especialmente vinculada a los contenidos de actualidad, con perfiles profesionales que facilitan el acceso a contenidos especializados, siendo este, además, fundamentalmente texto escrito y no otro tipo de contenido multimedia, más difícil y laborioso de generar por parte de los alumnos. Por lo tanto, resulta mucho más plausible la interacción con otros usuarios, frente a lo que podría ocurrir en otras redes, como Instagram, Tik Tok o Twitch. De igual manera, se plantea como aspecto clave tratar de favorecer el intercambio de ideas y debate entre los alumnos. Finalmente, debe plantearse un análisis de resultados y evaluación del modelo aplicado, a fin de conocer cómo ha sido valorada la experiencia por parte de los alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Awidi, I. T., Paynter, M., y Vujosevic, T. (2019). Facebook group in the learning design of a higher education course: An analysis of factors influencing positive learning experience for students. *Computers & Education*, 129, 106-121
- Carrió, M. L. (2007). Ventajas del uso de la Tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(4), 1-10.
- Chávez, J. J. (2015). Uso de las redes educativas en la educación superior. Un caso específico. *Revista ComHumanitas*, 6(1), 82-96.
- Fuentes, A., López, J., & Pozo, S. (2019). Análisis de la Competencia Digital Docente: Factor Clave en el Desempeño de Pedagogías Activas con Realidad Aumentada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 27-42.
- Gialamas, V., Nikolopouliou, K., y Kutromanos, G. (2013). Student teachers' perceptions about the impact of internet usage on their learning and jobs. *Computers & Education*, 62, 1-7.
- Holcomb, L. B. y Beal, C. M. (2010). Capitalizing on web 2.0 in the social studies context. *TechTrends*, 54 (4), 28-32.
- Laru, J., Näykki, P., y Järvelä, S. (2012). Supporting small-group learning using multiple web 2.0 tools: a case study in the higher education context. *Internet and Higher Education*, 15, 29-38.

- Marín-Díaz, V., y Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: ¿desde la innovación a la investigación educativa?. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), pp. 25-33.
- Martínez-Rodrigo, E.; Raya-González, P. (2013). El microblogging en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una experiencia académica con Twitter. *Historia y Comunicación Social*, 18, 139-149.
- Nieto-Rojas, P. (2017). La utilización de Twitter como herramienta docente: su aplicación al grado de relaciones laborales y empleo. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, 37, 51-66.
- Saura, J. R., Palos-Sánchez, P., Reyes-Menendez, A. (2020). Innovación Docente y Redes Sociales: Twitter como herramienta de comunicación docente a través de comunidades digitales. En Barceló, A. y Sarmiento, J. R. (Coor.) *El uso de las TIC en la Innovación Docente*. Dykinson, Madrid, 15-27.

# LA INNOVACIÓN DOCENTE PARA MEJORAR LA CALIDAD: EL SEMINARIO DE SEGUIMIENTO DE EMPRESAS

FÉLIX J. LÓPEZ ITURRIAGA

Universidad de Valladolid

[felix.lopez@uva.es](mailto:felix.lopez@uva.es)

LUCAS MOLINA FRANCO

Universidad de Valladolid

[lucascarlos.molina@uva.es](mailto:lucascarlos.molina@uva.es)

LUIS ORDÓÑEZ MELGOSA

Universidad de Valladolid

[luisfernando.ordonez@uva.es](mailto:luisfernando.ordonez@uva.es)

**Resumen:** El presente trabajo describe una iniciativa llevada a cabo en una asignatura del área de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Valladolid para familiarizar a los alumnos con la búsqueda de información, fomentar su capacidad de trabajo en grupo, mejorar su capacidad de expresión oral en público e impulsar sus habilidades de análisis y evaluación del trabajo de otras personas. El seminario tiene carácter voluntario y consiste en la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula a una empresa española cotizada en Bolsa. Además del análisis, los alumnos han de realizar una presentación ante sus compañeros, proporcionar un comentario constructivo del trabajo de otro de los grupos y evaluar la tarea realizada por todos los equipos. La experiencia es muy positiva, tanto para los alumnos como para los profesores, a pesar del trabajo adicional que supone esta actividad. El nivel de participación es elevado y, lo que es más importante, los estudiantes consideran que esta actividad contribuye significativamente a su formación.

**Palabras clave:** análisis financiero; finanzas; hablar en público; trabajo en equipo.

## 1. PRESENTACIÓN Y CONTEXTO DE LA ASIGNATURA

La asignatura de Dirección Financiera II tiene una carga académica de 4'5 ECTS y se imparte en el segundo cuatrimestre del tercer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas. No obstante, su contenido coincide totalmente con la asignatura de Finanzas de Empresa II impartida en el mismo cuatrimestre en el Grado en Finanzas, Banca y Seguros. Asimismo, los alumnos que realizan los estudios conjuntos de Derecho y Administración de Empresas cursan esta asignatura en el segundo cuatrimestre de su quinto año de estudios.

La asignatura intenta familiarizar al estudiante con el análisis de los procesos de captación y asignación de recursos que tienen lugar en el seno de la empresa. En particular, se centra en las decisiones de financiación empresarial y retribución a los accionistas. Los contenidos del programa se distribuyen y articulan a través de tres grandes bloques temáticos. En su primera parte, el programa presenta los fundamentos de la disciplina y su entronque con la economía de la empresa. Sobre estos fundamentos se asienta el posterior análisis de dos de las decisiones financieras que competen a la función financiera de la empresa: la financiación y el reparto de dividendos.

La asignatura se sitúa justo después de las asignaturas Fundamentos de Economía Financiera (que se imparte en el segundo semestre del segundo curso) y Dirección Financiera I (impartida en el primer semestre del tercer curso). Estas tres asignaturas integran el bloque de contenidos obligatorios de la materia Finanzas del título de Graduado en Administración y Dirección de Empresas. Por lo tanto, constituye el último contacto obligatorio de los estudiantes con las finanzas y, al mismo tiempo, sitúa a los estudiantes en disposición para seguir cuatro asignaturas optativas vinculadas a esta materia (Finanzas Internacionales, Mercados e Instituciones Financieras, Inversiones Financieras, y Responsabilidad Social y Gobierno de la Empresa).

Se ha de tener presente que la materia Finanzas guarda relación con otros conocimientos vinculados al área de la economía empresarial, fundamentalmente a las materias de Organización de Empresas, Contabilidad y Marketing, desarrolladas en diferentes asignaturas obligatorias y optativas a lo largo del plan de estudios, de las que demanda o a las que proporciona información para la toma de decisiones.

Para abordar la asignatura, y en general la materia Finanzas, se debería desarrollar una mentalidad analítica, disponer de ciertas habilidades para la resolución de problemas económicos complejos escindibles en partes más pequeñas e interrelacionadas, contar con un conocimiento aunque sea somero de fundamentos contables, matemáticos y estadísticos, así como disponer de una base mínima de qué es el mercado de capitales, la empresa y sus distintas formas organizativas.



## **2. OBJETIVOS DEL SEMINARIO DE SEGUIMIENTO DE EMPRESAS**

Con esta iniciativa se pretende alcanzar cuatro objetivos:

1. Familiarizar a los alumnos con las búsquedas de información en el contexto actual. Mientras que los ejercicios y casos que se discuten en clase ofrecen una información muy sintética orientada a la resolución del mismo, en la vida real los alumnos disponen de mucha información y, por lo tanto, se enfrentan a la tarea de seleccionar la información más fiable y relevante para la ejecución de la tarea que se les encomienda. Para alcanzar este objetivo los participantes reciben de los profesores una sesión de instrucción en la que se presentan las principales fuentes de información (bases de datos suscritas por la UVa con los estados financieros de las empresas, prensa financiera y otras páginas web especializadas) y se les explica el tipo de información que pueden extraer de cada una de ellas.
2. Inculcar entre los participantes capacidad de trabajo en grupo. Aunque se puede participar individualmente, se da la opción de hacerlo en parejas o en grupos de tres alumnos. Se considera que grupos de mayor tamaño no facilitan una distribución equitativa del trabajo entre sus miembros ni la asunción de responsabilidades individuales. En las instrucciones se deja claro que la realización individual no es considerada un mérito ni el tamaño del equipo influye en la valoración. La intención que subyace es fomentar el trabajo en equipo y, cuanto mayor sea el tamaño del mismo, más asequible será la tarea de cada uno de sus integrantes.
3. Mejorar la capacidad de expresión oral en público. Los informes elaborados por cada grupo han de ser presentados en público ante los demás grupos, debiéndose responder a las preguntas que formulen los estudiantes o los profesores. En esas sesiones los alumnos pueden hacer uso de transparencias, proyectar tablas, esquemas o cualquier otro elemento que apoye la presentación.
4. Fomentar las habilidades de análisis y evaluación del trabajo de otras personas. Los participantes en el seminario han de realizar una evaluación anónima del trabajo y la presentación de sus compañeros. Dicha evaluación constituye un elemento más de la valoración final que reciben los alumnos.

## **3. DESCRIPCIÓN Y CONTENIDO DEL SEMINARIO**

Durante la primera semana de clase se explica a los alumnos los objetivos, contenido y valoración del seminario. La participación en el mismo tiene carácter totalmente voluntario, se celebra fuera de las horas lectivas y se valora hasta con un

punto y medio que se suman al resto de elementos de evaluación de la asignatura. Se abre entonces un plazo de dos semanas para que los alumnos decidan sobre su participación y lo comuniquen a los profesores. Se admite la participación individual, en grupos formados por los propios alumnos o en grupos que formarán los profesores entre los alumnos que –sin haber identificado a un compañero de grupo- muestren su deseo de trabajar en equipo. También en ese momento los alumnos indican si desean trabajar con alguna empresa en concreto o dejan esta asignación a los profesores, siendo este último caso el más habitual. Es preciso remarcar que, aunque la participación en el seminario es totalmente voluntaria, la inscripción en el mismo supone la aceptación de las normas básicas, comprometiéndose los alumnos a asistir a la sesión de presentaciones que les corresponda y que se les comunica con antelación suficiente para que puedan reservar esa fecha en sus agendas.

Finalizado el plazo de dos semanas los profesores comunican a los participantes la distribución de equipos y la asignación de empresas. Cuando el número de alumnos inscrito es elevado y, por tanto, también hay un número considerable de grupos, se opta por dividir las presentaciones en tandas o bloques de cuatro a seis grupos. De esta manera se facilita la interacción entre los participantes y se mantiene la atención, evitando tediosas sesiones con un número excesivo de presentaciones. La elección de las empresas suele basarse en el sector de actividad en el que operan, de modo que los trabajos agrupados en un mismo bloque comparten sector (por ejemplo, empresas eléctricas, farmacéuticas o inmobiliarias), lo que da a los participantes un conocimiento más global del sector y hace que sus evaluaciones sean más precisas.

Se convoca a los participantes a una sesión explicativa del funcionamiento del seminario. Puesto que los asistentes proceden de distintos grupos de docencia, esa sesión tiene lugar fuera del horario lectivo. Se aprovecha la sesión para darles un somero avance de los contenidos que se explicarán en la asignatura y que deberían tener presentes a la hora de realizar su análisis. Durante esa sesión se consensua con los estudiantes la fecha de entrega. Es bueno subrayar este hecho, ya que la fecha de entrega no viene dictada por los profesores, sino que se acuerda entre ellos y los alumnos. Como muestra de respeto por el trabajo de los demás se indica que, una vez fijada dicha fecha, no se producirán modificaciones. En general, la experiencia de las ocho ediciones en las que se ha realizado el seminario es muy positiva y los alumnos agradecen que se les tenga en cuenta en estos temas al mismo tiempo que son conscientes del compromiso que adquieren. En este momento también se anuncia la fecha o fechas de exposiciones. Para la fijación de la misma se busca un equilibrio evitando que sea excesivamente temprana (pues los alumnos aún desconocen los contenidos básicos de la asignatura) o excesivamente tardía (tratando de evitar colisionar con otros trabajos o aproximarse a los exámenes finales). También se imparten las instrucciones de exposición y comentario de los trabajos, indicándoles la duración aproximada de cada una de ellas. Tanto la exposición como el comentario puede recaer sobre cualquiera de los integrantes del grupo, lo que exige que todos

ellos conozcan la totalidad del informe y sean capaces de presentar el trabajo de sus compañeros.

Durante las cerca de seis semanas durante las cuales se preparan los informes los profesores están disponibles para responder a las dudas o cuestiones que planteen los alumnos y orientarles en la realización del trabajo. Al tratarse de una tarea común de todos los grupos de docencia, cualquiera de los profesores está en condiciones de atender a cualquier equipo, sean o no de su grupo de docencia. Los informes de seguimiento de la empresa han de incluir datos, gráficos y fuentes utilizadas, y, en líneas generales, deberían constar de cuatro grandes apartados:

Una presentación global de la empresa en la que se explique su tipo de negocio, diversificación, sector de la actividad, trayectoria pasada, principales hitos, composición del accionariado, etc.

Análisis de la estructura financiera. Se trata del núcleo del trabajo y a lo que más tiempo se dedica en clase. Se espera de los alumnos que realicen un análisis del nivel de endeudamiento de la empresa, la estructura de plazos de la financiación, la procedencia de la deuda, acompañándolo de las correspondientes explicaciones de los motivos que conducen a esa situación. Dicho análisis ha de ser estático (comparando la situación actual de la empresa con la de otras que puedan servir de referencia) y dinámico (explicando cómo ha evolucionado en el último año).

Análisis de la política de dividendos. En este punto se debe detallar la política de remuneración de los inversores, combinando igualmente una perspectiva estática y dinámica. Por lo tanto, se ha de explicar la evolución de dicha política y compararla con otras empresas de referencia.

Efecto de las decisiones financieras en el valor de la empresa. El objetivo es revisar la información sobre las inversiones, estructura de financiación y los dividendos de la empresa aparecida en la prensa económica (básicamente, Cinco Días o Expansión) durante el año anterior, con el fin de identificar los hechos más relevantes que afectan a esa empresa. Se debe estudiar igualmente cómo han afectado esos hechos al valor de mercado de la empresa para conocer la reacción de los inversores.

Llegada la fecha de entrega cada uno de los trabajos es valorado por, al menos, dos profesores. Aunque esto suponga una multiplicación de la carga de trabajo de cada docente, reduce la posible subjetividad en la evaluación de cada grupo y enriquece la retroalimentación final que se les entregará. Asimismo, en este momento se envía a cada equipo un informe elaborado por otro grupo y sobre el cual deberán realizar un comentario poniendo de manifiesto sus aspectos positivos y sus carencias.

La última fase del seminario corresponde a la presentación y discusión de los trabajos. Como ya se ha dicho, se agrupa las presentaciones en tandas de cuatro a seis trabajos. Se les indica el tiempo aproximado de intervención y se les entrega la plantilla de evaluación que han de devolver rellena. Dicha plantilla establece una

clasificación de los trabajos en diversos grupos. Con ello se pretende estimular la capacidad de discriminación de los alumnos, de modo que a cada trabajo se le asigne una valoración diferente. La persona encargada de presentar cada trabajo se designa aleatoriamente entre los integrantes del grupo en ese momento. Por lo tanto, todos los miembros del equipo han de tener preparada dicha presentación y han de conocer suficientemente el trabajo de sus compañeros pues no se busca una mera yuxtaposición de las diferentes partes del trabajo elaboradas por distintos alumnos sino un verdadero trabajo de equipo que aúne la contribución de cada uno de ellos. La discusión del trabajo se realiza inmediatamente después de su presentación y el responsable de la misma también se designa aleatoriamente dentro del grupo encargado de prepararla.

Terminadas todas las presentaciones los alumnos rellenan y entregan la hoja de valoración. Los profesores ofrecen a los alumnos la posibilidad voluntaria de recibir una primera valoración de su trabajo y su presentación. Normalmente todos los participantes solicitan dicha valoración y los profesores detallan los aciertos y los errores de cada trabajo. Dado que durante la realización del Grado no tienen muchas oportunidades para recibir orientación sobre sus presentaciones, también en este momento se les hace algunos comentarios sobre la misma, detallando los rasgos positivos y los aspectos a mejorar en la comunicación.

#### **4. VALORACIÓN DEL SEMINARIO POR LOS ALUMNOS**

El seminario se ha repetido durante los últimos ocho cursos académicos con muy buena acogida por los estudiantes. Participan aproximadamente la mitad de los alumnos que asisten a clase y, para su valoración, se dispone de elementos informales y formales. En cuanto a los primeros, se pregunta a los alumnos por su nivel de satisfacción con el seminario y si estarían dispuestos a repetir la experiencia. Las respuestas son mayoritariamente positivas y, a pesar del esfuerzo que requiere para los profesores, suponen una motivación adicional para continuar realizándolo.

Por lo que se refiere a los elementos formales de valoración, en el momento de finalización de la asignatura se realiza un cuestionario donde se pregunta a los alumnos por distintas cuestiones docentes. Un grupo de preguntas hace referencia a la participación en el seminario. En el gráfico que se presenta a continuación se ofrecen los valores medios de las encuestas de los últimos años. Se ha optado por una escala Likert de cuatro elementos para evitar posiciones centrales y facilitar que quienes respondan se decanten por la parte positiva o negativa. Como puede verse, la proporción de alumnos que consideran que esta actividad merece “bastante” o “mucho” la pena se sitúa en el 86,8%, lo que evidencia el gran potencial formativo que tiene.

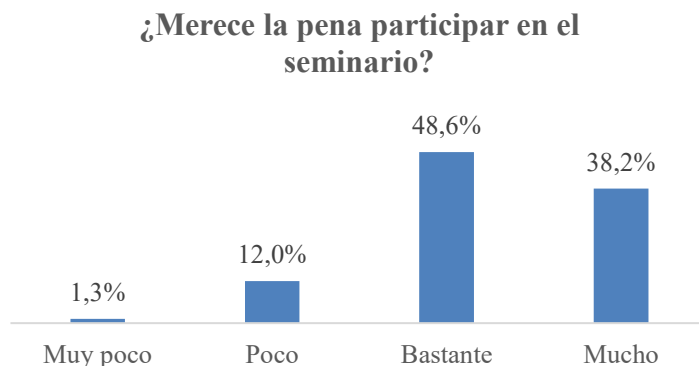


Figura 1: gráfico sobre la opinión del alumnado  
Elaboración propia

En este gráfico presentamos los resultados referentes al grado de acuerdo con las distintas tareas incluidas en el seminario. Se recoge el porcentaje de alumnos participantes que responden “Bastante” o “Mucho” a las preguntas sobre la utilidad o interés de cada una de las tareas. Como puede verse, el nivel de satisfacción es muy elevado y, al mismo tiempo, existen distintas percepciones sobre las actividades desarrolladas. Mientras que los participantes otorgan valoraciones muy altas a la elaboración y presentación del propio trabajo, muestran más reticencias sobre su capacidad de evaluar el trabajo de sus compañeros. Se trata de una cuestión que merece una reflexión que excede los límites del presente trabajo.

## 5. RESUMEN Y CONCLUSIONES

En este trabajo presentamos la experiencia del “Seminario de seguimiento de empresas”, una práctica de innovación docente aplicada a la asignatura de Dirección Financiera II impartida en el tercer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Valladolid. Se trata de una actividad voluntaria y cuyos participantes pueden lograr hasta un punto y medio, que se suman al resto de elementos de evaluación de la asignatura. La iniciativa se plantea cuatro objetivos: familiarizar a los alumnos con las búsquedas de información en el contexto actual, estimular su capacidad de trabajo en grupo, mejorar su capacidad de expresión oral en público y fomentar las habilidades de evaluación del trabajo de otras personas.

La experiencia de los últimos ocho cursos académicos es muy positiva, tanto para los alumnos como para los profesores, a pesar del trabajo adicional que supone esta actividad. El nivel de participación es elevado y, lo que es más importante, los

estudiantes consideran que esta actividad contribuye significativamente a su formación. Asimismo, se observa un mayor interés por la realización y presentación del propio trabajo que por la evaluación del trabajo de los demás estudiantes. Se trata de una cuestión que requiere un análisis más pormenorizado y a la que podría presentarse atención en el futuro.

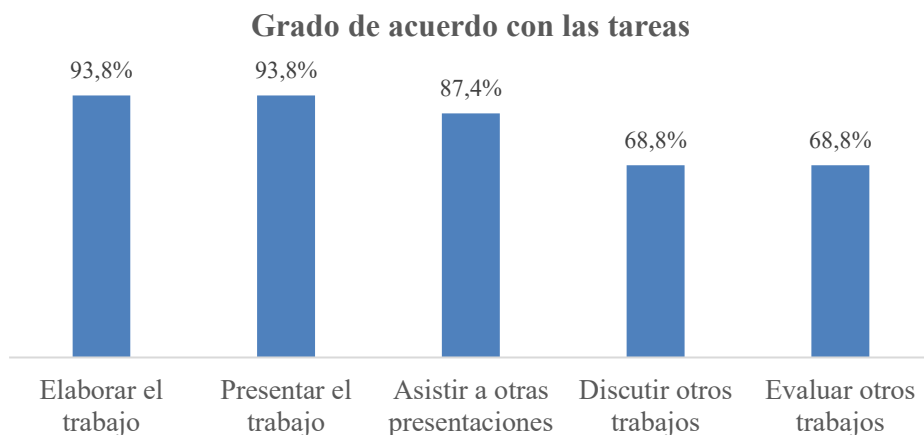


Figura 2: gráfico sobre la opinión del alumnado  
Elaboración propia

# EL EMPLEO DE LAS PÁGINAS *WEB* DE LOS ORGANISMOS OFICIALES EN EL ESTUDIO DE LA ECONOMÍA

CARMEN GARCÍA-PRIETO

Universidad de Valladolid

[carmen.garcia.prieto@uva.es](mailto:carmen.garcia.prieto@uva.es)

PATRICIA GÓMEZ-COSTILLA

Universidad de Valladolid

[patricia.gomez.costilla@uva.es](mailto:patricia.gomez.costilla@uva.es)

**Resumen:** En este capítulo se presenta una práctica orientada a familiarizar a los estudiantes con el uso de las publicaciones *online* de los organismos oficiales, donde se encuentra información relevante que puede ser estudiada y analizada empleando los conocimientos y los criterios de análisis aprendidos en clase. De esta manera, pueden aprender a valorar lo publicado en los medios de información o en las redes sociales de manera crítica y con las herramientas adecuadas, acudiendo a las fuentes oficiales.

**Palabras clave:** Innovación docente; páginas web; fuentes confiables; trabajo autónomo; competencia en los mercados.

## 1. INTRODUCCIÓN

La aplicación práctica de los conocimientos teóricos explicados en el aula es un instrumento educativo esencial a la hora de reforzar la adquisición de habilidades y promover el espíritu crítico entre los estudiantes. En este contexto, internet ofrece una fuente ilimitada de recursos que pueden ser convenientemente empleados con este fin. El uso de internet como fuente de información cumple un doble objetivo. Por un lado, nos acerca el estudio teórico a la realidad económica que vivimos, nos pega a

la actualidad; y facilita la realización de un análisis fundamentado. Por otro lado, es percibido, con carácter general, con gran entusiasmo por los estudiantes, ya que así buscan escapar de la dinámica cotidiana de clase y se abren a un medio que consideran más lúdico y que les resulta más afín.

Aprovechando estas ventajas que ofrece la búsqueda y utilización de la información contenida en la red, con la realización de la práctica que aquí se propone se intenta cumplir dos objetivos:

En primer lugar, se busca conseguir que los estudiantes se acostumbren a acudir a las fuentes primarias de la información que se encuentran en la red. En lugar de adoptar una postura cómoda y, como ocurre a menudo, limitarse a extraer de la red opiniones más o menos conocedoras de la realidad económica, sin estudiar cómo se han elaborado y en qué información de partida se basan, se pretende conseguir que dediquen un poco de tiempo a buscar las publicaciones que los organismos oficiales colocan en internet y que están disponibles para todos, con el fin de poder elaborar un criterio argumental propio basado en datos fidedignos y aplicando los conocimientos teóricos que se han adquirido en clase.

En segundo lugar, con la realización de esta actividad se pretende reforzar la sana costumbre de buscar la autoría y la fuente de los datos, los análisis o las informaciones que encuentran por la red cuando navegan en busca de algo útil que emplear para completar el trabajo que se les ha encargado. Se intenta conseguir que se acostumbren a considerar que los datos tienen una fuente, hay una entidad que los ha elaborado y, por lo tanto, ese origen debe ser comprobado y la fuente citada. También los análisis y estudios publicados tienen una autoría, alguien los ha elaborado y hay que recalcar que, en todo caso, los autores deben ser convenientemente citados.

Concretamente, con la realización de esta práctica, se intenta conseguir que los estudiantes se familiaricen con el uso de las publicaciones online de los organismos oficiales, donde se encuentra información relevante que puede ser estudiada y analizada empleando los conocimientos y los criterios de juicio aprendidos en clase. Se familiarizarán también con el uso de normativa apropiada al caso que están estudiando, manejando simultáneamente fuentes diversas de información fidedigna en internet de manera coordinada.

### **1.1. Descripción de la actividad**

Esta práctica se plantea como una actividad obligatoria a los estudiantes de la asignatura de *Economía Industrial*. Se trata de una asignatura cuatrimestral, de carácter optativo, que se ofrece en la Universidad de Valladolid, en el último curso de varios grados como Economía, Administración y Dirección de Empresas y Marketing e Investigación de Mercados.



Con esta materia se estudia el juego de estrategias de las empresas en contextos de competencia limitada y se presentan modelos de comportamiento que se han desarrollado recientemente en el ámbito de la Teoría Económica, al hilo de los avances que ha experimentado en los últimos tiempos la Teoría de Juegos. Junto con estos contenidos, y de manera complementaria, se hace hincapié en el valor de la competencia y se transmite a los estudiantes la importancia de vigilar el mantenimiento de la misma en los mercados, haciendo alusión al papel fundamental que desarrollan las autoridades de competencia en los distintos niveles geográficos de actuación: regional, nacional y europeo.

Para comprender cómo se lleva a cabo esta tarea de mantenimiento de la competencia en los mercados, se estudia la manera en que desarrolla su labor el Regulador nacional en este ámbito, que se encuentra integrado en un organismo denominado “Comisión Nacional de los Mercados y de la Competencia”, aunque anteriormente constituía un único ente, denominado “Tribunal de Defensa de la Competencia”. Entre sus tareas se encuentran las referidas a vigilar y sancionar, en su caso, las posibles conductas no competitivas de las empresas, tales como la concertación de precios, el reparto de mercados, el abuso de posición dominante, etc. Además, cuando el grado de competencia que se registra en un mercado es reducido, se vigilan de cerca las operaciones financieras que puedan desarrollar las empresas y que reduzcan todavía más esa competencia.

De entre los contenidos de esta asignatura, la práctica que aquí se propone para que realicen los estudiantes se relaciona con el estudio del mantenimiento de la competencia en los mercados mencionado anteriormente. Más concretamente, aquellas situaciones en las que dos o más empresas deciden emprender una operación de concentración empresarial, lo que da como resultado la aparición de una nueva entidad resultante de las anteriores. Este tipo de operaciones genera una reducción en el número de empresas que constituyen la industria de un producto, lo que en ocasiones lleva a una reducción problemática del grado de competencia en el mercado.

Este tema tiene gran interés por sí mismo en el estudio del comportamiento de las empresas en los mercados, pero, además, en ocasiones, la actualidad recoge el caso de operaciones de este tipo entre empresas relevantes y muy conocidas para el público en general, de manera que la operación se convierte en un tema mediático. Así, algunas operaciones de concentración de empresas se vuelven noticia, y son objeto de gran difusión en los medios de comunicación, concitando múltiples análisis por parte de todo tipo de “expertos mediáticos”.

Con el desarrollo de este trabajo se pretende que los estudiantes adquieran las herramientas de análisis suficientes como para poder juzgar convenientemente dichas operaciones en lo que se refiere a su impacto en el grado de competencia del mercado en el que se producen. Para ello, se les enseña a manejar las herramientas de análisis adecuadas, y a buscar la información fidedigna procedente de las fuentes oficiales.

Con la realización de esta actividad, se pretende conseguir un refuerzo del espíritu crítico de los estudiantes aplicado a los conocimientos adquiridos en la asignatura, ya que tendrán que replicar de manera autónoma y lógicamente, a un nivel más sencillo, los análisis y el estudio que debería llevar a cabo el Regulador.



Imagen 1: Ejemplo de noticia de opinión de carácter económico

Fuente: *La Vanguardia*

Se trata de componer un caso real de análisis de la competencia en un mercado, y llevar a cabo un estudio práctico, guiados por la normativa específica que regula esta materia de contenido económico, aplicando las herramientas de análisis aprendidas en el aula e interpretando sus resultados bajo los criterios que orientan la evaluación que realizan los Servicios de Competencia de los países europeos en sus análisis sobre casos reales.

## 1.2 Desarrollo de la práctica

La actividad comienza con la explicación y el estudio en clase de los conceptos e indicadores básicos que permiten analizar y medir el grado de competencia de un mercado. Se proponen ejemplos con datos reales de varios mercados y se aprende a realizar los cálculos apropiados.

A continuación, los estudiantes inician una búsqueda por internet de la información relevante que necesitan emplear en el análisis crítico del estudio práctico de la competencia en el mercado de un producto concreto. Tendrán que explorar las páginas web de diferentes organismos nacionales e internacionales, con el objeto de

extraer de cada una, la información y los elementos de análisis que necesitan para guiar su trabajo, y por otro lado, encontrar datos de partida acerca de la industria de un producto concreto, sobre los que llevar a cabo su investigación.

*Búsqueda de información relevante en páginas web oficiales.* Para comenzar, deben buscar en el *Boletín Oficial del Estado* la Ley 15/2007, de 3 de julio, de Defensa de la Competencia (<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-12946>), que es la normativa que regula todos los aspectos relacionados con el mantenimiento de la competencia y las actuaciones de las autoridades económicas en este campo. No se trata de llevar a cabo un estudio jurídico en profundidad, pero algunos detalles que desarrolla esta norma permiten poner en situación el desarrollo de la práctica. De este modo, además, practican el acceso a un recurso útil en múltiples situaciones de su vida, tanto en el ámbito profesional como en el privado, cuando necesiten encontrar e interpretar la normativa que les afecta.

A continuación, deberán consultar la página web de la Comisión Nacional de los Mercados y de la Competencia (<https://www.cnmc.es/>). Se trata de una página web con información abundante sobre toda la labor regulatoria de las autoridades económicas en diferentes ámbitos. En lo que se refiere a la competencia, este organismo publicita su actividad colocando enlaces a las últimas noticias relativas a los casos que se encuentran en estudio en el momento de consulta. Pero, además, contiene almacenado un histórico de la actividad que ha desarrollado en el pasado reciente, con una lista abundante de casos planteados en los últimos años, para cada uno de los cuales, publica un informe-resumen con detalles sobre la operación de concentración de empresas planteada, el análisis realizado acerca de las repercusiones de la operación en la competencia del mercado correspondiente y el dictamen alcanzado.

Este histórico constituye una fuente importante de información para los estudiantes a la hora de elaborar el estudio que deben realizar de su caso práctico. Podrán buscar dos o tres informes relevantes y estudiar con cuidado todos los procedimientos y análisis que se detallan, con el fin de obtener una guía acerca de cómo emplear los conocimientos que se han explicado en clase en su propio trabajo.

En último lugar, deben acudir a la página web del Diario Oficial de la Unión Europea, donde tiene que encontrar las *Directrices sobre la evaluación de las concentraciones horizontales* (<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2004:031:0005:0018:es:PDF>). Se trata de un documento que elabora el departamento de Competencia de la Unión Europea y que reúne un conjunto de orientaciones, basadas en la experiencia que la Comisión Europea ha adquirido en el desarrollo de su actividad de análisis de la competencia en diferentes mercados, y los efectos de operaciones de concentración de empresas sobre la misma. Tras la consulta de estas directrices, los estudiantes pueden obtener conclusiones sobre en qué circunstancias se puede considerar que una industria presenta un grado reducido de competencia y qué criterio aplicar a partir de

los cálculos de indicadores que han aprendido a elaborar, para determinar cuándo una operación de concentración de empresas no debería ser autorizada por penalizar sustancialmente la competencia de la industria.



Imagen 2: Página web de la CNMC

Fuente: CNMC



Imagen 3: Ejemplo de expediente de concentración de empresas.

Fuente: CNMC

*Búsqueda de datos fiables para el análisis.* Llegados a este punto, con toda esta información obtenida navegando por las páginas web de los organismos oficiales

relevantes, los estudiantes disponen de los elementos necesarios para llevar a cabo un análisis práctico de un caso concreto. La siguiente tarea consiste en encontrar los datos de partida que constituyan el caso práctico que van a estudiar. Para ello, deberán iniciar una búsqueda a través de la red, empleando términos clave como “cuotas de mercado en la industria”, “principales empresas de la industria”, etc... y dirigir su búsqueda hacia el mercado de un producto que les resulte interesante. Cuando realicen su elección, propondrán a la profesora el mercado concreto de un producto para llevar a cabo el estudio, exponiendo los datos que han encontrado acerca de la participación relativa de las empresas más relevantes en la industria seleccionada, y verificando la fuente original de donde procede la información.

Cada estudiante elige el mercado de un producto diferente y verifica la fiabilidad de los datos encontrados en la *web*. Cuando sea posible, intentará rastrear el origen hasta la fuente primaria, pero, en muchas ocasiones no será factible, ya que este tipo de información procede a menudo de estudios de mercado que llevan a cabo empresas consultoras y que solo están disponibles bajo suscripción. Cuando no puedan llegar a la fuente original, tendrán que extraer la información a partir de noticias o análisis que comentan esos datos. En este caso, podrán acudir a alguna de las plataformas de *fact-checking* más populares para comprobar la fiabilidad de la página web que han consultado y la veracidad de los datos. A este respecto, se les dará una orientación en clase sobre algunas plataformas que han sido estudiadas por la literatura.

A continuación, la profesora propone una fusión hipotética entre dos de las empresas participantes en cada una de las industrias que han propuesto los estudiantes, para que cada uno pueda estudiar las consecuencias sobre la competencia que tendría esa operación de concentración de empresas ficticia. Ahora ya sí, con los datos seleccionados, cada estudiante hace una labor de análisis, construyendo los indicadores apropiados, elaborando gráficos y realizando la comparación entre la situación inicial de partida en el mercado, y la situación final, tras la fusión propuesta.

*Elaboración de un informe final.* Por último, la realización de la práctica concluye con la elaboración de un “informe”, en el que los estudiantes deben explicar de manera detallada el análisis que han realizado y las conclusiones que han obtenido. Además, deberán emitir un “dictamen” basado en el estudio de su caso, y según los resultados que han encontrado, concluirán con una recomendación en la que propongan de forma razonada, autorizar o rechazar la operación de concentración de empresas planteada.

El objetivo final es que adopten el papel del Regulador, y decidan según consideren que la competencia en el mercado que han analizado se vea dañada seriamente o, por el contrario, su análisis no muestra problemas de competencia significativos. Para llegar a esta conclusión, tendrán que interpretar los indicadores y los cálculos que han realizado con los principios y criterios que inspiran la aplicación de la política de competencia en Europa, haciendo uso de las *Directrices sobre la*

*evaluación de las concentraciones horizontales* que tiene publicadas online la Comisión Europea y que se habrán descargado.

### **1.3 Criterios de valoración**

En la fecha indicada, los estudiantes tienen que hacer entrega del informe que han elaborado, así como del archivo Excel en el cual han realizado los cálculos y las gráficas.

La valoración final del trabajo comprende una doble vertiente. Por un lado, hay que comprobar si los estudiantes han desarrollado con corrección los aspectos técnicos que implica el estudio: si se han empleado los indicadores adecuados, se han elaborado convenientemente las gráficas y no hay errores en el archivo Excel entregado con los cálculos. Por otro lado, se tiene en cuenta la claridad expositiva en las explicaciones del análisis llevado a cabo, y se comprueba si se ha aplicado de manera correcta el criterio adecuado para interpretar los resultados obtenidos en el análisis de los datos. Todo ello concluye con la valoración del dictamen final, que se comprueba si guarda coherencia con todo el resto del análisis y los indicadores elaborados.

Por otro lado, la evaluación de la práctica debe tomar en consideración el adecuado uso de las fuentes empleadas en el análisis. Los estudiantes tendrán que explicar adecuadamente el origen de los datos que han analizado, y aclarar convenientemente la confiabilidad de la fuente que ha elaborado la información. También se tomará en consideración el adecuado uso de la información contenida en las páginas *web* de organismos oficiales consultadas en Internet.

## **2. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS**

Muchos de los contenidos que se estudian en las aulas se relacionan directamente con la actualidad que recogen los medios de comunicación. Las informaciones y las opiniones que se vierten en ellos y en las redes sociales tienen su base en datos y estudios oficiales que se encuentran publicados en Internet y que son de fácil acceso para el público en general. Acudir a estas fuentes permite formarse una opinión con criterio propio y fundamentada, más allá de lo leído o escuchado en diversas tribunas de opinión. Por esa razón, las actividades de aprendizaje realizadas en el aula que llevan a los estudiantes a explorar y manejar las páginas *web* de los organismos oficiales, y conocer así los datos reales de la Economía, facilitan que adquieran la costumbre de cara al futuro de acudir a ellas en busca de información.

Internet proporciona una gran variedad de información y resulta muy útil a la hora de desarrollar una práctica con datos actuales. A través de la experiencia de la realización

de esta actividad durante varios años, se comprueba que este tipo de práctica suele ser muy bien acogida por parte de los estudiantes.

Como principales ventajas de la realización de esta práctica se encuentran:

1. Refuerza las capacidades para realizar un aprendizaje autónomo, ya que los estudiantes llevan a cabo un trabajo autoguiado, a partir de las pautas proporcionadas por la profesora.
2. Crea el hábito de buscar confirmación de todo lo que encuentran navegando por Internet, refutando la confiabilidad de las informaciones y de los datos que se publican.
3. Se acostumbra a buscar las fuentes de los datos y análisis vertidos en la red.
4. Se refuerza también su capacidad de análisis, al tener que gestionar un caso concreto y llegar a un veredicto final basado en el estudio realizado de los datos.
5. Aprecian la aplicabilidad que tiene el estudio que realizan en clase en la vida real, al enfrentarse a casos prácticos reales.

En lo que se refiere a las limitaciones:

1. El interés del trabajo sería mayor si los estudiantes pudieran analizar operaciones de concentración de empresas que efectivamente estuvieran planteadas y fueran casos de actualidad. Sin embargo, debido al elevado número de estudiantes, solamente algunos de ellos podrán abordar situaciones reales. Por el contrario, la mayoría estudiarán situaciones en las que, a pesar de que los datos que identifican los mercados son reales, las operaciones entre empresas que estudian son ficticias.
2. La práctica puede realizarse de manera individual o por grupos. Cada una de estas alternativas tiene ventajas e inconvenientes. La realización conjunta por grupos permite la discusión interna de los casos, pero en muchas ocasiones, el trabajo se lo reparten de manera sistemática entre los integrantes del grupo, sin que se produzca debate ni intercambio de ideas. A menudo, el trabajo individual asegura la asimilación de todos los aspectos técnicos del trabajo que desarrollan.
3. Sería deseable complementar la realización de esta práctica con la exposición en clase por parte de los estudiantes del análisis y las conclusiones que han realizado sobre su mercado, para que todos puedan apreciar cómo se configura cada industria. Sin embargo, la escasez de tiempo y el alto número de alumnos no permite a menudo que se pueda llevar a cabo este plan de trabajo. En el futuro, se intentará conseguir ajustar los tiempos para dedicar alguna sesión a promover la discusión en el aula, al menos, de algunos de los casos.





# RECURSOS APLICABLES EN LA DOCENCIA PARA ESTIMULAR LA ATENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y MEJORAR SU APRENDIZAJE

LAURA MARTÍN LOSADA

Dirección de Enfermería, Hospital Guadarrama, Servicio Madrileño de Salud

[lmlosada@salud.madrid.org](mailto:lmlosada@salud.madrid.org)

ESTELA MUÑOZ GONZÁLEZ

Unidad de Recuperación Funcional del Hospital Guadarrama, Servicio Madrileño de Salud

Universidad Alfonso X el Sabio

[estelamunoz@salud.madrid.org](mailto:estelamunoz@salud.madrid.org)

**Resumen:** La era tecnológica ha llegado para quedarse y ofrecer oportunidades de mejora en la educación. Los estudiantes han crecido en un mundo tecnológico y lo dominan, lo que supone un reto para los docentes que deben asumir y superar las barreras que les impiden actualizar sus metodologías de aprendizaje. El hito histórico que ha supuesto la pandemia COVID19 puso un punto y aparte en la forma en la que docentes y estudiantes se comunican, ofreciendo una nueva visión que implica al estudiante de forma activa en el proceso de aprendizaje. Hoy en día existen distintas plataformas, aplicaciones, y recursos de fácil manejo que son accesibles económicamente, ya que, en su mayoría ofrecen acceso gratuito para las funciones básicas y de pago para acceder a funciones más avanzadas. En este capítulo se mostrarán algunas de las herramientas que favorecen el aprendizaje con actividades que mejoran la atención e implicación del alumno en su formación y, en algunos casos, permiten al docente un seguimiento ágil de los avances de sus alumnos. Se verán ejemplos de algunos recursos multimedia como Quizziz.com, Puzzle.org, Canva.com, Mentimetes.com, etc. El objetivo de este capítulo es contribuir a superar la barrera de los docentes ante los cambios metodológicos y ofrecer una pista hacia donde debe dirigirse el futuro del aprendizaje.

**Palabras clave:** aprendizaje; multimedia; atención; formación; docencia.

## 1. INTRODUCCIÓN

En ocasiones, resulta difícil mantener el interés de los alumnos durante las clases, en especial, en aquellas asignaturas que requieren un mayor esfuerzo para memorizar y que distan más de la lógica o el desarrollo del pensamiento crítico (Hernández, 2017). Actualmente nuestra sociedad está viviendo una nueva revolución conocida como era digital. Este hecho ha originado una modificación significativa en la velocidad de producción y diseminación de las informaciones, así como en el desarrollo tecnológico (Araújo-Girão *et al.*, 2020).

Además, las nuevas generaciones son más reactivas a la digitalización y las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia pueden convertirse en un recurso muy valioso para el aprendizaje (Hernández, 2017). Estos han crecido en un mundo tecnológico y lo dominan, de tal manera que los docentes deben partir de la base de conocimiento de cómo aprenden los sujetos en la actualidad (Perdomo Andrade, 2022).

La gamificación y los formatos interactivos son más visuales, permiten un seguimiento más estrecho del aprendizaje y parecen obtener un mayor impacto en el alumno. Sin embargo, son varios estudios los que demuestran que aún queda camino por avanzar en el uso de estas herramientas a nivel curricular (González Pérez y De Pablos Pons, 2015; Sánchez García y Galindo Villardón, 2018).

En el caso de los docentes, las barreras que se han observado para no poner en marcha las nuevas tecnologías se manifiestan en creencias, resistencias y actitudes negativas hacia las innovaciones pedagógicas, esto tiene como consecuencia que permanezcan metodologías que se consideran obsoletas y una falta de percepción de la importancia de innovar al respecto, unida a una falta de capacidades técnicas en las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) (Arancibia, Cabero y Marín, 2020).

Algunos estudios han mostrado estas resistencias en los docentes, en relación a la innovación con la tecnología en la enseñanza, además de las dificultades para la apropiación de la innovación por parte de estos (Arancibia, Cabero y Marín, 2020).

Durante la pandemia COVID aumentaron los entornos virtuales de aprendizaje que han contribuido a mejorar la calidad y variedad en la enseñanza-aprendizaje respecto de los métodos convencionales. La planificación de estrategias interactivas realizadas de forma estructurada, partiendo de unos objetivos y contenidos puede facilitar el aprendizaje del alumnado. El alumno tiene oportunidad de acceder al conocimiento de un tema, contar con material de trabajo o actividades de apoyo, pero además, el uso de los recursos multimedia en una formación presencial ofrece la posibilidad de mantener la participación activa, interactuar con otros, generar pensamiento crítico, motivación o mantener la atención. Por otro lado, es de utilidad

para el docente en la evolución y seguimiento de sus alumnos (Pastora Alejo, 2021; Perdomo Andrade, 2022; Sammaniego Moyano, 2022).

En la formación universitaria, el uso de las nuevas tecnologías permite promover una enseñanza innovadora y dinámica. Los recursos digitales permiten una mayor dinamización del método tradicional del aula favoreciendo el interés de los alumnos. Con la aproximación a una situación más cercana a los estudiantes a partir de estos recursos, es posible, además, optimizar su tiempo de estudio y que el sujeto tome conciencia de su propia responsabilidad en el aprendizaje (Araújo-Girão *et al.*, 2020). En el caso de la educación superior, los docentes deben desarrollar competencias científicas en las TIC, haciendo uso de las mismas con un carácter instrumental lo que implica capacitarse y comprender la función comunicativa y relacional de éstas (Perdomo Andrade, 2022).

Se ha demostrado que la tecnología es uno de los elementos de desarrollo de habilidades en los estudiantes del siglo XXI, obteniendo un papel protagonista en la construcción de su conocimiento (Arancibia, Cabero & Marín, 2020). Con el uso de herramientas digitales se favorecen estrategias de aprendizaje tan importantes como la autorregulación y la retroalimentación (Perdomo Andrade, 2022).

Las nuevas tecnologías son de uso común entre los jóvenes y también los adultos, que son aprovechadas para las diferentes aplicaciones de entretenimiento, pero el gran reto consiste en incorporar éstas al aprendizaje para lograr clases más motivadoras y participativas (Perdomo Andrade, 2022).

Gracias al avance tecnológico se han puesto al alcance de los docentes una serie de herramientas que pueden ser usadas para mejorar y fortalecer la educación y más específicamente para el desarrollo de competencias (Perdomo Andrade, 2022).

En este capítulo, se quieren mostrar algunos de los recursos multimedia que se han utilizado con éxito en distintos ámbitos formativos de la docencia, con el objetivo de que puedan servir a otros docentes en la gestión de la formación que realizan.

## 1.1 puzzle.org

Es una herramienta que permite crear de forma gratuita juegos tipo rompecabezas. Con ellos, el alumnado “juega” a la vez que memoriza. Para compartirlo con los alumnos se crea un link en la misma plataforma que servirá de difusión.

Puzzle.org agrega cada día nuevas opciones para que se pueda jugar a rompecabezas por internet de la manera más fácil posible. Es una herramienta para profesorado así como aficionados, permitiendo que los estudiantes/clientes realicen las actividades y se motiven.

Se va a ver un ejemplo práctico que se ha utilizado en la asignatura Enfermería Familiar y Comunitaria I, de Grado de Enfermería. Se trata de un juego para memorizar el calendario sistemático de vacunación infantil, con dos columnas, en una se encuentra la edad de administración en los niños y en otra, las pautas de vacunación. El alumno tiene que emparejarlas de forma correcta, de forma que se quedan fijadas en cada acierto y a medida que se avanza resulta más fácil (Imagen 1) (acceso gratuito: [https://puzzle.org/es/matching-pairs/play?p=NP3ERNJGP\\_dxx114azo](https://puzzle.org/es/matching-pairs/play?p=NP3ERNJGP_dxx114azo)). El juego se puede realizar tantas veces como se desee.

Esta herramienta ha sido de utilidad en el aula para captar la atención de los alumnos y sirve de repaso para el estudio en casa. Los contenidos que hay que memorizar sin un desarrollo o comprensión, son complicados, por lo que el uso de este tipo de herramientas favorece la memorización.

## CALENDARIO 2023, MESES

Compartir enlace

edad	vacunas
4 meses	DTPaHibHBVPI + VNC + MenB
14 años	Td
15 meses	DTPaHibHBVPI + VNC + MenC + MenB
2 meses	DTPaVPI
6 años	SRPV
4 años	DTPaHibHBVPI + VNC
12 meses	MenCWAY + V/D/L

Imagen 1. Herramienta puzzle.org para el aprendizaje del calendario vacunal infantil

Elaboración propia

En la misma plataforma se planteó un juego de memoria, más avanzado que el anterior. Consistió en relacionar las parejas adecuadas, destapando casillas que

vuelven a su origen en el caso de no encontrar la pareja correcta. En este caso se hace necesaria la memoria visual, unida al conocimiento, y permite la memorización basada en la asociación de conceptos. El alumno juega y memoriza sin apenas darse cuenta. Se puede realizar tantas veces como se quiera, porque ambos juegos se aleatorizan cada vez que el alumno vuelve a empezar.

## 1.2 Mentimeter

Se trata de una herramienta interactiva que sirve para realizar encuestas o preguntas en línea, con un resultado instantáneo y de forma anónima. Se crea la pregunta, bien con el editor de la herramienta o utilizando una plantilla prediseñada. Se les pide a los alumnos que accedan en clase, con su dispositivo electrónico a través de la página web y un código, también se puede acceder con un código QR.

En este caso se utilizó para el inicio de una asignatura de Cuidados del Anciano en los estudios de Grado en Enfermería. Los alumnos debían indicar aquellas palabras que relacionaban con el concepto de anciano. A medida que los alumnos ingresan las palabras, se obtienen los resultados de forma inmediata, creándose una nube de palabras con las palabras repetidas en un tamaño de fuente mayor y más centradas cuanto mayor es su frecuencia (Imagen 2). Esta nube de palabras permite realizar una lluvia de ideas interactiva que favorece la interacción y la discusión sobre el concepto. El contenido se puede clasificar y comparar los conceptos de unas aulas con otras, o de unos alumnos con otros.

## ¿palabra que relacionáis con anciano? Mentimeter



Imagen 2. Nube de palabras obtenida de respuestas en mentimeter, ejemplo

Elaboración propia

Esta misma herramienta, se utilizó como una encuesta para el inicio de un curso de formación continuada en evidencia científica destinado a profesionales de la salud. Sirvió como actividad de presentación y permitió descubrir los objetivos de

formación esperados. De esta manera se favoreció la integración del grupo al inicio de la actividad y se fomentó la participación activa.

En este caso se pidió el nombre del alumno y que respondiera a la pregunta ¿Qué esperas de este curso?

Algunas de las respuestas fueron: Aprender buenas prácticas para ejercer mi trabajo. Formación renovada. Evolucionar profesionalmente.

### 1.3 Quizziz

Es una *web* que permite crear cuestionarios para trabajar con el alumno en modo “instructor”, siendo el profesor el que establece los tiempos de respuesta y permite comentar preguntas para valorar los resultados obtenidos y permitir al alumno recapacitar sus respuestas (Ruíz, 2019).

El registro es gratuito y permite un número limitado de test gratis, posteriormente se pueden seguir creando pero se deben hacer en modo “público”, pudiendo acceder otros usuarios al uso del test. Por lo tanto, es ilimitado su uso si compartes la información con la comunidad, algo que no permiten otras aplicaciones. Dentro de las opciones para crear *test*, algunas de ellas son de pago, pero con el contenido y las opciones gratuitas se pueden realizar muchas actividades.

Una vez creado el *test*, y puesto en marcha, el alumno ingresa en el juego con una clave numérica sin necesidad de registro. Habitualmente el alumno va a participar con su teléfono móvil (Imagen 3) o tableta. Cada alumno tiene su avatar que se visualiza en la pizarra (este cambia en función de la época del año y las festividades que se celebren, algo que atrae a los alumnos), y las preguntas las ve en su propio dispositivo permitiendo contestarlas de forma directa. El juego permite aumentar el sentido de competitividad del alumno, ya que la agilidad en la respuesta cuando ésta es correcta, aumenta su puntuación. En la pizarra se va observando el ranking de mejores respuestas por pregunta, algo que anima al alumnado a la participación (Ruíz, 2019).

En los *test* se pueden incluir varias respuestas, respuestas de verdadero-falso, preguntas para completar huecos y poner un “meme” tras las respuestas que le aparecerán a los alumnos en su dispositivo. Al finalizar el test, se obtiene un ranking con los 3 mejores alumnos. Y posteriormente, el profesor puede disponer de una hoja Excel con los resultados de los alumnos. Y además, permite extraer el *test* en formato papel, por si se considerara la necesidad de realizar la misma tarea para realizar un control rutinario.

La mayor ventaja es que permite al alumno reflexionar sobre el contenido teórico impartido y dada la competitividad con sus compañeros, aumenta el grado de participación (Ruíz, 2019).

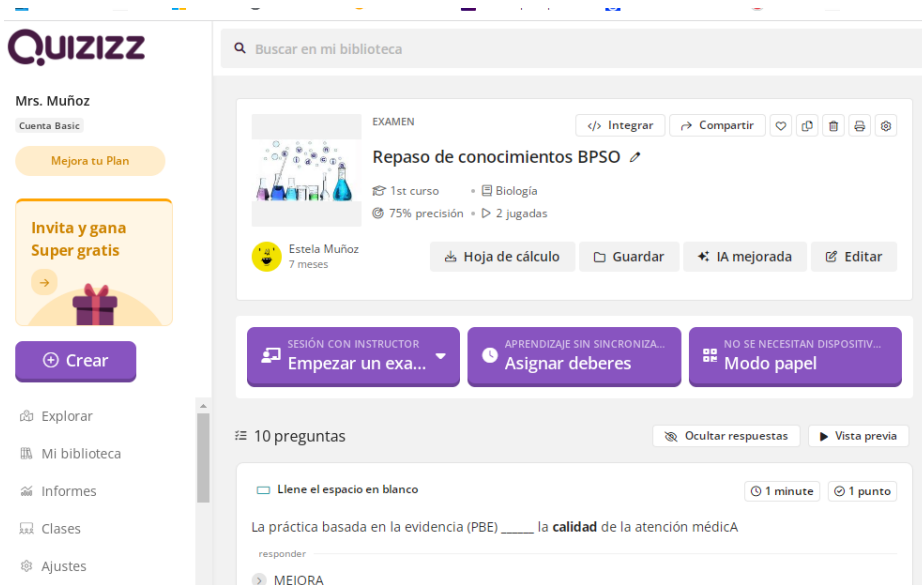


Imagen 3. Imagen de acceso a un cuestionario en Quizizz, ejemplo  
Elaboración propia

## 1.4 Infografías

La infografía es una herramienta de comunicación visual que transforma la información compleja facilitando su comprensión. Se trata de una representación gráfica de la información que sirve para atraer la atención de las personas utilizando los colores, las imágenes o los diseños. Las infografías se preparan con programas como Canva, Picktochart, Adobe Illustrator, etc.

Para las enfermeras, este recurso puede ser de gran utilidad, ya que manejan una gran cantidad de información durante toda su vida laboral, cambian de servicio o unidad con frecuencia, o cambian los procedimientos que tienen que aplicar en su práctica diaria. Por lo tanto, puede ayudar a recordar los pasos de una técnica, puede servir como material de apoyo en los estudios de oposiciones o del examen de acceso a la especialidad o servir como soporte en educación para la salud, que son las enseñanzas que se realizan a la población en distintos procesos de salud y enfermedad.

En este caso, tanto para profesionales como para alumnos de enfermería son de gran utilidad las infografías creadas por Enfermería Creativa en su web: <https://enfermeriacreativa.com/>

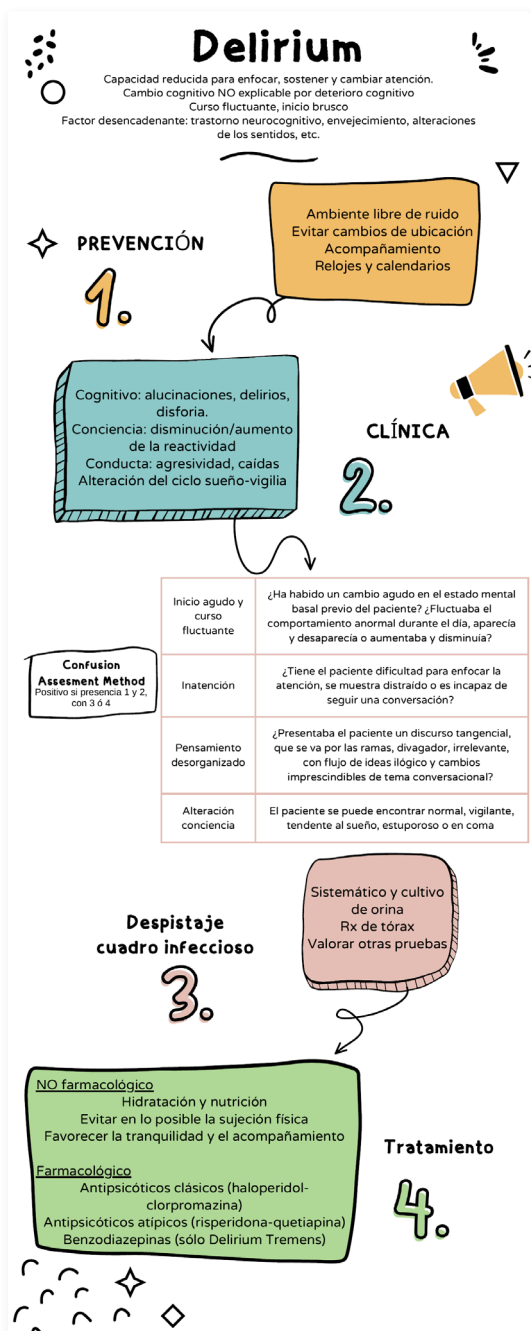


Imagen 4: Infografía, Abordaje del Delirium, protocolo hospitalario



Se pueden utilizar las infografías siempre que no se alteren y se indique su procedencia, ni que decir tiene que no se puede hacer un uso lucrativo de las mismas.

Un ejemplo es el que aparece en la Imagen 4. En la actualización de un procedimiento normalizado de trabajo en el hospital, se estableció que una herramienta que mejoraría el conocimiento de tal procedimiento por los profesionales sería la inclusión en el mismo de una infografía y la difusión de la misma en el centro. Para ello se utilizó la herramienta Canva.com.

Esta herramienta permite elaborar póster, infografías, presentaciones power point, etc. desde cero o mediante plantillas preestablecidas. Tiene limitado el uso de determinadas acciones, pero permite tener una biblioteca pública y además por un aporte económico envían por correo los trabajos impresos en alta calidad.

Otro caso de ejemplo es la infografía que resume el uso recomendado del número de catéter con el objetivo de disminuir la incidencia de flebitis, éste viene determinado por la longitud y grosor del mismo. El uso de distintos calibres de catéteres venosos viene determinado por las necesidades de uso del catéter y/o la edad de los pacientes. Esta infografía es de gran ayuda en la toma de decisiones rápida ya que concentra gran cantidad de información muy resumida. Disponible en: <https://enfermeriacreativa.com/2017/02/15/como-elegir-el-cateter-adecuado/>

## 1.5 Genially

Genially es una plataforma donde se puede crear contenido interactivo en diversos formatos. Te permite crear contenido de forma ágil mediante plantillas editables o partiendo de un lienzo en blanco. Existen distintos tipos de creación como infografías, juegos, presentaciones, vídeos, etc. Ofrece una serie de ventajas, entre las que se encuentran que las creaciones sean totalmente editables en cuanto a tamaño de letra, colores utilizados, iconos, ilustraciones, fotos, etc. Después de incluir todos los contenidos que se consideren necesarios, se puede añadir animación con el objetivo de captar la máxima atención del usuario, en forma de iconos interactivos. Además, permite añadir archivos de audio o vídeo de creación propia o de otras plataformas *web*.

Una vez finalizado se puede publicar y compartir con las personas que se desee mediante un enlace que puede enviarse por email, redes sociales o insertarlo en una web para facilitar el acceso. Al guardar cualquier cambio, se actualiza, por lo que no es necesario volver a compartir la nueva versión. Se puede acceder a dicha plataforma mediante registro <https://app.genial.ly/dashboard> o a través de cuentas ya existentes como Google o con cuentas de redes sociales.

La plataforma dispone de una academia con vídeos explicativos del uso de la plataforma, así como de un apartado de inspiración donde poder extraer ideas e incluso algunas, usarlas como base para tu propia creación.

## 1.6 Wordwall

Wordwall es una plataforma digital que permite al profesor crear actividades de aprendizaje que personaliza para utilizar en el desarrollo de las clases. Una vez se ha hecho el registro gratuito se pueden crear actividades desde plantillas ya establecidas y adaptarlas según convenga. Algunas de las opciones que ofrece son unir correspondencias, anagramas, buscar palabras, rueda del azar, etc.

Supone una ventaja con otras herramientas dadas las opciones interactivas que ofrece y además, con unos mismos datos se pueden realizar varias actividades. Es decir, una vez creada la actividad, permite “cambiar plantilla” sin necesidad de crear una actividad nueva (Imagen 5).

Un ejemplo fue el realizado en un curso de Formación Continuada para profesionales sanitarios de Tutorización Pregrado, formándose sobre resolución de conflictos. En este caso se creó una actividad de “une parejas” en las que los alumnos debían unir el tipo de conflicto con afirmaciones personales habituales relacionadas con el conflicto (Imagen 5). Con este ejemplo se permitió al alumno recapacitar sobre los conflictos y su representación en la vida real.

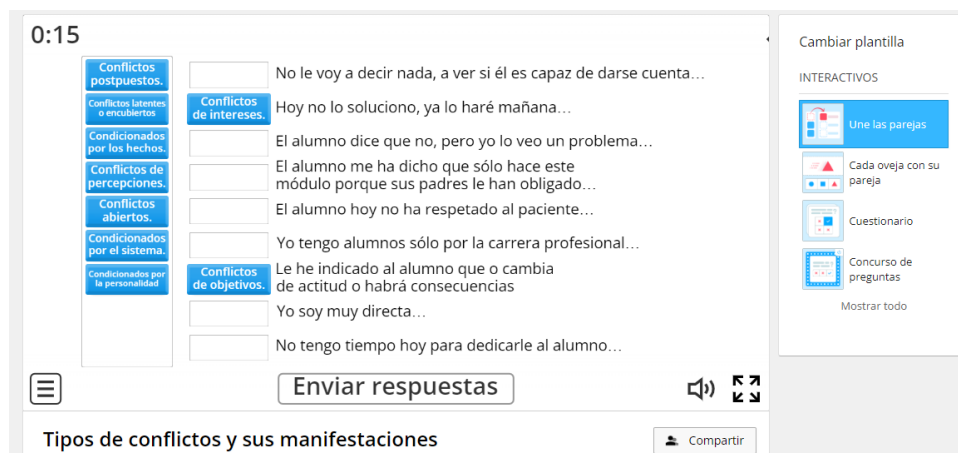


Imagen 5: Tipos de conflictos y sus manifestaciones, tarea de emparejar

## 2. CONCLUSIONES

Las herramientas digitales tienen distintas utilidades y pueden ayudar de forma bidireccional, tanto en la docencia, como en el proceso de aprendizaje, estableciendo

nuevos modelos de comunicación, además de establecer espacios para la reflexión, el debate, la información y la formación (Hernández, 2017). La tecnología permite generar aprendizaje colaborativo, mediante la posibilidad de disponer de recursos didácticos y además mejora la comunicación e intercambio de información de forma facilitadora entre estudiantes y docentes (Arancibia, Cabero & Marín, 2020). Tal y como obtuvieron Araújo-Girão *et al.* en 2020, la utilización de internet en el aula y en el día a día es considerada por docentes y estudiantes como una herramienta complementaria al proceso enseñanza-aprendizaje, indicando que favorece su actualización del conocimiento, la comunicación, así como la cualificación académica, aumentando su crecimiento científico.

En este capítulo, se han mostrado contenidos reales que despertaron el interés del alumnado, hicieron posible amenizar algunos contenidos, se observó un aumento de la motivación y se obtuvo un feedback de los resultados individuales y colectivos. Asimismo, han demostrado ser de ayuda en la adquisición de conocimientos, facilitando la memorización y demostraron ser útiles como material de soporte, consiguiendo romper como indicó Hernández (2017), el tradicionalismo en el aula.

La evolución de las tecnologías digitales lleva a la creación de un paradigma diferente que se construye en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, con cambios necesarios en el contexto de la educación actual. Estas tecnologías ponen de manifiesto la oportunidad para propiciar cambios significativos en la educación, especialmente lo que se refiere a la práctica docente que anteriormente estaba más centrada en el profesor, para orientarlas hacia los alumnos, como una forma de corresponder a sus demandas de conocimiento (Araújo-Girão *et al.*, 2020). Tal y como demostró Perdomo Andrade en 2022, es urgente crear e implementar métodos de enseñanza con carácter innovador en sesiones presenciales y/o virtuales para mejorar la apropiación del conocimiento con un mayor aprovechamiento de los recursos, fomentando la creatividad y el pensamiento propositivo.

Cabe destacar que para el uso de este tipo de herramientas tecnológicas es necesario aumentar las competencias de los docentes, que les permita adoptar los nuevos retos (González Pérez y De Pablos Pons, 2015; Hernández, 2017), así como aumentar los recursos informáticos y de tiempo (González Pérez y De Pablos Pons, 2015; Sánchez García y Galindo Villardón, 2018).

Como indicaron Arancibia, Cabero y Marín (2020) las creencias que los docentes tienen sobre la enseñanza utilizando nuevas tecnologías informáticas siguen siendo un factor que claramente determinan las estrategias que desarrollan y las que no, es por ello que se ven necesarios estudios que valoren estos aspectos, así como documentación y formación a los docentes sobre cómo hacer uso de estas herramientas. Es muy importante que los docentes se amolden a las constantes innovaciones tecnológicas y readaptar los métodos de enseñanza incluyendo las novedades y los aportes de las nuevas tecnologías al sistema educativo (Perdomo Andrade, 2022).

## BIBLIOGRAFÍA

- Arancibia, M L., Cabero, J & Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación universitaria*, 13(3), 89-100. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089>
- Araújo-Girão, A.L., Cavalcante, M.L. Silva Nunes, Oliveira, I. Costa Lima de, Aires, S. Freitas, Oliveira, S.K. Paz de, & Carvalho, R.E. Fontenele Lima de. (2020). Tecnologías en la enseñanza en enfermería, innovación y uso de TICs: revisión integrativa. *Enfermería universitaria*, 17(4), 475-489. Epub 24 de septiembre de 2021. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2020.4.763>
- González Pérez, Alicia; De Pablos Pons, Juan (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 401-417. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.198161>
- Hernandez, R.M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Pastora Alejo, B., & Fuentes Aparicio, A. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 59-76.
- Perdomo Andrade, I. (2022). Revisión sobre el uso de las TIC'S en la Ciencia. *Revista Latinoamericana De Educación Científica, Crítica Y Emancipadora*, 1(2), 01–18. Recuperado de <https://revistaladecin.com/index.php/LadECiN/article/view/93>
- Ruíz, D. (2019). *Quizziz en el aula: evaluar jugando*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) Recursos Educativos Digitales. DOI: 104438/2695-4176\_OTE\_2019\_847-19-121-5
- Samaniego Moyano, S. C. (2022). *Desarrollo de una herramienta de instrumentación virtual mediante el uso de tics para la enseñanza aprendizaje de competencias teóricas y prácticas en el laboratorio de sensores y transductores de la Escuela Politécnica Nacional: tomo I*. Quito: EPN.
- Sánchez García, A.B., y Galindo Villardón, P. (2018). *Uso e integración de las tic en el aula y dificultades del profesorado en activo de cara a su integración*. V.22, Nº3 (Julio-Septiembre, 2018). DOI: [10.30827/profesorado.v22i3.8005](https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8005)

## DISEÑO VISUAL Y TIPOGRÁFICO DE LOS CONTENIDOS PERIODÍSTICOS

ROBERTO GAMONAL ARROYO  
Universidad Complutense de Madrid  
[rgamonal@ucm.es](mailto:rgamonal@ucm.es)

JUAN-MANUEL BARCELÓ-SÁNCHEZ  
Universidad Complutense de Madrid  
[jbarce01@ucm.es](mailto:jbarce01@ucm.es)

**Resumen:** Nuestros estudiantes de Periodismo tienden a separar cognoscitivamente la Información del Diseño. Suelen considerar ambos campos como no convergentes. Sin embargo esta dicotomía ya no tiene sentido ya que forma y contenido están estrechamente vinculados y no es posible uno sin el otro. Esta es la idea principal que queremos inculcar a nuestros estudiantes de Ciencias de la Información para que sean capaces de unir lo mejor de ambas disciplinas y puedan realizar proyectos creativos con valor informativo. De hecho, informar, etimológicamente, significa dar forma. Un periodista investiga o recaba datos a los que da forma para crear una noticia, un reportaje o una entrevista. Un diseñador/a también recopila información y selecciona los elementos gráficos para materializar visualmente un mensaje. De esta manera, periodista y diseñador/a son generadores de contenidos que funcionan a un mismo nivel y que se complementan entre sí. Así es como superamos la barrera psicológica de no saber dibujar para reconvertirlo en la idea de que diseñar es escribir, es informar y es crear un discurso visual. Algo mucho más cercano para nuestros estudiantes de Periodismo. Desde disciplinas varias como la Semiótica, las Artes Gráficas y la Experiencia de Usuario se plantea a los alumnos la realización en equipo de un proyecto comunicativo que van construyendo a lo largo del semestre. Mediante metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aula Invertida construimos paradigmas de conocimiento que favorecen el aprendizaje acomodado que hace posible que éste pueda ser significativo.

**Palabras clave:** Aprendizaje Basado en Proyectos; Aula invertida; Innovación docente; Diseño; Información.

## 1. INTRODUCCIÓN

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 2010 supuso un cambio total del paradigma docente de la enseñanza. Este nuevo paradigma coloca el foco en el aprendizaje activo del alumno/a mediante la adquisición de competencias. El docente pasó a tener un rol de facilitador del aprendizaje y el estudiante pasó a ser el responsable de su propia formación.

En este nuevo marco, el uso de herramientas tecnológicas y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para la adquisición de dichas competencias son una realidad ampliamente extendida en el ámbito universitario (Sanz-Berzosa *et al.*, 2010; Álvarez *et al.*, 2010; Toledo y Sánchez, 2018). Desde el grupo de innovación docente NEWSHUB de la Universidad Complutense se han puesto en marcha iniciativas educativas sobre la base del uso de las TIC para fomentar el aprendizaje colaborativo y favorecer un modelo interactivo de enseñanza (García-Valcárcel, 2009) basado en la creación de comunidades de aprendizaje (Hung y Nichani, 2002).

En el caso particular de la asignatura “Edición, Tipografía y Diseño de la Información Escrita”, los estudiantes llegan al tercer curso del grado de Periodismo siendo su primer acercamiento a la disciplina del diseño gráfico y, sobre todo, a la especialidad periodística de la maquetación de publicaciones. Para nuestros alumnos y alumnas se abre una nueva vía por la que dirigir sus pasos hacia la tan ansiada inserción laboral, ampliando la perspectiva hacia el diseño y maquetación de publicaciones y contenidos tanto en formato papel como pantalla (periódicos, revistas, páginas *web*, aplicaciones móviles, etc.).

El objetivo principal de esta materia es dotar a nuestros estudiantes de las herramientas necesarias para que sean capaces de autoeditar su propia publicación. Que sean autosuficientes y puedan aunar sus capacidades comunicativas orales y escritas (ya adquiridas en otras asignaturas) con el desarrollo de otras capacidades lingüísticas como son el lenguaje visual y tipográfico para la creación de contenidos de forma integral (texto, imagen, composición, vídeo, audio, multimedia e interactividad).

Aunque tiene una orientación eminentemente práctica, la asignatura no está exenta de contenidos teóricos, pero estos tienen una aplicación directa en los proyectos que se desarrollan a lo largo del cuatrimestre. Por lo tanto, la metodología docente empleada es la de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) combinada con otras técnicas de innovación educativa como la gamificación o la clase invertida (*flipped classroom*) para reforzar la parte teórica.

Se realizan dos proyectos a lo largo del cuatrimestre: un periódico colaborativo basado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y una revista de temática libre. Para ello se crean equipos de trabajo con el fin de poder abordar el desarrollo completo de estas publicaciones. Las sesiones teóricas y prácticas se desarrollan en días correlativos y para las últimas contamos con un profesor/a de apoyo.

A continuación explicaremos de manera más detallada el desarrollo de la asignatura.

### **1.1 ABP: una metodología que potencia la creatividad**

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología docente que se ha vuelto cada vez más popular en los últimos años. Esta metodología se basa en la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando están involucrados activamente en proyectos prácticos y significativos. Se centra en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, fomentando su autonomía, creatividad y capacidad para resolver problemas. A través de proyectos, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en situaciones reales, lo que les permite desarrollar habilidades prácticas y competencias clave para su futuro profesional.

El ABP se fundamenta en un marco teórico sólido que combina diferentes enfoques pedagógicos. Uno de ellos es el constructivismo, que sostiene que el conocimiento se construye a partir de la interacción entre el estudiante y su entorno. En el ABP, los estudiantes construyen su conocimiento a través de la investigación, el trabajo en equipo y la reflexión sobre sus propias experiencias.

Otro enfoque pedagógico que se utiliza en el ABP es el enfoque por competencias. Este enfoque se centra en el desarrollo de habilidades y competencias específicas que son relevantes para la vida laboral y profesional. A través de proyectos, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar estas competencias, como la comunicación efectiva, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo.

A su vez, esta metodología también fomenta el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas para la investigación, la presentación de resultados y la colaboración entre los estudiantes. Las TIC permiten a los estudiantes acceder a una amplia gama de recursos y facilitan la comunicación y colaboración en línea. Además, el ABP promueve la autonomía y la responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Los estudiantes son responsables de identificar sus propias necesidades de aprendizaje, establecer metas y planificar su trabajo. Esto les permite desarrollar habilidades de autorregulación y autogestión, que son fundamentales para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Hay que destacar también que el ABP ayuda a la aplicación práctica del conocimiento adquirido. A través de proyectos, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar lo que han aprendido en situaciones reales, lo que les permite comprender mejor cómo se relaciona el conocimiento con el mundo real y desarrollar habilidades transferibles.

## 1.2 Aula invertida para fomentar el autoaprendizaje

Junto con el Aprendizaje Basado en Proyectos, el aula invertida es una metodología docente que ha ganado popularidad en los últimos años. Consiste en cambiar la forma tradicional de enseñanza, donde el profesor imparte la lección en el aula y los estudiantes hacen las tareas en casa, por una dinámica en la que los estudiantes adquieren los conocimientos previamente fuera del aula, mediante videos, lecturas o actividades online, y luego utilizan el tiempo en clase para realizar actividades prácticas, resolver dudas y profundizar en los temas.

El aula invertida se basa en el concepto de "*flipped learning*" o aprendizaje invertido, que fue acuñado por Jonathan Bergmann y Aaron Sams en 2007. Ellos fueron los primeros en grabar sus clases y subirlas a internet para que sus estudiantes pudieran verlas antes de la clase. De esta manera, cuando llegaban al aula ya tenían adquirido los conocimientos básicos y podían aprovechar mejor el tiempo para interactuar con el profesor y sus compañeros.

El aula invertida tiene varios beneficios. En primer lugar, permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo, ya que pueden ver los videos o leer las lecturas cuantas veces sea necesario hasta entender completamente el contenido. Además, fomenta la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje, ya que los estudiantes son responsables de adquirir los conocimientos previamente fuera del aula. Otro beneficio es que promueve la participación activa de los estudiantes en clase. Al haber adquirido los conocimientos previamente, pueden utilizar el tiempo en clase para realizar actividades prácticas, resolver dudas y debatir sobre los temas. Esto fomenta el pensamiento crítico y la colaboración entre los estudiantes.

Sin embargo, también existen desafíos que pueden surgir al implementar el modelo de aula invertida. En primer lugar, algunos estudiantes pueden tener dificultades para acceder a los recursos fuera del aula, como internet o dispositivos electrónicos. Esto puede limitar su capacidad para adquirir los conocimientos previos necesarios.

Además, el modelo de aula invertida requiere una planificación cuidadosa por parte del profesor. Es importante seleccionar y crear materiales de aprendizaje efectivos, como videos o lecturas, que sean claros y comprensibles para los



estudiantes. También es necesario diseñar actividades en clase que promuevan la participación activa y el aprendizaje significativo.

Otro desafío puede ser la falta de motivación por parte de algunos estudiantes. Al no tener la estructura tradicional de una clase, algunos estudiantes pueden sentirse desorientados o desmotivados para adquirir los conocimientos previos fuera del aula. Es importante que el profesor brinde apoyo y orientación adicional a estos estudiantes, para ayudarlos a superar esta barrera.

El modelo de aula invertida requiere un cambio en la dinámica de clase ya que en lugar de ser el centro del aprendizaje, el profesor se convierte en un facilitador o guía. Esto fomenta el aprendizaje activo y autónomo de los estudiantes. Sin embargo, su implementación puede presentar desafíos como la falta de acceso a recursos tecnológicos, la resistencia al cambio por parte de algunos estudiantes y profesores, y la necesidad de comunicarse con los padres para obtener su apoyo. Con el apoyo adecuado y la capacitación necesaria, estos desafíos pueden superarse y el modelo de aula invertida puede ser exitoso en mejorar la experiencia educativa de los estudiantes.

### **1.3 Posicionamiento conceptual de la asignatura: Diseñar es informar**

La antigua dicotomía entre forma y contenido ya no tiene sentido. Esta es una idea que queremos inculcar desde el principio a nuestros estudiantes. Las primeras sesiones teóricas las destinamos a desterrar mitos y estereotipos en torno al diseño. Consideramos que el diseño es también contenido. Es tan importante lo que se dice como la forma en que se dice.

Paul Rand, un reconocido diseñador norteamericano, definía el diseño como el método de unir forma y contenido. En la creación de los mensajes periodísticos no sólo el contenido determina su diseño, sino también el soporte. La máxima de McLuhan de que el medio hace el mensaje también cobra sentido a la hora de diseñar la información.

El diseño está íntimamente relacionado con el concepto de comunicación e información. Mucho más cercano que el concepto de dibujo, que es lo que en primera instancia nuestros estudiantes piensan que es necesario para poder diseñar. Para quitarles esa reticencia inicial les explicamos que tanto los redactores/as como los diseñadores/as trabajan con signos. Los primeros con signos lingüísticos (letras, sílabas, palabras, frases, párrafos, texto...) y los segundos con signos visuales o gráficos (punto, línea, plano, volumen dimensión, color, tono, textura...). Y que estos signos se articulan también como un lenguaje con su gramática, sintaxis y semántica. Por lo tanto, diseñar es, al fin y al cabo, “escribir” con signos visuales un mensaje destinado a un público determinado.

De hecho, informar, etimológicamente, significa dar forma. Un periodista investiga o recaba datos a los que da forma para crear una noticia, un reportaje o una entrevista. Un diseñador/a también recopila información y selecciona los elementos gráficos para materializar visualmente un mensaje. De esta manera, periodista y diseñador/a son generadores de contenidos que funcionan a un mismo nivel y que se complementan entre sí.

Así es como superamos la barrera psicológica de no saber dibujar para reconvertirlo en la idea de que diseñar es escribir, es informar y es crear un discurso visual. Algo mucho más cercano para nuestros estudiantes de Periodismo.

## 2. LA TIPOGRAFÍA COMO LA MATERIALIZACIÓN DEL LENGUAJE

Si en la primera parte de la asignatura tratamos de simplificar y acercar el concepto de diseño a algo más acorde para nuestros alumnos/as como es la comunicación y la información, en esta segunda parte buscamos romper el concepto superficial en el que la tipografía es considerada simplemente letras. En nuestra materia la tipografía cobra un papel relevante que muchas veces pasa inadvertido y los detalles se convierten en algo muy importante que marca la calidad de un trabajo de edición profesional. Decía Enric Satué, uno de nuestros teóricos e historiadores del diseño gráfico, que “la tipografía es la Cenicienta de la cultura: trabaja mucho y luce poco”. Más allá de la imagen, la tipografía es la materia prima para la elaboración de mensajes periodísticos.

Nuestro principal objetivo en esta fase es desarrollar en nuestros estudiantes lo que denominamos *sensibilidad tipográfica*, es decir, elección de la tipografía adecuada, jerarquización de textos y otros elementos redaccionales (titulares de diversos niveles de importancia, antetítulos y subtítulos, sumarios o destacados, ladillos...), determinación del cuerpo o tamaño de la letra, la longitud de línea y su interlineado, cuidado de la composición de párrafos (evitando líneas viudas y huérfanas), etc. Para lograrlo ponemos el foco en los principales errores que se cometen a la hora de trabajar con la tipografía. Fallos que, como hemos indicado, muchas veces pasan desapercibidos, pero que influyen claramente en la lecturabilidad. Para entrenarles en la detección de esos errores les realizamos mediante la técnica de gamificación un test de sensibilidad tipográfica en el que mostramos ejemplos reales y cotidianos de un uso incorrecto de la tipografía en rótulos, libros, periódicos y diferentes textos para que tomen consciencia de una forma lúdica y divertida de que esos detalles marcan la diferencia en un trabajo profesional de edición y diseño de publicaciones.

Otro concepto que trabajamos con nuestros estudiantes es el de *tipoiconografía* para destacar la doble vertiente que tiene la tipografía como texto y como imagen. La primera es la más obvia, pero muy relevante para desarrollar textos en los que se requiere una lectura inmersiva, cómoda y de larga duración

como puede ser la lectura de un gran reportaje. La segunda está enfocada a la parte más figurativa que tienen las letras, a su forma, y desarrollar con ello su capacidad de llamar la atención a través de su componente estético y visual en textos breves, como por ejemplo, los titulares.

Con este armazón teórico, vamos trabajando simultáneamente la parte más técnica que es el uso del *software* de diseño y maquetación que explicaremos a continuación.

### 3. APRENDIZAJE DE *SOFTWARE* DE AUTOEDICIÓN

La fase técnica y tecnológica es la etapa operativa de la asignatura en la que toca conocer las herramientas con las que es posible transformar las ideas en los proyectos que se van a desarrollar. Para ello utilizamos el *software* profesional que se emplea en las redacciones, agencias de publicidad y estudios de diseño profesionales. Se trata de la suite de Adobe formada principalmente por tres programas: InDesign, Photoshop e Illustrator.

El principal programa para la asignatura es InDesign, indicado para el diseño y la maquetación de publicaciones que permite gestionar grandes cantidades de texto con la inclusión de imágenes. Les enseñamos tres conceptos clave para poder desarrollar una publicación de forma profesional:

1. retícula o sistema de columnas para dividir la página y colocar los elementos ajustándose a estas guías y los márgenes.
2. página maestra o plantilla en la que se fija la situación en la página de los elementos comunes que se repiten en una publicación (número de página, fecha, cintillo, etc.).
3. hojas de estilo que se crean para que cada una de las tipologías de texto (titulares, entradillas, texto de lectura, etc.) tengan guardadas sus propias características de tipografía empleada, cuerpo, interlineado, color, alineación... y facilite su aplicación.
4. Photoshop e Illustrator los usamos como programas complementarios. El primero nos permite preparar las imágenes fotográficas a la resolución y sistema de color adecuados para su salida en impresión. Y con el segundo podemos crear imágenes vectoriales como la cabecera, iconos, pictogramas o gráficos que completan las publicaciones.

Estas sesiones se desarrollan de forma alternativa con la parte teórica anteriormente explicada y previamente al desarrollo de los proyectos que abordamos en la fase más importante de la materia.

#### 4. PROYECTOS Y TRABAJO COLABORATIVO

Los proyectos son el eje principal de la asignatura. Nuestros alumnos y alumnas están preparados para acometerlos una vez han asimilado los conceptos teóricos y técnicos anteriores para llevarlos ahora a la práctica.

El primer proyecto es un periódico de carácter colaborativo cuya temática está basada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Todos diseñan para el mismo diario, pero a cada uno de los grupos se le asigna una sección temática para maquetar. Todos parten de las mismas características y formato y deben crear su retícula, páginas maestras y hojas de estilo siguiendo las mismas pautas. Esto les permite comenzar a diseñar una publicación con una estructura más organizada y pautada para que vayan adquiriendo sus capacidades de diseño y maquetación. Una vez han terminado su sección, las juntamos formando la publicación completa a la que añadimos la cabecera diseñada con el nombre ODS.

Tras foguearse con el periódico, les damos libertad creativa para que hagan una revista de la temática que elijan. Ellos/as mismos determinan el formato de la página, las tipografías seleccionadas, su retícula, páginas maestras y hojas de estilo en función del público al que se quieren dirigir, la línea editorial que desean seguir y la imagen que quieren transmitir.

Mientras que en el periódico su diseño estaba más normativizado, más ajustado a las columnas y a los márgenes, con páginas más fragmentadas con varias noticias, ahora en la revista, aunque la página sea más pequeña y se trabaje a menos columnas, se pueden romper las ataduras de la retícula para salirse de los márgenes y llevar imágenes a sangre. Además, las piezas periodísticas tienen un mayor recorrido y pueden ocupar varias páginas que permiten emplear imágenes más grandes y espectaculares.

Algo muy importante que queremos inculcarles a nuestros estudiantes es que sean conscientes también de los requisitos técnicos de cada una de las publicaciones para que se puedan imprimir correctamente. Pues de nada sirve haber realizado un diseño espectacular, si las imágenes empleadas no están en la resolución correcta o se emplea sistemas de color incompatible con el proceso de impresión de las publicaciones.

Aunque los proyectos no son finalmente impresos, podrían ser producidos de manera industrial pues siguen estándares de calidad ajustados a la realidad profesional.

#### 5. CONCLUSIÓN

A través del desarrollo de dos proyectos periodísticos de largo alcance como son un periódico y una revista de 48 páginas, los alumnos y alumnas ponen en

práctica en sus publicaciones conceptos abstractos y teóricos como la jerarquía de la información, el análisis de textos e imágenes o la organización gráfica de la información y también desarrollan competencias como el trabajo en equipo, la capacidad creativa o la transmisión de ideas de forma gráfica y visual.

Los resultados obtenidos, como indicamos, siguen unos criterios profesionales en su realización por lo que les invitamos a que incorporen estos diseños en sus portafolios a la hora de buscar prácticas o trabajo. Comprueban que se ha producido un aprendizaje significativo y que son capaces de crear su propia publicación fomentando su autonomía y sembrando en ellos la idea de emprendimiento en sus proyectos. Mirando con perspectiva desde el inicio de la asignatura, toman consciencia de la enorme evolución que han experimentado y muchos se sorprenden de haber llegado a esos resultados tan profesionales.

La puesta en común de los diseños y su presentación permiten, por un lado, ver posibles áreas de mejora y, por otro, reafirmar que el trabajo colaborativo es más que la suma de las partes, siendo conscientes de que el trabajo en equipo forma parte de la realidad profesional. Algo que vamos a implementar en el próximo curso es una muestra de los mejores trabajos en la sala de exposiciones de nuestra facultad.

En las evaluaciones docentes, los alumnos y alumnas consideran acertada la metodología de Aprendizaje basado en Proyectos y valoran enormemente el conocimiento de nuevos lenguajes de expresión a través del diseño, así como el conocimiento de herramientas informáticas para desarrollar sus nuevas ideas en otras materias.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bergman, J. y Sams, A. (2007, ed. 2015). *Dale la vuelta a tu clase*. Madrid: SM
- Caldwell, C. y Zappaterra, Y. (2014). *Diseño editorial: Periódicos y revistas / medios impresos y digitales*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Dondis, D.A. (2010). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Frascara, J. (2000). *Diseño Gráfico y Comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- García-Valcárcel, A. [Coord.] (2009). *La incorporación de las TIC en la docencia universitaria: recursos para la formación del profesorado*. Barcelona: Editorial Davinci Continental.
- González Díez, L. y Pérez Cuadrado, P. (2001). *Principios básicos sobre diseño periodístico*. Madrid: Editorial Universitas.

- Gürtler, A. (2005). *Historia del periódico y su evolución tipográfica*. Valencia: Campgràfic.
- Hung, D. y Nichani, M. (2002). “Bringing communities of practice into schools: Implications for instructional technologies from Vygotskian perspectives. *International Journal of Instructional Media*, 29(2), pp.171-184.
- Johanson, K., Lundberg, P. y Ryberg, R. (2004). *Manual de producción gráfica. Recetas*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Jury, D. (2002). *Tipos de fuentes. Regreso a las normas tipográficas*. Barcelona: Index Book.
- Jute, A. (1997). *Reticulas, la estructura del Diseño Gráfico*. Barcelona: Index Books.
- Kane, J. (2012). *Manual de tipografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Leslie, J. (2000). *Nuevo diseño de revistas*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Lockwood, R. (1992). *El diseño de la noticia. Guía de supervivencia para periódicos*. Barcelona: Ediciones B.
- Lupton, E. (2011). *Pensar con tipos*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Martín Montesinos, J., y Mas Hurtuna, M. (2002). *Manual de tipografía: Del plomo a la era digital*. Valencia: Campgràfic.
- Martínez, C. (2014). *Manual de recursos tipográficos: una guía para experimentar con la tipografía*. Valencia: Campgràfic.
- Martínez de Sousa, J. (2001). *Diccionario de edición, tipografía y artes gráficas*. Madrid: Trea.
- Munari, B. (2016). *Diseño y comunicación visual: Contribución a una metodología proyectual*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Pozo Puértolas, R. (2000). *Producción de proyectos gráficos*. Barcelona: Ediciones CPG.
- Sanz-Berzosa, I., Sanz-Berzosa, M. D., & Torralba-Martínez, J. M. (2010). Redes sociales aplicadas a la docencia universitaria, (pp. 72-76). En Castro, & Guillén-Riquelme (Eds.), *VII foro sobre evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior*. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Tena Parera, D. (2004). *Diseño Gráfico y Comunicación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Toledo, P. y Sánchez, J.M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 22(2), 471-491. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7733
- Solomon, M. (1988). *El arte de la tipografía: introducción a la tipo. icono. grafía*. El diseño tipográfico actual a través de la tipografía clásica. Madrid: Tellus.

Suárez Carballo, F. y Martín San Román, J. R. (2015). El papel de la tipografía en los estudios universitarios de España. *Gráfica*, vol. 3, nº5. <https://doi.org/10.5565/rev/grafica.28>

White, J. V. (2017). *Diseño para la edición*. Málaga: Editorial Jardín de Monos.





# HILOS, RETRANSMISIONES Y *TRENDING TOPICS*: APRENDIENDO EL OFICIO DE GUTENBERG A TRAVÉS DE TWITTER-X

SERGIO MENA MUÑOZ  
Universidad Complutense de Madrid  
[smenamun@ccinf.ucm.es](mailto:smenamun@ccinf.ucm.es)

**Resumen:** La asignatura *Tecnologías de la información impresa* se imparte en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid en el tercer curso del grado en periodismo. Su objetivo es «estudiar desde un particular punto de vista, que por motivos epistemológicos aúna la teoría y la técnica, la evolución diacrónica de la información impresa», es decir, analizar cómo se ha desarrollado a través de los años las herramientas que son capaces de imprimir. Sin embargo, también busca dominar el «manejo de los códigos intrínsecos del medio digital como son los multimedia, el hipertexto y la interactividad». Para conseguir ambos objetivos se ha puesto en marcha una metodología de trabajo que pone en valor el uso de redes sociales en el desarrollo de la misma. Al final de cada sesión teórica, los alumnos (en grupos) han de realizar una práctica que tiene que ser explicada por medio de un hilo de Twitter-X. Igualmente, cada grupo ha de elaborar dos trabajos de investigación que se tienen que presentar en una sesión en clase frente al resto de compañeros. Éstos deben retransmitirlo en Twitter usando la etiqueta #UCMtecnología, etiqueta que, no pocas veces, ha conseguido ser *Trending Topic*.

**Palabras clave:** Redes sociales; Twitter; X; Periodismo; Multimedia; Interactividad; Información impresa.

## 1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la guía docente de la asignatura *Tecnologías de la información*, publicada en la *web* de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, en ella se estudia «la evolución diacrónica de la información impresa y la aportación que las tecnologías de la información tienen sobre ella». Además de los distintos sistemas y formas que han concurrido a lo largo de la historia en el registro de ideas y conceptos, la materia se adentra en el futuro con el examen del «devenir de los medios impresos en tanto en cuanto parte de un proceso de producción industrial, poniéndose especial énfasis en las transformaciones tecnológicas que se advierten en dicho proceso». Es decir, la asignatura no sólo se centra en la imprenta, lo impreso y todo lo que ha habido y hay a su alrededor, sino que invita a los alumnos a que conozcan las evoluciones técnicas de la sociedad digital tan propia del mundo digital líquido que auguraba (con acierto) Bauman.

Esta materia, aun siendo optativa, fue creada en un momento en que el plan de estudios otorgaba mucha importancia a la parte escrita e impresa de los medio de comunicación. Hay que pensar que la prensa escrita ha supuesto el eje central de los grandes conglomerados comunicacionales desde el siglo XIX y, aunque le han ido surgiendo otras competencias, hasta la llegada de la *web 2.0* nadie dudaba de su capacidad clave de influencia en la audiencia. Por eso, aunque su importancia dentro del currículo académico está en franca caída, la asignatura quiere aportar tanto una mirada coyuntural previa y actual como una puerta de reflexión hacia el papel que pueden/deben tener las publicaciones impresas en papel dentro del panorama mediático. Por eso la guía dice que se busca «comprender el paso hacia el periódico del siglo XXI, aludiéndose de forma explícita al conjunto de estrategias que se desarrollan en el seno de este producto informativo emergente, siempre a partir de la consideración de las nuevas tecnologías de la información».

Por tanto, y de forma oficial, el objetivo de la asignatura es «comprender de forma suficiente todo lo referido a la evolución diacrónica de la información impresa y la aportación que las tecnologías de la información tienen sobre ella hasta llegar al periódico del siglo XXI» aunque de forma más terrenal, en donde más se hace hincapié es en «enseñar a los alumnos distintas formas y fórmulas de impresión más allá de la mera práctica periodística de la prensa diaria». Es decir, aunque la palabra *periódico* está muy presente en las líneas de su guía, la comunicación también está en otros soportes más allá del diario, el semanal o incluso la revista cuando hablamos de discurso o de contenido informativos impresos. Por tanto, hay que mostrar a los alumnos que en otros ámbitos, como, sin ir más lejos, el diseño de una camiseta de fútbol, existe una comunicación implícita y explícita que hay que idear, diseñar y crear (por medio de una impresión sobre tela).

Para conseguir que una idea se convierta en un diseño han de usarse diferentes tipos de máquinas para llegar al resultado final. En esta asignatura se presenta, se

muestra, se habla, se detallan y se hace un recorrido por su evolución histórica de los artilugios que han sido creados por los humanos para dejar plasmadas las reflexiones y avances a los que han ido llegando a lo largo de los años sobre una superficie. Así, nos remontamos a los sumerios como la civilización de la que nos queda constancia más antigua de un sistema complejo de comunicación escrita y vamos viendo su evolución hasta el mundo digital pasando por Pi Xin, los amanuenses o Gutenberg.

Ya que la asignatura se circunscribe al ámbito de la tecnología y su naturaleza es mixta (teoría y praxis), se hace una relación nominal de las distintas técnicas y máquinas de impresión que han existido y existen así como una aproximación práctica. Se ven desde linotipias, máquinas *offset*, xerografías o serigrafías hasta el *software* que se usa en el mundo profesional para diseñar iconos vectoriales y maquetar (Illustrator e InDesign). Se pretende que los alumnos, en definitiva, desarrollen habilidades de aprendizaje basadas en las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones para resolver, de manera efectiva, problemas complejos en el ámbito de las tecnologías y diseño de la información periodística. Como en otras asignaturas teórico-prácticas, se quiere también fomentar el trabajo en equipo de forma colaborativa, apostando por la responsabilidad compartida como fórmula estratégica para afrontar los retos de un entorno cambiante y que los alumnos gestionen proyectos técnicos o profesionales complejos.

Específicamente se quiere conseguir que los alumnos conozcan las tecnologías de la información y de la comunicación para la elaboración y diseño de la información periodística, que adquieran habilidades para el diseño de los aspectos formales y estéticos en prensa escrita impresa sin olvidar los productos digitales y que trabajen sus capacidades y habilidades para buscar, recuperar, seleccionar organizar, analizar y jerarquizar cualquier tipo de fuente o documento.

La evaluación de la asignatura se hace a través de cinco tipos de ítems de los que se tiene que tener en cuenta, al menos, uno de ellos para poder valorar el trabajo de los alumnos. Así, se realizan pruebas objetivas escritas de resolución de cuestiones teóricas durante el periodo lectivo. También se evalúa la entrega de trabajos, prácticas en clase, y desafíos elaborados por los estudiantes, tanto en tareas de clase como encargadas para fuera de la misma. La participación y las presentaciones orales y multimedia de trabajos realizados por el estudiante también son valoradas en la calificación así como la asistencia, la participación, la puntualidad y la actitud en las clases.

De forma más explícita, durante cada cuatrimestre se realizan unas siete pruebas de preguntas en forma de gamificación (a través de la plataforma Vevox) al final de cada sesión teórica que cuenta un 2% de la nota final. También se les pide a los alumnos que realicen, fuera de clase, unos nueve hilos de Twitter-X en los que narran el desarrollo de una tarea, reto o desafío y que cuenta un 10% de la calificación final. Del mismo modo, se realizan el mismo número de prácticas con ordenador en las aulas de informática que cuentan un 15% de la nota final, dos exámenes parciales de

50 preguntas cada uno que cuentan un 15% (los dos juntos) de la nota final y dos trabajos teóricos sobre aspectos del contenido de la asignatura que cuentan otros 15%. Esos dos trabajos han de presentarse y defenderse en una sesión de clase cuyo peso en la nota final es de un 10% en donde el resto de alumnos usa Twitter-X para realizar una retransmisión por internet de lo que hacen todos los grupos de clase y que cuenta un 3% de la nota final. Para finalizar, la asignatura no tiene examen final sino que se sustituye por la realización de un trabajo final en forma de reportaje sobre un aspecto de la teoría de la materia que ha de entregarse en una maqueta hecha en InDesign y que cuenta un 30% de la calificación final.

## **2. TRABAJO EN CLASE**

Para poder elaborar todos los trabajos antes descritos y facilitar el trabajo en grupo previsto en las competencias específicas, el primer día de clase se crean unos 20 grupos de tres o cuatro alumnos (dependiendo del número de alumnos matriculados). La asignatura se imparte los días jueves y viernes de 11:00 a 13:00 horas y se reserva el primero de ellos para impartir clases teóricas (siguiendo el contenido estipulado en la guía docente) para dejar el último día de la semana para realizar prácticas en el aula de informática.

Los jueves las clases se desarrollan con normalidad, impartiendo teoría, y al finalizarla se invita a los alumnos a que entren en la plataforma Vevox a través del campus virtual de la UCM para participar en un cuestionario de tipo gamificación. La prueba consiste en diez preguntas tipo test en la que hay una cuestión y dos respuestas donde una es correcta y otra incorrecta. El profesor pone en marcha el juego (que dura unos dos minutos) y los alumnos ven en su ordenador o en su móvil la pregunta y las respuestas potenciales, debiendo elegir una de ellas. Si aciertan, suman un 100% de puntuación, pero si erran, se les descuenta un 50%. Si dejan en blanco la pregunta ni suman ni restan, pero tampoco obtienen puntuación. Los dos parciales de la asignatura siguen el mismo sistema (sin usar Vevox sino el campus virtual) y algunas de las preguntas de estos juegos pueden volver a caer en las cuestiones del parcial. Cuando acaba la prueba, el profesor repasa las preguntas y da las respuestas correctas.

Pero la sesión aún no ha acabado. Una vez hecho esto, se explica a los alumnos en qué va a consistir el reto del día. El profesor detalla qué ha de hacer cada grupo en horario fuera de clase (hacer una forma impresora, una serigrafía, acudir a un punto de venta de prensa o pintar caracteres chinos) y cómo se ha de elaborar un hilo de Twitter-X (en una cuenta previamente elegida o abierta por cada grupo) en donde con, al menos, diez tuits y usando todos los recursos de las redes sociales (fotos, vídeos, memes, etc.) y su lenguaje se ha de explicar cómo se ha llevado a cabo la práctica. Tienen de plazo hasta las doce de la noche del mismo día para subir al

campus virtual capturas del hilo que, además, debe incluir la etiqueta #UCMtecnologia.

Los viernes toca práctica en la sala de ordenadores. Primero con Illustrator y luego con InDesign, el profesor va explicando las herramientas de cada uno de los dos *software* para, a continuación, poner en la pantalla (y en el campus) un ejemplo de archivo que cada grupo ha de reproducir fielmente a través de un proyecto hecho por ellos mismos. Cuanto más se parezca al original, mayor calificación obtendrán. Para ello cuentan con el tiempo equivalente a la clase. Así, a las 13:00 horas se cierra la entrega en el campus virtual y no se puede subir ningún archivo.



Imagen 1. Sesión práctica un viernes en sala de ordenadores trabajando con Illustrator

Fuera de los días habituales de clase, y tal y como se ha mencionado anteriormente, la asignatura cuenta con dos exámenes parciales. Éstos se realizan de forma online a través del campus virtual, ya que es un carrusel de 50 preguntas con dos respuestas tipo test cada uno, pero de forma presencial en el aula. Los alumnos han de firmar una hoja para demostrar que han estado en el aula de forma presencial y cuentan con 15 minutos para responder al cuestionario. Tal y como ocurría con los Vevox, cada respuesta acertada suma un 100% de la nota mientras que cada error resta un 50%.

También cada grupo ha de elaborar dos trabajos de investigación que han de cumplir unas normas de creación que están subidas al campus previamente. El primer trabajo debe tratar un tema visto en clase que cada grupo debe desarrollar más en profundidad o que esté relacionado. Previamente, y para evitar duplicidades, hay que proponerlo y tener el visto bueno del profesor. Por su parte, el segundo trabajo consiste en realizar una comparativa temporal de un mismo medio de comunicación impreso entre la portada más antigua y la más moderna que encuentren (aquí es el

profesor el que asigna a cada grupo una cabecera distinta) usando los recursos de la biblioteca de la UCM.

Cada cuatrimestre se reservan cuatro días para que cada grupo presente y defienda sus trabajos en el aula. Cada uno cuenta con siete minutos como máximo para hacer una presentación de cada trabajo en la que hay libertad de creación, todos los miembros del grupo han de salir a realizar la presentación, no se pueden usar papeles ni móviles como “chuleta” y el resto de la clase tuiteará (en sus cuentas particulares) las presentaciones con la etiqueta #UCMtecnología.



Imagen 2. Captura de la retransmisión de la presentación del trabajo de un grupo de clase

También, como se ha comentado antes, el trabajo final consiste en la elaboración de un reportaje sobre una temática relacionada con el contenido de la asignatura que se ha de maquetar con InDesign. Una vez hecho, y antes de la fecha máxima de entrega (que coincide con el día del examen de la convocatoria), se ha de adjuntar en el campus virtual donde se ha de entregar el trabajo una serie de capturas de un hilo en Twitter-X que se ha de hacer explicando el contenido del reportaje.

### 3. USO DE LAS REDES SOCIALES

Los profesores pueden utilizar las redes sociales de diversas maneras en sus clases, y una de ellas es usarlas para fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes, permitiéndoles compartir ideas, discutir y colaborar en

proyectos grupales. Como se ha visto, uno de los usos que se hacen en esta asignatura es realizando un hilo de Twitter-X, un discurso concatenado que se utiliza para contar una historia o desarrollar un tema en particular enlazando tuits.



Imagen 3. Captura de un hilo de Twitter-X explicando un reto

También se ha usado en las presentaciones de los trabajos en clase retransmitiendo a través de Twitter-X lo que acontece en el aula. Siempre usando la etiqueta #UCMtecnologia, en ocasiones se ha conseguido ser *Trending Topic*, es decir, tema de actualidad. Al finalizar cada sesión se usa la herramienta Tweetbinder para evaluar a los usuarios de la red social y calificar cómo han usado los alumnos Twitter-X para realizar la retransmisión.

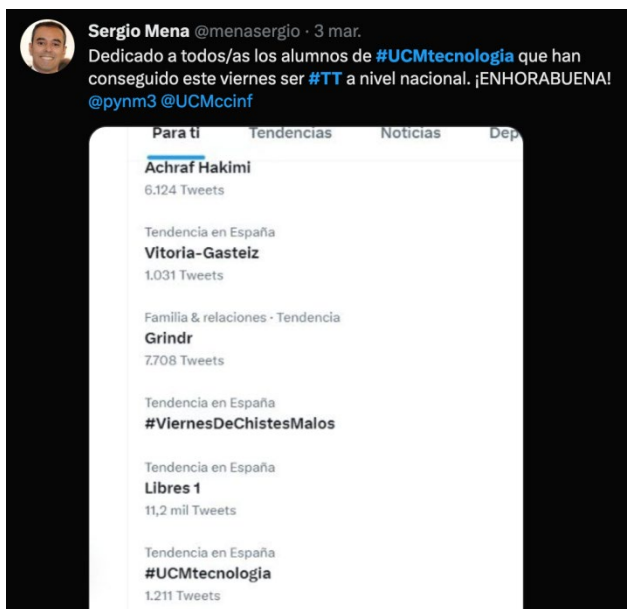


Imagen 4. Captura de un tuit anunciando que la clase ha conseguido ser *Trending Topic* en Twitter-X

#### 4. CONCLUSIONES

Si tomamos como referencia las respuestas que el alumnado hace del uso de las redes sociales en clase a través del programa *Docentia*, podemos decir que su satisfacción es muy alta. Creen que son una buena herramienta para aprender y valoran que se trabaje con ellas porque en su desempeño laboral futuro van a usarlas de forma profesional. Por la parte docente estamos convencidos de que incluir en el día a día de una clase cualquier metodología de aprendizaje que use tecnologías 2.0 supone un aliciente para la motivación de los alumnos, una dinamización del desarrollo de la asignatura y una manera de fomentar el aprendizaje experiencial.



# ESCRIBIR Y DIVULGAR: POR QUÉ LLEGUÉ A LA DIVULGACIÓN Y CÓMO ME DOCUMENTO

ANA BALLABRIGA

Escritora, psicóloga y divulgadora

[a.ballabriga@adn-visual.com](mailto:a.ballabriga@adn-visual.com)

**Resumen:** este capítulo explica la experiencia personal en la escritura y la divulgación del género literario de la novela negra a través del desarrollo de una marca personal y contenidos para diferentes medios y redes sociales.

**Palabras clave:** escritura; documentación; innovación docente; podcast; Youtube; periodismo.

En este capítulo pretendo explicar cuál ha sido mi camino desde la escritura hasta la divulgación, por qué he decidido iniciarlo y cuáles son las fuentes documentales que utilizo tanto para documentarme para la escritura de novelas como para la divulgación cultural.

En mi día a día me dedico a muchas actividades relacionadas con la cultura, pero sobre todo, me considero escritora. Han pasado más de veinte años desde que decidí, junto a mi compañero David Zaplana, escribir nuestra primera novela. No fue algo premeditado, simplemente éramos jóvenes y él tenía una idea que quería desarrollar y plasmar en un libro. Quería escribir una novela y yo me subí a su carro. Desde entonces hemos escrito y publicado ocho novelas, siempre historias de misterio y siempre a cuatro manos.

Ser escritora implica una manera especial de estar en el mundo. Supongo que ocurre lo mismo con otras profesiones como el periodismo. Es algo que secuestra la mirada. Si un hecho me llama la atención, se fija en mi memoria como cuando guardas una moneda en el bolsillo para la zona azul o para la taquilla del gimnasio. Si algo me enerva, se fija en el corazón y se convierte en el alma de nuestra próxima novela.

## 1. EL DURO PANORAMA LITERARIO EN ESPAÑA

España no es país para escritores. Lo sabemos los que nos dedicamos profesionalmente a la escritura. Son pocos quienes pueden dedicar su tiempo y energía a tiempo completo a la literatura. Algunos porque han dado con la tecla de lo que gusta a la mayoría de los lectores y cuentan con una buena maquinaria de promoción (de la editorial o propia, a través de una comunidad de seguidores en redes sociales). Otros son supervivientes de épocas pasadas. Han conseguido sobrevivir al esplendor de los años 80, cuando los escritores recibían ramos de flores al lanzamiento de una nueva publicación, y las fiestas literarias eran bacanales de egos con barra libre de alcohol y autobombo. Estos escritores (y alguna escritora) han logrado atravesar los eriales de las crisis salvando los trastos, convirtiéndose en tótems literarios. Sus nombres aparecen precedidos de don o de doña y cualquier cosa que publiquen consigue mantenerse en las listas de los más vendidos.

El otro día, en una cena de las que se celebran durante los festivales literarios, uno de los organizadores me comentaba que había publicado una novela hacía unos años, era un libro, me dijo, que se debía a sí mismo. No pensaba escribir más porque el tiempo dedicado a la escritura y el escatimado a la familia no habían tenido la recompensa esperada. El pago a tanto esfuerzo era un puñado de libros descatalogados por la editorial que acumulaban polvo en una habitación de su casa.

Y aquí es importante hacer un alto para avisar a todos aquellos que quieran dedicarse a la escritura: el proceso adecuado para tener más probabilidades de triunfar es conseguir muchos seguidores en redes sociales y después buscar editorial para el libro. Quizás hasta se puedan ahorrar el segundo paso, porque serán las editoriales las que les pongan la oferta sobre la mesa. Todos los que piensen que lo único que importa es tener una buena novela, les imagino en un futuro próximo con el plumero en la mano quitando el polvo a sus libros descatalogados.

Como podéis imaginar, yo no apliqué mi propio consejo, nadie me había avisado. Empecé escribiendo y después me di cuenta de que eso no era suficiente. No podía competir con presentadores de informativos, con jurados perpetuos de premios literarios, con maridos de influencers y con charlatanas vendedoras de pornografía sentimental. Tampoco con gente que manejaba las relaciones personales de una forma magistral o con quienes sabían arrimarse al sol que mejor calienta. Ojo, no todos eran advenedizos sin talento, también había y hay buenos escritores y escritoras que, milagrosamente, han llegado a puerto navegando por un río lleno de meandros y cocodrilos.

## 2. EL ÁMBITO DE LA NOVELA NEGRA Y POR QUÉ LLEGUÉ A LA DIVULGACIÓN

La novela negra está de moda, o eso se dice. La novela negra incluye tanto el *thriller* como la novela policíaca y la negra propiamente dicha, y muchos subgéneros más. Son planteamientos muy diferentes entre sí porque mientras en la novela negra predomina el ritmo, la crítica social y la incomodidad, la policíaca es un juego mental para adivinar quién es el asesino, y el *thriller* es una explosión de fuegos artificiales con mucho ritmo y un gran misterio a resolver. Pero las editoriales y las librerías necesitan encasillar los libros para que los lectores se dirijan sin errores hacia su estantería favorita en busca de próxima lectura. Esto, que nos cabrea tanto a los escritores porque fantaseamos con que nuestras novelas son inclasificables, es la norma y no es posible saltársela.

A pesar de estar de moda, vivir de la literatura, como comentaba, es difícil porque somos muchos los autores y autoras, y la mayoría de las veces debemos buscar caminos alternativos que nos ayuden a conseguir nuestro objetivo.

Yo jamás me había puesto delante de una cámara y nunca había pensado en mí como un producto a vender. Pero tuve que deshacerme de mis prejuicios, de mis inseguridades y de mis remilgos. Quiero vivir de la literatura y no precisamente porque me vea obligada a aliñar mis propios libros.

Como no estaba preparada para la pornografía sentimental mostrando mi familia, mis hábitos y mis desayunos, y mi vida no es muy inspiradora, me quedaban pocas opciones. Me tocaba exponerme de alguna manera para que los lectores me conocieran y pudieran interesarse por nuestras novelas. Lo que no se conoce no se compra ni se lee.

En mi caso, la divulgación es un medio para que la gente conecte emocionalmente conmigo con la finalidad de que me sigan en otras actividades que yo pueda realizar, como cursos literarios o presentaciones de libros. Si no se llega a producir esta transferencia, la faceta divulgadora no sirve de nada. Y esto no es algo que sea tan inhabitual. La actriz Úrsula Corberó tuvo un auge en su popularidad cuando protagonizó la serie *La casa de papel* (2017). Sus redes sociales alcanzaron millones de seguidores de todo el mundo. Sin embargo, las películas que protagonizó posteriormente, como por ejemplo, *El árbol de la sangre* (2018), dirigida por Julio Médem y de la que era cabeza de cartel, recaudó algo más de 300 mil euros, habiendo costado 5,6 millones de euros. Un fracaso total. La gente consumía sus redes sociales, se interesaba por sus vestidos y sus viajes, desayunaba viendo lo bien que se llevaba con su chico, pero no estaban dispuestos a pagar una entrada de cine.

Yo era lectora de la revista literaria digital *Zenda*. En ella colaboraban muchos periodistas y escritores de prestigio. Ahí yo no podía competir, aunque aceptaran mi colaboración me convertiría en una pieza invisible del engranaje. Por tanto, me dediqué a analizar las áreas en las que *Zenda* podía mejorar, cuáles eran sus

debilidades. Y vi que su canal de YouTube languidecía con vídeos escasos y bastante antiguos para una publicación diaria.

En estas corría el año 2019 y yo jamás me había puesto delante de una cámara, ni de un simple micro. Temblando como una hoja, envié un documento con mi propuesta a la dirección de *Zenda*, y comencé a actualizar el correo cada pocos minutos. Les propuse realizar vídeos periódicos sobre lo que yo conozco, el género de la novela negra, el misterio y el thriller. Finalmente me contestaron, querían un vídeo piloto. Querían ver qué era capaz de ofrecerles.

Comencé a preparar mi primer vídeo de la sección que bauticé como *La gota de sangre*, en honor al primer relato policíaco propiamente dicho de la literatura española, el que escribió Emilia Pardo Bazán, con permiso de Pedro Antonio de Alarcón, y *El clavo*. La elección del nombre era un acto reivindicativo. Durante décadas, la novela negra había sido terreno vetado para las mujeres. Demasiada violencia y sexo, demasiadas víctimas y palabras malsonantes para la dulce cabecita de una mujer.

Mi primer contacto con la divulgación literaria me enseñó que no había tanta diferencia entre documentarse para la escritura de un libro y para la de un guion de contenido divulgativo. Se trata de acumular mucha información de calidad para seleccionar una pequeñísima parte.

Cuando se escribe un libro hay que documentarse no solo sobre el tema a tratar, el lugar donde va a ocurrir la historia y los procedimientos de los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado, sino también sobre el género o el subgénero donde se va a enmarcar la novela. Para escribir un *thriller* que tenga posibilidades de triunfar, es necesario conocer las reglas que imperan en este tipo de literatura. Si no tiene ritmo, si el protagonista no se ve implicado personalmente en la trama, si no hay peligros sin fin, un gran villano, giros y más giros argumentales y mucho misterio, la novela no cumplirá las expectativas de los lectores y será duramente criticada, eso si logra que una editorial se interese. Lo mismo ocurre con la novela negra o con la policíaca, cada una tiene sus reglas, es necesario conocerlas muy bien para saber cómo y cuándo arriesgarse a romperlas. Hay una frase muy conocida de Picasso que dice: «Aprende las reglas como un profesional, para entonces poder romperlas como artista». No puedo estar más de acuerdo.

Preparé este primer vídeo en el que hablé sobre el relato que comenzó el género, el de *Los crímenes de la calle Morgue* de Edgar Allan Poe. Me llevó mucho tiempo documentarme y caí en la tentación de no hacerlo lo suficiente. Pero finalmente, leí de nuevo el relato (lo había leído de adolescente), escuché pódcast sobre la vida de Poe y leí algunos libros sobre su obra. Acababa de comenzar mi trayectoria como divulgadora.

### 3. ¿POR QUÉ SE CAE EN LA TENTACIÓN DE NO DOCUMENTARSE?

¿Por qué los profesionales podemos caer en esta tentación? ¿Por qué un periodista, un divulgador o un escritor decide saltarse pasos e ir a la solución fácil que es no documentarse o hacerlo a través de Google, con los riesgos que eso entraña?

Vivimos en una sociedad del aquí y ahora. Muchos educadores hablan de la necesidad de enseñar a los niños y niñas a retrasar la gratificación y a que se acostumbren a tener periodos de aburrimiento. Aquí entra en juego la educación emocional, un factor imprescindible para corregir la impulsividad. El primer paso es aprender a detectar las emociones, ante qué situaciones aparecen e intentar controlarlas. En este caso, la credibilidad y la confianza de los demás está en juego.

Hay una serie de falacias de pensamiento y sesgos cognitivos que pueden llevar a un divulgador o escritor a no documentarse adecuadamente para su trabajo. Las falacias de pensamiento, tan estudiadas por la psicología y la sociología, son argumentos engañosos o falsos, que no tienen sustento lógico. Los sesgos cognitivos se refieren a una interpretación desviada de la realidad, que evolutivamente han servido para tomar decisiones más rápidamente.

Veamos algunos que pueden estar interfiriendo a la hora de que un profesional no decida documentarse adecuadamente.

- Negación o minimización: una persona puede sentirse tentada a no invertir tiempo y esfuerzo en la documentación porque piensa que nadie se va a dar cuenta de sus posibles fallos o que tampoco tienen tanta importancia si los hay. Ambos son sesgos cognitivos.
- Efecto Dunning-Kruger: es un sesgo cognitivo por el que las personas con baja habilidad en una tarea sobrestiman su habilidad. También ocurre cuando una persona que domina un área de conocimiento infravalora sus capacidades.
- El sesgo de confirmación: es la tendencia de algunas personas a buscar información que respalde los puntos de vista que ya tienen, o a interpretar los hechos y encontrar evidencias que apoyen sus creencias, expectativas o hipótesis preexistentes.
- Inercia cognitiva: muy relacionada con la anterior, se refiere a las creencias o conjuntos de creencias que perduran en el tiempo desde que se forman.
- Falacia de la generalización apresurada: esta falacia ocurre cuando se saca una conclusión generalizadora a partir de hechos aislados o con pocas evidencias.

Para evitar caer en estas trampas de la mente, el primer paso es conocerlas. Después, practicar el pensamiento crítico y el autoconocimiento.

Por supuesto, tampoco es sano caer en el lado opuesto, en una inseguridad permanente que impida terminar un proceso de escritura porque la persona sienta que

le falta información, y eso genere un bloqueo. Como dice Juan José Millás en *La vida contada por un sapiens a un neandertal*, «cuanto más aprendía más se ensanchaba mi ignorancia». En algún momento hay que dar por finalizada la tarea.

#### 4. DÓNDE ME DOCUMENTO PARA ESCRIBIR Y DIVULGAR LA NOVELA NEGRA

Después de terminar ese primer vídeo, en el que sudé a mares con la documentación y grabación, lo envié a la dirección de *Zenda* para el veredicto final. Tras un par de semanas, estaba dentro de la publicación digital.

Así comencé mi andadura como divulgadora, primero con los vídeos de *La gota de sangre*, después lancé mi propio pódcast, *Un día de libros*. Unos meses después me contrataron en la editorial Alrevés para dirigir otro pódcast sobre *true crime*, Sin ficción.

Como comentaba antes, tanto para escribir novela negra como para divulgarla es importante conocer el género en profundidad, su historia, los autores importantes, los subgéneros, las diferencias por países... Y también, sobre todo en el caso de la ficción, saber cómo funcionan los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado, los tipos de delitos y la propia mente humana.

Cada proyecto requiere de una documentación específica. En mi caso, tanto para escribir novela como para divulgar, leo novelas y ensayos del tema que me interesa, veo documentales y películas y, algo fundamental para mí, entrevisto a expertos en la materia.

Os dejo aquí las principales fuentes documentales que yo utilizo a nivel general, tanto para la escritura como para la divulgación.

##### 4.1 Bibliografía

- Garrido Genovés, V. (2004). *Cara a cara con el psicópata*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Martín Escribá, A. y Canal i Artigas, J. (2019). *A quemarropa: La época clásica de la novela negra y policíaca*. Barcelona: Editorial Alrevés.
- Martín Escribá, À. y Canal i AANAL I ARTIGAS, Jordi. (2021). *A quemarropa 2*. Barcelona: Editorial Alrevés.
- Ripley, R. (2023). *Documentación básica para escritores de novela negra y criminal*. Tenerife: MOLPEditorial.
- Velasco de la Fuente, P. (2018). *Criminalmente*. Barcelona: Editorial Ariel.
- VV.AA. (2011). *Las damas negras: Novela policíaca escrita por mujeres*. Madrid: Editorial Fundamentos.

## 4.2 Páginas web:

<https://www.interior.gob.es>

<https://www.mjusticia.gob.es/es/ministerio/organismos-entidades/instituto-nacional>

<https://criminopatia.com/>

## 4.3 Pódcast

CEBRIÁN ZÚÑIGA, Juan Antonio. (1997-2007). *Pasajes de la historia*, sección de *La rosa de los vientos*. <https://www.ondacero.es/programas/la-rosa-de-los-vientos/audios-podcast/pasajes-de-la-historia/>

GARCÍA, Alberto. *Verne y Wells Ciencia Ficción* <https://go.ivoox.com/sq/100419>

## 5. CONCLUSIÓN

Yo me considero fundamentalmente escritora. Sin embargo, en un mundo con tantos autores y publicaciones, necesito buscar fórmulas para que los lectores me conozcan. La divulgación es para mí un medio con el que conseguir una comunidad de seguidores que pueda interesarse después por mi obra literaria.

Ambas áreas necesitan de una buena documentación y en ambos casos soy muy consciente de los problemas que conlleva pasar por alto esta fase del proceso de escritura.

La falta de documentación o una documentación errónea en una novela provoca fallos que un lector avezado puede detectar. Con ello, se rompe el pacto de verosimilitud que todo lector hace con el escritor al comenzar una obra: sé que lo que me cuentas es mentira, pero las reglas que planteas son coherentes en este mundo de ficción, por lo que yo me lo creo. Si las reglas dejan de ser coherentes o creíbles, el lector dejará de leer el libro. Y una novela policíaca se desmorona muy rápidamente, si la investigación no es creíble o no está bien documentada.

Pero también la falta de documentación conlleva una pobreza argumental, de ambientación, con personajes planos y estereotípicos, que restan interés a la historia.

En el caso de la divulgación, la falta de documentación hace que los espacios se llenen de palabras que ya han dicho otros, que el texto carezca de originalidad y, por tanto, de relevancia. Lo más grave es cuando esta falta de documentación conlleva errores.

Cuando se detectan fallos, lo habitual es caer en el error de atribución fundamental, esto es atribuir el comportamiento a características personales, sin tener en cuenta el contexto. Es decir, cuando una persona detecta un error en la

documentación, es muy probable que llegue a la conclusión de que este error no es debido a la falta de tiempo o a la limitación de medios, sino a que el escritor o el divulgador es una persona que no sabe hacer bien su trabajo, a que es perezoso, a que está tratando de manipular, o a que no es una persona íntegra.

Hay una frase muy repetida del empresario Warren Buffett que me sirve para cerrar este capítulo: «se necesitan 20 años para construir una reputación y cinco minutos para arruinarla».



SEGUNDA PARTE

**UNA DOCENCIA DE CALIDAD CON  
INICIATIVAS INNOVADORAS**



# PERIODISMO Y DESINFORMACIÓN. APLICACIÓN DE TÉCNICAS DIGITALES DE VERIFICACIÓN DE NOTICIAS EN LA UNIVERSIDAD

CONCHA PÉREZ CUIEL

Universidad de Sevilla

[cperez1@us.es](mailto:cperez1@us.es)

**Resumen:** El proyecto titulado “Periodismo y Desinformación. Aplicación de técnicas digitales de verificación de noticias en las aulas de Grado” surge por la necesidad de buscar soluciones a un tema de máxima preocupación social como es el incremento de la desinformación, de las noticias falsas y de los bulos, especialmente a partir de la pandemia de la Covid-19. El carácter transversal del Proyecto permite una planificación docente en el que puedan integrarse un total de 10 profesores y 10 asignaturas de tres titulaciones diferentes, impartidas en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla, así como otro profesorado externo, que trabaja en línea con la temática objeto de estudio. La metodología es multimodal y contempla análisis prácticos de contenidos periodísticos sobre distintos ámbitos, análisis de técnicas de investigación para detectar y combatir las estrategias desinformativas de las fuentes y análisis de nuevas narrativas digitales, herramientas hipertextuales y *blockchain*, aplicadas a la verificación de la información. A la dinámica principal de trabajo en el aula, en la que el tratamiento de las noticias falsas y la influencia de la desinformación son parte de los proyectos docentes de cada una de las materias implicadas, se añade la organización de talleres didácticos de *factchecking* y otras actividades. Un avance de resultados recoge el diseño de una ficha de variables de calidad periodística para detectar la desinformación y potenciar la credibilidad de los medios, la colaboración con agencias de *factchecking* como Maldita.es que cuentan con programas especializados para docentes y alumnos y la participación en la organización de las II Jornadas de Desinformación sobre la UE.

**Palabras Clave:** Innovación Docente; Periodismo Político; Desinformación; Verificación; Blockchain; E-learning; Educación Mediática.

## 1. INTRODUCCIÓN

Existe un auge de las llamadas *fake news*, que están siendo distribuidas de forma global, masiva e instantánea por las redes sociales y resto de plataformas digitales, que amplifican los efectos de los bulos creando confusión entre las personas que consumen noticias (Elías y Teira, 2021). Los medios de comunicación y por ende, las audiencias se han visto afectadas por la invasión de estas corrientes desinformativas. Cada vez hay más noticias de los mismos temas, se publica rápidamente con insuficiente verificación y contexto, y se propagan contenidos imprecisos y superficiales (Furst, 2020, Palau-Sampió y Gómez Mompart, 2015; Pellegrini y Múgica, 2006 ). Por ello cabe preguntarse por cuál es el valor que las audiencias digitales y sobre todo, los futuros profesionales del periodismo, otorgan a la calidad de las noticias. Esta pandemia desinformativa requiere de la puesta en marcha de mecanismos urgentes de *fact-checking* por parte de agencias y medios periodísticos (Pérez-Curiel y Velasco-Molpeceres, 2020), que desde la Universidad es preciso incentivar.

La propuesta de innovación docente sobre aplicación de técnicas digitales de verificación de noticias en las aulas de grado, correspondiente a la asignatura de Periodismo Político y Económico, impartida en Grado y Doble Grado en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla, se enmarca en dos líneas de trabajo que hacen referencia a los antecedentes (1), relacionados con proyectos de investigación previos sobre desinformación a los que pertenece la coordinadora y otros miembros de esta propuesta y al contexto (2), relacionado con experiencias docentes desarrolladas en universidades nacionales e internacionales sobre factualidad, verificación de noticias y diseño de herramientas digitales de *blockchain* para combatir la desinformación. Estas líneas confluyen en el objeto principal que justifica el estudio: conocer la capacidad de los futuros profesionales del periodismo y actuales alumnos de grado y doble grado para descubrir las marcas de desinformación y mentira en las noticias y diferenciar hechos reales de hechos falsos. La finalidad es conseguir que a través de los contenidos teóricos y de las actividades prácticas desarrolladas en el aula, pero también en jornadas y talleres especializados se pueda consolidar un perfil de periodistas, cuyos valores sean la información, el contraste, la transparencia y la responsabilidad ante la ciudadanía.

## 2. ANTECEDENTES

En primer lugar, la coordinadora de la asignatura, participa en proyectos de excelencia y de transferencia I+D+I en los que son objeto de estudio la desinformación y el impulso del *factchecking* en el ámbito de la comunicación política. Entre ellos, cabe destacar:

-Proyecto DebaTrue “Lucha contra la desinformación y criterios de valor en los debates electorales en televisión y medios digitales: plataforma de verificación y blockchain”. Entidad financiadora: Ministerio de Ciencia e Innovación. Referencia: PDC2021-121720-100

-Proyecto Mapa de la Desinformación en las Comunidades Autónomas y Entidades Locales de España y su Ecosistema Digital (FAKELOCAL)". Ministerio de Ciencia e Innovación. Referencia: PID2021-124293OB-I00.

A ello se suma, la experiencia docente desarrollada durante el curso 2021-2022 a partir de una actividad de formación (Erasmus Plus), con alumnos de posgrado en el College of Europe de Varsovia, en el que participan tres profesores del Grado y Doble Grado que han impartido docencia en Periodismo Político y Económico. El objetivo es estudiar a través de *focus group* la capacidad de los estudiantes para localizar marcas de factualidad y desinformación en las noticias publicadas en medios digitales europeos. Los resultados ponen de manifiesto que, incluso en este perfil de alumnado de posgrado, la dificultad para localizar recursos de calidad periodística es un hecho.

Estos antecedentes son factores de motivación para proponer actividades fuera y dentro del aula, que proporcionen sistemas, herramientas y recursos digitales a los estudiantes y futuros profesionales de la Comunicación y del Periodismo. El fin principal es distinguir la factualidad de la desinformación y aprender a detectar las noticias falsas y los bulos en el ámbito de los medios de comunicación, de las agencias de *factchecking* o de los departamentos de comunicación de las instituciones públicas y privadas.

Es fundamental contar con la implicación del alumnado, así como con la colaboración de expertos procedentes de la Universidad de Sevilla y de otras universidades, asociaciones y organismos invitados. Reaccionar desde la posición docente y discente con metodologías adecuadas para combatir los efectos de las noticias falsas y de los bulos con el fin de informar de acuerdo al contraste, la credibilidad y la transparencia, que prestigien la labor del periodismo y de los medios de comunicación, se consideran principios básicos.

Estos antecedentes definen el interés y la preocupación de la coordinadora y de todo el profesorado que participa en el proyecto de innovación docente ante las consecuencias de la desinformación en el Periodismo y en los futuros profesionales de los medios de comunicación, de las agencias de *factchecking* o de los departamentos de comunicación de las instituciones públicas o privadas.

### 3. CONTEXTO

En el contexto actual, la asignatura de Periodismo Político y Económico de Grado de Periodismo y Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual

incluye dentro de las unidades temáticas de la programación, una línea para que los alumnos puedan investigar la desinformación relacionada con la política, las elecciones, los debates electorales, así como con el papel de los medios y de las agencias de verificación en la lucha contra los bulos y las noticias falsas. Esta iniciativa de estudiar la desinformación en el aula se hace extensiva a otras materias implicadas en el proyecto como Técnicas de Investigación para el Periodismo, Periodismo Deportivo, Periodismo Especializado, Historia del Periodismo Español, Producción Periodística, Redacción periodística, Opinión Pública y Tecnología y Diseño de la Información Escrita.

De igual forma, es fundamental contar con la implicación del alumnado y su participación en actividades desarrolladas fuera y dentro del aula, así como con la colaboración de expertos procedentes de los medios de comunicación, de las agencias de *factchecking*, de la Universidad de Sevilla o de otras universidades invitadas.

Reaccionar desde la posición docente y discente con metodologías adecuadas para combatir los efectos de las noticias falsas y de los bulos con el fin de informar de acuerdo al contraste, la credibilidad y la transparencia, que prestigien la labor del periodismo y de los medios de comunicación, se consideran principios básicos para la justificación del proyecto.

El Proyecto se desarrollará en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla que se puso en marcha en el curso 1989-1990. Desde el curso 2010 se imparten en este centro el Grado de Periodismo, Grado en Publicidad, Grado en Comunicación Audiovisual y Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual, además de diversos másteres.

El proyecto incluye 10 asignaturas implicadas y 10 profesores participantes. En el ámbito de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla, las asignaturas se imparten en dos cursos (2º y 3º), correspondientes a tres titulaciones (Grado en Periodismo, Grado en Comunicación Audiovisual y Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual). En el ámbito de centros externos (Universidad Rey Juan Carlos de Madrid y EUSA), las asignaturas se imparten en dos cursos (2º de Grado y 3º de Grado y Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual). En definitiva, se trata de materias interconectadas en su temática y en su didáctica de aprendizaje, en las que los docentes hacen uso de soportes impresos (prensa), audiovisuales (radio y tv) o cibernéticos (plataformas digitales). En esta línea, se considera que la transversalidad, interdisciplinariedad, innovación y digitalización son características de este proyecto.

En el Grado en Periodismo/Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual:

- Periodismo Político y Económico (curso 3º)
- Producción Periodística (curso 2º)
- Redacción Periodística Radio y TV (curso 3º)

- Periodismo Deportivo (curso 3º)
- Historia del Periodismo Español (curso 3º)
- Género y Estilos (curso 2º)
- Teoría y Diseño de la Información Escrita (curso 2º)
- Periodismo Especializado (curso 2º)
- Opinión Pública (curso 3º)

En el Grado en Periodismo:

- Técnicas de Investigación en el Periodismo

#### **4. METODOLOGÍA**

El método de trabajo se orienta a dos grupos de Tercero de Grado y Doble Grado de la asignatura obligatoria de Periodismo Político y Económico.

Las actividades programadas se plantean dentro y fuera del aula en el periodo comprendido entre septiembre y febrero del curso 2022-2023 (Primer Semestre). Esta franja temporal puede ampliarse al primer semestre del curso 2023-2024, sólo para aquellas actividades desarrolladas fuera del aula, teniendo en cuenta la finalización de las clases de la materia de Periodismo Político y Económico y la multiplicidad de acciones previstas.

##### **4.1. Actividades Específicas dentro del aula**

-Búsqueda de Fuentes Bibliográficas relacionadas con la temática del Proyecto de Innovación Docente: Desinformación y efectos en distintos ámbitos de la comunicación (política, economía, cultura, historia, deporte, tecnología...), el impacto de las noticias falsas en las redes sociales, el papel de la ciudadanía como prosumidora de bulos y *fake news*, la hibridación de medios de comunicación tradicionales y digitales, el papel de las agencias de factchecking en el proceso de verificación periodística, entre otros aspectos.

-Lecturas Obligatorias de Artículos Científicos, Libros y Capítulos especializados en Estrategias de los medios de comunicación frente a la desinformación, fuentes periodísticas, construcción del discurso político en procesos electorales locales, nacionales e internacionales, ciudadanía y redes sociales ante la infodemia de las *fake news*, entre otras propuestas. Algunos de estas publicaciones son de autoría del propio profesorado que imparte clases en la asignatura.

-Análisis de textos y géneros periodísticos especializados de distintas secciones y áreas, publicados en medios impresos y digitales con el fin de localizar las marcas

de factualidad y desinformación y conocer las estrategias de producción de contenidos y el impacto en las redes sociales.

-Diseño metodológico de una ficha de variables para medir la calidad periodística en orden a factores como los antecedentes, el contexto, el número y el carácter especializado de las fuentes o el lenguaje, entre otros.

-Crear grupos de trabajo en el que participen alumnos, profesores y profesionales para debatir sobre el papel de los futuros periodistas en la lucha contra la desinformación, sobre la importancia de la calidad y la transparencia en el periodismo y sobre los efectos de las nuevas narrativas y el uso de la inteligencia artificial como recurso para la comunicación institucional y política, mediática y digital.

-Organización de conferencias y sesiones didácticas, impartidas por expertos en la materia, procedentes del ámbito universitario y profesional.

Estas actividades entroncan con el programa docente, el proyecto docente, los contenidos y el método de trabajo de la asignatura.

Los siete temas que conforman la materia incluyen apartados relativos a la desinformación y el *factchecking*, así como bibliografía especializada (libros, capítulos, artículos científicos, informes, resultados de encuestas y sondeos demoscópicos).

Además, la Memoria Final, un proyecto de trabajo en equipo que se considera el más relevante en la Evaluación Continua, debe incluir en la metodología, el análisis estadístico de la desinformación en redes sociales durante procesos electorales y no electorales (cuentas de Twitter-X, Instagram, Telegram, de los líderes políticos) y en los medios de comunicación (análisis de titulares y texto en las cuentas digitales de los medios tradicionales o digitales, o en sus páginas *webs*).

## 4.2. Actividades Complementarias fuera del aula

-Diseño y organización del Taller Digital “Freno a la Desinformación”, dirigido por alumnos y profesores del proyecto, abierto a la participación de toda la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla y de Universidades externas participantes.

-Se plantea el diseño de *Blogs* y producción de *Newletters*, *Podcasts*, diseño de vídeos, participación en redes sociales como Twitter-X, Instagram, Facebook, Youtube o Tik Tok, generando comunidades de usuarios que demanden información contrastada y denuncien las malas prácticas en cualquier tipo de temática y a sus protagonistas.

-Organización de Jornadas sobre Desinformación que completen las ya organizadas en cursos previos como la celebrada en la Facultad de Comunicación en



noviembre de 2022 sobre Desinformación en la Unión Europea, con la colaboración del Centro de Documentación Europea (CDE de la Universidad de Sevilla).

-Colaboración del alumnado en la Organización del Primer Congreso Internacional de Comunicación Europea, previsto para el mes de octubre de 2023 y que dedicará una mesa redonda para tratar el tema de la desinformación y el diseño de herramientas digitales para combatirla (*blockchain*).

Estas actividades complementarias fuera del aula no están desvinculadas de la calificación global de la asignatura, ya que se puntúa de forma positiva la participación de los alumnos en el Taller Digital “Freno a la Desinformación”. Las nuevas narrativas digitales y nuevos formatos suponen adaptar los procesos didácticos a los alumnos, inmersos en una cultura digital que se innova cada día. El diseño de *blogs*, de *newsletter*, de *pódcasts* y la elaboración de vídeos para Youtube o Tik Tok, son herramientas que pueden ayudar en la verificación de los hechos noticiosos.

Además, está contemplado para cursos próximos la aplicación de tecnologías como el *blockchain*, un recurso que permite, por un lado medir los niveles de desinformación en los discursos políticos, en las noticias publicadas en los medios, en los mensajes difundidos por las redes sociales y por otro lado, elaborar pautas para la verificación y comprobación de los hechos. Este objetivo a medio plazo está vinculado a los resultados previstos en el proyecto I+D+I, Debatrue e implica a instituciones educativas de Educación Secundaria (institutos de ESO y Bachillerato) y de Educación Superior (Universidad).

## 5. AVANCE DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Según el calendario establecido, esta propuesta se inicia en septiembre de 2022 en los grupos 2 y 3 de Grado en Periodismo y Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla.

En primer lugar, haremos referencia a los resultados obtenidos en las actividades desarrolladas dentro del aula.

En cuanto a las prácticas individuales y grupales de los alumnos, participación en debates, lecturas obligatorias, aplicación de la ficha de calidad periodística a textos publicados en medios impresos y digitales, los resultados indican que los estudiantes están más informados sobre lo que significa la desinformación y sobre las pautas que deben regir el trabajo periodístico: uso de al menos tres fuentes para contrastar la información, descripción del contexto, búsqueda de antecedentes de los hechos, uso de un lenguaje divulgativo, uso de la explicación y de la interpretación, por delante de la opinión, la importancia de un periodista especializado en la materia, entre otros indicadores de calidad periodística.

Durante este semestre se celebran conferencias y ponencias impartidas dentro y fuera del aula por académicos y profesionales de la comunicación. Fue muy valorada la asistencia de periodistas de *El País*, el *Diario de Sevilla* o de directores de Comunicación del Parlamento de Andalucía, con los que se debatió el proceso de construcción de las noticias, la influencia de la digitalización en la cobertura, producción y divulgación de los hechos y los peligros de los bulos y de las noticias falsas que no cuentan con control en las redes sociales.

También destaca la participación del alumnado en la organización de las Primeras Jornadas sobre Desinformación en la Unión Europea, celebradas en la Facultad de Comunicación, que contó con la participación de expertos, *influencers*, periodistas especializados en Política y Asociación de la Prensa de Sevilla. Vinculado a estas jornadas, se encuentra el Taller “Vamos a contar mentiras” para el que se prepararon noticias verdaderas y falsas sobre la UE, que se distribuyeron por toda la Facultad. Se animaba a los asistentes a descubrir la mentira y los bulos. Así mismo, en este taller se explicaron códigos para que los usuarios digitales puedan saber por qué una información puede ser falsa.

En lo referente a las actividades desarrolladas fuera del aula, teniendo en cuenta la limitación temporal, se proyectan para el primer semestre, del próximo curso 2023-2024. En este grupo de actividades se medirán los resultados alcanzados en el Taller presencial y digital “Freno a la Desinformación” analizando las estrategias para acceder a los usuarios, las propuestas de los profesionales para contribuir a la difusión de una información sana y denunciar los comportamientos que ponen en peligro a la ciudadanía, favorecer el *engagement* con las audiencias y denunciar el rol de los lobbies o el anonimato de las fuentes en las redes sociales.

Se realizará un seguimiento de la publicación de newsletters, pódcasts y vídeos diseñados por los estudiantes y de la repercusión en los usuarios digitales.

Por último, se evalúa también la colaboración del profesorado y del alumnado en la celebración de otras jornadas y congresos y se potenciará la publicación de guías o manuales sobre Prácticas Docentes y Discentes para un Periodismo de Calidad.

Entre las conclusiones derivadas de este análisis se señalan la preocupación por responder desde la Universidad y en concreto desde los estudios de Periodismo a la Desinformación como un conflicto social, la necesidad de formar a los estudiantes en técnicas digitales para captar el bulo y aplicar procesos activos y eficaces de verificación y la posibilidad de abrir ventanas de colaboración con los medios, con las agencias de *factchecking* y con las instituciones en proyectos de interés público.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Elías, C.; Teira, D. (eds.) (2021). *Manual de periodismo y verificación de noticias en la era de las fake news*. Madrid: UNED.
- Furst, S. (2020). "In the Service of Good Journalism and Audience Interests? How Audience Metrics Affect News Quality". *Media and Communication*, 8 (3), pp. 270–280. DOI: 10.17645/mac.v8i3.3228
- Palau-Sampio, D.; Gómez-Mompart, J.Ll. (2015). "Calidad y credibilidad, un binomio inexorable para el futuro de los medios". *Periodística*, n. 16, pp. 11-28. <https://raco.cat/index.php/Periodistica/article/view/321204>
- Pellegrini, S.; Múgica, C. (2006). "Valor agregado periodístico (VAP): la calidad periodística como factor productivo en un entorno medial complejo". *Palabra clave*, v. 9, n. 1. <https://www.redalyc.org/pdf/649/64900101.pdf>
- Pérez-Curiel, C.; Velasco Molpeceres, A. M. (2020). Impacto del discurso político en la difusión de bulos sobre Covid-19. Influencia de la desinformación en públicos y medios. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, pp. 65-97.



# PERIODISMO Y EUROPA EN EL AULA: ACERCANDO LA LEJANÍA

RUBÉN RIVAS-DE-ROCA  
Universidad Rey Juan Carlos  
[ruben.rivasderoca@urjc.es](mailto:ruben.rivasderoca@urjc.es)

**Resumen:** El aprendizaje del periodismo en las universidades suele dejar de lado las cuestiones internacionales, aunque buena parte de sus asuntos actuales tengan un impacto directo en la vida de los ciudadanos. Esto resulta especialmente evidente en el caso de la Unión Europea, que ha sido considerada a lo largo de la historia como un ente distante y burocrático. Frente a esa apreciación que puede conducir a coberturas sesgadas y poco explicativas del funcionamiento del proyecto europeo, la presente investigación expone un modelo metodológico para mejorar el conocimiento universitario sobre la materia, lo que terminaría por redundar en tratamientos informativos de mayor calidad. Con este fin, se brinda a los estudiantes un rol activo, que pone en relación sus opiniones previas sobre el tema con la propia teoría mediante la problematización. A partir de ahí, se busca que los alumnos efectúen en grupos el acceso a fuentes expertas, familiarizándose con dicho proceso. Esa base permite la creación de contenido periodístico propio sobre la UE (un *podcast*), en el que se aplica lo aprendido para generar una pieza que cumpla los estándares profesionales. Toda esta dinámica se ve acompañada de una retroalimentación constante, que adapta los diferentes pasos a la evolución de los estudiantes. Por ello, los resultados sirven para elaborar una discusión en la que se reflexiona sobre las implicaciones de introducir estos parámetros en la formación de periodistas que se disponen a informar de fenómenos globales.

**Palabras clave:** Innovación docente; problematización; periodismo; *podcasting*; Unión Europea.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las cuestiones políticas internacionales suponen un tema muy amplio y diverso, a la vez que tradicionalmente considerado como alejado para los estudiantes de Comunicación. Dentro de él se encuadran las tradicionales relaciones internacionales, marcadas por la interacción entre Estados y la actividad de las organizaciones internacionales, pero también nuevos sucesos supranacionales, incluidas organizaciones que llevan a cabo acciones en dicho sentido. Parece claro que los futuros profesionales del periodismo se enfrentan al desafío de contar fenómenos de alcance global, como la desinformación y el cambio climático. Sin embargo, las coberturas informativas siguen dominadas por una lógica nacional, que prioriza el análisis de la política desde una óptica utilitarista. En el ámbito europeo, la dificultad para comunicar la Unión Europea (UE) y acercarla a la ciudadanía es un problema secular, de ahí que haya resultado objeto de diversas iniciativas (Tuñón, Bouza y Carral, 2019).

En este contexto, el objetivo del presente manuscrito es ofrecer un esquema de desarrollo docente de ese contenido en asignaturas del Grado en Periodismo, singularmente en la materia de Periodismo Político y Económico. Este modelo es extrapolable a asignaturas afines impartidas en universidades españolas, como Periodismo Internacional, Comunicación Política o, incluso, Opinión Pública, debido a la dimensión democrática del concepto de Esfera Pública Europea (EPS), que atañe a la construcción de una ciudadanía informada sobre el proceso de integración comunitaria.

La UE suele ser representada como un ente frío, burocrático y distante (Seoane Pérez, 2013). A pesar de que la mayoría de los fondos europeos se gestionan a nivel local y regional, las actuaciones de la UE siguen representadas como algo alejado, situado en el plano de lo extranjero y, por tanto, ajeno a las preocupaciones diarias. En contraposición, nuestro proyecto docente aboga por la innovación, necesaria ante la constatación de que nos encontramos con una creencia asentada, y que se materializa en la conexión entre la práctica y el aula, así como la adopción de un rol activo por parte del estudiante. Además, se le introduce en la utilización de herramientas digitales que puedan ser de interés en su ejercicio profesional de manera transversal, ya que buena parte de la política europea tiene impacto en el área local más próxima a la ciudadanía.

La estructura del capítulo es la siguiente. En primer lugar, se expone el modelo metodológico aplicado, detallando cómo la actualidad se vincula con las opiniones del alumnado y la propia teoría. Posteriormente, se plantean ejemplos de la dinámica empleada con el fin de generar un contenido periodístico original sobre Europa, siguiendo también mecanismos de retroalimentación en el proceso como encuestas. Por último, se proporcionan conclusiones que enlazan con una discusión más amplia

acerca de las implicaciones docentes de incorporar parámetros dinámicos en la formación de los periodistas.

## 2. CONTRASTANDO TEORÍA: PREGUNTAS INICIALES Y LITERATURA PREVIA

La innovación docente es un concepto en boga y que comprende numerosas posibilidades, si bien nace de una preocupación por las disfunciones de las estrategias de enseñanza basadas en la exposición magistral al estudiante. Esto no significa restar valor a la teoría, que resulta imprescindible en muchas unidades didácticas, sino resituirla como un elemento activo vinculado a problemas sociales y profesionales.

En línea con lo anterior, la innovación aquí planteada tampoco prescinde de un orden que, de acuerdo con la experiencia del profesorado, es la mejor forma de acercar una temática (la UE) que es prácticamente nueva para la mayoría de los alumnos. De hecho, nuestro modelo metodológico se basa en una secuencia didáctica, que busca un punto de desenlace en el que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje, siguiendo las aportaciones de Finkel (2008). El esquema inicial pasa por problematizar los contenidos, planteando un problema asociado con la política europea desde una perspectiva ambivalente. Por ejemplo, se les pide que como periodistas elaboren un reportaje sobre una medida implementada por la UE: la mitad de la clase, en grupos de cinco, lo realizará de la eliminación de los plásticos de un solo uso, mientras que la otra mitad lo hará acerca de las cuotas de pesca impuestas en las costas españolas.

La problematización consiste en plantear el aprendizaje y la propia tarea profesional como un ejercicio en el que siempre aparecen dificultades, cuya resolución va a construir nuestra identidad como periodistas. Se sigue la hipótesis de que el proyecto europeo es un motor de conflictos, lo que se refleja en que los dos temas seleccionados puedan suscitar perspectivas contradictorias. La supresión de plásticos constituye una medida fácilmente entendible en el contexto actual, contando con una amplia aceptación en un momento de toma de conciencia medioambiental que aquí alude singularmente a la contaminación de los mares. En cambio, aunque la existencia de cuotas se explique también desde dicha óptica de protección de la naturaleza, las partes implicadas pueden mostrarse mucho más reticentes, dado que supone un fuerte perjuicio económico, hasta el punto de amenazar el modo de vida de los pescadores.

Tras enunciar brevemente estos problemas, se interpela a los estudiantes con una serie de preguntas:

- ¿Quién ha elaborado esta legislación?
- ¿Cómo se ha desarrollado el procedimiento de creación legislativa?
- ¿Dónde se aplica dicha normativa?

- ¿Qué fuentes consultarías para redactar una pieza informativa?

Estas cuestiones se presentan mediante una encuesta inicial en Wooclap en el aula. Tras su finalización, se requiere a los alumnos que cuenten en voz alta sus apreciaciones al respecto, frente a lo que el profesor formula repreguntas que promuevan el debate. Por lo general, solo identifican a la UE como artífice de la legislación, sin ningún tipo de distinción entre sus actores e instituciones. Esto se aprovecha para explicar de manera sintética el llamado procedimiento legislativo ordinario, que involucra a la Comisión Europea, el Consejo de la UE y el Parlamento Europeo.

El símil de la pirámide sirve para ilustrar el funcionamiento del procedimiento legislativo ordinario, puesto que la Comisión Europea se sitúa en la cúspide y de ella depende el inicio del proceso legal. Posteriormente, se produce una negociación (trílogo) entre los Estados (Consejo de la UE) y los representantes de los ciudadanos (Parlamento Europeo), siguiendo la propuesta lanzada por la Comisión, que tiene el monopolio de la iniciativa legislativa.

Asimismo, conviene aclarar algún dato como el número de países que conforman la Unión (27), la gestión del Brexit y las repercusiones de la salida de Reino Unido o las diferentes fechas de ampliación de la UE, siendo singularmente relevante la entrada de España en 1986 y la gran expansión al Este de 2004. También se incide en las diferencias entre los tres grandes productos legislativos europeos (reglamentos, directivas y decisiones), en aras de que sean capaces de entender que los medios aluden de manera común a elementos diversos.

A continuación, se solicita a los estudiantes que recaben en grupo un listado de fuentes que consultarían en torno al tema que les corresponde, para lo que se aceptan todo tipo de sugerencias. Este proceso se acompaña de la recomendación de consulta de las siguientes *webs*, asumiendo que todos los alumnos cuentan con un dispositivo con conexión a Internet:

- “Quién es quién” de las instituciones europeas (*EU Whoiswho*). Funciona como el mayor directorio de trabajadores de las instituciones europeas, agrupados por direcciones generales (*DGs*) y unidades de trabajo (*UNITs*). *Link*: <https://op.europa.eu/en/web/who-is-who>

- Oficina de Portavoces de la Comisión Europea (Commission Spokesperson’s Service). Agrupa a los portavoces de la Comisión Europea por temas, ofreciendo su información de contacto. *Link*: [https://commission.europa.eu/about-european-commission/contact/press-services/press-contacts/commissions-spokespersons-service\\_en](https://commission.europa.eu/about-european-commission/contact/press-services/press-contacts/commissions-spokespersons-service_en)

- Noticias y eventos de la UE (*News and events*). Aglutina al conjunto de comunicados de prensa emitidos por las diferentes instituciones europeas, por lo que actúa como ventanilla única. *Link*: [https://european-union.europa.eu/news-and-events\\_en](https://european-union.europa.eu/news-and-events_en)



Esta introducción sirve como cimiento de un trabajo posterior desarrollado durante semanas, en las que se utiliza tiempos de las clases para el análisis grupal de textos y piezas audiovisuales, como reportajes o extractos de programas informativos, que versan sobre políticas europeas. Un ejemplo muy destacado es el programa Europa de TVE, de emisión semanal y que aborda la actualidad comunitaria de los últimos días desde Bruselas.

Además, se incluyen actividades de dimensión más local como el análisis del movimiento de estudiantes Erasmus en nuestra universidad, los flujos hacia el exterior o el gasto de fondos europeos en un territorio, para lo que deben traer al aula ejemplos cercanos financiados por estas ayudas (escuelas, infraestructuras, etc.). Normalmente, los estudios de caso seleccionados aluden a ítems conflictivos, como la diferenciación entre Consejo de la UE, Consejo Europeo o Consejo de Europa, que no tiene nada que ver con la Unión y se dedica a los derechos humanos, así como la referencia a ciudades para citar a instituciones: Bruselas por la Comisión Europea y Luxemburgo por el Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE).

El hecho de que los estudiantes descubran los equívocos informativos nos lleva a referenciar los principales contenidos de la asignatura, que tienen que ver con la gestión de fuentes, la excesiva dependencia de las declaraciones, el peso de los factores identitarios en política o teorías como las del conflicto, agenda-setting o espiral del silencio. Esto conlleva conectar la Unión Europea con figuras clásicas en los estudios de comunicación de masas como McCombs, Shaw y Noelle-Neumann.

En el caso de la política europea, existen otros dos grandes rasgos que determinan su articulación: la carencia de exclusivas y la falta de continuidad en las noticias. El hecho de que la mayoría de las reuniones se celebren a puerta cerrada motiva la primera característica, mientras que la amplia duración del proceso legislativo, raramente inferior a dos años, provoca la citada ausencia de continuidad. Por ello, se recurre a ejemplos que ilustran cómo las noticias comunitarias suelen articularse a través de anécdotas como las que suceden en las cumbres. La información se aleja así en ocasiones de ser verdaderamente internacional.

Una vez que hemos trabajado varios estudios de caso periodísticos (entre ocho y diez piezas en prensa y audiovisual), enunciando los contenidos teóricos y observando cómo se relacionaban con las ideas previas de los alumnos, se inicia una segunda fase caracterizada por la labor autónoma de los grupos con el fin de crear una pieza periodística original.

### **3. *PODCASTING* SOBRE BRUSELAS: ENTRE LA INNOVACIÓN Y LA ÉTICA PERIODÍSTICA**

Las asignaturas citadas que abordan estos contenidos sobre la UE suelen ser eminentemente teóricas, pero la literatura subraya la necesidad de implementar un

modelo de aprendizaje centrado en las necesidades de los futuros periodistas políticos (Clark y Jones, 2017). Según lo recabado en encuestas iniciales al comienzo de diversos cursos académicos, sus necesidades entroncan con un mayor conocimiento de la labor profesional, que además está ligada a una creciente polarización. En este sentido, el ejercicio práctico que se propone a los estudiantes es la elaboración de un *podcast* acerca de una cuestión de actualidad europea elegida por ellos mismos. El *podcast* supone un formato novedoso, que ha sido usado de manera amplia con fines pedagógicos (García-Marín, 2020).

Por otro lado, la creación de contenido sonoro exige menos recursos que la producción audiovisual, a la vez que suele resultar gratificante para los estudiantes, que se sienten periodistas de una manera amena y profesional, usando los estudios de radio disponibles en las facultades de comunicación. El primer paso es que los grupos redacten un borrador de guion para el *podcast*, en torno a los 30 minutos de duración, ajustado a un determinado tema de política de la UE. Lo ideal es que periodísticamente este guion se antoje plural, contemplando diversas fuentes oficiales y/o expertas, pero también activistas, organizaciones no gubernamentales, asociaciones o testigos. Se recurre para ello a los recursos informativos citados, así como a bases de datos adicionales como el registro de lobistas ante las instituciones comunitarias o el listado de entidades del Tercer Sector por países.

Un objetivo esencial de nuestra propuesta metodológica consiste en que el alumnado domine el concepto de partes interesadas (*stakeholders*), muy habitual en el ámbito europeo. Por ese motivo, el tratamiento informativo precisa de una visión amplia que los estudiantes puedan desarrollar a través de la consulta de diversas fuentes. Además, deben proporcionar no solo el guion, sino también un plan de difusión del programa final mediante canales como las redes sociales o acciones de *marketing* presencial.

Este proceso creativo es acompañado de la escucha activa en el aula de ejemplos ilustrativos, que sirvan de referencia. Ese es el caso del programa “EuropeandUS”, de RadiUS (radio de la Universidad de Sevilla), que desde 2018 viene acercando la UE al estudiantado universitario, haciendo de interés los temas comunitarios al enfocarlos desde una óptica de proximidad. En esta propuesta metodológica, los estudiantes pueden organizar el *podcast* como quieran, si bien se recomienda dividir el tema en varios subtemas, contar con al menos una entrevista amplia y añadir ciertas notas de distensión al final, que permiten restar aridez a la política convencional.

Una vez los *podcasts* han sido guionizados y revisados, llevamos las clases al estudio de radio. El trabajo en este espacio se basa en una labor previa de los grupos, que recogen datos y declaraciones que estimen de interés para su programa. Además, si el número de matriculados no es muy elevado, las clases en el estudio pueden servir para que los compañeros de diversos grupos se ayuden los unos a los otros, en una lógica muy parecida a la de una redacción. De esta forma se generan sinergias favorables para todos los estudiantes.

La asignatura no concluye solo con la entrega de esta pieza periodística original, sino que lo hace con una tarea en casa orientada a la reflexión. Se trata de la redacción individual de un informe deontológico acerca de las implicaciones éticas que posee la información europea, con especial atención a las temáticas referidas y el propio *podcast* generado. Subyace aquí la pretensión de conectar lo visto en el aula con su futuro profesional y el alcance social del periodismo, que a menudo se considera de manera aislada, a pesar de que es un elemento inherente a la profesión.

Por último, analizamos la evolución del conocimiento, para lo que se comparan los modelos mentales iniciales y finales de los estudiantes a través de una nueva encuesta con Wooclap. Esta plataforma colaborativa también funciona para que los alumnos proporcionen informes de trabajo de los casos prácticos, de gran interés para evaluar el cambio en sus esquemas mentales (Rivero y Porlán, 2017), es decir, hasta qué punto esos ejemplos periodísticos traídos al aula han motivado la reflexión.

Conviene señalar que la última sesión presencial se emplea para resumir los principales hitos del desarrollo de la asignatura, para lo que se busca también generar debate. Se recuerdan los grandes problemas afrontados y las respuestas secuenciales ofrecidas, tanto en actividades (*podcast*, análisis de materiales, etc.) como en la participación en el aula. Con este fin, establecimos una serie de preguntas de repaso que estructuraron esta etapa, guiadas a cómo sería su respuesta profesional a determinados desafíos (falta de exclusivas, información filtrada, limitación temporal, etc.) y con qué puntos teóricos se relacionaría.

#### 4. CONCLUSIONES

Este capítulo ha presentado un modelo metodológico posible basado en el rol activo como principio didáctico. Nuestra propuesta nace de una problematización de los contenidos, en tanto que buena parte de la labor periodística viene determinada por desafíos de la profesión, más si cabe en el contexto de la UE. Esto permite integrar de manera sencilla diversos conceptos, procedimientos y actitudes que entraña actuar como periodista (Rivas-de-Roca, 2021).

Como se observa en la tabla 1, la enunciación de problemas es seguida por la interpelación a las ideas previas de los estudiantes, que se contrastan con las teorías de referencia en el aula. Esto da pie a la realización de un trabajo autónomo por parte de los estudiantes, orientado a la creación de un producto profesional periodístico en forma de *podcast*. También se incentiva que el alumnado efectúe una reflexión de naturaleza ética sobre el contenido de su aprendizaje. Todo ese proceso tiene una sesión de cierre como punto final, en la que se recapitula sobre los problemas planteados y su vinculación con nuestras clases.

### Modelo metodológico

Problema	Ideas previas	Contraste teoría	Trabajo práctico	Reflexión ética
----------	---------------	------------------	------------------	-----------------

Tabla 1. Modelo metodológico aplicado en la asignatura

La observación de los debates ocasionados en clase, en relación con la temática europea, revela una fuerte disparidad de opiniones sobre lo que debe ser una información de calidad en cuanto a aspectos como el enfoque o el número de fuentes. Esto es una muestra de que la materia con la que trabajaron los estudiantes (la información) admite muchos matices, sin respuestas cerradas para asuntos complejos que demandan una cobertura equilibrada. En consecuencia, como docente probablemente lo más importante sea propiciar el debate y que dediquen tiempo a reflexionar cuando en el día de mañana deban tomar decisiones editoriales acerca de asuntos políticos.

A modo de discusión, creemos que constituye un acierto definir grupos de trabajo de manera bastante similar a la redacción de un medio de comunicación, dirigida aquí a la elaboración de un podcast. Este marco profesionalizante ayuda a que los estudiantes observen mejor las implicaciones de aprendizaje, con dominio de portales *web* específicos y un plan de comunicación en redes sociales de su producto final, pero a la par sin descuidar una teoría que cimenta los problemas a los que se enfrentan.

Como se comentó antes, el tratamiento mediático de la UE ha venido caracterizado históricamente por coberturas deficientes. El hecho de que se erija como modelo político democrático requiere de un cambio en su comunicación pública, que de facto lo democratice, espoleando la aparición de diversas iniciativas recientes para mejorar la trazabilidad comunicativa del proyecto europeo (Tuñón *et al.*, 2019). Desde el punto de vista de la educación universitaria, el planteamiento presentado alude a una conjunción de la innovación tecnológica en el aula (podcasts, webs y redes sociales) con la dimensión ética, en una línea explorada en los últimos años (Rivas-de-Roca *et al.*, 2021).

Toda la programación docente de esta asignatura, o de potenciales módulos de una materia, se encuentra debidamente problematizada y esquematizada. Asimismo, la evolución en el aprendizaje de los estudiantes se evalúa en el plano interno con encuestas iniciales y finales a los estudiantes. Más allá de los mecanismos oficiales establecidos por las universidades, consideramos que la evaluación también afecta al propio ejercicio docente. En este sentido, el modelo se puede acompañar en el futuro de más encuestas de opinión o pequeños grupos de discusión que trasciendan de las aportaciones informales de los alumnos y de otras encuestas previstas en los centros universitarios. A esto se sumaría un diario del profesor (Rivero y Porlán, 2017), que

recabe impresiones sobre el transcurso de las clases. En un contexto de especiales cambios en el periodismo, dicha retroalimentación ayuda a conocer los efectos del modelo llevado a cabo y a tomar decisiones en consecuencia.

### BIBLIOGRAFÍA

- Clark, T., & Jones, A. (2017). Not what they want, but what they need: Teaching politics to journalism students. *Teaching Public Administration*, 35(2), 223–234.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Universitat de València.
- García-Marín, D. (2020). La podcastera española como comunidad de aprendizaje no formal. Competencias y estrategias educacionales desarrolladas por los podcasters independientes. *Fonseca Journal of Communication*, 20, 201–220.
- Rivas-de-Roca, R. (2021). Innovación docente en la información política en asuntos europeos. En R. Porlán Ariza, E. Navarro Medina & Á. F. Villarejo Ramos (Eds.), *Ciclos de Mejora en el Aula. Año 2020. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 1229–1250). Universidad de Sevilla.
- Rivero, A., & Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Ed.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 74–91). Ediciones Morata.
- Seoane Pérez, F. (2013). *Political Communication in Europe: The Cultural and Structural Limits of the European Public Sphere*. Palgrave Macmillan.
- Tuñón, J., Bouza, L., & Carral, U. (2019). *Comunicación Europea. ¿A quién doy like para interactuar con Europa?*. Dykinson.



# PERIODISMO EN LA ERA DE LAS MULTITUDES INTELIGENTES

ADOLFO RUBIO PASCUAL-MUERTE

Universidad de Valladolid

[adolfo.rubio@uva.es](mailto:adolfo.rubio@uva.es)

**Resumen:** En el siguiente capítulo se introduce la docencia en la asignatura Periodismo Participativo en la Red cursada en el tercer curso del grado de Periodismo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid durante el año 2022/2023. Esta materia se incorporó para dar respuesta a la transformación del periodismo a consecuencia de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, especialmente a través de las redes sociales. La llegada de Internet ha abierto un abanico de oportunidades para diversificar las formas de obtener y difundir la información por parte de los ciudadanos, nativos digitales que utilizan las plataformas digitales como principales canales. La figura del periodista ha de entender esta nueva realidad para seguir siendo referente de la información y de su emisión contando con los usuarios y los fenómenos derivados de las multitudes inteligentes y las fórmulas innovadoras del periodismo colaborativo y la economía de los creadores. La materia se enfoca en contextualizar y abordar estos conceptos a través de un modelo de clase teórico y práctica.

**Palabras clave:** Internet; Redes sociales; Multitudes inteligentes; Periodismo participativo; Activismo comunicacional.

## 1. PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA

La asignatura Periodismo Participativo en la Red es una materia optativa que los estudiantes de Periodismo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid pueden cursar durante el tercer curso. En el año académico 2022/2023 impartí docencia en el segundo semestre de esta materia que tiene como principal objetivo abarcar un ámbito del presente y futuro en el conjunto del periodismo: las redes sociales y las plataformas participativo-colaborativas.

Con un total de 42 alumnos y alumnas, como señala la guía docente, Periodismo Participativo en Red es una invitación a la reflexión sobre el nuevo ecosistema mediático y el devenir de la profesión en las nuevas redacciones digitales. Se centra en la figura del periodista en este nuevo contexto y en la incorporación del público activo en el proceso de recolectar, crear, analizar y distribuir noticias. A través de un total de cuatro bloques, la materia se organiza desde una introducción sobre el modelo de sociedad de la red y sus rasgos característicos hasta conceptos específicos, entre los que destacan los referidos a las multitudes inteligentes, el periodismo ciudadano o el papel del periodista en el contexto participativo que conforma Internet.

El conocimiento y el manejo de la producción y difusión de mensajes periodísticos en el entorno audiovisual y nuevos medios de comunicación digitales son aspectos necesarios de ser abordados por parte del equipo docente en estudios relacionados con el periodismo. La Universidad de Valladolid (UVa) apostó hace años por una materia que profundizase en el entorno digital como dinamizador de la comunicación y transformador del mensaje informativo, para dotar al futuro profesional del periodismo de técnicas, herramientas y otros recursos que fomenten la participación en red.

Las cifras nos indican que los nuevos públicos y consumidores de información están cambiando la forma de relacionarse con la actualidad. Según el estudio de *Digital News Report* (Reuters Institute, 2022), el 39% de las personas de entre 18 y 24 años asegura informarse a través de las redes sociales, especialmente a través de Tiktok e Instagram, lo que confirma que la conexión de las nuevas generaciones con los medios de comunicación tradicionales -radio, prensa o televisión- se está perdiendo en comparación con el consumo de generaciones anteriores. En marzo de 2023, España registró el mes con menor consumo diario de televisión de toda su historia<sup>1</sup>.

Esta situación aboca hacia un futuro digital que requiere de la actuación de todos los agentes del periodismo y de las empresas relacionadas con la información para adaptarse. Por otra parte, el reto se establece en mantener la figura del periodista como referente fundamental en las sociedades democráticas, con especial atención en la solidez y buena salud de la opinión pública.

¿Por qué es necesaria una información de calidad, objetiva y transparente? El alumnado durante la asignatura de Periodismo Participativo en la Red, la gran mayoría de ellos nativos digitales, han reflexionado sobre el futuro que afronta el periodismo en un panorama fragmentado y en el que impera el periodismo abierto y la economía de los creadores, término asimilado al *influencer* aunque con gran campo de actuación para el periodista *freelance*. Sin duda, la reconversión está en marcha y los grandes, medianos y pequeños medios de comunicación llevan años invirtiendo y mejorando el mercado digital. Se ha incrementado la interacción con el conjunto de

---

<sup>1</sup> "La televisión en España registra el mes de marzo de menor consumo diario de toda su historia". (2023, Abril 3). *Público*. <https://n9.cl/ym0h7>



ciudadanos, potenciales emisores de información gracias a los móviles, y se les ha otorgado la función de periodista, papel que lleva desarrollándose desde el siglo pasado, y que con las redes sociales, ha sufrido un salto cualitativo y cuantitativo.

El periodismo digital ha llegado para permanecer gracias al impacto de las redes sociales y plataformas digitales, y por las nuevas vías de financiación e ingresos, fundamentales para el mantenimiento de las estructuras organizativas y de los propios periodistas. Otro punto de vista fundamental de esta asignatura es la capacidad del futuro alumnado de emprender proyectos digitales de forma autónoma a través del periodismo colaborativo. Las multitudes inteligentes, parte de uno de los bloques, ahondan en esta nueva dinámica que aporta una proyección de futuro al poner en común a profesionales de diferentes ámbitos, que mediante un objetivo común, quieren contribuir a una información diferente y de calidad al conjunto de la sociedad.

Los medios de comunicación locales, regionales o nacionales llevan apostando desde hace años por el desarrollo de sus redes sociales, a través de las cuales, consiguen una audiencia muy importante y la redirección del tráfico a sus páginas *web*. El estudio de *Escape Fake* realizado a 200 usuarios entre 16 y 21 años observa que ocho de cada diez jóvenes eligen informarse a través de las redes sociales. Concretamente, el 88,2% las usa frente a los periódicos digitales (52%) y la prensa escrita (15,2%)<sup>2</sup>.

El escenario ha cambiado lo que hace necesario adaptar al alumnado a la nueva sociedad posdigital como agentes del cambio y plenamente cualificados, para ser periodistas del futuro y, a la vez, seguir siendo figuras imprescindibles y reconocidas por la sociedad gracias a la obligada objetividad y la ética que caracteriza a esta profesión.

La organización de las clases, dos días a la semana, se realiza en dos partes: una clase teórico-práctica a la que acude todo el alumnado los jueves, de 16:00 a 19:00, y otra los lunes, de 16:00 a 18:00, en la que cada semana participa el grupo de desdoble correspondiente. La parte práctica y los talleres son, por tanto, una prioridad en la asignatura para lo que se dispone un laboratorio (aula multimedia) provisto del material y herramientas para adentrar al estudiante en el contexto participativo de la red.

La evaluación de la asignatura se fija en un trabajo grupal con peso en la nota final del 40%, pruebas teóricas, 40%, y la participación en las diferentes clases, el 20%. El trabajo en grupo es realizado durante todo el semestre bajo la supervisión del equipo docente, y como pieza clave, se valora la colaboración y participación de todos los miembros para encontrar el mejor proyecto innovador que se adapte a las características de los bloques teóricos. Gracias al desarrollo de las clases, la finalidad es que el alumnado complete el proyecto y lo adapte a lo aprendido semana a semana.

---

<sup>2</sup> Sánchez, L. (2022, Septiembre 26). “¿Por qué muchos jóvenes prefieren informarse en Tik Tok?”, *RTVE.es*. <https://n9.cl/8fp7r>

Un objetivo que, ante todo, ayudará a los estudiantes a conocer las ventajas del trabajo en equipo en el ámbito profesional o en proyectos digitales de emprendimiento.

Del mismo modo, el periodista ha de entender el resultado positivo de la coordinación con el ciudadano para profundizar en las nuevas relaciones sociales y actualidad generada en la “galaxia Internet” ¿Cómo lo realizamos? Mediante la interacción y bidireccionalidad, posible en la actualidad a través de las redes sociales y plataformas digitales o en conceptos como la economía de los creadores y periodismo abierto.

## 2. DESARROLLO

El capítulo aborda el desarrollo del bloque 3 de la asignatura que tiene como título “Públicos activos en Red: multitudes inteligentes, medios comunitarios, periodismo ciudadano y otras formas de participación”. En las clases teórico-prácticas y en los desdobles se ha trabajado en los diferentes conceptos del bloque, su evolución en las últimas décadas y el papel en la sociedad en red, con la finalidad de obtener una visión general de la transformación del periodismo participativo.

En la primera clase se abordó el concepto multitudes inteligentes acuñado por Howard Rheingold y definido como grupos de personas, que a pesar de no conocerse personalmente, son capaces de cooperar y actuar conjuntamente. Es un término clave para entender que gracias al surgimiento de la sociedad de Internet la participación en la infoesfera propicia que los grupos, en general jóvenes emprendedores que utilizan los nuevos dispositivos tecnológicos, estén consiguiendo una nueva forma de poder social fundamentada en la capacidad de comunicarse, en cualquier momento y lugar, de manera inmediata.

Los procesos de hiperconexión han aumentado progresivamente en estos últimos años al ofrecer una ventana a un nuevo tipo de inteligencia que complementa a la inteligencia individual. El resultado ha hecho posible la proliferación de la participación de ciudadanos y ciudadanas que tienen acceso a la red, dando lugar a las conocidas como movilizaciones digitales o *smart mobs*. Es decir, el activismo comunicacional gracias a las redes sociales y la reconversión del periodismo ciudadano, impulsado por la *web 3.0*.

Antes de comentar algunos ejemplos de la metodología aplicada en la asignatura, las cifras a nivel internacional evidencian que la sociedad es cada vez más aldea global y los fenómenos se internacionalizan tanto en la esfera político, social o cultural. El *Digital Report (We are social, 2023)* señala que el número de usuarios de Internet en el mundo alcanzó durante ese año 5.160 millones, lo que representa el 64,4% de la población. Es evidente que aún existe la brecha digital, económica y generacional pero se puede hablar de que una mayoría de ciudadanos son potenciales actores para emitir mensajes y convertirse, igualmente, en activos comunicacionales.

En el transcurso de las clases se analizó la evolución del periodismo participativo desde el siglo pasado hasta la actualidad y cómo los fenómenos han cambiado la relación entre audiencia y los medios de comunicación; el nuevo papel del periodista en un contexto fragmentado en el que la información fluye fuera de los canales tradicionales y, en muchas ocasiones, sin la intervención del profesional. En torno a las multitudes inteligentes, la relación de la cultura de la participación en la red y la convergencia mediática es principal para comprender el peso de los usuarios a la hora de emitir los mensajes.

Stanislav Mamonov, Marios Koufaris y Raquel Benbunan-Fich afirmaron que la interacción social tiene una vinculación positiva con el sentido de la comunidad en las redes sociales, lo que facilita la creación de grupos o comunidades, entre ellos, dando lugar al activismo comunicacional. Durante la clase teórico-práctica de multitudes inteligentes, la dinámica se basó en que los alumnos y alumnas comprendieran el campo de acción que tienen las redes sociales e Internet para poner en contacto a personas que no se conocen, y con un ideario común, alcanzar los objetivos o poner en marcha reivindicaciones multinivel. Las características centrales para asimilar estos procesos son la descentralización, la espontaneidad de los movimientos comunicacionales y su repercusión, que salta de Internet a los medios de comunicación tradicionales, o a la calle, en forma de movilización.

Los estudiantes materializaron este concepto, desconocido para la gran mayoría, a través de ejemplos que trascendieron la barrera de lo digital y los canales originales por medio de las TIC (Tecnologías de la información y de la comunicación). Entre los casos se analizó el del Movimiento 15-M, emergido en plena campaña para las elecciones autonómicas y municipales celebradas el 22 de mayo de 2011 en España y que gracias a la utilización de las redes sociales posibilitó el éxito del movimiento horizontal, espontáneo, sin liderazgos claros iniciales y con una serie de objetivos comunes que giraban sobre la situación de crisis generalizada en España. Se puede considerar el 15-M como un caso de ciberactivismo político gracias a las TIC, fundamentales para organizar las protestas y difundirlas. El salto de lo online al espacio *offline* fue notorio ya que el fenómeno copó las cabeceras y minutos de los grandes medios de comunicación tradicionales y elevó el debate al escenario político nacional e internacional. Sin duda, la relación de escenarios es clave para entender que las multitudes inteligentes no conocen fronteras, y la transnacionalidad como rasgo es esencial al poner en contacto a personas de todo el mundo y replicar los eslóganes y causas de un país a otro. Las revueltas árabes se extendieron desde Túnez, a finales de 2010, a otros países de Medio Oriente gracias a las redes sociales y los teléfonos móviles; este espíritu ayudó al 15-M al utilizar el relato mediático de la conocida Primavera Árabe para acrecentar su influencia simbólica. Ambos movimientos conllevaron cambios sociales y políticos, derrocando en Medio Oriente dictaduras -aunque también con efectos negativos al iniciarse conflictos bélicos-. En el caso español, irrumpió cambiando el escenario político al acabar con el

bipartidismo reinante y democratizando las instituciones políticas: poner en el centro la corrupción y la necesidad de la transparencia democrática.

Otro de los casos analizados es el de *Fridays for Future*, jóvenes por el clima, movimiento por la defensa del medio ambiente formado, en su mayor parte, por adolescentes de diferentes países congregados a través de las redes sociales; pasaron a las manifestaciones y movilizaciones periódicas, al principio sin liderazgos, para conseguir finalmente influir en la agenda política de sus respectivos países e internacional al llegar el mensaje a los medios de comunicación.

Más allá de las movilizaciones sociales, las multitudes inteligentes abarcan proyectos que han cambiado la forma de conseguir información en Internet. Wikipedia es el resultado de una inteligencia colectiva conectada surgida desde la cooperación para dar forma a una enciclopedia libre y políglota gracias a ciudadanos de todo el mundo que aportan voluntariamente información. Este caso, es fruto de la capacidad de esfuerzo común para conseguir de manera conjunta cambiar el modelo de búsqueda de datos gracias a Internet.

La práctica grupal se basó en un trabajo de campo con entrevistas a tres personas en el entorno del campus universitario de la UVa con la pregunta de si conocían el concepto de multitudes inteligentes, si habían participado o llevado a cabo alguna acción colectiva y ejemplos que pudieran conocer. El resultado experimentado por el alumnado es que la gran mayoría de entrevistados desconocían el concepto pero que muchos de ellos, al explicarles el significado, pudieron nombrar ejemplos de multitudes inteligentes a nivel local, regional, nacional o internacional. Destaca la mención de *hashtags* como los principales referentes de ejemplos de multitudes inteligentes en la sociedad, entre ellos el utilizado para denunciar el sexismo y el acoso sexual a través de redes sociales en 2017 #Metoo. Aunque fuera de los más conocidos, también señalaron durante las entrevistas iniciativas locales que fructificaron en las redes sociales, algunas sobre eventos culturales y literarios en barrios de Valladolid y que responden al producto de las multitudes inteligentes.

El segundo aspecto relacionado con el bloque 3 siguió con el concepto de activismo comunicacional, enlazado de forma directa con las multitudes inteligentes al tener a las redes sociales como plataformas necesarias y a los usuarios de protagonistas fundamentales. Como referente de las movilizaciones inteligentes se nombran las surgidas en Irán en 2009 cuando se utilizaron los blogs y las redes sociales para coordinar acciones de protesta ante un presunto fraude electoral que dio la victoria al presidente Mahmud Ahmadineyad. Estas prácticas mediáticas, cada vez más horizontales y participativas, posibilitan una comunicación democrática e incluyente, abierta a la participación de la ciudadanía en las redes sociales.

La parte de las clases correspondiente a la práctica fue pensada de forma grupal, para diseñar un proyecto reivindicativo desde el activismo comunicacional de forma libre y en cualquier ámbito; basado en redes sociales, eligiendo el canal, y la organización de la acción junto con un pronóstico de las expectativas político,

sociales o económicas a alcanzar. El resultado de cada uno de los trabajos fue interesante ya que muchos de ellos basaron los proyectos de activismo comunicacional en el ámbito más cercano, el de la universidad, sus barrios; ámbitos que les afecta directamente como estudiantes desde una perspectiva social en favor de la comunidad y aprovechando los conocimientos como nativos digitales en el manejo de los canales transmedia y las TIC.

En esta actividad, realizada en clase con apoyo del docente, los estudiantes tuvieron que reflexionar y perfilar el tema que más consenso tuviera entre los miembros de cada grupo. El ejercicio supuso poner en práctica el temario ya descrito de las multitudes inteligentes que inicia la palanca de acción para poner en marcha movimientos transversales entre los ciudadanos y ciudadanas, con un carácter inteligente al basarse en las nuevas tecnologías de la información y que utilizan las redes sociales como canal principal, eligiendo las que mejor se adapten al público objetivo. Una característica que destaca tras la corrección de los trabajos es la proyección político-social del activismo comunicacional para conseguir un cambio que traspase lo digital y que el debate se extienda a los medios de comunicación tradicionales dando consigo abarcar al conjunto de la población -no únicamente a los nativos digitales-, y por último, obligar a los responsables políticos e institucionales a dar respuesta a las demandas enumeradas. Entre los proyectos presentados destaca la campaña para dotar a la Universidad de Valladolid de “Baños seguros para tod@s” bajo el *hashtag* #UVALDAD con una estrategia enfocada en las redes sociales para llegar al alumnado y presionar a los responsables universitarios hacia el cambio de los espacios públicos.

La asignatura Periodismo Participativo en la Red, en el tercer punto del bloque 3, introduce los medios de comunicación comunitarios que se definen como instrumentos de democratización, capacitación y aprendizaje social en los procesos de alfabetización mediática. Las radios y televisiones comunitarias forman parte del tercer sector de la comunicación, dedicado a la participación ciudadana y a velar por los derechos humanos o las reivindicaciones sociales. De la misma forma que en las multitudes inteligentes, los estudiantes de esta optativa aprendieron a enlazar el concepto de multitudes inteligentes con los medios de comunicación comunitarios, estos últimos con larga experiencia, décadas antes de la aparición de Internet, gracias a la radio y la televisión. Estos canales de información han permitido la participación de la comunidad gracias a la fundación de un medio que es organizado, administrado, financiado y operado por un conjunto de personas que se unen por un interés común. Como medios independientes y no gubernamentales, tienen la función de dar a conocer realidades y desarrollar aspectos de la base social; es decir, los ciudadanos, al igual que hemos visto con las multitudes inteligentes en las redes sociales, son agentes y sujetos activos de su propio destino. Aunque los medios sociales comunitarios, gran parte radios, tuvieron su apogeo en la década de los 80 y 90 del siglo pasado, todavía su función es notable en el hiperlocalismo, el ámbito más cercano del ciudadano, ya sea el barrio o pueblos que necesitan de una alternativa a

la comunicación masiva para la construcción de estrategias para el diálogo, encuentros y relaciones solidarias.

De esta forma, continuando con la teoría aplicada en clase, la comunicación humana se abre paso en el periodismo y la participación del ciudadano ha transformado los medios de comunicación, las características del mensaje y las propias instituciones.

En el marco del periodismo colaborativo y participativo en la red, las plataformas de periodismo ciudadano son una alternativa a los medios de comunicación tradicionales. En los últimos años, con el desarrollo de la *web 2.0*, plataformas digitales han surgido con el fin de ofrecer una información independiente sobre temas de actualidad a través de proyectos basados en la teoría de multitudes inteligentes: un grupo de personas, con objetivos e intereses compartidos, diseñan una plataforma colaborativa compuesta por un equipo multidisciplinar. La difusión se realiza especialmente en las redes sociales en las que está su audiencia y con una *landing page*, página *web*, que actúa como destino principal de toda la información y memoria del proyecto. La interacción es clave para entender el triunfo de este tipo de nuevo periodismo en la emisión de la información y actualidad, en el que el periodista forma parte del equipo pero se nutre de otros perfiles para entender la realidad social, y de especialistas en las nuevas herramientas de las TIC.

Proyectos digitales que aúnan multitudes inteligentes y el periodismo colaborativo son nuevos escenarios y posibles salidas profesionales para los estudiantes. Para acercarlos a esta nueva realidad, además de aplicar la teoría con diferentes ejemplos, se organizó una conferencia dentro del Proyecto de Innovación Docente “Ciencias Sociales y Humanas Digitales: *social e-learning*” en la que se invitó a Alejandro López Canorea, coordinador de la plataforma digital *Descifrando la Guerra*. La presentación se inició con una introducción sobre el origen de esta iniciativa dedicada al seguimiento y análisis de la política internacional, surgida gracias a la co-creación de un equipo con diferentes perfiles: periodistas, antropólogos, sociólogos y politólogos. La organización de los primeros años de andadura y la recopilación de fuentes para ser referentes de la actualidad de conflictos, disputas comerciales, elecciones, movimientos de protesta y otros acontecimientos fueron otros de los puntos de interés para los estudiantes. Tuvo un espacio destacado la forma de financiación y obtención de rentabilidad por parte del equipo de *Descifrando la Guerra*, ya que este tipo de plataformas suponen un camino diferente de emprendimiento y salida profesional, por lo que es vital contar con el apoyo de la audiencia mediante suscripciones, donaciones o publicidad. La conferencia, realizada a través de Teams, obtuvo la atención del equipo docente del PID y el alumnado al comprobar que un público destacable, en su mayoría digital, sigue la actualidad por medios alternativos a los tradicionales y demanda información de calidad y en profundidad sobre diferentes temas. Un caso de periodismo colaborativo que no se queda únicamente en la red al traspasar Internet con la

participación de los miembros del equipo de *Descifrando la Guerra* en programas de radio o televisión de medios de comunicación autonómicos y nacionales.

Tras las clases teórico-prácticas sobre multitudes inteligentes, activismo comunicacional y los medios sociales comunitarios quedaba por analizar el periodismo ciudadano en su origen, evolución y definición. El origen del periodismo ciudadano se sitúa a principios del siglo XX cuando se debatía sobre el papel de la audiencia en la emisión del mensaje. John Dewey, filósofo, y Walter Lippmann, periodista, eran los representantes de posturas antagónicas, con el primero, considerado padre conceptual del actual ciberperiodismo ciudadano, defensor de que el periodista contara con la participación del ciudadano para comprender mejor la realidad de la actualidad. Lippmann, por el contrario, creía que la verificación de los hechos debía ser realizada por los profesionales del periodismo y no por testigos accidentales no entrenados. En este debate se abrió la puerta a la participación del ciudadano como periodista, antesala de la revolución que un siglo más tarde traerían las TIC al acelerar el proceso de cambio del periodismo con herramientas al alcance de todos. El periodismo ciudadano o colaborativo significa la participación activa de los actores sociales en el procesamiento de la información de interés público, co-protagonistas sin remuneración pero que pueden llegar a influir en la opinión pública.

Este concepto tiene ahora mayor sentido con Internet ya que los ciudadanos, sin ningún tipo de organización, crean comunidades en red de manera libre e independiente utilizando herramientas, ya sean dispositivos móviles, y canales que habitualmente son las redes sociales, *blogs* o *webs*. El periodismo ciudadano no ha sido rechazado por los medios de comunicación tradicionales, al igual que tampoco lo han hecho con las nuevas TIC, al suponer una forma de democratizarse, generar credibilidad al medio y otros beneficios, que también lo son para la población en su conjunto.

Un ciudadano con móvil y acceso a redes sociales es capaz de difundir actualidad, mensajes o quejas, conectar con las multitudes inteligentes a través de la interacción, e incluso, observar la realidad desde donde los medios no pueden llegar. La participación del ciudadano aporta un mayor sentido al término periodismo participativo y contribuye a mejorar la calidad de la opinión pública, fundamental en la democracia deliberativa ya que requiere de una ciudadanía activa y crítica.

En el actual contexto del periodismo ciudadano, el rol del periodista se erige como velador del rigor, veracidad, imparcialidad y objetividad que representa el código deontológico de todo profesional de la comunicación y de la información. A través de las clases dedicadas a este aspecto se pudo reflexionar y debatir con el alumnado y ver diferentes ejemplos que nos llevan a analizar con exhaustividad este fenómeno, no exento de problemas como la desinformación, *fake news* y los mensajes interesados por parte de individuos o ciertos grupos, con alcance a una audiencia numerosa gracias a las redes sociales. Por lo tanto, el periodismo participativo ha de contar como actor principal con el periodista que analiza la

información emitida por los ciudadanos, comprobar su veracidad con el beneficio de contar con la realidad del ciudadano y llegar a lugares donde por falta de medios es complicado estar.

La parte práctica, a modo de reflexión, se basó en la búsqueda de tres ejemplos de periodismo ciudadano en Internet y en medios de comunicación -radio, prensa o televisión-. El resultado es que el periodismo actual mira a lo que sucede en las redes sociales, las tendencias que se crean en ellas para adaptar las noticias, reportajes o crónicas al nuevo contexto social. El periodista trabaja diariamente mirando Internet y aprovecha el carácter multimedia del contenido volcado por los periodistas ciudadanos en sus perfiles para crear contenido cercano e innovador. Ya en 2017 una encuesta realizada por el periódico *La Vanguardia* señalaba que el 70% de los periodistas utilizaba las redes sociales como herramienta de trabajo<sup>3</sup>, y otros medios como *The New York Times* han publicado libros de estilo referentes al uso de las redes sociales. Un tipo de fuente de información que hay que analizar con exhaustividad para evitar dar difusión a posibles bulos o información interesada.

Para finalizar el bloque 3, se incidió en las nuevas herramientas y técnicas del periodista en la red. En ese campo se abre paso el concepto de economía de los creadores entre los periodistas bajo auge de plataformas de boletines o newsletters: periodistas lanzan sus propios boletines, en muchos casos de pago, para intentar construir de manera independiente un negocio sostenible. En definitiva, nuevas formas de comunicar, paralela a los medios ya establecidos, para un público que demanda otro punto de vista y que ya solo se informa a través de Internet en plataformas independientes que prioricen la perspectiva social.

### 3. VALORACIÓN

El capítulo presentado ha tratado de ofrecer una realidad del ámbito del periodismo desde su relación con los nuevos canales digitales y el ciudadano. La asignatura Periodismo Participativo en la Red nace como servicio de reflexión del estudiante, futuro profesional, para manejar las herramientas de las TIC y conocer los públicos activos en la red.

El papel de la población en la comunicación ha ido aumentando con la *web* 2.0 y 3.0 hasta ser parte fundamental de todo el proceso informativo. El surgimiento de las multitudes inteligentes propicia nuevas formas de reivindicación y cambio social, pero también plataformas de actualidad paralelas a los medios de información convencionales. La coexistencia de ambos modos de interactuar con la audiencia, unido al periodismo ciudadano, forma ya parte del nuevo marco informativo y hace imprescindible que el periodista de formación aproveche los beneficios para seguir

---

<sup>3</sup> “El 70% de los periodistas usa las redes sociales como herramienta de trabajo y un 65% las ve más como canal de opinión (2017, noviembre 23)”. *La Vanguardia*. <https://n9.cl/ao116>



siendo referente de la información de calidad e imparcialidad, no solo para el futuro de los profesionales sino también para la pervivencia de los sistemas democráticos y de una opinión pública saludable.

En conclusión, la formación teórico-práctica del alumnado de esta materia optativa es una invitación a la reflexión sobre el ecosistema mediático y el devenir de la profesión en las nuevas redacciones digitales, con la incorporación del público activo en el proceso de recolectar, crear, analizar y distribuir noticias.

### **BIBLIOGRAFÍA**

Reuters Institute (2022). *Digital News Report 2022*. University of Oxford.

We are social. (2023). *Digital 2023*. <https://n9.cl/4czwm>



# EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD COMO ELEMENTO CLAVE DE LA ASIGNATURA DE GUIÓN AUDIOVISUAL

JORGE ZARAUZA CASTRO

Centro Universitario San Isidoro (Sevilla)

[jzarauza@centrosanisidoro.es](mailto:jzarauza@centrosanisidoro.es)

**Resumen:** A pesar de lo que pueda parecer a simple vista, escribir un guion audiovisual no es tarea sencilla. Para llevar a cabo este proceso creativo, se necesitan los siguientes requisitos básicos: conocer la estructura de este documento, saber aplicar las normas de redacción de cada uno de los apartados que configura un guion audiovisual, identificar la función de cada elemento narrativo que formará parte de la obra (detonante, punto de giro, segundo punto de giro, punto medio, etc.) y tener una historia potente y creativa. De hecho, la creatividad es uno de los recursos narrativos más importantes a la hora de crear un relato audiovisual y, también, uno de los más olvidados y menos trabajados. En este capítulo, se ahondará en cómo se ejercita y fomenta la creatividad audiovisual dentro de la asignatura de *Guion Audiovisual*, impartida durante el primer cuatrimestre del tercer curso del Grado en Comunicación del Centro Universitario San Isidoro (Sevilla). Para ello, se realizará una contextualización previa de dicha asignatura, se incidirá en la importancia de la creatividad dentro de la materia y se detallarán diversos ejercicios prácticos, al igual que los objetivos que se pretenden conseguir con ellos y los resultados que se logran habitualmente.

**Palabras clave:** creatividad; Guion Audiovisual; Comunicación; película de ficción, innovación docente.

## 1. INTRODUCCIÓN

A principios de los años 80, la escritora, poeta y cantante estadounidense Maya Angelou afirmó en una entrevista que: “La creatividad no se gasta. Cuanto más usas, más tienes”. A pesar de la sencillez de las palabras empleadas y la positividad autoimpuesta que acompaña a tal reflexión, esta afirmación sirve para ilustrar el pilar sobre el que se sustenta la asignatura a tratar en este capítulo.

La materia en cuestión lleva por nombre *Guion Audiovisual* y es impartida durante el primer cuatrimestre del tercer curso del Grado en Comunicación del Centro Universitario San Isidoro (Sevilla). El objetivo principal de la misma es que el alumnado sepa lo que es un guion, estudie las fases de creación de este documento e identifique los elementos básicos que lo componen. Además, también se busca que se reconozca, diferencie y aplique, de forma correcta, las posibles estructuras narrativas que pueden formar parte de estas piezas, ya que cada historia se puede contar de muchas maneras diferentes. Por último, se pretende poner en práctica todo lo aprendido con el fin de crear diversos guiones audiovisuales a lo largo del cuatrimestre.

Este trepidante viaje por el mundo del guion audiovisual (Gutiérrez, 2018, Oviedo, 2016) lleva de copiloto a una compañera caprichosa y perezosa que debe ser cuidada, alimentada y potenciada todos los días: la creatividad (Gómez, 2009; Comparato, 2014; Ingold, 2016). Esta asignatura no puede entenderse sin ella, sin el fomento constante y diario de la imaginación, los referentes y el bagaje del alumnado. Por este motivo, y desde el primer día, el profesor detalla al estudiantado que lo primero que se llevará a cabo durante el inicio de cada clase es un ejercicio de creatividad (Guzmán y Bermúdez, 2019), una tarea que se extenderá en el tiempo durante más de 15 semanas y que obligará al alumnado a salir de su zona de confort, escribir sobre nuevos personajes, utilizar escenarios impensables o plantear situaciones desconocidas (Sbai, 2019). Cada ejercicio es distinto al anterior y también más complejo, rompiendo así con la monotonía y jugando con la sorpresa.

A través de este sistema, y como afirmaba Maya Angelou, el estudiante se va dando cuenta de que a medida que avanza la asignatura, su creatividad (Ingold, 2016) es cada vez mayor, llegando a crear textos variados, originales y con una gran riqueza narrativa. De hecho, al final del semestre, pueden mirar con orgullo lo lejos que queda el ejercicio inicial con el que comienzan esta asignatura, una tarea que en aquel momento les parecía un mundo y ante la que afirmaban que no tenían ninguna creatividad.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA

La asignatura a estudio en este capítulo se encuentra ubicada dentro del Plan de Estudios 2014 del Grado en Comunicación. Cabe señalar que las asignaturas que se imparten durante los dos primeros años de este grado académico son comunes para todo el estudiantado que curse esta carrera. Sin embargo, antes de comenzar el tercer año, el alumnado debe decidir qué camino seguir, ya que el grado se trifurca en tres ramas completamente diferentes entre sí: Mención en Comunicación Audiovisual, en Periodismo o en Publicidad. Se debe destacar que cada mención debe cursarse de forma independiente, sin la posibilidad de cursarlas dos a la vez.

Con respecto a la materia a tratar, *Guion Audiovisual* es una asignatura de seis créditos y se encuentra dentro de la mención en Comunicación Audiovisual. De hecho, esta materia es denominada una optativa obligatoria de mención, ya que el alumnado que encamine sus estudios hacia la Comunicación Audiovisual, debe elegir obligatoriamente esta materia junto a otras dos: *Producción Audiovisual* y *Realización Audiovisual I*. Además, y durante el primer semestre de tercero, cada estudiante también cursará dos asignaturas comunes: Tecnología audiovisual y Documentación y soportes digitales, con el objetivo que cumplir con los 30 créditos semestrales del grado.

A días de hoy, esta disciplina se imparte de forma presencial y completamente en castellano. Cabe destacar que durante las restricciones por la COVID-19, algunas de las clases fueron online o semipresenciales a través de la plataforma Google Meet. Atendiendo a la frecuencia de las clases, *Guion audiovisual* se da dos veces por semana en periodos de 90 minutos de duración. Actualmente, las lecciones se imparten en una de las aulas de ordenadores disponibles en el centro, para así facilitar al alumnado la tarea de redacción de escenas, secuencias o guiones completos, si así se solicitase. Con respecto a este punto, matizar que el uso de estos dispositivos no es esencial para el desarrollo de la asignatura, ya que en años anteriores las clases se impartían en aulas donde no había ordenadores y los resultados eran idénticos. Sin embargo, resultado innegable que el alumnado actual, y el que está por llegar, tienen un gran dominio de la informática y de los dispositivos electrónicos, permitiendo crear texto de forma más rápida. Además, no hay que olvidar que la gran mayoría de guiones del universo audiovisual siempre han sido escritos a máquina o a ordenador, por lo que es importante que el estudiantado se acostumbre a dicho medio. A modo de curiosidad, destacar que en varias ocasiones se ha pedido la creación de historias audiovisuales en papel y el alumnado ha mostrado cierto rechazo al mismo.

*Guion audiovisual* es una asignatura compuesta por siete temas, donde se abarcan los siguientes puntos: introducción al guion, fases de escritura del guion, estructura básica del guion, teoría de la anticipación, el guion de no ficción, otros guiones y análisis del discurso audiovisual. Ahondando en el tema, se debe señalar que estas siete lecciones se pueden agrupar en tres categorías: los cuatro primeros

temas se centran en la redacción, creación, estructura y elaboración del guion cinematográficos; los dos temas siguientes ahondan en las obras de no ficción y todos aquellos guiones que están fuera del terreno de la ficción y, por último, nos encontramos con el tema 7, en el que se trabaja, de una forma metodológica, el estudio de los discursos audiovisuales a través de la crítica y el análisis.

Esta materia tiene un gran peso teórico, impartido a través de clases magistrales donde se fijan las bases del guion audiovisual, pero también existe una gran carga práctica, en la que se aplican los conceptos enseñados previamente. Las tareas que debe realizar el alumnado se agrupan en tres categorías: ejercicios individuales (guionizar un texto literario, desarrollar diversas fases de la creación de un guion, escribir historias aplicando diversas estructura narrativas y crear una secuencia donde exista una anticipación y su cumplimiento), ejercicio grupal (elaborar el guion de una obra audiovisual de 15 minutos de forma conjunta) y ejercicio final individual (escribir el guion de un cortometraje de ficción de 20 minutos de duración).

Por último, y atendiendo a la forma de evaluar esta materia, los alumnos y alumnas se enfrentan a tres convocatorias. La primera de ellas, convocatoria ordinaria, se supera cuando el estudiantado aprueba cada una de las partes que forman la asignatura:

1. Parte teórica: los conocimientos impartidos en clase serán evaluados a través de un examen compuesto por un tipo test, preguntas costas y una parte práctica que puede ser: guionizar un texto literario, escribir una escena, realizar un relato siguiendo unas pautas previas o detectar los posibles errores de un guion audiovisual, entre otros.
2. Práctica: el alumnado deberá superar las diversas prácticas que se realizarán a lo largo del curso, las cuales ya han sido comentadas anteriormente.
3. Participación/actividades complementarias: en este apartado se tendrán en cuenta los ejercicios creativos, la realización de los mismos y la implicación del estudiantado durante el desarrollo de la clase.
4. En el caso de que la primera convocatoria no sea superada, podrán acudir a la recuperación y examinarse en una prueba única donde se evalúen los conocimientos teóricos y prácticos establecidos en el temario y desarrollados a lo largo de las clases presenciales y las prácticas. Por último, la convocatoria extraordinaria, un examen que podrán solicitar los alumnos y que se realiza en noviembre.

### 3. OBJETIVOS

Existen diversos objetivos vinculados con *Guion audiovisual*. En este sentido, y uno de los más importantes, es lograr que el alumnado finalice la materia sabiendo redactar un guion audiovisual de forma correcta, aplicando la estructura

estandarizada de dicho documento, las normas de redacción y los elementos clave. Sin embargo, también existen otras metas fundamentales que debe alcanzar el estudiantado una vez finalizada la asignatura.

Dichos puntos son los siguientes:

- Identificar teorías, métodos y problemas vinculados a la Narrativa y al Guion Audiovisual de diversos discursos audiovisuales (cinematográficos, televisivos, multimedia, etc.).
- Analizar relatos aplicando los parámetros básicos del estudio de piezas audiovisuales.
- Escribir con facilidad textos, guiones o escaletas aplicados a los numerosos discursos narrativos independientemente del contenido de los mismos.
- Desarrollar guiones en grupo a través de un ambiente propicio y con resultados óptimos.
- Aceptar riesgos expresivos y temáticos a la hora de abordar una producción audiovisual. Además, deberá encontrar soluciones y aplicar puntos de vista personajes en la ejecución de tales proyectos.
- Fomentar la autocritica según los resultados obtenidos, identificando y corrigiendo errores.
- Desarrollar habilidades organizativas y temporales de las tareas a desarrollar, llevándolas a cabo de manera ordenada y aplicando la lógica.

#### 4. DESARROLLO DE UNA CLASE

Uno de los primeros aspectos que se debe conocer es que las clases de *Guion Audiovisual* son muy variadas entre sí, ya que siempre se intenta incorporar prácticas de clase nuevas, plantear retos diferentes o tratar temas de actualidad vinculados con la materia. Sin embargo, y a pesar de dichas innovaciones, existe una estructura base que se repite.

Atendiendo a dicho esquema, la clase comienza con un ejercicio de creatividad que dura unos 15 o 20 minutos (Delmiro-Coto, 2002; Inglod, 2016; Guzmán y Bermúdez, 2019). En este periodo de tiempo, el profesor plantea la tarea, establece las normas y anima al alumnado a que desarrolle la actividad. Cabe señalar que cada día es un ejercicio diferente y estos suelen estar orientados a los contenidos que han sido dados previamente o a los que se van a dar a continuación. No obstante, también existen tareas creativas que nada tienen que ver con los puntos del temario, pero que son claves para que el alumnado rompa con esquemas prefijados, patrones de escritura o ideas monótonas.

Finalizado ese tiempo, cada miembro de la clase lee su texto, escena, párrafo, monólogo, secuencia o listado para que así puedan recibir una retroalimentación del profesor y del alumnado. Todos los comentarios son siempre constructivos y con

ellos se busca que el responsable de la obra reflexione sobre lo que ha escrito y pueda aplicar cambios en el caso de que así lo considere. Además, también el profesor suele hacer ciertas preguntas para, de nuevo, romper los esquemas fijados y motivar al alumnado a pensar, crear en el momento o innovar algo de cero en el caso de que sea necesario.

Una vez concluido el ejercicio, comienza la clase. En este punto, y dependiendo del tema, la lección puede ser teórica o práctica. Normalmente, se intenta combinar ambos enfoques para que el alumnado puede aplicar lo aprendido ese día. Con respecto a las clases teóricas, el temario es elaborado a partir de una extensa bibliografía actualizada cada año. Además, se incorporan las nuevas tecnologías siempre que sea posible. En este sentido, el profesor complementa sus explicaciones con una gran multitud de vídeos donde se ven pequeños fragmentos de obras audiovisuales de referencia ubicadas en diversas plataformas de Internet. De hecho, se ha podido comprobar que el refuerzo visual es fundamental en muchas ocasiones para la completa comprensión de la teoría (Fernández y Duaso, 1982). Atendiendo a dichos vídeos, se buscan escenas de películas, secuencias, entrevistas a directores o guionistas, explicaciones visuales, ejemplos, etc. Por otro lado, cabe señalar que también se da cabida a nuevos creadores audiovisuales que abordan los conceptos vistos en clase, mostrando así los trabajos que cuelgan en sus redes sociales o en el ciberespacio, para así conocer puntos de vistas distintos o enfoques novedosos. A día de hoy, es necesario y casi fundamental la combinación de clases magistrales con el contenido que se alberga en las redes sociales y las plataformas digitales.

Por otro lado, y continuando con los complementos que refuerzan las clases teóricas, señalar que también se llevan ejemplos de guiones a las clases y se aportan documentos complementarios como artículos científicos, libros de referencia o entrevistas. En el terreno online, el alumnado también puede consultar diversas bases de datos repletas de guiones audiovisuales, sinopsis, escaletas o tratamientos, lo que les permitirá conocer de primera mano los matices y las peculiaridades de dichos documentos.

En muchas ocasiones, y como se ha comentado anteriormente, las clases teóricas finalizan con un breve ejercicio práctico relacionado con los conceptos tratados. Así, el alumnado podrá escribir el encabezado de una escena inventada, trabajar la descripción de la misma o crear una sinopsis argumental cumpliendo con los parámetros básicos de dicha fase de creación de un guion.

Los 90 minutos de duración de la clase pasan rápidamente debido a la gran cantidad de acciones, tareas y ejercicios que se llevan a cabo. De hecho, en muchas ocasiones es necesario recurrir al día siguiente de clase para corregir, revisar o comentar alguna de las tareas que han quedado sin revisar. En estos casos, dichos ejercicios permiten al alumnado refrescar el contenido tratado en clases anteriores y predisponerlo para una nueva sesión de guion audiovisual.



## 5. CREATIVIDAD EN GUION AUDIOVISUAL

Atendiendo al terreno audiovisual actual, existe un descontento, de un gran número de espectadores, que criticar la escasa variedad en las propuestas fílmicas, el exceso de secuelas/precuelas/*remake* (Zarauza-Castro, 2020), la monotonía en las tramas, la poca variedad de personajes o el reciente *boom* de recuperar historias ya contadas anteriormente con los reboots. Esta falta de originalidad tan latente en el audiovisual se debe a la falta de creatividad por parte de los guionistas (Ingold, 2016), la necesidad imperiosa de estrenar obra audiovisual o la carente necesidad de experiencias personales por parte de los creadores de historias. De hecho, este último motivo es uno de los más importantes, ya que la creatividad se fomenta trabajándola, viviendo experiencias, documentándose, leyendo y teniendo el deseo de innovar en los relatos.

Antes de continuar, se debe señalar que, para desarrollar la gran mayoría de actividades creativas de esta asignatura, es necesario conocer previamente los gustos audiovisuales de cada miembro de la clase, el estilo narrativo que aplican a la hora de crear un relato y el género o géneros audiovisuales favoritos, entre otros aspectos. Una vez recopilada toda esta información, lo que hay que hacer es crear tareas que excluyan dichos parámetros para que así todo el alumnado se esfuerce del mismo modo en innovar. Se busca no favorecer a nadie, sino más bien sorprender a todos y que el estudiantado salga de la comodidad creativa que ellos mismos se autoimponen al comenzar la materia (Ingold, 2016).

A modo de muestra, en este apartado se recogerán algunos de los ejercicios creativos aplicados en la asignatura a estudio en este capítulo. Todas estas actividades han logrado que el alumnado salga de su zona de confort, afronte nuevos retos, escriba historias que se diferencien de aquellas a las que están acostumbrados y ejercite la creatividad a la hora de crear el relato. Como se ha comentado anteriormente, cada una de las tareas que se van a desarrollar a continuación han sido diseñadas de forma minuciosa, dejando fuera todos aquellos parámetros (gustos personales, estilos, enfoques, géneros, estructuras narrativas, etc.) en los que el alumnado se sienta cómodo y así encaminarse a terrenos desconocidos que, si no fuese de esta manera, nunca llegarían a adentrarse.

Los ejercicios recogidos para este apartado son los siguientes:

1. **Música inspiradora:** en esta primera tarea, al alumnado deberá crear un relato narrativo, estructurado en tres actos, e inspirado en la letra y música de una canción española propuesta por el profesor de la asignatura. En muchas ocasiones, se indica que dicha historia deberá ser el videoclip de la canción elegida. El objetivo de esta actividad es incorporar la música como elementos inspirados y creativos a la hora de redactar un texto. Cabe señalar que también se puede hacer este ejercicio con canciones en cualquier otro idioma que desconozca el alumnado, obligándolos así a que no se centren en

el significado de la letra y puedan crear narraciones tan sólo influenciadas por la música y las sensaciones que les despierta.

2. Personajes variopintos: mucho del estudiantado que cursa esta asignatura ha escrito relatos alguna vez. Sin embargo, la gran mayoría siempre recurre a los mismos personajes o utilizan protagonistas estereotipados para así facilitar la integración del susodicho en la historia. Por este motivo, y para romper con todos los posibles clichés asociados a los personajes, nace este ejercicio. La tarea consiste en crear una obra narrativa protagonizada por personajes muy variopintos. Dentro de dicho grupo se pueden encontrar: una estrella de mar que sueña con ser cantante, un caracol tartamudo, un unicornio que ha perdido su cuerno, dos hermanas gemelas que no se hablan o una enfermera que tiene fobia a la sangre, entre otros muchos más. El número de personajes puede variar, dependiendo del grado de complejidad que se desee. Como se puede comprobar, el objetivo de esta actividad es incorporar personajes completamente distintos, excéntricos y curiosos a nuestras narraciones. De hecho, la presencia de estas figuras tan llamativas obliga a que el alumnado también cree relatos diferentes y que se salgan de lo habitual.
3. Universo paralelo: la premisa de esta actividad es que el alumnado debe pensar en cómo sería su vida en la actualidad si a la hora de tener que tomar algunas de las decisiones más importantes de los últimos años, hubiese elegido las opciones contrarias a las que tomó. Una vez enumeradas varias de estas posibilidades, el estudiantado debe escribir una obra audiovisual protagonizada por ese personaje paralelo al actual. El objetivo de este ejercicio es dar las herramientas necesarias para que el alumnado baraje varias posibilidades a la hora de crear un relato o un personaje. En este sentido, podrá pensar en alternativas, nuevos caminos o posibilidades que hasta el momento no se había percatado y así crear historias diferentes.
4. Estos tres ejercicios son una pequeña muestra de los más de 15 ejercicios creativos que se realizan en la asignatura y que ayudan a que el alumnado ejercite, fomente y refuerce su creatividad narrativa.

## 6. CONCLUSIONES

La creatividad es una habilidad que debe trabajarse de forma diaria. Para ello, se pueden utilizar multitud de ejercicios, retos o tareas. Cabe señalar que todas estas actividades deben aportar variedad e innovación, para fomentar distintas áreas dentro de la creatividad e intentar que los sujetos no repitan patrones ya tratados.

En lo que respecta a los resultados del fomento de la creatividad en el aula, es el propio alumnado quien poco a poco se va dando cuenta de que las historias cada vez

surgen de forma más rápida, apuestan por narraciones más originales, incorporan personajes hasta el momento impensables o aportan giros de guion sorprendentes. Todos estos textos siempre son comparados con un relato original que el estudiantado crea el primer día de clase de forma libre y sin ninguna restricción. Esa historia plasma muchos de los matices narrativos del alumnado y es un gran referente del que partir.

Con cada ejercicio, el alumnado descubre nuevas formas, propuestas, personajes, tramas o trucos con los que enfrentarse a la hoja en blanco. A medida que el semestre avanza, los distintos miembros de la clase se dan cuenta de cómo su forma de escribir cambia, de la posibilidad de tirar de nuevos recuerdos o de dar una vuelta completa al primer pensamiento que les ronda la cabeza y que carece de creatividad.

Por último, cabe matizar que la creatividad debe ser cultivada todos los días y no sólo en clase. Por este motivo, el profesor recomienda escribir de forma habitual, tomar noticias como punto de partida, extraer un personaje de una obra audiovisual y crear un nuevo relato en el que dicho sujeto sea el protagonista, apuntar todas las ideas que se les ocurra y, sobretodo, alejarse de lo habitual, lo ya narrado o lo corriente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Comparato, D. (2014). *De la Creación al Guión: Arte y Técnica de Escribir para Cine y Televisión*. Simplíssimo.
- Delmiro-Coto, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*. Grao.
- Gómez-Tarín, F. J. (2009). *El guión audiovisual y el trabajo del guionista: teoría, técnica y creatividad*. Materiales 2.
- Gutiérrez, J. S. (2018). El guion cinematográfico: su escritura y su estatuto artístico. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (27), 523-539. <https://doi.org/10.5944/signa.vol27.2018>
- Guzmán, B. y Bermúdez, J. (2018). Escritura creativa en la escuela. *Infancias Imágenes*, 18(1), 80-94. <https://doi.org/10.14483/16579089.12263>
- Ingold, T. (2016). La creatividad que se experimenta. *I2 Investigación E Innovación En Arquitectura Y Territorio*, 4 (2). <https://doi.org/10.14198/i2.2016.5.13>
- Oviedo, M. (2016). *El método guionarte. Guión y Creatividad*. Editorial UNRN
- Sbai-Belmar, K. (2019). Lenguaje creativo y cultura participativa: Una revisión antropológica para la construcción de las actuales tendencias narrativas. *Creatividad y Sociedad* (31) 278-321.

Zarauza-Castro, J. (2020). *La historia del remake cinematográfico español* [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación de la Universidad de Sevilla.

# HERRAMIENTAS DEL PRESENTE PARA CONOCER EL PASADO. UNA PROPUESTA PARA LA ASIGNATURA *HISTORIA ECONÓMICA DE LA EMPRESA*

JORGE LAFUENTE DEL CANO

Universidad de Valladolid

[jorge.lafuente@uva.es](mailto:jorge.lafuente@uva.es)

**Resumen:** La motivación de los estudiantes resulta fundamental para que consigan adquirir unos conocimientos sólidos y mejoren sus resultados académicos. Esta circunstancia se hace particularmente evidente en las asignaturas universitarias de áreas de conocimiento minoritarias, como es el caso de la Historia Económica en el Grado en Administración y Dirección de Empresas. En este capítulo se presenta la propuesta para el desarrollo de la asignatura *Historia Económica de la Empresa*, en la que la Tecnologías de la Información y Comunicación ocupan un espacio relevante. Junto a la impartición de conocimientos teóricos sobre historia económica, política y social, se desarrolla un programa basado en la *flipped classroom* y el método de caso, apoyado en diversas herramientas digitales que permiten al estudiante elaborar su propio conocimiento en base a los materiales facilitados por el docente y transmitirlo de igual modo a sus compañeros. De esta manera, y subrayando las conexiones entre presente y pasado, los alumnos adquieren una perspectiva diferente y más positiva sobre la materia y sobre el valor de la Historia Económica en su propia trayectoria académica. La satisfacción general de los estudiantes y la mejora de los resultados académicos obtenidos en los últimos cursos muestran la viabilidad de la propuesta y la posibilidad de continuar ampliando sus perspectivas.

**Palabras clave:** Innovación Docente, *Flipped classroom*, TIC, Historia Económica, Empresa.

## 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de nuevas formas de innovación docente en el ámbito educativo es una constante en los últimos años, con el objetivo de hacer llegar de la mejor manera posible una serie de conocimientos a unos estudiantes en buena medida desmotivados (Amigo *et al.*, 2016). Una de las consecuencias de la pandemia del COVID-19 ha sido la aceleración en el uso de nuevas herramientas que en aquel momento permitieron conectar a estudiantes y profesores en un momento de dependencia virtual (Molero Jurado *et al.*, 2021). En este sentido, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se muestra hoy como un mecanismo eficiente para facilitar la difusión de conocimientos a los alumnos en la enseñanza universitaria.

La propuesta que se presenta en este capítulo tiene como eje la asignatura optativa Historia Económica de la Empresa, perteneciente al área de Historia e Instituciones Económicas y que se imparte en el Grado en Administración y Dirección de Empresas (4º curso, primer cuatrimestre, 6 créditos).

Las singularidades del conocimiento histórico y la pertenencia a un área minoritaria en el Grado resulta sin duda un condicionante, pero también un aliciente, para que estudiantes no predispuestos inicialmente al estudio de la Historia Económica pueden encontrar una metodología atractiva que combine el análisis del pasado con las tecnologías propias de nuestra época. Por ello, en esa búsqueda constante de relaciones entre pasado y presente, en Historia Económica de la Empresa se combinan las clases magistrales –en las que el docente aportará los conocimientos esenciales sobre política, economía y cuestiones sociales que afectan a la materia– con una activa participación del alumnado en base al uso de las TIC, la *flipped classroom* y el método del caso, cuyo uso y éxito está acreditado para numerosas áreas de conocimiento, entre las que se puede encontrar la Historia (Camacho, 2018; Morera y García, 2017; Hernández Mogollón y Díaz Casero, 2007).

La propuesta tiene además el objetivo de acercar la figura del empresario a unos estudiantes que, a priori, podrían plantearse el emprendimiento como una salida laboral propia de sus estudios en Administración y Dirección de Empresas, en un contexto de múltiples posibilidades nacionales e internacionales (Rúa *et al.*, 2011). Aunque aún no se ha desarrollado en los suficientes cursos académicos para establecer resultados definitivos, los primeros indicios permiten confirmar su viabilidad y sus posibilidades crecientes de desarrollo y mejora.

## 2. METODOLOGÍA Y PROGRAMACIÓN

El desarrollo de la asignatura se basa en el desarrollo de tres apartados diferentes en los que se articula la materia:

## 2.1. Contexto teórico

El primero de ellos supone la explicación de una serie de temas teóricos relativos a la historia y, en particular, a la historia de la empresa. Para valorar los conocimientos previos de los alumnos conviene recordar que los estudiantes del Grado en Administración y Dirección de Empresas solo tienen una asignatura obligatoria del área de Historia e Instituciones Económicas, Historia Económica Mundial (primer curso), cuyo amplísimo programa –desde la Prehistoria hasta los inicios del siglo XXI– impide una profundización en asuntos relativos a la historia de la empresa. Por ello el conocimiento de los estudiantes sobre la materia suele ser escaso, aunque en ocasiones muestran ideas acertadas por el interés de algunos estudiantes en ese asunto o por vinculaciones familiares con el mundo empresarial. Con todo ello resulta necesario la explicación teórica de los principales aspectos relativos a la historia de la empresa, siguiendo el esquema que se señala a continuación, y sin perder de vista la triple perspectiva de la empresa, el empresario y el trabajador:

- Empresa y empresario como objeto de análisis histórico.
- La empresa durante la época preindustrial.
- Empresas y empresarios en los inicios de la Revolución Industrial.
- La empresa moderna: competencia capitalista y concentración empresarial (1870 - 1950).
- El apogeo de la gran empresa y el capitalismo gerencial (1950 - 1973).
- La “segunda ruptura industrial”: la empresa ante los retos de la globalización (1973 - actualidad).

Antes de la primera sesión teórica se lleva a cabo un kahoot con preguntas generales sobre el temario para valorar los conocimientos previos que poseen los alumnos. En la penúltima sesión, antes de la exposición de los trabajos (de la que se hablará más adelante) se realiza otro *kahoot* en el que se intenta comprobar el progreso de los conocimientos adquiridos por los estudiantes a lo largo de las semanas anteriores.

## 2.2. Prácticas

El segundo apartado de la asignatura, las prácticas, se inspira en los principios de la *flipped classroom* y la aplicación de las TIC, y tiene como objetivo el análisis de perfiles biográficos de empresarios españoles del siglo XX. Los estudiantes se dividen en grupos de trabajo (formados por 2 o 4 personas) y nombran un portavoz. El docente ofrece un esquema de análisis para estas prácticas y sube asimismo al campus virtual materiales diversos que los estudiantes deben trabajar en grupo antes de las sesiones en el aula.

En el esquema de análisis facilitado a través del campus virtual aparecen aspectos como:

- Ascendencia social del empresario.
- Orígenes de la empresa.
- Influencia del personaje en el nacimiento y consolidación de la compañía.
- Estrategias de crecimiento y diversificación.
- *Marketing*.
- Relación con el sector público.
- Sucesión del fundador/emprendedor y evolución actual de la empresa.

Los materiales están basados en buena medida en el proyecto editorial iniciado por Eugenio Torres (2000) que ofrecía una primera selección de biografías de empresarios españoles del siglo XX. Posteriormente han venido apareciendo sucesivos estudios a nivel regional (Cabana, 2006; Parejo, 2011; Torres, 2017; Vidal, 2005). El enfoque concreto de las prácticas va rotando cada curso: diferencias regionales dentro del territorio español, sectores económicos, mujeres empresarias, comparativa internacional con países que presenten contrastes y similitudes llamativas con el caso español, una combinación de todos ellos... Además la última sesión siempre es libre: cada grupo debe elegir un empresario a su elección, buscando los materiales con las herramientas a su alcance: libros y artículos situados en la biblioteca de la Universidad, *Dialnet*, *Google Scholar*, redes sociales y páginas oficiales en las que un empresario/empresa proyecta una determinada imagen que también es importante conocer y analizar...

Un ejemplo de programación de las prácticas en un curso académico es el siguiente:

<b>SESIÓN</b>	<b>TEMÁTICA</b>	<b>CONTENIDO</b>
Práctica 1	Empresarios españoles del siglo XX: una aproximación	Visión general de la situación empresarial española y su relación con la evolución política
Práctica 2	Empresarios del sector agroalimentario	El primer sector siguió siendo clave en la economía española hasta mediados del S. XX.
Práctica 3	Empresarios del sector industrial	Desde mediados del S. XX el gran despegue económico español hace crecer este sector
Práctica 4	Empresarios del sector servicios	El último tercio del siglo supone la equiparación del



Práctica 5	Empresarios de provincias	peso de este sector con el de las economías del resto de países europeos Las particularidades de algunos territorios, como Cataluña, pueden conocerse también a través de la figura de sus principales empresarios
Práctica 6	Tu empresario	Análisis de un empresario, preferentemente nacional, a elección de cada grupo

Tabla 1: programación de las prácticas

Elaboración propia

El desarrollo de cada una de las sesiones prácticas es similar al que se muestra a continuación: una vez que el grupo se ha reunido previamente, de forma presencial o virtual, para tomar contacto con el material proporcionado, disponen de un tiempo en el aula para trabajar y desarrollar un esquema siguiendo el guion que se les ha facilitado, y que deben adaptar al caso particular que se está trabajando. Más adelante cada uno de los portavoces, ayudados -si lo desean- por una presentación de PowerPoint u otro programa a su elección, señala los puntos principales del perfil biográfico que han analizado. A continuación, en la parte final de la sesión, se establece un debate entre todos los grupos, moderado por el profesor, para comparar las singularidades, los puntos débiles y fuertes, del empresario que ha sido objeto de análisis. En el caso de la última práctica, se realiza además una comparación entre todos los emprendedores que se han expuesto en la sesión. Todas las prácticas se entregan, para su corrección por el docente, a través del campus virtual.

### 2.3. Trabajo final de curso

El tercer apartado de la asignatura mantiene los mismos principios metodológicos del anterior. Se trata del desarrollo de un trabajo en el que se analice desde el punto de vista histórico la evolución de una gran empresa internacional. Se permite el estudio de una empresa nacional, pero se fomenta el ejemplo foráneo, que sirva también como comparación de la evolución económica y empresarial española que han conocido y analizado en las prácticas.

El docente facilita a través del campus virtual una amplia lista de compañías que los estudiantes -divididos en los mismos grupos de las prácticas- deben elegir, así

como un esquema general de desarrollo del trabajo, que pueden y deben adaptar a la empresa seleccionada. En el esquema se subrayan aspectos relativos a:

- Historia de la empresa: nacimiento y evolución.
- Relación con el contexto económico y político del país.
- Estructura organizativa y evolución a lo largo del tiempo.
- Estrategias de expansión, innovación, defensa...
- Marketing.
- Presencia de la empresa en internet y en redes sociales: análisis de la imagen que la compañía proyecta de sí misma.
- Metodología y fuentes (bibliográficas -con el sistema APA- y de recursos electrónicos).

A lo largo del curso se celebran cuatro sesiones de tutoría para el correcto desarrollo del trabajo: la primera sesión tiene lugar en las primeras semanas del curso y en ella los estudiantes tienen la obligación de realizar una primera búsqueda de materiales (libros, artículos, referencias electrónicas) que les permitan confirmar la elección de la empresa que han realizado y elaborar un primer boceto de índice del trabajo. Las dos siguientes sesiones, que se celebran en los meses de octubre y noviembre, tienen el objetivo de ir resolviendo todos los problemas concretos que surjan en el desarrollo del mismo; sirven asimismo para comprender la necesidad de ampliar o sintetizar un apartado del trabajo, incorporar nuevas ideas, etc. La cuarta sesión de tutoría se celebra en diciembre y se utiliza para ultimar el trabajo y resolver las últimas dudas. El trabajo se entrega a través del campus virtual para su evaluación por parte del profesor.

Finalmente, el último día de clase tiene lugar la exposición de los trabajos. Todos los estudiantes de todos los grupos deben intervenir en la clase, ayudados por una proyección, en la que suelen incluir imágenes, vídeos, fragmentos de documentales o películas que tengan relación con la empresa que han estudiado. Resulta necesario subrayar la importancia de la exposición, dado que es un apartado que se evalúa expresamente, como se menciona en el siguiente apartado. Además, esta exposición resulta un buen entrenamiento para la defensa del Trabajo Fin de Grado que un buen número de estudiantes de la asignatura llevará a cabo unos meses después. En alguna ocasión, a lo largo de estos años, el trabajo de curso que han realizado los estudiantes ha servido para que tomen contacto con la metodología histórica y se animen a realizar el Trabajo Fin de Grado sobre algunos de los aspectos (perfiles de empresarios, nacimiento y evolución de empresas) que se han desarrollado en Historia Económica de la Empresa, lo que resulta también un indicador de que los estudiantes comprenden y asimilan de forma correcta la metodología que se usa en esta asignatura.

### 3. EVALUACIÓN Y RESULTADOS

Además de estos indicios sobre el buen funcionamiento de la metodología aparece otro factor objetivo y absolutamente necesario para conocer el resultado de los estudiantes en la asignatura: la evaluación.

La evaluación general de la asignatura se basa en el principio de la evaluación continua, cuyo fomento en las materias optativas a partir de la reforma universitaria de Bolonia es reseñable. En cualquier caso, al inicio del curso se permite a los estudiantes elegir entre dos posibilidades. Si se comprometen a desarrollar el 70% de las prácticas y el trabajo final, no tienen la obligación de realizar el examen: para ellos las prácticas tienen un valor del 50% en la calificación final y al trabajo le corresponde la misma proporción. En caso de que prefieran renunciar a las prácticas, el examen – basado en los conocimientos teóricos impartidos– supone un 50% de la calificación y el otro 50% se evalúa con el trabajo. Salvo contadas excepciones, la inmensa mayoría de los estudiantes se decantan por la evaluación continua.

De este modo, en cuanto a las prácticas, se otorga una calificación global al grupo y además se valora la participación individual en los seminarios que se desarrollan en cada una de ellas. Por otro lado, en el trabajo, se otorga una nota colectiva para todo el grupo en cuanto al material escrito y una calificación individual en la que se valora la destreza en la transmisión de conocimientos en la exposición. De hecho, al finalizar la exposición de cada uno de los grupos el resto de alumnos debe intervenir para hacer preguntas. El docente, asimismo, formula las cuestiones que considera conveniente. La forma y el fondo con el que cada alumno ha respondido a los interrogantes planteados es también materia de evaluación. Junto a ese ítem, en la exposición se valoran los siguientes: a) Dominio de los conocimientos relacionados con el trabajo; b) Fuentes de información; c) Exposición coherente y comprensible; d) Adecuado reparto del tiempo en la exposición.

Conviene señalar que los textos de cada una de las prácticas, así como los trabajos se someten al programa detector de plagio facilitado por la Universidad de Valladolid, Turnitin, antes de ser evaluados. Los alumnos son informados al inicio de curso para evitar tentaciones...

Como ya se mencionó en la introducción, aunque esta propuesta aún no se ha desarrollado en los suficientes cursos académicos para poder establecer una valoración concluyente de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes, las primeras muestras permiten confirmar su viabilidad al obtenerse un alto grado de cumplimiento de los objetivos planteados, una creciente satisfacción de docente y discentes, así como una notable mejora en los resultados académicos.

#### 4. CONCLUSIONES

Para una asignatura optativa de Historia Económica, un área minoritaria en el programa de estudios del Grado en Administración y Dirección de Empresa, resulta imprescindible buscar conexiones del pasado con el presente para que los alumnos encuentren una “utilidad” a los conocimientos adquiridos. La clásica apelación a la *magistra vitae* no resulta suficiente, a pesar de la gran verdad que encierra. Por ello, uno de los objetivos básicos de esta propuesta es que los estudiantes puedan llegar a comprender que los conocimientos que nos ofrece el pasado –y que pueden obtener en las sesiones teóricas generales, en las prácticas de los perfiles biográficos de empresarios españoles y en el trabajo sobre una gran empresa internacional– ofrecen pistas y claves para comprender mejor el presente y, en este caso en particular, su evolución económica. En una materia en la que se fomenta el trabajo personal y colectivo de los estudiantes las herramientas que nos proporcionan las TIC son fundamentales para acercarnos a ese objetivo.

Por otro lado, el desarrollo económico actual permite comprender con más claridad la importancia de los empresarios en la vida económica de los países. Por ello resulta necesario convertirlos en objeto de análisis, de reflexión crítica y académica en la que se puede introducir progresivamente a los alumnos del Grado en Administración y Dirección de Empresas. En muchas ocasiones estos estudiantes no dominan la trayectoria de algunos de los empresarios más importantes de su país y a veces, solo conocen algunos rasgos, más bien anecdóticos, que no pueden considerarse definitorios ni extrapolables. Dado que ellos mismos deben trabajar sobre los materiales que el docente les ha proporcionado, el enfoque biográfico de los emprendedores permite acercar este colectivo –con sus singularidades, luces y sombras– a los alumnos. Es importante glosar este aspecto: los estudiantes adquieren los conocimientos de forma activa y participativa; reciben herramientas por parte del docente, así como principios metodológicos para encauzar su participación en clase, pero ellos mismos alcanzan sus propios conocimientos; trabajando en equipo se ayudan a establecer vínculos, redes, conexiones y disfuncionalidades en las trayectorias profesionales de algunos destacados empresarios.

En cualquier caso, los empresarios no actúan de manera autónoma en el mercado, por lo que es preciso que los alumnos tengan un conocimiento lo más preciso posible del contexto político y la evolución económica nacional e internacional. Los países no se desarrollan ni evolucionan de forma aislada, sino en un contexto cada vez más global y, paradójicamente, cercano. Por ello la perspectiva comparada con el caso español, que se desarrolla en los tres apartados en que se organiza la asignatura, permite poner en contexto y apreciar en su verdadera magnitud la situación económica del país y su evolución en la etapa contemporánea. En ocasiones los tópicos sobre algunos aspectos de la economía y la política española

encuentran explicación en aspectos analizados en clase. En otros casos los conocimientos adquiridos permiten comprender que ciertas ideas pudieron darse en el pasado pero ya no se corresponde con la actualidad. En este sentido, debates todavía abiertos, como los que encierran las políticas económicas que desarrollaron los países tras el final de la Guerra Fría, sus eventuales alternativas, o el impacto de la incorporación (o la salida) de diversas naciones a organismos como la Unión Europea pueden resultar de nuevo un aliciente para conectar pasado y presente y para asimilar la importancia y la utilidad de la Historia.

Los resultados iniciales de esta propuesta para el desarrollo de la asignatura Historia Económica de la Empresa corroboran el cumplimiento de los mencionados objetivos: proporcionar al alumnado unas herramientas, entre las que destacan las TIC, que permitan valorar en su contexto y desde un punto de vista académico, la función de los empresarios en el sistema económico, el papel de las empresas y la evolución de los sistemas económicos en España y otros países; en fin, la relevancia de adquirir sólidos conocimientos históricos para comprender mejor el tiempo presente. La necesidad de ampliar el número de cursos en los que se desarrolla este programa llama a la cautela, pero en cualquier caso se aprecian indicios de un camino en la buena dirección. Uno de ellos es la mejora de las calificaciones de los estudiantes. Otro es el interés que despierta el planteamiento biográfico, la comparación entre países y la relación entre sectores que lleva a algunos estudiantes, como se ha mencionado más arriba, a realizar su Trabajo Fin de Grado sobre algunos de los aspectos que han analizado en la asignatura.

## BIBLIOGRAFÍA

- Amigo, P., Carvajal, D., Casado, H., Lafuente del Cano, J. y Ortúñez, P.P. (2016). Fomento de la interdisciplinariedad en los TFG de Historia Económica. En Bringas, M.A., Catalan, E., Trueba, C. y Remuzgo, L. (Eds.), *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica* (pp. 173-185). Santander: Universidad de Cantabria.
- Cabana, F. (2006). *Cien empresarios catalanes*. Madrid: LID.
- Camacho, D. (2018). Historia del siglo XX: estudios de casos. *Revista de ciencias sociales* 159, 9-11.
- Hernández Mogollón, R.M. y Díaz Casero, J.C. (2007). Método del caso: una aproximación desde el EEES. En Mercado, C. (Coord.), *Empresa global y mercados locales*, vol. 1. Madrid: ESIC.
- Molero Jurado, M. M., Martos, A., Barragán, A. B., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Simón, M. (Comps.), (2021). *Innovación Docente e investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: nuevos enfoques en la metodología docente*. Madrid: Dykinson.

- Morera, I. y García, E. (2017). El método del caso. En Gargallo, B. (Coord.), *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la Universidad* (pp. 109-124). Valencia: Tirant.
- Parejo, A. (2011). *Cien empresarios andaluces*. Madrid: LID.
- Rúa, A.; Martínez de Ibarreta, C.; Fabra, E.; Redondo, R. (2011). *Perfiles de movilidad e internacionalización entre los estudiantes de ADE de una Universidad Privada*. *Anales de ASEPUMA* 19, 2011, 1-31.
- Torres, E. (2000). *Los 100 empresarios españoles del siglo XX*. Madrid: LID.
- (2017). *Cien empresarios madrileños*. Madrid, LID.
- Vidal, J. (2005). *Cien empresarios valencianos*. Madrid: LID.

# ¡SOMOS HÍBRIDOS! UN CURSO DE HISTORIA ECONÓMICA DESPUÉS DE LA PANDEMIA

SIMONE FARI

Universidad de Granada

[fari@ugr.es](mailto:fari@ugr.es)

**Resumen:** La pandemia de Covid19 nos regaló una mejora radical de los instrumentos docentes digitales. Hemos aprendido a dar clases virtuales, a utilizar plataformas, pizarras electrónicas y muchísimas herramientas más. Sin embargo, después de un periodo tan largo dando clases a distancia o en presencia con mascarillas, los alumnos desean una vuelta a la tradicional clase presencial. Desean el contacto, la presencia del profesor y la interacción con él. Este capítulo describe la organización de un curso básico de historia económica con alumnos de primero de la facultad de empresariales (Grados de ADE y de Marketing). Se evidencia como los instrumentos clásicos de la clase presencial se mezclan armoniosamente con las herramientas digitales aprendidas y/o mejorada durante la pandemia. El objetivo es enseñar como el equilibrio entre tradición y modernización sirva para responder eficazmente a las necesidades de emprendimiento de los alumnos de primero. En el capítulo, se describe atentamente la organización de las clases teóricas, de las clases prácticas y de su integración a través de la plataforma Moodle de la universidad de Granada. A pesar de que la presencia de instrumentos digitales es importante, el curso pone al centro la presencialidad del docente y su capacidad dialéctica de explicar hechos históricos y de fomentar debate acerca de ellos.

**Palabras clave:** Historia; Economía; Moodle; debate; dialéctica.

A lo largo de mi experiencia docente de casi 20 años, he notado que los alumnos reaccionan a los eventos críticos con un aumento de interés y de esfuerzo. Durante y después la crisis del 2008-2011, los alumnos participaron a las clases de forma más activa, como si debieran entender bien lo que estaban estudiando con la finalidad de aplicar pronto sus conocimientos en el mundo real. Considerando que imparto una

asignatura básica de historia económica, normalmente estudiada de forma abstracta, y mnemónica, este interés resulta significativo e interesante. El fenómeno ha vuelto a presentarse en el año académico de 2022-2023, el primero que puede considerarse totalmente postpandemia. El curso anterior, en Granada, impartimos clase con mascarillas durante buena parte del año académico, y todavía existía la obligación de dar clase también de forma híbrida.

El renovado, y en parte inesperado, interés por parte de los alumnos me ha incentivado en el diseño de un curso que pueda conciliar las nuevas herramientas tecnológicas que hemos desarrollado durante la pandemia con los instrumentos didácticos clásicos que, por lo contrario, no se han podido usar en toda su potencialidad durante los dos años pasados. Con el término “instrumentos clásicos” entiendo algo muy sencillo: la clase presencial y el debate en aula entre los alumnos. Instrumentos que, durante la pandemia, no se han podido explotar totalmente por la falta de empatía física, consecuencia de la utilización de mascarilla y/o del “filtro” pantalla.

Partiendo de estas reflexiones, y fuerte de casi 20 años de experiencia, he puesto en marcha un curso básico de historia económica para los alumnos del primer año de las titulaciones de Grado de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada (Grado en Administración y Dirección de Empresa y Grado en Marketing e Investigaciones del Mercado).

## **1. ORGANIZACIÓN DEL CURSO**

La asignatura que imparto es "Historia del desarrollo económico mundial contemporáneo". El contenido corresponde a una asignatura básica de historia económica contemporánea. El curso consta de un total de 60 horas, la mitad de las cuales son clases teóricas y el resto son clases prácticas. La asistencia es obligatoria para los estudiantes que no elijan la evaluación única final. Con el sistema de evaluación continua, la nota del examen representa el 60% de la calificación final, mientras que la nota de las prácticas cuenta por el 40%. El temario general del curso, así como el manual de la asignatura, se deciden a nivel del área del departamento. El docente tiene total autonomía en la gestión de las clases y los contenidos.

### **1.1. Plataforma electrónica**

La plataforma electrónica utilizada por la Universidad de Granada, llamada "Prado" y en formato Moodle, es el pilar organizativo del curso. Mi primera tarea docente al comienzo del año académico es personalizar el sitio del curso en Prado. Al principio del curso, se carga toda la información esencial, que incluye: 1) información de contacto del profesor (correo electrónico, ubicación de la oficina,



cuenta de Skype); 2) sistema de evaluación; 3) temario completo. A partir de ese momento, Prado se convierte en el principal y más rápido medio de comunicación entre el profesor y los estudiantes. Cualquier cambio de horario, imprevisto o tarea se anuncia a través del foro principal, en el cual los estudiantes pueden participar activamente.

Este primer paso me permite ahorrar mucho tiempo durante el semestre, ya que la mayoría de los estudiantes no solicitan información sobre el sistema de evaluación o el temario de la asignatura, ya que pueden encontrarla en Prado. Para aquellos pocos estudiantes despistados que me preguntan por correo electrónico o en el aula, puedo dirigirlos rápidamente sugiriendo que abran y consulten el curso en Prado. Como muchas plataformas universitarias, Prado también está disponible como una aplicación móvil. Por esta razón, si preguntan en el aula, pueden verificar de inmediato la presencia de la información esencial acerca del curso.

La página del curso en Prado está dividida en secciones que corresponden a los seis temas del temario. Cada sección incluye lo siguiente: 1) una breve descripción del tema con los puntos clave; 2) los recursos utilizados durante las clases teóricas, como diapositivas, imágenes, enlaces a videos o páginas *web*; 3) la descripción de las actividades de las clases prácticas junto con el material correspondiente, que suele ser en formato PDF. El contenido de las secciones se actualiza gradualmente a medida que avanza el curso. Cada semana, subo los nuevos contenidos para que los estudiantes sepan que los últimos materiales son los más recientes. Además, Prado permite resaltar el tema que se está explicando, lo que significa que los estudiantes que se ausenten de clase pueden enterarse de inmediato del punto al que el profesor ha llegado durante las clases teóricas.

## 1. 2. Clases teóricas

Las clases de teoría se basan principalmente en la empatía que se crea entre el profesor y los estudiantes. Desde el principio, establezco reglas simples y pocas: 1) cuando el profesor está hablando, los alumnos deben guardar silencio; 2) los alumnos levantan la mano y hablan de uno en uno; 3) se les permite usar el teléfono móvil y el portátil exclusivamente con fines relacionados con la clase.

La primera regla se aplica fácilmente: si alguien habla en el aula, como profesor, me quedo en silencio. La experiencia me ha enseñado que el silencio funciona mejor que gritar o amenazar. El respeto que recibo cuando me escuchan lo devuelvo con la segunda regla. En cualquier momento de la clase, si un alumno levanta la mano, me detengo y le doy la palabra. Si no levantan la mano, no les presto atención. Estas pueden parecer reglas elementales que deberían aplicarse desde la escuela primaria, pero aclararlas desde el principio del curso me garantiza impartir clases en un ambiente relajado y silencioso.

Con la última regla, quiero destacar que el uso del móvil no es malo en sí mismo. Explico que los estudiantes pueden usar el móvil para grabar la clase, tomar notas, buscar el significado de una palabra que desconozcan o profundizar en los aspectos que estoy explicando. Obviamente, no pueden utilizar el móvil para enviar mensajes o realizar actividades no relacionadas con el curso. La gran mayoría de los estudiantes están motivados y normalmente utilizan el móvil de manera adecuada. En muchos casos, el móvil de los alumnos se convierte en una herramienta para mejorar la clase teórica. Por ejemplo, al explicar el sistema feudal, escribo en la pizarra "siervo de la gleba". Un alumno verifica el término en su móvil, levanta la mano y me dice que "gleba" significa "tierra" en latín, luego me pregunta si hay alguna razón por la cual este siervo se define como "de la tierra". De esta manera, puedo explicar cómo y por qué la servidumbre de la gleba se diferenció de la esclavitud en la antigüedad.

En mi curso, es esencial tomar apuntes. La historia económica presenta manuales largos que a menudo asumen que los estudiantes de una facultad de economía ya están familiarizados con conceptos y conocimientos históricos que en realidad no poseen. Por esta razón, necesitan un filtro, una explicación que aclare estos conceptos y conocimientos. Los estudiantes pueden tomar apuntes de la forma que prefieran: algunos a mano, otros utilizando el ordenador, la tableta o el móvil. Si lo desean, también pueden grabar la clase. No subo apuntes a la plataforma porque creo firmemente que el acto de tomar apuntes es una etapa esencial en el aprendizaje de los alumnos de primer año. Para ellos es fundamental desarrollar la capacidad de síntesis a través de la escritura. Del mismo modo, evito el uso de diapositivas de PowerPoint cargadas de contenido. La presencia de diapositivas desincentivaría la toma de apuntes.

La clase se basa principalmente en la descripción y explicación de contenidos. La presentación es principalmente oral y durante la clase adopto una postura flexible, suelo estar de pie y moverme por el aula, acercándome frecuentemente a los alumnos (cuando es posible). Utilizo todo tipo de soportes tecnológicos disponibles. Sin embargo, los alumnos comprenden que el núcleo de la clase es mi presentación oral y que los instrumentos simplemente la respaldan, no la sustituyen. Por ejemplo, utilizo la pizarra para escribir fórmulas (pocas), hacer esquemas o enseñar el comportamiento de variables económicas (las flechas son útiles para indicar aumentos o disminuciones en la renta, el salario, los precios o la población). Además, utilizo diapositivas de PowerPoint cuando las imágenes pueden transmitir más que cualquier explicación. Por ejemplo, los mapas aclaran de inmediato la transformación de la geografía política y económica antes y después de la Primera Guerra Mundial. Del mismo modo, las fotografías de niños jugando con bloques de billetes de la divisa alemana ilustran muy bien el impacto social de la hiperinflación. De vez en cuando, utilizo grabaciones de música o videos breves. Por ejemplo, la película *Tiempos modernos* de Charlie Chaplin proporciona una idea inmediata del impacto social de la cadena de montaje, mientras que la canción *London Calling* de The Clash explicita los efectos sociales de las reformas liberales de la década de 1980. Es importante

destacar que el uso de estos recursos didácticos (pizarra, diapositivas, música y videos) es dinámico, es decir, nunca hago una presentación que se base exclusivamente en diapositivas o que sea totalmente oral.

En resumen, las clases teóricas se basan principalmente en la narración oral de eventos históricos y en la explicación de conceptos relacionados. Los recursos multimedia se utilizan exclusivamente cuando la imagen o el sonido pueden representar mejor y más rápidamente los conceptos y eventos.

### 1.3. Las clases prácticas

El grupo de teoría se divide en dos subgrupos de prácticas con alrededor de 25 a 30 alumnos cada uno. El número reducido de estudiantes permite desarrollar las clases prácticas en forma de debate. Durante la semana anterior a la clase práctica, subo material docente a Prado, que consiste en capítulos de manuales, artículos científicos, artículos de periódicos, ensayos o videos. El material docente se relaciona con el contenido de las clases teóricas. Por ejemplo, si estoy explicando la segunda revolución industrial, subo un ensayo de Joel Mokyr sobre el desarrollo tecnológico en el siglo XIX, o si estoy explicando los años 20-30, subo el ensayo *Las posibilidades económicas de nuestros nietos* escrito por J.M. Keynes. Sobre todo durante la primera parte del curso subo exclusivamente textos. Estoy convencido que los alumnos no están acostumbrando a leer artículos o capítulos largos (15-20 páginas). Al principio este tipo de lectura les costa mucho en termino de tiempo y de esfuerzo. Lo que he notado a lo largo de mi carrera es que los alumnos van perdiendo la capacidad de extraer la información básica de textos de 15-20 páginas o más. Muchos de ellos leen textos breves disponibles en los medios sociales por lo que se pierden cuando la información es más compleja. Hacia el final del curso, subo material audiovisual, a menudo videos, que pueden considerarse como fuentes históricas. Por ejemplo, suelo subir videos de telediarios de la época que describen el papel de Margaret Thatcher como jefa del gobierno británico.

Los alumnos deben estudiar el material docente, y desde el principio, les pido que interpreten el texto, es decir, extraigan los conceptos clave y la información básica que les permita comprender mejor la realidad.

Durante la clase práctica, comienzo preguntando si hay voluntarios que puedan identificar los conceptos clave del texto o los aspectos que les hayan llamado la atención. La intervención del alumno debe ser breve y clara, no busco un resumen o un esquema. Además, siempre les pregunto su opinión y la razón por la cual un aspecto del texto les ha llamado la atención. Uno a uno, todos los alumnos subrayan diferentes aspectos y, si tienen opiniones diferentes entre ellos, comienzan a debatir. Es muy interesante cómo, a través de este proceso dialéctico, construyen su interpretación de la realidad histórica. El objetivo principal de este tipo de clase

práctica es que los alumnos hablen intensa y apasionadamente sobre un tema relacionado con la historia económica durante una hora. A partir de la segunda o tercera semana del curso, tengo que interrumpir el debate porque se acaba el tiempo y deben salir del aula. Lo divertido es que a menudo los alumnos continúan debatiendo en el pasillo. El aprendizaje a través del debate dialéctico parece ser una característica típica de los alumnos españoles. Durante mi carrera he impartido cursos a estudiantes de varios países (Italia, Estados Unidos, Suiza, Alemania, Reino Unido). Sin embargo, los alumnos españoles parecen ser lo que más aprenden a través del proceso dialéctico. La posibilidad de comentar textos dando y recibiendo varias opiniones e interpretaciones fomenta la comprensión de los hechos históricos descritos durante las clases de teoría.

Durante el debate, evalúo a los alumnos que puedo identificar fácilmente gracias a los carteles que colocan en sus mesas. Principalmente evalúo el esfuerzo, la pasión y el nivel de participación en el debate en el aula. A lo largo del curso, suelo complementar este tipo de actividad práctica con unas actividades virtuales. Por ejemplo, los alumnos participan en la creación cooperativa de un glosario de tecnologías de la primera y segunda revolución industrial, y crean un texto wiki sobre la primera globalización y sus conexiones con la segunda. Estas actividades virtuales me permiten valorizar también a los alumnos más tímidos e introvertidos que durante los debates presenciales hablan menos y con más dificultades. La plataforma “Prado”, como todas las plataformas Moodle, permite la creación de glosarios colaborativos. Normalmente, yo elijo la tipología de glosario que permite la inserción de una sola entrada por alumno y la posibilidad de añadir comentarios a las entradas de los demás participantes. Cada alumno debe elegir una entrada diferente, así que, cuando la actividad finaliza los alumnos se encuentran con un glosario comentado que pueden utilizar por la preparación del examen final. Como profesor del curso mantengo el rol de supervisor del glosario y, como tal, efectúo una revisión general para verificar que no permanezcan errores graves. Normalmente, los alumnos suelen autocorregirse a través del sistema de los comentarios por lo que la actividad de corrección por mi parte es mínima. Prado permite también la elaboración de un texto *wiki*, que se basa de una forma de colaboración cooperativa muy cercana a la que se utiliza por las entradas de Wikipedia. Yo pongo el tema general del texto, por ejemplo: la primera globalización 1850-1914: características e interpretaciones. Los alumnos van construyendo poco a poco el ensayo. Normalmente tres/cuatro alumnos trabajan en un borrador que funciona como base de partida y luego los demás estudiantes añaden frases y párrafos hasta que el texto asume un aspecto definitivo. Muchos alumnos revisan y corrigen el texto con gran pericia y, también en este caso, la intervención del profesor es mínima. Tanto las entradas de glosario como las revisiones del texto *wiki* se pueden evaluar porque Moodle permite al profesor identificar la autoría de todas las modificaciones aportadas.

Durante la pandemia, estas actividades virtuales reemplazaron por completo los debates presenciales. Con la vuelta a la presencialidad, estas actividades siguen

siendo un complemento práctico fundamental porque, a diferencia de los debates, producen materiales que los alumnos pueden utilizar para preparar el examen final. Por esta razón creo que la integración entre los debates en persona y las actividades virtuales cooperativas es un valor agregado importante para la enseñanza en el período postpandemia.

#### 1.4. Examen

El examen final puntúa el 60% de la nota final y, su superación, es un requisito para aprobar la asignatura. Sin embargo, para facilitar la superación del examen, propongo a los alumnos dos pruebas parciales. La primera prueba cubre los primeros tres temas del temario, mientras que la segunda prueba evalúa la segunda parte del curso. Si los alumnos aprueban ambas pruebas, no necesitan realizar el examen final. En caso contrario, deben presentarse al examen oficial que cubre todo el temario.

Las pruebas parciales tienen la misma estructura que el examen final. El examen consta de dos partes: 1) una prueba de respuestas múltiples que puntúa el 40% de la nota del examen; 2) una pregunta de desarrollo que puntúa el 60% de la nota del examen.

En la prueba tipo test, se presentan varias preguntas con cuatro posibles respuestas. De las cuatro respuestas, una, dos o tres pueden ser correctas. No es posible que no haya una respuesta correcta y tampoco es posible que las cuatro respuestas sean correctas. Cada respuesta correcta puntúa 0,25, mientras que cada respuesta incorrecta resta 0,25. El propósito de esta prueba es evaluar el conocimiento de los conceptos básicos y los términos científicos utilizados en la disciplina.

La pregunta de desarrollo se refiere a un tema amplio, por ejemplo: "Describe detalladamente las características principales y las interpretaciones de la primera revolución industrial". Es imposible que el alumno no pueda responder a la pregunta, pero la dificultad radica en articular un discurso coherente y claro durante una hora de tiempo. En esta parte del examen, se evalúa principalmente la capacidad del alumno para extraer y presentar la información más relevante. En una disciplina como historia económica, y sobre todo con los alumnos del primer año, creo sea fundamental poner una pregunta-ensayo en el examen final. En general, los alumnos escriben muy poco y por tanto no desarrollan la capacidad de resumir conceptos claves en un texto escrito. Esta capacidad se va desarrollando junto a la capacidad de leer, estudiar e interpretar textos largos (capacidad desarrollada durante las clases de prácticas). Además, la historia es una disciplina que se basa en la narración de los hechos, a la cual se puede acompañar una interpretación meticulosa. Por esta razón, veo como indispensable valorar esta capacidad narrativa e interpretativa para los alumnos que quieren aprobar mi curso.

Este tipo de examen que combina preguntas cerradas con una pregunta ensayo me permite evaluar y compensar adecuadamente las habilidades de síntesis con la capacidad de aclarar y argumentar conceptos económicos.

### **1.5. Consideraciones finales**

Durante el presente año académico, mis alumnos se han mostrado ávidos y motivados. Han participado activamente en las clases teóricas y en los debates de las clases prácticas. Aquellos alumnos que han asistido regularmente a las clases y han participado en todas las actividades están demostrando buenos resultados, superando a aquellos que no han participado de manera constante.

Creo que, debido a los años de la pandemia, los alumnos han llegado a un punto de saturación en el uso de las herramientas informáticas. Por esta razón, muchos de ellos han sentido la falta de actividades tradicionales. Como resultado, este año he dedicado más tiempo a exposición oral durante las clases teóricas y al debate en las clases prácticas. A medida que la situación se normalice, en los próximos años retomaré un uso más intensivo y relevante de las herramientas digitales, ya que los alumnos siempre han mostrado un gran interés en ellas, aunque su nivel de conocimiento sea bajo.

# EL USO DEL *PODCAST* COMO ELEMENTO DINAMIZADOR EN EL ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LA COMUNICACIÓN

RICARDO DOMÍNGUEZ-GARCÍA

Universidad de Sevilla

[rdominguez1@us.es](mailto:rdominguez1@us.es)

**Resumen:** Las nuevas generaciones de jóvenes estudiantes han crecido en un entorno marcado por la irrupción de lo digital, las redes sociales y la gamificación. En este sentido, la Universidad no puede permanecer al margen y debe ser capaz de incorporar nuevos formatos docentes más allá de la clase magistral. Es necesario que el profesorado empiece a emplear técnicas de comunicación y lenguajes que les permitan conectar con el estudiantado. Uno de los formatos que en la actualidad está consiguiendo calar entre los más jóvenes son los *podcasts*. Se trata de un modelo de distribución de audio digital gratuito, o de suscripción, y que permite la transmisión de contenidos sonoros sin grandes dificultades técnicas. De este modo, el presente capítulo ofrece un ejemplo del uso del *podcast* como herramienta para la innovación docente en una asignatura eminentemente teórica, como es el estudio de la Historia de la Comunicación. La incorporación de la creación de un *podcast* de divulgación histórica como proyecto final de esta asignatura, que se imparte en el Grado en Periodismo y el Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Sevilla, y su seguimiento a lo largo del cuatrimestre permite fomentar la participación y la creatividad del alumnado, así como motivarlo en el trabajo diario.

**Palabras Clave:** Podcast; innovación docente; Historia; Comunicación; e-learning.

## 1. INTRODUCCIÓN

La sociedad ha ido evolucionando a lo largo de la Historia a la par que han ido surgiendo nuevas formas de comunicación. En el contexto de la revolución digital que ha supuesto la irrupción de Internet y las redes sociales, la Universidad debe replantearse los formatos de impartición de la docencia. Con la incorporación de las nuevas generaciones de jóvenes estudiantes a las aulas de las universidades, cada año que pasa, se hace más urgente la revisión del modelo tradicional basado en la clase magistral. De este modo, es necesario que los docentes empiecen a implementar técnicas de comunicación y lenguajes que les permitan conectar con estos nativos digitales, que se están incorporando ya a la educación superior.

A pesar de la siempre anunciada -y nunca cumplida- muerte de los medios de comunicación tradicionales, podemos afirmar que estos siempre han sabido adaptarse a las diferentes innovaciones tecnológicas que han ido surgiendo. En el caso de la radio, ésta ha sido capaz de reinventarse gracias a las nuevas funcionalidades que permite Internet, elaborando nuevas narrativas y formatos, pero manteniendo su complicidad y su capacidad para establecer una conexión íntima con sus oyentes (McHugh, 2016).

Un claro ejemplo de ello es el *podcast*, un formato que puede ser entendido como “un proceso tecnológico que facilita la descarga automática de programas o de contenidos radiofónicos fragmentados” (Cebrián Herreros, 2008: 21). Este fenómeno aparece a principios del siglo XXI gracias al desarrollo de los smartphones, la compresión digital del sonido y la enorme extensión de Internet.

Se trata de un modelo de distribución de audio digital gratuito, aunque también puede ofrecerse mediante suscripción, y que permite sin grandes dificultades técnicas la transmisión de contenidos sonoros. Las facilidades para la difusión de este formato es lo que está permitiendo que cada vez tenga mayor relevancia, tanto en producciones pensadas exclusivamente para su consumo en Internet como las que se hacen desde empresas periodísticas.

Existe una enorme variedad de *podcast*, con temáticas que van desde la actualidad, el entretenimiento o la divulgación científica. Desde el punto de vista técnico, nos podemos encontrar desde programas radiofónicos que tienen una segunda vida en Internet a proyectos pensados directamente para la red. Lo que caracteriza realmente este formato, y lo diferencia también de la radio, es que ofrece al usuario el control total sobre su experiencia de escucha, permitiéndole adaptar la forma en la que consume el contenido a sus circunstancias personales. Es tal el éxito que está consiguiendo en la actualidad que hay autores que hablan ya de la creación de una cultura profesional del *podcasting* (Méndez-Majuelos, *et al.* 2023) y de la aparición de nuevos perfiles profesionales (Martín-Morán y Martín-Nieto, 2022).



## 2. LA HISTORIA SOCIAL DE LA COMUNICACIÓN COMO ASIGNATURA

Partiendo del potencial que ofrecen las modernas tecnologías de la comunicación en el proceso de enseñanza universitaria (Saura *et al.*, 2020), este capítulo se centra en ofrecer un ejemplo de cómo se puede incorporar, a modo de herramienta de innovación docente, la creación de un *podcast* en los estudios universitarios. A lo largo de este trabajo, se pretende explicar con detalle todo el proceso seguido a lo largo de varios años para que otros docentes puedan tomar ideas, adaptarlas y aplicarlas a sus propias asignaturas.

En concreto, esta dinámica de innovación docente se contextualiza dentro del ámbito de la enseñanza universitaria y, en especial, de la asignatura Historia social de la Comunicación. Se trata de una materia de carácter obligatorio, que se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso del Grado en Periodismo y en el segundo cuatrimestre del primer curso del Grado en Comunicación. Ahondando en sus características, la asignatura tiene una carga de 6 créditos según el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) y está recogida en el Plan de Estudios de 2010 de la Universidad de Sevilla. No obstante, su implantación proviene de anteriores planes de estudio y lleva décadas siendo impartida y perfeccionada por el profesorado del Departamento de Periodismo I de la Facultad de Comunicación.

En cuanto a sus objetivos, esta materia pretende ofrecer al alumnado un recorrido exhaustivo por los procesos y los contextos comunicativos que han acompañado la evolución del ser humano a través de los siglos. Para ello, se estudia la comunicación como un elemento consustancial de la conformación de las sociedades, desde las primeras civilizaciones hasta la actualidad (Borderia *et al.*, 2015; Vázquez, 1997).

Superando el estudio memorístico de los inventos y los nombres de las personas que han sido capaces de dar un giro a la Historia, con ella se pretende reflexionar sobre los intentos de control de la comunicación, con los que se ha buscado mantener o subvertir el orden establecido. Con todo, lo que se busca con la asignatura Historia Social de la Comunicación es relacionar los principales acontecimientos históricos con la dinámica de las estructuras comunicativas propia de cada etapa, incidiendo especialmente en los efectos sociales de la comunicación, así como en el desarrollo tecnológico que ha posibilitado la evolución de la comunicación social a lo largo de los siglos.

De este modo, se parte de la base de los conocimientos que el alumnado ha ido adquiriendo en las diferentes asignaturas sobre Historia que ha tenido en las diferentes etapas de su educación obligatoria. A partir de ellos, se aborda un nuevo enfoque que apuesta por una visión crítica, más centrada en la comunicación y que les anima a interrelacionar los diferentes momentos y contextos históricos. Así, la materia comienza con una introducción a la Historia de la humanidad y una aproximación a la Prehistoria, la revolución Neolítica o la aparición de las primeras

civilizaciones. En el bloque de la Antigüedad Clásica nos detenemos en la comunicación de la polis griega, con la aparición de la retórica, el teatro y el mercado librario, así como en la comunicación en el Imperio romano, prestando especial interés en los primeros profesionales de la comunicación y en el gigantesco proceso de propaganda que fue la romanización.

Posteriormente, nos centramos en la Edad Media, estudiando el sistema comunicativo en la época feudal y en el monopolio de la comunicación escrita por parte de la Iglesia, así como el enorme salto cualitativo que supuso la aparición de la imprenta y su impacto en las campañas propagandísticas propias de la reforma luterana y la contrarreforma. Además, en posteriores temas se aborda el modelo comunicativo del Absolutismo, la teoría político-administrativa del Estado Moderno, el espíritu ilustrado o la lucha por la libertad de expresión.

Tras detenernos en el papel que jugó la comunicación en la Revolución francesa o en la independencia de las Trece Colonias, también se analiza el impacto de la revolución industrial en la aparición de la sociedad moderna y los medios de comunicación masivos. Por último, se aborda el modelo de comunicación de los movimientos obreros de los siglos XIX y XX, así como el impacto de la propaganda en las dos guerras mundiales.

Por otra parte, se debe señalar que, debido al extenso período cronológico estudiado, el temario de la asignatura en el Grado en Periodismo no incluye, a fin de evitar solapamientos, ninguna referencia directa a la Historia de la comunicación en la Edad Contemporánea. Esto responde a que dichos contenidos se recogen ampliamente en los programas de otras materias que conforman el plan de estudios, como son Historia del Periodismo Universal, Historia del Periodismo Español y Teoría e Historia de la Propaganda. Sin embargo, en el Grado en Comunicación Audiovisual se imparte en toda su extensión, ofreciendo un recorrido que comienza estudiando la comunicación en las primeras civilizaciones y termina analizando el impacto de la propaganda en las dos guerras mundiales, así como en la guerra fría.

Desde el punto de vista de las técnicas de evaluación, y a pesar de ser una asignatura eminentemente teórica, se establece un modelo de evaluación continua, con el objetivo de motivar al alumnado y potenciar el trabajo diario. De este modo, se combinan tres exámenes parciales eliminatorios (la calificación obtenida en cada uno de ellos supone un 20% en la nota final), la participación activa en clase (10%) y la elaboración de un trabajo final (30%).

### **3. EL USO DEL *PODCAST* COMO ELEMENTO DE INNOVACIÓN DOCENTE**

Con un alumnado cada vez más acostumbrado al uso de las nuevas tecnologías, las redes sociales y la gamificación, en esta asignatura se está incorporando desde hace unos años el uso del *podcast* como herramienta de divulgación histórica. De este

modo, el objetivo principal de este proyecto consiste en emplear este nuevo formato como herramienta para la práctica docente dentro del ámbito del estudio de la Historia de la Comunicación. A su vez, ese objetivo principal se acompaña de una serie de objetivos secundarios a alcanzar con su aplicación:

- Adquirir conocimientos básicos relativos a la identificación y uso de diferentes fuentes, mediáticas o no, para el estudio de la Historia de la Comunicación.
- Adquirir conocimientos básicos para definir temas de investigación que puedan contribuir al conocimiento, avance y debate de los diferentes contextos comunicativos a lo largo de la Historia.
- Desarrollar una capacidad crítica en relación al mundo, la Historia del ser humano, el desarrollo tecnológico y el impacto de la propaganda y los medios de comunicación en la vida cotidiana de la ciudadanía.
- Mejorar la capacidad de exponer, razonada y sintéticamente, ideas y argumentos.
- Desarrollar la habilidad de trabajo en equipo y de comunicación interpersonal con el objetivo de poder desarrollar proyectos colectivos.
- Fomentar la capacidad de tomar decisiones y de asumir responsabilidades, con el objetivo de ser capaces de acertar al elegir en situaciones de incertidumbre.
- Incentivar la habilidad para la organización y temporalización de las tareas, realizándolas de manera ordenada adoptando con lógica las decisiones
- Favorecer la creación de un espíritu emprendedor.

Teniendo todo esto en cuenta, se establece una dinámica docente que consiste en que al finalizar cada uno de los nueve temas de la asignatura se le sugiere al alumnado una serie de *podcasts* específicos para completar y ampliar el temario. Así, en los primeros meses, el alumnado accede a *clips* de audio relacionados con la comunicación en las primeras civilizaciones, las *polis* griegas, el imperio romano y el feudalismo. Posteriormente, se pasa a la Edad Moderna, dándoles a conocer *podcasts* sobre la imprenta y las guerras de religión, la comunicación en el absolutismo, la Ilustración, la Revolución francesa. Finalmente, se les sugieren también *podcasts* relacionados con la revolución industrial, la aparición de la prensa de masas, las exposiciones universales, la comunicación en el movimiento obrero, la propaganda soviética y nazi o las estrategias comunicativas durante las dos guerras mundiales.

Se trata capítulos de programas radiofónicos especializados en Historia o programas directamente creados para su retransmisión directamente por Internet y que están colgados en plataformas con las que los jóvenes estudiantes están más que habituados, como Spotify, iVoox, Apple Podcast o YouTube. Entre los programas más utilizados en esta dinámica de innovación docente podemos destacar *SER Historia*, *La escómbula de la brújula*, *La Caja de Pandora*, *Curiosidades de la Historia*

de *National Geographic*, *Dentro de la pirámide*, *Historia en Pódcast* o *Historia con el móvil*. La selección de los capítulos se hace en función del temario, buscando temas secundarios y atractivos que, a modo de píldoras de conocimiento, complementen o aporten una visión alternativa a cada momento histórico estudiado.

De manera paralela, desde el principio de curso se trabaja ya con una dinámica colaborativa que los alumnos desarrollan dentro y fuera del aula. En un primer momento, se establecen unos grupos de trabajo de entre tres y cinco personas - dependiendo del número de alumnos matriculados en cada curso-, que deben escoger un tema inicial. No obstante, debido a que son alumnos de primer curso, y tras lo aprendido durante varios cursos de aplicación del proyecto de innovación docente, la formación de grupos y la selección del tema en cuestión no se hace hasta pasado el primer mes de docencia. Con esta decisión, lo que se busca es que el alumnado se conozca más y se familiarice más con la Historia Social de la Comunicación, lo que redundará en una mayor calidad en los trabajos.

Transcurrido aproximadamente un mes de docencia, se dedica una clase por completo a explicar en detalle las características del trabajo, indicando que tienen que elegir un asunto concreto de la Historia, relacionado con alguno de los temas estudiados y que sea atractivo tanto para la investigación académica como para la divulgación. En esa misma clase, tras oír un *podcast* de media hora de duración, a modo de referencia, el profesor se reúne con cada uno de los grupos con el objetivo de perfilar y cerrar los temas elegidos. De esta manera, se asesora a cada equipo y se evita que haya contenidos que se solapen entre grupos.

Una vez establecidos los grupos y los temas, el profesor hace un seguimiento periódico y una tutorización en diferentes clases, repartidas a lo largo del cuatrimestre, sobre los avances de los trabajos en grupo. También se mantiene una comunicación fluida con los coordinadores de cada proyecto a través del correo electrónico.

Profundizando en el trabajo que debe realizar cada grupo, el proyecto consiste en la elaboración de una memoria de investigación sobre el acontecimiento a estudio, así como el contexto histórico, sociopolítico y comunicativo en el que sucede. El trabajo tiene una extensión mínima de 30 páginas y debe contar con una estructura formal compuesta por índice, introducción y justificación, metodología, marco teórico, desarrollo del tema, conclusiones y bibliografía. Con esto se consigue que el alumnado tenga una primera aproximación al modelo de investigación científica, ponga en práctica su capacidad para la redacción y aprenda formalidades propias de la Academia, como es el uso del formato de citación y referencias APA 7.

Una vez registrados por escrito todos estos fundamentos teóricos, los grupos de estudiantes deben elaborar un *podcast*, que tenga como objetivo la divulgación histórica y que sea atractivo y didáctico. Entre los requisitos técnicos, este programa debe tener una duración de entre 20 y 30 minutos, así como tener calidad en la grabación del audio e incorporar efectos sonoros o breves piezas musicales. En este

sentido, se les recomienda que sea un *podcast* monográfico de un solo tema y simular que se trata de un programa que cuenta con uno o dos presentadores y uno o dos colaboradores externos. Gracias a esta práctica, el alumnado se familiariza con un nuevo formato, propio del Periodismo digital, y adquiere destrezas relacionadas con la elaboración de contenidos de divulgación atractivos para las nuevas audiencias.

Finalmente, en los últimos días de clase, los grupos deben presentar su proyecto, mediante una breve exposición del proceso de investigación del tema elegido y de la creación del programa. Tras la introducción del *podcast*, luego éste es reproducido íntegramente en clase y comentado por el resto de los estudiantes. Todo ello, contribuye a mejorar la calidad del trabajo, a la vez que permite repasar los diferentes contextos históricos de cara a la finalización de la asignatura o a los exámenes finales. Además, se pasa un formulario anónimo a todo el alumnado para que valoren los tres mejores *podcasts*, con el objetivo de reconocer los trabajos presentados con mayor calidad o atractivo.

#### 4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Internet y las redes sociales han revolucionado el mundo y, especialmente, la forma en la que nos comunicamos. Frente a ello, la Academia no puede permanecer al margen, manteniendo el formato de la clase magistral como único recurso docente, y debe ser capaz de aprovechar el potencial del universo digital como una herramienta educativa de primer orden. De este modo, este capítulo trata de ofrecer una experiencia docente real y compartir los resultados obtenidos.

El proyecto anteriormente explicado ha sido aplicado durante tres cursos académicos en el Grado en Periodismo y el Grado en Comunicación Audiovisual en el Centro Universitario EUSA de la Cámara de Comercio de Sevilla, adscrito a la propia Universidad de Sevilla. De este modo, los resultados -aun siendo iniciales- pueden servir para determinar una serie de conclusiones válidas.

Por un lado, hay que señalar que la participación del alumnado suele ser bastante dispar. En este sentido, a lo largo de los años en los que se ha aplicado este proyecto de innovación educativa, todos los grupos han elaborado la memoria y el *podcast*, pero la calidad de los mismos ha variado notablemente. De otra parte, es reseñable que en todos los cursos el alumnado se ha mostrado mucho más reticente y quejoso ante la elaboración de la memoria de investigación que por la producción del *podcast*. Esto confirma la preferencia de los estudiantes por la creatividad y las actividades prácticas que son entendidas como ‘lúdicas’ frente a los trabajos teóricos. Siguiendo esta línea, se observa una clara dificultad del alumnado a la hora de realizar búsquedas bibliográficas, gestionar las fuentes documentales y elaborar citas, llegando en muchos casos a plagiar textos por el mero desconocimiento de cómo se debe referenciar.

Como posibles retos y mejoras en futuras aplicaciones de esta metodología docente, se plantea la posibilidad de retar al alumnado a realizar un *videopodcast*, con el objetivo de subirlo a plataformas como YouTube y mejorar su difusión. En esta línea, se podría trabajar en la gamificación del proyecto, premiando los mejores podcasts o los que más visitas consigan, con su emisión en la televisión de la Universidad. De igual manera, se plantea también la necesidad de incorporar un taller al principio de la asignatura para que aprendan a realizar búsquedas bibliográficas, a manejar las fuentes o a citar correctamente. Otro de los objetivos a futuro es la incorporación de una evaluación del proyecto de innovación, mediante encuestas anónimas, con el objetivo conocer cómo valora el estudiantado el trabajo que ha tenido que realizar.

No obstante, de los propios comentarios de los alumnos se puede concluir que cuenta con una valoración positiva, ya que consideran que esta metodología es novedosa y que rompe con las rutinas propias de la Universidad. En este sentido, podemos afirmar que el formato del *podcast* supone para los decentes de Periodismo, y especialmente para los del ámbito de la Historia de la Comunicación o del Periodismo, una oportunidad para introducir nuevas herramientas y aprovechar recursos que facilitan la comprensión y ayudan a despertar el interés del alumnado por estas temáticas.

## BIBLIOGRAFÍA

Borderia, E., Laguna, A. y Martínez, F. (2015). *Historia de la comunicación social*. Síntesis.

Cebrián Herreros, M. (2008). *La radio en Internet: De la ciberradio a las redes sociales y la radio móvil*. La Crujía.

Martín-Morán, A. y Martín-Nieto, R. (2022). Qualitative approach to the formalization of a professional podcasting culture. Evolution and trends. *El Profesional de la Información*, 31(5). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.sep.17>

McHugh, S. (2022). *The Power of Podcasting: Telling stories through sound*. UNSW Press. <https://doi.org/10.7312/mchu20876>

Méndez-Majuelos, M. I., Olivares-García, F. J., & Ruiz Acosta, M. J. (2023). Análisis de los programas de historia publicados en iVoox. Pódcast como herramienta de divulgación. *Ámbitos. Revista Internacional De Comunicación*, (60), 149–167. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2023.i60.08>

Saura, J. R., Palos-Sánchez, P., Reyes-Menendez, A. (2020). Innovación Docente y Redes Sociales: Twitter como herramienta de comunicación docente a

través de comunidades digitales. En Barceló, A. y Sarmiento, J. R. (Coor.) *El uso de las TIC en la Innovación Docente*. Dykinson.

Vázquez Montalbán, M. (1997). *Historia y Comunicación social*. Alianza.





# **EL *PODCASTING* COMO INSTRUMENTO EDUCATIVO Y DE DIVULGACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: INNOVACIÓN, ACCESIBILIDAD Y PROFUNDIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

INÉS MÉNDEZ-MAJUELOS

Universidad de Sevilla

[imendez1@us.es](mailto:imendez1@us.es)

**Resumen:** Las asignaturas de historia suelen ser las que menos atraen a los estudiantes, en cualquiera de los ciclos formativos. La gran carga de material teórico, la ingente cantidad de datos y fechas que memorizar y la elección de metodologías muy anticuadas, desvinculadas de las herramientas de comunicación e incluso ocio que utilizan los jóvenes del siglo XXI, suelen provocar el alejamiento del alumnado de una disciplina que podría dar mucho juego y sobre todo conocimientos importantes para las nuevas generaciones. En este trabajo se presenta la experiencia realizada con los alumnos de la asignatura Historia del Periodismo Español en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla, durante el curso 2022-2023. El objetivo era proponer a los alumnos la realización de un pódcast divulgativo de los contenidos teóricos abordados en el temario y evaluar la validez de este formato como herramienta atractiva para los alumnos. Se trata, por tanto, de cambiar un modelo de evaluación de la asignatura, pasando de una metodología muy teórica y tradicional a otra mucho más innovadora y práctica. Se pudo comprobar que para la gran mayoría de los alumnos esta experiencia resultó muy atractiva, facilitando el desarrollo y adquisición de habilidades y conocimientos de una forma amena y accesible a través de sus dispositivos móviles, lo cual, para un colectivo que se presenta como nativo digital, es de gran interés y utilidad.

**Palabras clave:** Pódcast; pódcasting; Historia; metodología; innovación docente.

## 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo del universo pódcasting o pódcast (Cebrián Herreros, 2009: 2; García-Marín, 2020) se encuentra vinculado conceptual y tecnológicamente al *broadcasting* y a la explosión de una tecnología que los hace posible (Terol Bolinches *et al.*, 2021), tanto en su producción como en sus modos de consumo (Antunes y Salaverría, 2018; Gutiérrez Porlán y Rodríguez Cifuentes, 2010).

Los pódcasts se originaron a principios de la década de 2000, aunque las tecnologías subyacentes habían estado disponibles previamente. La popularización de los reproductores de MP3 y la sindicación de contenidos a través de RRSS fueron factores clave. Dave Winer y Adam Curry se consideran pioneros al desarrollar un sistema llamado iPodder que permitía la descarga automática de contenido de audio. En cuanto a la creación y difusión, inicialmente, los pódcasts se creaban y distribuían de manera bastante rudimentaria. Los productores solían grabar archivos de audio, subirlos a servidores *web* y publicar *feeds* RSS para que los oyentes pudieran suscribirse y descargar episodios automáticamente. En 2005, Apple incorporó soporte para pódcasts en iTunes, lo que facilitó aún más la suscripción y descarga de episodios. Esto marcó un punto de inflexión en la popularización de los pódcasts y contribuyó significativamente a su crecimiento.

A medida que los *smartphones* se volvieron omnipresentes, surgieron numerosas aplicaciones de pódcasting que permitían a los oyentes descubrir, suscribirse y escuchar episodios en sus dispositivos móviles. Esto amplió la audiencia de los pódcasts y su accesibilidad. Otras ventajas de las plataformas se encuentran en de transmisión en línea ha permitido a los oyentes escuchar pódcasts directamente en lugar de descargarlos. Plataformas de *streaming* como Spotify y Amazon Music han entrado en el mercado de los pódcasts y han ampliado la audiencia. Tal ha sido la evolución que algunas plataformas de pódcasting han comenzado a experimentar con características interactivas, como comentarios en tiempo real y encuestas, lo que permite una mayor participación de la audiencia.

La tecnología ha supuesto además una mejora en la calidad de sonido, al tiempo que la tecnología de grabación de audio se volvió más accesible y asequible, de hecho, la mayoría de los pódcasts ahora se graban con equipos de alta calidad, lo que ha elevado el estándar de producción, aspecto que evoluciona con un enfoque en el sonido de alta fidelidad, narración inmersiva y técnicas de edición más avanzadas.

Junto a las características anteriores, la publicidad en pódcasts se ha vuelto una fuente importante de ingresos para los creadores. Se han desarrollado redes de publicidad y programas de afiliados para que los pódcasters puedan rentabilizar sus contenidos, algo que en el futuro seguirá evolucionando, con modelos de suscripción, membresías, publicidad específica y otras formas de generación de ingresos para creadores.

En cuanto a los contenidos, esta evolución ha dado lugar a la diversificación de contenidos, creando programas sobre una amplia gama de temas, desde noticias y tecnología hasta entretenimiento, historia, educación, salud, etc. En el futuro podríamos encontrar más nichos y subgéneros emergiendo a medida que los creadores busquen satisfacer las necesidades específicas de su audiencia, incorporando colaboraciones y *crossovers*, narrativas que den lugar a experiencias de pódcast más inmersivas, permitiendo a los oyentes "sumergirse" en la historia o el contenido.

En resumen, los pódcasts han recorrido un largo camino tecnológico convirtiéndose en una forma de entretenimiento y aprendizaje ampliamente aceptada y diversificada, y seguirán evolucionando en múltiples direcciones a medida que la tecnología, la audiencia y los creadores evolucionen.

En cualquier caso, el futuro del pódcast parece garantizado, aunque por otro lado algunos autores consideran que se podría también generar efecto "burbuja", es decir que la producción sea tal que las plataformas no sean capaces de gestionarla (Martín-Morán y Martín-Nieto, 2022). A esto habría que añadir la necesidad de realizar, desde el punto de vista tecnológico, una constante labor de adaptación para resistir redes sociales, y otras plataformas que puedan suponer una amenaza (Terol Bolinches *et al.*, 2021) para captar a las nuevas generaciones de oyentes (Robert-Agell *et al.*, 2022; Vara *et al.*, 2022).

Toda esta evolución de los archivos sonoros ha llamado la atención de académicos y docentes y, entre los últimos estudios sobre pódcast destacan aquellos que se refieren a su definición, evolución y la configuración de un nuevo espacio de proyección profesional para los comunicadores (Martín-Morán y Martín-Nieto, 2022; McHugh, 2016; Piñeiro-Otero y Pedrero-Esteban 2022) así como su utilización en el ámbito educativo, tanto en etapas iniciales de la formación como en el universitario.

Como herramienta pedagógica, especialmente durante la pandemia de la Covid-19, los pódcast resultaron un formato de gran utilidad para los estudiantes de diversas disciplinas (Contreras García y Fernández Paradas, 2022; de Haro de San Mateo, 2022; Fernández García y García Cuetos, 2021; Gamboa-Fallas, 2022; Galán Cubillo *et al.*, 2022; Guevara y Llano Fabián, 2021).

Tanto dentro del área de conocimiento que nos ocupa, es decir, en la vinculación con el periodismo y la divulgación de la historia, así como desde el punto de vista narrativo, el pódcasting tiene un carácter indiscutiblemente transmedia (Piñeiro-Otero y Pedrero-Esteban 2022), inmersivo e, incluso, interactivo (Rime *et al.*, 2022; García-Marín, 2020). Este discurso transmediático llega, incluso, a trascender a los géneros periodísticos tradicionales, como lo hace el lenguaje audiovisual en otros formatos (de Lara-González y del Campo-Cañizares, 2018; Legorburu, *et al.*, 2021; Martínez-Otón *et al.*, 2019; McHugh, 2022; Moreno Espinosa y Román San Miguel, 2020).

Para este trabajo, nos ha interesado especialmente la utilización de los *podcast* para la divulgación de la historia. La divulgación de la historia a partir de *podcasts* ha sido analizada por Méndez-Majuelos *et al.* (2023) concluyendo que nos encontramos ante una herramienta atractiva, aceptada y seguida en las plataformas de alojamiento, distribución y escucha, por todo tipo de usuarios, como herramienta para el entretenimiento y para aumentar el conocimiento tanto de la historia antigua como, especialmente de la contemporánea.

Como herramienta metodológica los *podcast* ofrecen a los docentes y al alumnado una serie de características que son muy atractivas para el desarrollo de la tarea enseñanza-aprendizaje. Las más interesantes y que, para este trabajo, resultaron fundamentales se basan en:

- **Accesibilidad:** Los *podcasts* son accesibles en cualquier momento y lugar, lo que permite a los estudiantes acceder a contenido educativo a su conveniencia. Esto es especialmente beneficioso para quienes tienen horarios ocupados o no pueden asistir a clases presenciales. Además, los jóvenes utilizan mayoritariamente su dispositivo móvil para todo, no solo para comunicarse, sino como herramienta de entretenimiento, ocio, distracción, relación con el resto de compañeros y amigos, etc., por lo que el consumo de *podcast* en su móvil está muy extendido.
- **Diversidad de contenidos:** Los *podcasts* abarcan una amplia gama de temas y disciplinas. Los docentes pueden encontrar fácilmente *podcasts* relacionados con su materia o incluso crear contenido propio. Esto ayuda a diversificar las fuentes de información y proporciona a los estudiantes una perspectiva más amplia.
- **Flexibilidad:** Los *podcasts* son flexibles en cuanto a la duración y el formato. Los episodios pueden variar desde unos minutos hasta horas, lo que permite adaptar el contenido a las necesidades específicas de cada lección o concepto.
- **Participación:** Los estudiantes pueden participar activamente al escuchar *podcasts*, tomando notas, haciendo preguntas y debatiendo sobre los temas. Algunos *podcasts* también ofrecen oportunidades de interacción a través de redes sociales o foros en línea.
- **Aprendizaje autodirigido:** Los *podcasts* fomentan el aprendizaje autodirigido, ya que los estudiantes pueden elegir cuándo y cómo consumir el contenido. Esto les brinda la oportunidad de gestionar su propio proceso de aprendizaje.
- **Variedad de formatos:** Pueden presentarse en diferentes formatos, como entrevistas, debates, narraciones, discusiones en grupo, relatos, y más. Esta variedad puede mantener a los estudiantes comprometidos y motivados.
- **Recursos complementarios:** Los *podcasts* pueden utilizarse como recursos complementarios a otros materiales de enseñanza, como libros de texto,

videos o conferencias presenciales. Esto enriquece la experiencia de aprendizaje.

- **Actualización constante:** A menudo se actualizan con contenido nuevo, lo que permite a los estudiantes mantenerse al día en su campo de estudio o área de interés. Además la producción de podcast no solo es constante sino que va en aumento, por lo que disponen de una cantidad de recursos prácticamente inagotable y actualizada.
- **Desarrollo de habilidades auditivas:** Escuchar pódcasts mejora las habilidades auditivas de los estudiantes, lo que es esencial en la adquisición de idiomas y en la comprensión de contenido oral en general.
- **Personalización:** Los docentes pueden personalizar la selección de pódcasts según los intereses y niveles de sus estudiantes, lo que les permite adaptar la enseñanza de manera más efectiva.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, durante el curso académico 2022-23 se realizó la experiencia que se presenta a continuación, en la asignatura de Historia del Periodismo Español, cursada por los alumnos de grado y doble grado de Periodismo en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla, así como algunos de los resultados obtenidos que, por otra parte, han ayudado a las docentes de este ámbito de conocimiento a perfeccionarla de cara a próximos cursos académicos.

## 2. MÉTODO

Para el desarrollo de esta experiencia se ha implicado a los grupos de la asignatura Historia del Periodismo Español de tercer curso del Grado y Doble Grado de Periodismo de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla. Se trata de una asignatura obligatoria que cursan los alumnos del Grado en Periodismo y Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual en la Universidad de Sevilla. Consta de seis créditos que como núcleo fundamental el estudio diacrónico y sincrónico de la evolución histórica del periodismo en España, engarzando así con otras materias impartidas en los Grados de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas, como, por ejemplo, Historia del Periodismo Universal, Estructura de la Información, Estructura de la Información en España y Andalucía, Historia de la Publicidad o Historia de la Radio y la Televisión. En la parte práctica de la asignatura los alumnos realizaban hasta el curso 2021-2022 un trabajo teórico sobre las publicaciones y los medios de comunicación vistos en clase.

Junto a las características fundamentales desarrolladas en el anterior apartado, la elección del formato pódcast como herramienta para desarrollar el trabajo de clase se basó en diversos aspectos:

1. Los pódcasts, junto a otras redes sociales como Instagram, Tiktok o Twitch, son los principales productos que los jóvenes consumen para adquirir información y para el entretenimiento.

2. Son formatos sobre los que pueden aplicar los conocimientos adquiridos en otras asignaturas del Grado.

3. Se trata de recursos informativos, divulgativos y de entretenimiento fácilmente accesibles a través de dispositivos móviles, por lo que se convierten en una buena herramienta para adquirir conocimientos ofreciendo, además, mucha libertad en cuanto al momento y modo de consumo.

La propuesta metodológica se registró tanto en el proyecto docente como en el programa de la asignatura, y se introdujo a los alumnos el primer día de clase del curso académico 2022-2023. Esta presentación inicial a los alumnos, además de las características del curso, constaba una serie de elementos específicos de los formatos pódcast:

1. Tipos y modelos de producción de pódcast, es decir, de radio, puro o híbrido.
2. Identificación de los pódcast más escuchados de temática sobre historia, en las diferentes plataformas de pódcasting existentes en la actualidad y en español.
3. Análisis de las características formales, estructura y narrativa de los pódcasts de historia más escuchados y con mejor posición en los rankings de la plataforma iVoox, que es la que tiene en común los pódcasts de historia en español que se pueden encontrar en las plataformas de audio existentes.

Debemos detenernos, aunque sea de forma resumida en los tipos de pódcast que se presentan a los alumnos. Esta clasificación, propuesta por Antunes y Salaverría (2018) atiende, principalmente a su modelo de producción. En primer lugar, encontraremos aquellos programas de radio tradicional que pasan a distribuirse en plataformas de audio o en radio a la carta. Los programas producidos por cadenas de radio, pero que van directamente a explotación en línea, sin pasar por antena, son los llamados híbridos. Finalmente, los pódcast puros son aquellos que, realizados de forma independiente por usuarios, solo son accesibles en plataformas de difusión de audio.

Tanto los tipos de pódcast existentes, como los diferentes tipos de contenidos con la temática de historia y las características de su producción era una información que tenía como objetivo que los alumnos manejaran, desde el primer día, la mayor cantidad posible de herramientas de apoyo para el desarrollo de un trabajo académico basado en la producción, desarrollo y grabación de un pódcast especializado en la historia del periodismo español, de acuerdo con una oferta de más de 20 temas que abordaban las diferentes manifestaciones del periodismo a lo largo de diversos periodos y momentos históricos de nuestro país.

### 3. RESULTADOS

A lo largo del curso académico se han podido observar diferentes aspectos relacionados con la elección, diseño, producción y desarrollo de los podcasts. Las reuniones de los grupos de trabajo con los docentes para hacer un seguimiento del trabajo realizado y, especialmente, las tutorías para resolver dudas más complejas. Todo esto aportó una información muy valiosa para determinar la idoneidad del formato elegido y las posibles dificultades que el alumnado iba encontrando y, especialmente, qué estrategias y recursos utilizaba para resolver problemas.

La creación de un podcast como trabajo de clase plantea a los alumnos varios retos, además de la búsqueda y la elaboración del contenido del propio trabajo. En primer lugar, deben tomar conciencia de que se trata de realizar una actividad grupal que requiere una organización similar a como lo harían en cualquiera de las labores periodísticas a las que deberán enfrentarse en el futuro, una vez finalizados sus estudios, incorporando el manejo de tecnología y de habilidades propias del ejercicio de la profesión como, por ejemplo, la grabación, la edición o la locución. La metodología enseñanza-aprendizaje propuesta a los alumnos requiere, de esta forma, la adquisición de una serie de habilidades de carácter multidisciplinar como, por ejemplo:

1. Creación de un guion, en modo escaleta, del capítulo que debían realizar.
2. Selección de los materiales documentales y fuentes para la realización de entrevistas.
3. Búsqueda de piezas musicales para usar como ambiente en la grabación. Para ello debían tener en cuenta aspectos tan delicados como los derechos de autor.
4. Elección de aquellos miembros del grupo que debían locutar cada parte del podcast atendiendo a las características de la voz, el texto, la dramatización exigida y la creatividad desarrollada en el contenido del capítulo.
5. Manejo de formatos de audio y desarrollo de destrezas como el montaje y mezcla de sonido. Para ello se exige a los alumnos el conocimiento del funcionamiento de programas de edición de audio Audacity, un programa de uso libre que permite el montaje de audio.

Se pudo observar que, en primer lugar, los alumnos recibieron de buen grado la propuesta de hacer un podcast puesto que, por una parte, algunos ya habían realizado un podcast en otras asignaturas de cursos anteriores y querían repetir la experiencia, así como mejorar sus técnicas; y, por otra parte, porque los estudiantes que no lo habían hecho aun, veían en este trabajo una oportunidad para aprender a hacerlos.

En segundo lugar, la posibilidad de hacer un podcast significaba para los alumnos la oportunidad de desarrollar un trabajo altamente creativo, puesto que

tendrían que buscar documentación, fuentes documentales y personales, hacer entrevistas y realizar un guion con todo lo aprendido. De esta forma, han profundizado en conceptos e información gracias a entrevistas con expertos en la materia y la consulta de bibliografía y recursos hemerográficos *online* y físicos.

Así, durante el proceso de diseño y elaboración del texto y el guion, los alumnos tuvieron que realizar una labor de documentación, elección de fuentes históricas, acceso a archivos físicos y digitales, búsqueda de fuentes personales para realizar entrevistas a historiadores y expertos en diversos períodos y temas históricos que, en algunos casos dieron lugar a debates entre expertos que proporcionaron diferentes puntos de vista sobre un evento o período histórico en particular, lo que fomenta el pensamiento crítico.

Los alumnos resaltaron el valor de los *pódcasts* realizados no solo como trabajo de clase sino como herramienta de aprendizaje a distancia al permitir a los estudiantes acceder al contenido histórico desde cualquier lugar y en cualquier momento a través de su dispositivo móvil.

Finalmente, los alumnos a pesar de que podían hacer sus *pódcasts* con tecnologías accesibles, incluyendo sus propios móviles, optaron por reservar los estudios de radio de la Facultad de Comunicación, con lo que el sonido y la producción presentaban una calidad profesional y la experiencia fue, para ellos, mucho más completa.

#### 4. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta la percepción de los docentes del área, así como las dudas y preguntas manifestadas por los alumnos a lo largo del curso académico en diversas sesiones de tutoría, tal como se explicó con anterioridad, se puede concluir que la experiencia ha sido altamente satisfactoria, tanto para docentes como para el alumnado, en lo que se concierne a considerar los *pódcasts* como herramienta de aprendizaje de la materia y al proceso de aprendizaje y conocimientos adquiridos, respectivamente

Queda claro que, los *pódcasts* ofrecen una plataforma ideal para narrar eventos históricos. Así lo manifestaron los alumnos tanto en el proceso de escucha de *podcast* de historia disponibles en las diferentes plataformas existentes, como en el hecho de haber creado ellos mismos episodios que relatan, de manera vívida y envolvente, momentos clave de la historia del periodismo español, de forma divulgativa y amena, para ayudar a sus compañeros a estudiar, comprender y recordar mejor los hechos.

Además de suponer un repaso de materias de cursos anteriores, los *pódcasts* resultaron ser, a la hora del estudio, más atractivos y entretenidos que las lecturas tradicionales, lo cual redundó en un aumento de la motivación y el compromiso de los estudiantes con la materia.



Finalmente, para los alumnos el desarrollo de esta actividad supuso un acercamiento al desempeño y desarrollo de tareas que deberán realizar en su futura vida profesional, motivando el trabajo en un grupo de características multidisciplinares.

No cabe duda de que nos encontramos ante una experiencia que aún se encuentra en fase de rodaje y puede mejorar intentando, por ejemplo, motivar una mayor creatividad en los alumnos, arriesgándose a formatos más inmersivo o involucrar a los profesores de otras asignaturas para dar lugar a un proceso de enseñanza-aprendizaje integral a lo largo de su formación como periodistas.

Otra apuesta de la asignatura será, en el futuro, involucrar a los alumnos en la realización de productos divulgativos de la historia del periodismo que pasen por el desarrollo de herramientas con las que estos jóvenes estudiantes, nativos digitales, se sientan cómodos y atraídos por este tipo de contenidos. Así, no se debe descartar instrumentos como los videojuegos o el manejo de redes sociales, a través de las cuales compartir contenido de manera regular, como por ejemplo mini lecciones, historias cortas, imágenes históricas y debates.

En definitiva, la clave para una divulgación histórica efectiva es utilizar múltiples formatos y enfoques para llegar a una audiencia diversa. La combinación de narración atractiva, evidencia sólida y accesibilidad puede hacer que la historia sea emocionante y relevante para personas de todas las edades, especialmente, el alumnado universitario.

## BIBLIOGRAFÍA

- Antunes M.J., y Salaverría R. (26-29 de junio de 2018) *Pódcaspain: análisis de los pódcast de audio más populares en iTunes de España*. Actas del VI Congreso Internacional de la AE-IC, Comunicación y Conocimiento. Asociación Española de Investigación de la Comunicación.
- Cebrián-Herreros, M. (2009). "Expansión de la ciberradio". *Enl@ce: revista venezolana de información, tecnología y conocimiento*, v. 6, n. 1, pp. 11-23. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/enlace/article/view/13474>
- Contreras García, J., y Fernández Paradas, A.R. (2022) La historia del Arte en formato pódcast, una metodología de trabajo, En J.M. Romero Rodríguez (coord.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID 19* (pp. 318-330). Dykinson.
- Fernández García, N., y García Cuetos, M.P. (2021). Innovación docente en estudios de patrimonio: clase invertida y creación de contenidos multimedia en el Grado de historia del Arte de la Universidad de Oviedo. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 10(1), 51-62.

- Gamboa Fallas, M. (2022). Enseñar historia mediante las redes sociales y enseñar sobre redes sociales mediante la historia: los alcances de las redes sociales en la enseñanza de la historia. *Perspectivas*, (24), pp. 1-20. <http://dx.doi.org/10.15359/rp.24.3>
- Galán Cubillo, E., Sánchez Castillo, S., y Drylie Carey, L. (2022). La investigación universitaria en formato pódcast: análisis del proyecto Transmedia de la Universitat Jaume I de Castelló. *AdComunica*, (24), 107-126. <https://doi.org/10.6035/adcomunica.6605>
- García-Marín, D. (2020). Hacia una lingüística de la interacción mediática. Aproximación al diseño de la participación significativa medio-usuario desde el pódcasting independiente. *Profesional de la información*, 29(5). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.sep.05>
- Guevara, M. I., y Llano Fabián, A. (2021). El uso del pódcast en la enseñanza de la historia: de las versiones tradicionales a las alternativas comunicacionales. En A. Bueno (Ed.), *Enseño de História: Mídias e Tecnologías* (pp. 17-22). Sobre Ontens. <https://doi.org/10.31219/osf.io/pe6u8>
- Gutiérrez Porlán, I., y Rodríguez Cifuentes, M. T. (2010) Haciendo historia del pódcast: referencias sobre su origen y evolución. En I. Solano (Ed.), *Pódcast educativo. Aplicaciones y orientaciones del m-learning para la enseñanza*. MAD Eduforma.
- de Haro de San Mateo, M.V. (2022). Innovación Educativa en la propuesta docente de las prácticas de la asignatura Teoría e historia del Periodismo: elaboración de un pódcast y trabajos audiovisuales. En L. Martínez Rodríguez (Coord.), *Metodologías participativas en la enseñanza de la Comunicación. Experiencias de innovación docente en el ámbito universitario*. Ediciones Octaedro.
- de Lara-González, A., y del Campo-Cañizares, E. (2018). El pódcast como medio de divulgación científica y su capacidad para conectar con la audiencia. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(1), 347-359. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.15>
- Legorburu, J. M., Edo, C., y García González, A. (2021). Reportaje sonoro y pódcasting, el despertar de un género durmiente en España. El caso de Podium Pódcast. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 27(2), 519-529. <https://dx.doi.org/10.5209/esmp.71204>
- Martín-Morán, A., y Martín-Nieto, R. (2022). Qualitative approach to the formalization of a professional pódcasting culture. Evolution and trends. *Profesional de la información*, 31(5), e310517. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.sep.17>
- Martínez-Otón, L., Rodríguez-Luque, C., y Alcudia-Borreguero, M. (2019). El reportaje de historias de vida como punto de partida de la radio dramatizada

- y el 'pódcast' de no ficción en el ecosistema digital. Estudio de caso: 'Sin mi identidad' (Cadena COPE), 'Lo conocí en un Corpus' (Podium Pódcast) y 'Las tres muertes de mi padre' (Cuonda). *index.Comunicación*, 9(2), 135-162. <https://doi.org/10.33732/ixc/09/02Elrepo>
- McHugh, S. (2016). How pódcasting is changing the audio storytelling genre. *The Radio Journal: International Studies in Broadcast and Audio Media*, 14(1), 65-82. [https://doi.org/10.1386/rajo.14.1.65\\_1](https://doi.org/10.1386/rajo.14.1.65_1)
- McHugh, S (2022). *The Power of Pódcasting: Telling stories through sound*. UNSW Press
- Méndez-Majuelos, I., Olivares García, F.J. y Ruiz Acosta, M.J. (2023). Análisis de los programas de historia publicados en iVoox. Pódcast como herramienta de divulgación. *Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación*, 60, 149-167. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2023.i60.08>.
- Moreno Espinosa P. y Román San Miguel A. (2020). Pódcasting y periodismo. Del periodismo radiofónico de inmediatez a la información radiofónica de calidad. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26(1), 241-252. <https://doi.org/10.5209/esmp.67303>
- Piñero-Otero, T., Pedrero-Esteban, L. M., (2022). Audio communication in the face of the renaissance of digital audio. *Profesional de la información*, 31(5), e310507. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.sep.07>
- Rime, J., Pike, C., y Collins, T. (2022). What is a pódcast? Considering innovations in pódcasting through the six-tensions framework. *Convergence*, 28(5), 1260-1282. <https://doi.org/10.1177/13548565221104444>
- Robert-Agell, F., Justel-Vazquez, S., y Bonet, M. (2022). Sin hábito no hay escucha. Radio y generación Z: radiografía de los datos de audiencia y de la estrategia empresarial para conectar con ella. *Profesional de la información*, 31(5). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.sep.15>
- Terol Bolinches, R., Pedrero Esteban, L. M., y Pérez Alaejos, M. de la P. M. (2021). De la radio al audio a la carta: la gestión de las plataformas de pódcasting en el mercado hispanohablante. *Historia y comunicación social*, 26(2), 475-485. <https://doi.org/10.5209/hics.77110>
- Vara, A., Amoedo, A., Moreno, E., Negrodo, S., y Kaufmann, J. (2022). *Digital News Report España 2022*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <https://doi.org/10.15581/019.2022>



# **LA HISTORIA DEL MUNDO ACTUAL EN EL GRADO DE PERIODISMO Y EL *PODCAST* COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE POR PROYECTO**

JOSÉ EMILIO PÉREZ MARTÍNEZ  
Universidad Complutense de Madrid  
[josempe@ucm.es](mailto:josempe@ucm.es)

**Resumen:** este trabajo presenta una propuesta docente práctica para la asignatura Historia del Mundo Actual en el Grado de Periodismo de la Universidad Complutense de Madrid. En primer lugar, se justifica la importancia de la materia y, seguidamente, se explica la actividad práctica. Se trata de la realización de un podcast sobre un tema elegido por los alumnos, libremente. Esta actividad permite que el alumnado se interese por los contenidos y comprendan la importancia para su aprendizaje y su futuro profesional como periodistas.

**Palabras clave:** innovación docente; podcasting; historia; periodismo

El objetivo de estas líneas es presentar una propuesta docente práctica para la asignatura de *Historia del Mundo Actual* en el grado de Periodismo. Muchas de las consideraciones aquí recogidas son producto de una serie de años de ensayo y error en la docencia de cursos de carácter historiográfico en carreras alejadas de los estudios propiamente vinculados a la Historia como disciplina: el grado de Periodismo y el doble grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual, en universidades españolas<sup>1</sup>, o la *licence* de *Langues Étrangères Appliquées*, en facultades francesas<sup>2</sup>. Aunque tendremos en cuenta todas estas experiencias

---

<sup>1</sup> Hacemos referencia al proyecto de innovación docente *HISTOPOD-Podcasts para el aprendizaje de la Historia*, desarrollado en la Universidad Rey Juan Carlos.

<sup>2</sup> Colaboramos, desde el curso 2018/2019 con profesoras de la Université de Rouen impartiendo cursos de producción radiofónica y grabando y editando los podcasts que producen los estudiantes como actividad práctica de la asignatura *Questions économiques et sociales contemporaines*, centrada en América Latina.

docentes, nuestro objetivo es analizar la aplicación de esta metodología didáctica en el grado de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, ya que se trata de nuestro actual centro de adscripción.

Debemos comenzar acercándonos al planteamiento concreto de la asignatura y su lugar dentro de la propia estructura del grado en la UCM. *Historia del Mundo Actual* es una asignatura básica —de carácter general, cuyos contenidos son considerados fundamentales dentro de una rama de conocimiento— que se imparte en el primer curso del grado de Periodismo, lo que confirma su importancia dentro del itinerario formativo de nuestros futuros periodistas (Garton Ash, 2019; Pérez González, 2021; Vittor, 2021). La relevancia de esta materia para nuestro alumnado se ve todavía con mayor claridad si profundizamos en la construcción de la propia idea de *Historia del Mundo Actual* dentro de la Historiografía. Debemos partir, en primer lugar, de esta cita clásica de Carr (1993), que nos permite examinar cómo gracias a su función social, la Historia es una herramienta clave para el correcto desempeño de la labor periodística:

El pasado nos resulta inteligible a la luz del presente y sólo podemos comprender plenamente el presente a la luz del pasado. Hacer que el hombre pueda comprender la sociedad del pasado, e incrementar su dominio de la sociedad del presente, tal es la doble función de la historia.<sup>3</sup>

Así, dentro del amplio abanico del tiempo histórico, que abarca, como sabemos, desde la antigüedad a la contemporaneidad, la consideración de *Actual* de la asignatura se debe a que pone el foco sobre las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI. Más en concreto, atiende de forma preferencial a cómo se han construido nuestras sociedades desde el final de la Segunda Guerra Mundial. Más allá de cuestiones relacionadas con debates historiográficos y académicos, la aparición de la categoría de *Historia del Mundo Actual* responde a la necesidad de caracterizar un tiempo histórico estrechamente ligado al presente y que tiene su origen en el punto de cesura que supuso este conflicto, por su desarrollo, sus efectos y sus profundas consecuencias humanas, políticas, sociales, económicas y, no lo olvidemos, filosóficas.

Unos años en los que enraíza el mundo en el que vivimos, donde podemos situar los cimientos de nuestra realidad más inmediata y que, por lo tanto, determina aún el contexto social en el que, y sobre el que, habrán de informar los futuros periodistas. Así, si consideramos, como apuntábamos más arriba, que “la historia (historiografía) tiene bastante que decir sobre las sociedades en fluencia, sobre las sociedades presentes, y tiene mucha contribución que hacer al análisis social, multifocal, de nuestro tiempo”, la *Historia del mundo actual*, para la que “el presente es el eje central de su análisis, al que no retiene aislado de la sucesión temporal o del espesor de los tiempos”, abre, sin lugar a duda, “la posibilidad de análisis histórico de la

---

<sup>3</sup> Carr, 1993, p. 73.

realidad social vigente”, lo que trae consigo “una relación de coetaneidad entre la historia vivida y la escritura de esa misma historia, entre los actores y testigos de la historia y los propios historiadores”, o los periodistas, en nuestro caso concreto (Soto Gamboa, 2004: 101-107).

En consonancia con lo que acabamos de exponer, y tal y como recogen las competencias generales de la guía docente de la asignatura, este curso pretende:

estimular el debate, la reflexión crítica y el trabajo personal del alumnado. Se trata no solo de transmitir conocimientos fácticos sobre los procesos históricos, sino de desarrollar en el alumno/a la capacidad de realizar análisis de problemas concretos [...], a partir del principio de que los procesos históricos no son casos cerrados ni son objeto de interpretaciones únicas. Además, y como cuestión esencial, el alumno deberá desarrollar la capacidad de relacionar procesos y problemas, para poder comprender la complejidad de nuestras sociedades.<sup>4</sup>

De esto modo, los contenidos de la asignatura se articulan alrededor de cuatro bloques, que son los que permitirán al alumnado obtener una visión general de los procesos históricos que han conformado el presente que habitan y en el que, como dijimos anteriormente, habrán de desarrollar su futura actividad profesional. Unos contenidos que, por supuesto, interrelacionan dos niveles clave para nuestros estudiantes: una historia global que intente, con perspectiva transnacional, escapar al habitual eurocentrismo de nuestra academia y una historia de España, que permita a los estudiantes comprender en profundidad nuestro pasado más inmediato.

Por lo tanto, siguiendo la guía docente, el primer bloque temático abarca los años 1914 a 1945 y en él se tratan los que podemos considerar los acontecimientos fundacionales del siglo XX: las dos Guerras Mundiales, y el periodo de entreguerras con la Revolución Rusa, la Guerra Civil española, el auge de los totalitarismos, etcétera. El segundo bloque, que comprende los años entre 1945 y 1975, atiende a la evolución de la dictadura franquista —en el caso de España— y al desarrollo de la Guerra Fría y los procesos que la acompañaron, como la descolonización, en el contexto global. La “tercera ola democratizadora”, con especial atención al caso español, y la configuración del mundo tras la desintegración del campo socialista son las principales líneas del tercer bloque. Finalmente, el cuarto y último bloque, se encarga los cambios que ha traído consigo el nuevo milenio: el impacto de las nuevas tecnologías, el desafío del terrorismo global, el cambio climático, entre otros.

Para garantizar para el correcto desarrollo de la asignatura —y con el ánimo de evitar, en la medida de lo posible, la tradicional clase magistral— es primordial incorporar en las clases el trabajo con fuentes documentales, tanto escritas como audiovisuales, de distinta naturaleza. Este tipo de ejercicios permite, por un lado, fomentar la reflexión a través de la práctica y, por otro, incorporar el trabajo con los medios de comunicación como fuente e incluso como agentes clave de algunos de los procesos históricos estudiados (UCM, 2022).

---

<sup>4</sup> Guía docente de la asignatura. Universidad Complutense de Madrid, 2022.

De este modo, además de afrontar el análisis y la comprensión histórica de la contemporaneidad, tanto española como global, el curso pretende, también, que los estudiantes descubran las conexiones entre Historia, medios de comunicación y representaciones audiovisuales del pasado. En esta línea de trabajo se inserta la propuesta de actividad práctica grupal que presentamos en este texto: la grabación de un *podcast* que indague en los orígenes históricos de una cuestión de actualidad política, social o económica. Y es que coincidimos con Inma M<sup>a</sup> Solano Fernández y M<sup>a</sup> Mar Sánchez Vera (2010) cuando afirman que “el *podcast* es una herramienta muy flexible para la educación porque nos permite elaborar guiones adaptados a nuestra realidad educativa” (129).

Así, este ejercicio práctico se enmarca, metodológicamente, dentro del aprendizaje por proyectos. Nuestra premisa es, por lo tanto, que “los alumnos deben resolver situaciones, retos o responder a preguntas, a través de sus conocimientos, recursos, investigación, reflexión y cooperación activa” (Mosquera Gende, 2019). Para ello, tras haber explicado al alumnado los objetivos de la práctica y haber conformado los grupos de trabajo —de un máximo de cinco personas—, se ofrece a los estudiantes una serie de cuestiones de actualidad sobre las que trabajar, dejando siempre la puerta abierta a aquellas que puedan surgir de sus propios intereses, siempre y cuando reciban el visto bueno del docente. Algunos de los temas propuestos a los estudiantes en el curso 2022-2023, y los motivos que nos llevaron a elegirlos, fueron:

1. “Tensión y violencia en Palestina”, por el repunte de la violencia sobre la población palestina en Cisjordania que se venía gestando desde finales de 2022 y que hizo que enero de 2023 fuera para ellos “el mes más mortífero [...] desde 2015” (EFE, 2023).
2. “La cuestión nacional en España”, por tratarse de una cuestión clave en la política nacional desde hace décadas.
3. “La crisis migratoria y su impacto social”, porque el primer trimestre de 2023 fue “el más mortífero para los migrantes en el Mediterráneo central desde 2017” (ONU, 2023), y esto constituye una crisis humanitaria sobre la que merecía la pena reflexionar.
4. “La guerra entre Ucrania y Rusia”, porque al ser un tema que condicionaba nuestros días a día, era necesario abrir un debate en el contexto de la asignatura para poder comprender sus orígenes profundos y evitar análisis superficiales basados en las causas aparentemente más inmediatas.
5. “Del *Me too* al *Ni una menos*: el auge global del movimiento feminista”, porque defendemos que el género ha de ser un elemento transversal a todas las asignaturas y el feminismo constituye en este presente nuestro uno de los principales motores del cambio social.
6. “El *brexit* y sus consecuencias”, porque 2022 terminó con un nuevo primer ministro en el Reino Unido y con una economía todavía sacudida



por las consecuencias de haber abandonado de la Unión Europea. Asumimos que, en un contexto en el que el euroescepticismo crece en tanto en España como en muchos de los países de nuestro entorno, recapacitar sobre el estado actual de la economía y la política británicas pueden arrojar luz sobre los pasos a seguir en países como el nuestro.

Tras decir sobre qué van a trabajar, cada uno de los grupos ha de elaborar un guion con los contenidos del *podcast*. La duración aproximada de las grabaciones debe estar entre los 10 y los 15 minutos (contemplando cierta flexibilidad en los tiempos, evidentemente) y el formato de la producción es libre, de forma que se pueden presentar tertulias, entrevistas, reportajes, etcétera.

Creemos que, con este planteamiento, la actividad cumple con los dos criterios fundamentales que, de acuerdo con Rebeca Aritio Solana y otros (2021), han de tener las actividades de aprendizaje basado en proyectos. De este modo, en primer lugar, el trabajo tiene un sentido para el alumnado y es una actividad que puede ser percibida “como algo que de forma personal les importa y por tanto quieren hacer bien” (10). La conformación de los grupos de forma autónoma, la posibilidad de escoger los temas que más les interesen o incluso proponer ellos alguno, así como el ejercicio de una labor periodística, son elementos que creemos pueden animar a los estudiantes a afrontar la tarea con una ilusión distinta a otras prácticas algo más “clásicas” como podrían ser los comentarios de texto. En segundo lugar, la producción del *podcast* tiene un claro propósito educativo “acorde a los estándares de aprendizaje del tema [...] que trata” (10). En este sentido, creemos que permite al alumnado obtener una parte importante de las competencias señaladas más arriba.

Con esta primera parte de la actividad, que podemos considerar fase de preproducción del *podcast*, pretendemos conectar los principios de la investigación historiográfica con los de la documentación periodística, “herramienta básica” para el buen desempeño de la profesión (López Hernández, 2000). Así, se plantea a los estudiantes la necesidad de hacer uso de herramientas *online* como Dialnet o Google Scholar, de cara a buscar fuentes secundarias que sustenten y doten de un contexto histórico fidedigno al contenido de su *podcast*. Debe tenerse en consideración, también, que la mayoría del alumnado es de nuevo ingreso y que, por lo tanto y al no haber cursado ninguna asignatura relacionada con el medio radiofónico todavía, siempre es positivo facilitarles un ejemplo de guion en el que puedan inspirarse y apoyarse. Al final de esta primera fase del trabajo escrito, cada uno de los grupos debe incluir una bibliografía con todas las referencias que han empleado para el desarrollo del *podcast*.

Como en todo aprendizaje por proyectos, el docente debe ejercer un papel de guía y observador activo, que ha de adaptarse a cada una de las etapas de elaboración del *podcast*. Para ello, solemos recomendar a los grupos de trabajo que acudan, al menos, a una tutoría de seguimiento. En los casos en los que así ha sido, el resultado del proceso de producción del *podcast* ha dado unos resultados excelentes.

Cuestiones de contenido, dudas sobre dónde poder obtener información, consejos para la selección de fuentes bibliográficas o preguntas sobre la idoneidad o no del formato elegido, son respondidas durante las tutorías, lo que asegura un correcto acompañamiento de la actividad por parte del profesorado.

### Modelo de guion radiofónico facilitado a los estudiantes

#### Indicaciones técnicas

Entra música 3 segundos.

En seguida, bajar volumen y mantenerla de fondo.

Entran locutores (as).

Subir volumen música 2 segundos.

Bajarla hasta quitarla.

En seguida, entran locutores(as).

#### Audio

**LOCUTOR (A) 1:** Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit.

**LOCUTOR (A) 2:** Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit.

**LOCUTOR (A) 1:** Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit.

**LOCUTOR (A) 2:** Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit.

**LOCUTOR (A) 1:** Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit.

**LOCUTOR (A) 2:** Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit.

**LOCUTOR (A) 1:** Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit.

**LOCUTOR (A) 2:** Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit.

Tabla 1: Guion

Por lo tanto y de acuerdo con nuestra experiencia, esta actividad práctica cumple claramente con los pilares básicos del aprendizaje por proyectos. Podemos destacar, entre otros:

1. Contenidos significativos: para que la actividad sea un éxito, el contenido debe ser visto como significativo por el alumnado, “deben verlo como real y cercano a sus intereses y entorno” (Aritio Solana *et al.*, 2021: 10-11). A este respecto, creemos que indagar en los orígenes

históricos de eventos de máxima actualidad política, social y económica —como la guerra entre Rusia y Ucrania o el debate sobre la cuestión nacional en España— conecta con el entorno y la realidad más inmediata de los estudiantes.

2. Una pregunta que dirija la investigación: de acuerdo con la literatura, “para captar de forma clara el alma del proyecto” es necesario plantear una pregunta guía, “implícita al trabajo” y que debe ser “estimulante, de respuesta abierta, compleja y conectada con el núcleo de lo que el alumnado debe aprender” (Aritio Solana *et al.*, 2021: 10-11). En este caso concreto, la cuestión propuesta a los distintos grupos de trabajo — “indaga sobre los orígenes históricos de esta cuestión de actualidad”— cumple con estas características y pone en relación el pasado con el presente más inmediato, lo que dota al ejercicio de una relevancia clave para el aprendizaje de los contenidos de una asignatura como *Historia del Mundo Actual*.
3. Competencias del siglo XXI: el proyecto está intrínsecamente relacionado con una de las más novedosas realidades comunicativas de nuestras sociedades: el *podcast*. Creemos, por lo tanto, que aprender a producirlos, e indirectamente a consumirlos de forma crítica, son dos competencias clave para el siglo XXI y que contribuyen a la alfabetización mediática del alumnado (Narváez, 2021).
4. Presentación del producto final ante una audiencia: los resultados de cada grupo de trabajo “deben exhibirse ante una audiencia real” (Aritio Solana *et al.*, 2021: 10-11). Compartir los *podcasts* en el entorno de aprendizaje virtual de cada universidad es una forma de que todo el alumnado pueda acercarse a los contenidos creados por los compañeros y permitir una reflexión colectiva sobre el trabajo realizado.

Al igual que con los pilares que marcan los especialistas, esta práctica cumple con muchos de los beneficios que se atribuyen normalmente al aprendizaje por proyectos. Recogemos a continuación algunos de los señalados por Mosquera Gende (2019):

1. Capacidad de trabajo en grupo: reconocemos, con todas las precauciones que nos han dado años de experiencia, que la actividad es útil en este sentido. El docente debe animar al trabajo colectivo para la fase de investigación y reproducción, el guion debe ser redactado en conjunto y, por supuesto, la grabación y edición del audio han de ser realizadas de forma grupal.
2. Competencias organizativas y de gestión del tiempo: estas competencias están conectadas con el beneficio anterior. El trabajo en grupo ha de traer consigo una capacidad de organización y una correcta gestión del tiempo. La necesidad de completar un trabajo colectivo con distintas

- fases —documentación, redacción, grabación, edición— pasa, inevitablemente, por la gestión de estas dos habilidades.
3. Competencia digital: tal y como señalábamos más arriba, la producción de un *podcast* es, en sí misma, una competencia digital. No obstante, debemos considerar la posibilidad de que parte del alumnado no tenga a su alcance los medios técnicos o los conocimientos para llevar a cabo la grabación y la edición del *podcast*. En este caso, deben utilizarse las tutorías para cuestiones relacionadas con el uso de *software* libre de edición de audio —como Audacity— o, si fuera necesario y el docente tuviera la capacidad, dar unas nociones sobre cómo grabar el *podcast*. Recurrir a la radio de la universidad, si esta existiese, puede ser otro recurso complementario.
  4. Competencias lingüísticas y comunicativas: el esfuerzo de redactar un guion radiofónico, con la supervisión del docente, y más tarde locutarlo, es una metodología activa para conseguir competencias de carácter lingüístico y comunicativo. Además de esto, constituye un ejercicio que permite al alumnado avanzar en su práctica y conocimiento del periodismo radiofónico.
  5. Valores y competencia global: es positivo que, en todas las temáticas propuestas al alumnado, puedan trabajarse valores como la igualdad o la paz.

Con respecto a las competencias de la propia asignatura citadas más arriba, podemos comprobar cómo con esta actividad se satisfacen muchas de ellas. En primer lugar, creemos que este proyecto fomenta el debate y la reflexión crítica en el alumnado, en especial durante la fase de documentación y redacción del guion. En segundo lugar, gracias a esta actividad se abandona el tradicional modelo de transmisión de conocimientos fácticos y se pide al alumnado que analice problemas concretos, que busque su propia interpretación. De forma que, en tercer y último lugar, mediante el ejercicio de conectar cuestiones de actualidad con sus orígenes históricos ayudamos a nuestros estudiantes a ser capaces de relacionar procesos y problemas, permitiendo que la actualidad aparezca ante sus ojos en toda su complejidad, lo que les hará ser mejores periodistas el día de mañana.

Otro punto que merece la pena destacar de este proyecto es su capacidad para superar una mera evaluación dicotómica y superficial. Así, el profesorado de Historia del Mundo Actual que implemente este ejercicio en sus cursos podrá ir más allá, cuando corrija los *podcasts*, de lo correcto o incorrecto de los contenidos creados por el alumnado, y tendrá la posibilidad de prestar atención a aspectos holísticos, entre los que sobresalen, por ejemplo, el nivel de detalle de cada uno de los programas, la profundidad de la investigación que han desarrollado, si hablaron con especialistas o protagonistas del tema, la calidad de la producción o la locución entre otros elementos.

Para concluir, queremos plantear una última potencialidad del proyecto: la posibilidad de generar sinergias con la radio universitaria. Si la universidad en la que desarrollamos esta práctica tiene emisora, este tipo de producciones —tal vez homogeneizados para que parezcan todas piezas de una misma serie y esto les dote de cierta coherencia—, por sus contenidos, concordarían con los que han de ser los fines que persigue una emisora universitaria. A saber, “fines culturales que fomenten los valores de la cultura de la región y del Estado, así como los valores universales y de protección de los derechos humanos”, “fines recreativos y lúdicos” y “formativos” que lleven a “generar nuevos conocimientos que superen el modelo tradicional de la enseñanza en las aulas para tender a una sociedad de la información a través de las ondas” (Martín Peña y Giorgi, 2019: 6).

## BIBLIOGRAFÍA

- Aritio Solana, R., Berges Piazuelo, L., Cámara Pastor, T. y Cárcamo Sáenz-Díez, M.E. (2021). Cuestiones clave para el trabajo en ABP: pilares, fases, beneficios y dificultades. En A. Pérez de Albéniz Iturriaga, E. Fonseca Pedrero y B. Lucas Molina (eds.), *Iniciación al aprendizaje basado en proyectos. Claves para su implementación* (pp. 9-19). Universidad de la Rioja.
- Carr, E.H. (1993). *¿Qué es la historia?*. Planeta-Agostini.
- EFE. (30 de enero de 2023). Enero de 2023 ha sido el mes más mortífero para los palestinos de Cisjordania desde 2015, *Heraldo*. <https://www.heraldo.es/noticias/internacional/2023/01/30/enero-2023-mes-mas-mortifero-palestinos-cisjordania-desde-2015-1627865.html>
- Gamboa, A. (2004). Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización. *Historia Actual Online*, 3, 101-116. <https://doi.org/10.36132/hao.v0i3.34>
- Garton Ash, T. (enero de 2019). Periodismo e historia del presente. *El cuaderno digital*. <https://elcuadernodigital.com/2019/01/10/periodismo-e-historia-del-presente/>
- López Hernández, A. (2000). La documentación, herramienta básica del periodista y del comunicador. *Ámbitos*, 5, 129-142.
- Martín Peña, D. y Giorgi, M. (2019). La radio universitaria como alternativa de formación y comunicación. *Documentos de trabajo*, 17, 1-16. <https://doi.org/10.33960/issn-e.1885-9119.DT17>
- Mosquera Gende, I. (28 de enero de 2019). El aprendizaje por proyectos: una apuesta de futuro con muchos años de recorrido. *Revista de noticias UNIR*. <https://www.unir.net/educacion/revista/el-aprendizaje-por-proyectos-una-apuesta-de-futuro-con-muchos-anos-de-recorrido/>.

- Narváez, A. (2021). Educomunicación y alfabetización mediática: ¿tecnología o cultura? ¿Adiestramiento o educación?. *Pedagogía y saberes*, 55, 155-174. <https://doi.org/10.17227/pys.num55-12245>
- ONU (12 de abril de 2023). El primer trimestre de 2023, el más mortífero para los migrantes en el Mediterráneo central desde 2017. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2023/04/1520087>.
- Pérez González, José Manuel. (2021). Una relación mutuamente interesada entre Historia y Periodismo. *Alcance*, 10(26), 198-208.
- Solano Fernández, I. M. y Sánchez Vera, M.M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 36, 125-139.
- UCM (2022) *Historia del Mundo Actual. Curso Académico 2022-2023*. Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid. <https://ccinformacion.ucm.es/estudios/2022-23/grado-periodismo-plan-803582>
- Vittor, A. (29 de abril de 2021). La historia y el periodismo. *Revista Trazos*. <http://revistatrazos.ucse.edu.ar/index.php/2021/04/29/la-historia-periodismo/>.

# ***BOOKTUBER* HISTÓRICO EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: APRENDER A PENSAR Y COMUNICAR HISTÓRICAMENTE**

Ricardo Iglesias Segura  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile  
[ricardo.iglesias@pucv.cl](mailto:ricardo.iglesias@pucv.cl)

David Aceituno Silva  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile  
[david.aceituno@pucv.cl](mailto:david.aceituno@pucv.cl)

**Resumen:** este trabajo ahonda en el uso de Youtube, y en concreto de Booktube, para el desarrollo de competencias y habilidades claves e indispensables en la formación de historiadores y futuros profesores de historia. La revolución comunicacional del siglo XXI, que ha posibilitado una gran disponibilidad de tecnología móvil, ha permitido que surja un espacio para la creación de contenido en Internet. Estas dos facetas se combinan en las aulas para que la Universidad esté actualizada.

**Palabras clave:** booktube; innovación docente; historia; enseñanza de la historia; pensamiento crítico.

## **1. INTRODUCCIÓN**

El siglo XXI se ha destacado por ser un periodo en que las comunicaciones han evolucionados de manera exorbitante. No solo por los espacios que hay disponible para interactuar y crear contenido (redes sociales, *podcast*, etc.), sino que también por el desarrollo tecnológico que ha traído aparejado, como ha sido la posibilidad de tener

más disponibilidad de tecnología móvil, la evolución en los accesorios, la mejora de la conectividad, etc.

Junto a esta revolución comunicacional, también ha surgido un espacio para la “creación de contenido” que es actualmente un ámbito de desarrollo en alza entre personas que buscan compartir información en general, hasta aquellos profesionales especializados, prensa, universidades, etc. que buscan difundir conocimiento por otros medios. Es por esto que, frente a estos cambios acelerados, la formación universitaria no se puede quedar atrás y los nuevos investigadores o profesores en formación deben ir adquiriendo nuevas competencias para enfrentarse al reto de los nuevos espacios de comunicación de ideas.

En esta propuesta, mostramos que competencias y habilidades buscamos desarrollar con el uso de la estrategia de *booktuber* y de qué manera se puede implementar su uso en la formación de historiadores y futuros profesores de Historia.

## **2. NUEVAS COMPETENCIAS PARA EL SIGLO XXI Y LA FORMACIÓN DE HISTORIADORES Y DOCENTES DE HISTORIA**

La formación de historiadores y profesores de Historia, comparten una base en común. Por un lado, ambos profesionales requieren conocer cómo se crea conocimiento desde la disciplina y sus metodologías, y por otro, necesitan ir desarrollando los diversos ámbitos del pensamiento histórico (Lévesque, 2008), tales como saber cómo determinar qué es lo importante (significado histórico); de qué manera estudiamos el pasado (fuentes y evidencias); como comprender la complejidad del pasado (cambio y continuidad), comprender de qué manera suceden las cosas y sus consecuencias (causas y consecuencias); cómo podemos entender mejor a las personas en su contexto (perspectiva histórica) y de qué manera la disciplina nos puede ayudar a vivir y actuar en el presente (dimensión ética) (Seixas y Morton, 2013). Todos estos aspectos son desarrollados de diversa manera en la formación universitaria, a través de cursos monográficos u otros más específicos sobre investigación histórica o su enseñanza.

Sin embargo, existen también competencias del siglo XXI más generales, que están relacionadas con la formación de grado y son necesarias para realizar tareas académicas tales como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, las habilidades interpersonales o el uso de nuevas tecnologías, etc. y que luego son transferibles a sus desempeños laborales (Griffin, McGaw, & Care, 2012). Por otra parte, el mundo laboral para historiadores ha estado sufriendo cambios importantes, abriéndose espacios en la Historia pública, humanidades digitales, el turismo, y por supuesto la creación de contenido. Es por esto, que aquello que hasta hace algunos años podíamos asociar con competencias generales del siglo XXI, están cada vez más cerca de convertirse en habilidades fundamentales para el desarrollo



profesional de los futuros historiadores y profesores. En este caso, por ejemplo, el trabajo en equipo, el uso de TICS y por supuesto la comunicación en sus diversas vertientes, lo que incluye tanto los recursos verbales, los no verbales y los paralingüísticos (Cevallos, 2016). En otras palabras, no es solo que sepan expresar ideas en espacios formales como congresos, seminarios o clases, sino que también sepan entender los nuevos códigos de la presentación en espacios virtuales y los contextos de aprendizaje no formales (museos, *podcast*, redes sociales, etc.), donde se requiere usos comunicativos muchos más amplios que los tradicionales.

### **3. BOOKTUBER, QUE ES Y CÓMO UTILIZARLO EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA**

Uno de los canales más utilizados para compartir información audiovisual es YouTube, espacio que se ha ido configurando como un espacio que no sólo utilizan creadores de contenido en general, sino que también es posible encontrar universidades y especialistas divulgando conocimiento. En este sentido, la pandemia aceleró el cambio cultural hacia el consumo del conocimiento, siendo hoy en día muy populares canales gratuitos y de pago donde es posible entretenerse y aprender, tales como Twitch, Instagram, Spotify, Apple podcast, entre otros.

Hace algunos años, Youtube era preponderante para los creadores de contenido, quienes con el tiempo van encontrando “nichos” de especialización, como aquellos dedicados al cine, al espectáculo, a las tecnologías, etc. entre ellos, desde al menos el año 2010, aparecerán los denominados “*booktubers*”, que son básicamente quienes difunden lecturas a través de la plataforma, en otras palabras son aficionados a la literatura que encontraron una nueva manera de comunicar aquello que les gustaba hacer (leer) y ofrecerlo a quienes querían escuchar sus reseñas o recomendaciones, obviamente bajo determinados parámetros de comunicación que la plataforma ofrecía en ese momento (minutos limitados por ejemplo) y que hoy son más amplios. En la actualidad, los *booktubers* se han movido a diversos canales de comunicación digital, a su vez que han especializado sus enfoques, habiendo *booktubers* escritores, de literatura adolescente, para adultos, etc.

Por otra parte, los *booktubers* dentro de sus canales tienen diversos tipos de contenidos, como por ejemplo visita a librerías, búsqueda de libros raros, coleccionismo, *unboxing* de libros, *bookchallenge*, reseñas, entre otras. Esta nueva forma de difundir la literatura no siempre fue bien visto por aquellos que proponían la lectura tradicional y los clubes de lectura presenciales, pero con el tiempo estos han ido trasladándose a espacio digitales con bastante rapidez, pasando por *blogs*, Twitter, hasta los espacios audiovisuales antes mencionados.

En la actualidad, se ha ido incorporando lentamente esta nueva forma de comunicar las lecturas, especialmente porque se pueden agregar competencias

diversas en su realización, por ejemplo, si se vincula a escritura del adecuado al contexto comunicativo o la posibilidad de expresar ideas de manera sintética, entre otras (Collado, 2017). Ahora bien, esta práctica que ha sido bastante difundida en escuelas y universidades en relación al aprendizaje y enseñanza de la literatura tiene un amplio potencial para otro tipo de aprendizajes, donde también se requiere de la lectura constante, asociado a la síntesis, la comunicación de ideas y el pensamiento crítico y es lo que nosotros denominamos el “*booktuber* histórico”. En nuestro caso, la diferencia fundamental con el desarrollador de contenido en literatura es el tipo de lectura que se debe comentar, asociado por tanto a un tipo de análisis distinto, pero en un espacio comunicativo similar, en otras palabras, adoptamos la estructura comunicativa (*booktuber*), con un lenguaje distinto, el del análisis histórico de fuentes secundarias, al menos en esta etapa, aunque también se podría llegar a utilizar con fuentes primarias.

#### 4. *BOOKTUBER* HISTÓRICO PROPUESTA DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

La propuesta de *Booktuber* histórico la hemos aplicado a un curso de Historia contemporánea de Chile durante un semestre lectivo. Esta estrategia tiene un amplio potencial para articular un curso completo si así se quisiera utilizar, en nuestro caso exploramos más bien su uso en complemento a formas más tradicionales de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la utilidad principal de la propuesta que a continuación describiremos fue más complementaria y enfocada principalmente al control de lecturas y la evaluación del proceso de aprendizaje de la asignatura.

La asignatura donde se utilizó el *booktuber* fue en la clase de Historia de Chile contemporáneo 2, este curso tiene una duración de un semestre y se dicta dos veces por semana (1 hora), por lo que hay bastantes sesiones de clases presenciales para ver la evolución de la estrategia directamente con los estudiantes. El curso se enfoca en contenidos políticos, económicos, culturales y sociales del periodo que va entre 1950 y los gobiernos democráticos tras el fin de la dictadura (años 2000), por lo que en términos temáticos es muy amplio, por lo que el *booktuber* tenía el propósito de acompañar estos temas con lecturas complementarias elegidas por grupos de estudiantes. Hay que mencionar que la estrategia fue apoyada por un proyecto concursable de mejoramiento e innovación docente de la universidad. El curso donde se desarrolló la estrategia tiene normalmente entre 50 y 60 estudiantes.

El objetivo del *Booktuber* histórico era que los estudiantes analizaran una obra historiográfica de historia política, económica, cultural o social sobre este periodo y que se presentase en grupos de dos estudiantes según las pautas y orientaciones entregadas, con el fin de comunicar a sus compañeros el problema histórico presentado por el autor y sus principales hallazgos (conclusiones), destacando su aporte a la historiografía sobre el periodo.

El *booktuber* histórico que propusimos a los estudiantes, se centraba en la presentación mediante un vídeo de una lectura realizada por ellos durante el semestre que duraba la asignatura. El video debía durar como máximo 7 minutos y el formato debía ser preferentemente en formato *mp4* o *mov*, evitando archivos muy pesados, de esta manera bastaba con que tuvieran un celular o una cámara y una herramienta básica de edición (por ejemplo el mismo *power point* que posee herramientas para video, *loom* u otro de acceso gratuito). Como veremos a continuación, para su realización les entregamos todas las herramientas e instrucciones necesarias.

La indicación entregada a los estudiantes para realizar el *booktuber* fue: “Realiza un video bajo el estilo *booktuber*, según lo indicado durante el semestre (ver sección proyecto de mejoramiento en el aula). Para realizarlo debe elegir un texto de los propuestos o algún otro que este en la temática y que hayas leído. Recuerda que no es un resumen solamente, sino que una síntesis que analice el problema que plantea el autor en el libro escogido”.

La estrategia alojada en el Moodle del curso contaba con varias partes que buscaban ser en general auto instruccionales, aunque durante las clases se iba mencionando y retroalimentando el trabajo que se realizaba. La instrucción para desarrollar la actividad evaluativa final asociada al *booktuber* es simple como se observa, pero requería seguir las clases semana a semana y utilizar los espacios del Moodle específico para ello.


El Moodle del curso contenía las siguientes partes:

a.- Pestaña específica en el Moodle del curso con acceso directo para los estudiantes (Imagen 1).

b.- Carpeta con material bibliográfico sobre *booktuber* y la comunicación en espacios digitales. (Imagen 2).

c.- *Link* donde estaban alojados los talleres en video (no sincrónico) realizados por los docentes y que hablaban sobre qué es un *booktuber* y sus características. Además, incluimos un taller sobre como identificar problemas históricos, que nos pareció que podía ser de utilidad para leer los libros históricos, que en general son resultado de investigaciones y por tanto, la respuesta a preguntas problemáticas sobre el pasado hechas por historiadores (Imagen 2).

d.- Instrucciones y listado de historiografía básica para escoger. También podían ellos mismos escoger otra lectura de su interés asociado a la temática del curso. Se dio la alternativa, debido a que se debió acortar el tiempo de trabajo en el curso, a los que quisieran, escoger artículos o capítulos de un libro, pero justificando su elección a la relevancia del artículo o capítulo del libro (Imagen 3).


Español - Internacional (es) ▾

---

**HIS1535-1- HISTORIA DE CHILE CONTEMPORANEO 2(2S2021)**
⚙️

Página Principal / Cursos / 2S2021 / HIS1535-1-(2S2021) / Información general
 Activar edición


---

**Información general** | Los Proyectos Globales | Cultura, Economía y Sociedad, segunda mitad S. XX

Dictadura en Chile: diversas miradas y enfoques. Unidad 4 Unidad 5 Unidad 6 Unidad 7 Unidad 8

Proyecto Mejoramiento/Trabajo final

Ayudantía



Aula Virtual

Haz clic en la imagen que corresponda:

RECURSOS DE APOYO


- DOCENTES
- ESTUDIANTES
- RECURSOS TIC

Dudas y consultas: [aula.virtual@pucv.cl](mailto:aula.virtual@pucv.cl)

---

Proyecto Mejoramiento/Trabajo final

Ayudantía



La creación de contenido en Youtube ha crecido de manera exponencial durante las últimas décadas, transformándose en un espacio virtual donde es posible encontrar miles de personas de diversas edades dispuestas a comunicar públicamente intereses diversos.

Este espacio también ha sido ocupado por la cultura, el arte y la educación y donde consideramos que los futuros educadores e investigadores podrán compartir sus resultados o experiencias formativas. Por esta razón es que hemos propuesto para los estudiantes de Historia de Chile contemporáneo 2, integrar conocimientos sobre el análisis de problemas históricos de larga duración que la historiografía ha planteado (siglo XIX y XX) y ofrecer herramientas de comunicación y reflexión en un espacio de innovación, como es el de Booktuber.

El booktuber es una comunidad de comunicadores y creadores de contenido no necesariamente especializado y que se centran en general, en la difusión de literatura. Lo que planteamos es utilizar esa estrategia para fomentar y evidenciar desempeños de comunicación oral, uso de TIC, y análisis y reflexión de problemas históricos de larga duración.

RECURSOS DE APOYO

- DOCENTES
- ESTUDIANTES
- RECURSOS TIC

Dudas y consultas: [aula.virtual@pucv.cl](mailto:aula.virtual@pucv.cl)

---

**Próximos eventos**

No hay eventos próximos

[Ir al calendario...](#)

Imagen 1: Pestaña en Moodle del *Booktuber* (Proyecto de mejoramiento).

Elaboración propia


Materiales: artículos y más


Materiales y artículos


Video de talleres

-  Taller 1: Problemas históricos. ¿Qué son?
-  Taller 2: ¿Qué son los booktubers? Historia y características (20/10)
-  Taller 3: Características del Booktuber histórico (16/11)

Imagen 2: Espacio para talleres, material complementario accesible a los estudiantes.

Elaboración propia

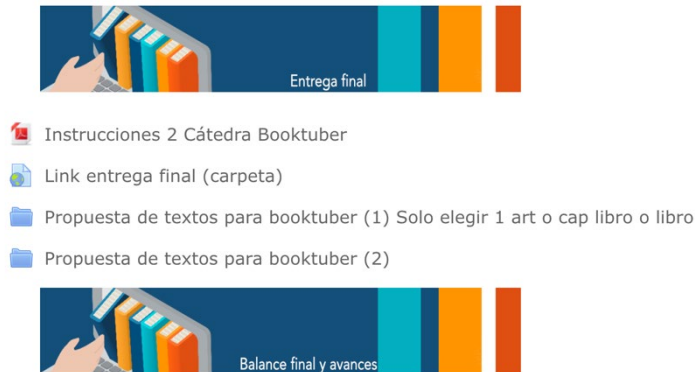


Imagen 3: Instrucciones del trabajo a realizar y carpeta con libros para el *booktube*

Elaboración propia

e.- Por último, les entregamos la rúbrica con que evaluaríamos el *booktuber*. En general, esta rúbrica buscaba evaluar cuestiones generales sobre la presentación, que iban desde el uso del lenguaje, hasta cuestiones más complejas como conceptos históricos, videografía, y la estructura del *booktuber*, entre otras (Imagen 4).

Para evaluar, insistimos también en las instrucciones que debían todos (era en pareja) debían aparecer de alguna manera en el video. Directamente en la cámara o haciendo alguna voz en *off*. Además, debían entregar el guion del *booktuber* realizado.

Los estudiantes al final del curso entregaron todos sus *booktuber* históricos como parte de una de las evaluaciones correspondientes a la asignatura. Los videos en general cumplieron con todas las instrucciones asignadas y los resultados fueron bastante alentadores (Imagen 5). Ellos también mostraron una gran motivación por leer y comunicar sus resultados de la lectura en un formato diferente. En varios de los videos se usaron estrategias comunicacionales diversas, con montajes fotográficos, videos breves, ilustraciones, etc. que acompañaban un lenguaje menos técnico, pero más cercano a públicos que podrían consumir este tipo de contenido, como estudiantes secundarios y de educación superior interesados en la Historia.

### RUBRICA

INDICADOR	4	3	2	1
Contenido y conceptos históricos.	Cubre los temas a profundidad con detalles y ejemplos. El conocimiento y el análisis del o los conceptos es excelente.	Incluye conocimiento básico sobre el tema. No identifica con claridad el contenido y los conceptos.	Incluye información esencial sobre el tema, pero tiene 1-2 errores en los hechos y conceptos	El contenido es mínimo y tiene varios errores en los hechos y conceptos.
Originalidad	El producto demuestra gran originalidad. Las ideas son creativas e ingeniosas.	El producto demuestra cierta originalidad. El trabajo demuestra el uso de nuevas ideas y de perspicacia.	Usa ideas de otras personas (dándoles crédito), pero no hay casi evidencia de ideas originales.	Usa ideas de otras personas, pero no les da crédito.
Uso del lenguaje	No hay errores gramaticales, de dicción u ortográficos.	Hay algún error gramatical, de dicción u ortográfico.	Hay errores gramaticales, de dicción u ortográficos.	Hay muchos errores.
Videografía- Interés	Utiliza diferentes herramientas y/o tomas al grabar el video. Incluye efectos de sonido. Los efectos visuales y sonoros del video son variados y correctos.	Utiliza diferentes herramientas y/o tomas. Incluye efectos de sonido. Pero estos efectos presentan fallos formales.	Hay poca variedad en las tomas o herramientas y/o efectos de sonido.	El video no presenta variedad de efectos ni herramientas.
Videografía- Claridad	La calidad del video y del enfoque es excelente en todas sus partes, así como el sonido.	La calidad del video, del enfoque y del sonido es buena en la mayor parte del video.	Presenta algunos fallos que perjudican la calidad: en el enfoque o en el sonido. Pero la calidad es suficiente.	El video no presenta calidad suficiente.
Análisis Histórico	Logra analizar con claridad y profundidad el problema histórico propuesto y utiliza bibliografía y fuentes de apoyo.	Logra analizar con claridad, pero poca profundidad el problema histórico de realidad, pero no utiliza suficientes fuentes ni bibliografía complementaria.	Logra analizar con poca claridad problema y no utiliza fuentes ni bibliografía complementaria.	No Logra analizar con claridad la o las zonas de realidad, pero no utiliza fuentes ni bibliografía complementaria.
Estructura	Cumple claramente con la estructura de un booktuber: reseña inicial identificación autores, desarrollo de	Cumple solo con parte de la estructura de un booktuber: reseña inicial identificación autores, desarrollo de tema del texto,	No cumple con parte esencial del booktuber como es la propuesta del problema y conclusiones.	No cumple con la estructura de un booktuber.

	tema del texto, propuesta de problema o hipótesis del autor, aportes del texto a la historiografía y conclusiones.	propuesta de problema o hipótesis del autor, aportes del texto a la historiografía y conclusiones.		

Imagen 4: Rúbrica de evaluación del booktuber

Elaboración propia

En resumen, valoramos la propuesta de manera positiva, porque ofreció la oportunidad de desarrollar competencias diversas en una sola estrategia. Por una parte, la lectura y análisis de obras historiográficas, la presentación en un formato breve que invitaba a la síntesis de ideas, el trabajo autónomo y en equipo fue fundamental para el desarrollo de la actividad y por último, la comunicación de ideas de manera no tradicional y el uso de nuevas tecnologías para el diseño u edición del video.



Imagen 5: Captura de pantalla de uno de los *booktuber* históricos entregados  
Elaboración propia

## BIBLIOGRAFÍA

- Cevallos, O. (2016). Las habilidades comunicativas, una necesidad formativa del profesional del Siglo XXI. *Yachana Revista Científica*, 5(1).
- Collado, J. (2017): Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector, *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72.
- Griffin, P.E., McGaw, B. & Care, E. (Eds.) (2012) *Assessment and teaching of 21st century skills Dordrecht*, Netherland: Springer.
- Lévesque, S. (2008) *Thinking Historically. Educating Students For The Twenty-First Century*. Toronto: University de Toronto.
- Seixas P. y Morton, T. (2013) *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.





# LA HISTORIA EN EL CURRÍCULUM DE LAS FACULTADES Y GRADOS DE EDUCACIÓN: LA ENSEÑANZA A TRAVÉS DE LAS TIC

GEMA PÉREZ HERRERA

Universidad de Valladolid.

[gema.perez.herrera@uva.es](mailto:gema.perez.herrera@uva.es)

**Resumen:** Se presentan algunos ejercicios prácticos empleados en asignaturas vinculadas con la Historia en la Facultad de Educación del Campus de Soria. El objetivo era vincular al alumno con la enseñanza de la Historia, a través de las TIC, para por una parte proporcionarle a él una formación universitaria adecuada, y por otra, prepararle para impartir esos conocimientos, de manera pedagógica, en sus futuras clases.

**Palabras clave:** Historia; Enseñanza; TIC; Experiencia; Prensa.

## 1. PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA: UN RETO PARA EL HISTORIADOR

La asignatura *Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales* se imparte en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Valladolid. Es una asignatura orientada tanto a enseñar al alumno cómo preparar un plan curricular, como a dotarle de los contenidos necesarios para su formación como maestro en el campo de las Ciencias Sociales. Por ello, es una asignatura compartida entre el campo de la didáctica, el de la Historia y la Geografía. Cada departamento proporciona un profesor que forme a los alumnos en los distintos objetivos y competencias que requieren.

Como profesora del departamento de Historia Contemporánea mi papel es proporcionarles los contenidos y conceptos de Historia necesarios, en primer lugar para su propia formación como universitarios, y en segundo lugar como posibles futuros profesores de las asignaturas de Ciencias Sociales.

La asignatura supone un reto para un profesor universitario formado en Historia, ya que exige en primer lugar conocer y comprender las formas de aprendizaje específicas de estas carreras, como también hacerse cargo del bagaje de conocimientos que pueden necesitar los futuros profesores de estadios tan tempranos de la educación, como son las etapas de Infantil y Educación Primaria. Es importante tener en cuenta estas dimensiones sin olvidar que la etapa de formación universitaria es también un periodo de formación del estudiante. No sólo necesita conocer lo que impartirá a sus futuros alumnos, sino que también necesita recibir él una formación integral que le permita su desarrollo como persona, acorde con sus capacidades como adulto. La formación en estudios humanísticos, como es el caso de la Historia, es básica para la formación integral de un universitario, a pesar del posible descrédito que puede sufrir hoy en día esta materia, que se pretende sustituir muchas veces por contenidos más “prácticos” y que concretamente en el campo de los estudios de Educación se quiere suplir, a veces en su totalidad, por los enfoques de las didácticas. Consideramos que ambas formaciones son necesarias para un futuro maestro, y que un mero enfoque en la didáctica dejaría sin cubrir la necesidad real de formarse en contenidos acordes con su condición de universitarios, que también precisan de un conocimiento que les ayude a comprender y entender el mundo que les rodea.

Como decía hace pocos días la escritora y educadora Catherine L'Ecuyer en uno de sus tuits, hablando de la filosofía pero extensible a cualquier contenido humanístico:

«Una razón por la que la filosofía aporta respuestas a la educación que la pedagogía no aporta, es porque atiende a su RAZÓN DE SER. La pedagogía se pierde en el “qué” y el “cómo” (la didáctica). Es la enfermedad del constructivismo que deriva de la noción romántico idealista»<sup>1</sup>

Resulta de interés también otra de las respuestas que recibió en el hilo de Twitter-X, precisamente de un catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad de Navarra, Pablo Pérez López: «Pienso que esto deriva del exceso racionalista y la moral burguesa: todo el problema es de información y educación. Y no, el problema es la libertad (...)» (12/5/23, @pperezlopez).

La formación humanística da razón del ser del hombre, y forma en algunas de las dimensiones más íntimas y vitales de toda persona humana, como el caso de la libertad que menciona Pérez López. Privar a los universitarios de estos aprendizajes supondría hacerles un flaco favor, y también a la sociedad del futuro. Consideramos que la formación en Historia en estos grados es precisa y necesaria, más allá del campo de las metodologías. Hacer comprender y valorar esto a unos alumnos poco

<sup>1</sup> (12/5/23, @CatherineLEcuye)

acostumbrados a este tipo de aproximaciones supone el auténtico reto del profesor en esta asignatura.

## **PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS: CONOCIMIENTO Y EXPERIENCIA**

La asignatura está incluida en el Módulo Didáctico-Disciplinar dentro de la materia de Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática. Los contenidos que abarca se dividen en tres bloques que pueden variar un poco dependiendo del grado, Infantil o Primaria:

1. Las Ciencias Sociales en la Educación. (Contenidos de desarrollo curricular).
2. La enseñanza y el aprendizaje del espacio-tiempo. (Contenidos de Geografía)
3. El conocimiento del pasado como instrumento para la comprensión del presente. (Contenidos de Historia)

Me centraré exclusivamente en el tercer bloque, que es el que me corresponde.

Las sesiones se dividen en clases teóricas y clases prácticas. Por cada dos horas de teoría se corresponden dos horas de prácticas. Un total de casi 30 horas. Tras el estudio de competencias y objetivos marcados en la guía docente elaboré el siguiente programa, centrado en un estudio de la historia de occidente, siguiendo en este caso las propuestas del historiador Philippe Nemo y su obra: *¿Qué es occidente?* (2006), e hilando con cuestiones de la historia contemporánea universal y de España: 1) La Historia y el sentido del pasado, 2) *¿Qué es occidente?: un breve recorrido*, 3) El siglo de las revoluciones: de la revolución americana a la revolución rusa, 4) El siglo XX: la crisis de la modernidad, 5) El caso español: La Transición a la democracia y 6) Claves geopolíticas del mundo actual

Considero que es el hilo adecuado para ofrecer una panorámica de las distintas épocas, que les permita consolidar conceptos básicos y una cronología que tendrán que manejar en sus clases y adaptar al nivel cognitivo de cada etapa. Al mismo tiempo se busca ofrecerles una visión más amplia sobre acontecimientos que ya conocen, acorde con su carácter de universitarios.

Las clases prácticas han ido orientadas a enseñarles diversos caminos y herramientas para el conocimiento de la historia. Ofreciendo también ejemplos de posibles actividades y materiales que en un futuro puedan emplear en sus propias clases.

Me centraré aquí en tres. Una de corte más humanístico y experiencial, y dos de corte documental y metodológico en la que se emplearon TIC y trabajaron con fuentes documentales y de prensa a través de la investigación *online*.

## 2. ANÁLISIS CRÍTICO Y CONCIENCIA HISTÓRICA. DESARROLLO Y MATERIALES

Esta fue la primera de las prácticas del curso. Como ya hemos mencionado, es muy común encontrarse con el rechazo inicial de los alumnos ante este tipo de contenidos en su plan de estudios. Arrastran prejuicios y quizá los frutos de una mala comprensión de la historia en sus etapas escolares. “La Historia no sirve para nada”, “son fechas y datos”, “se me da muy mal porque es memorizar y no comprender” son algunos de los argumentos más repetidos por estos estudiantes, que se acercan preocupados tras la presentación del programa el primer día. Romper esta barrera y hacer estallar estos prejuicios es la primera misión del profesor.

En la primera de las prácticas se les proporciona el primer capítulo de las memorias de Stefan Zweig, *Memorias de un europeo* (1942). El objetivo es que vean como en ese capítulo Zweig hace un análisis crítico del mundo en el que vivió su primera infancia y juventud. Al hilo de sus vivencias y experiencias personales, retrata la “edad de oro de la seguridad”, en sus aspectos culturales, económicos y políticos, de manera que nos hace conocer cómo era el mundo de ayer.

Tras la lectura se les pide que escriban ellos las primeras páginas de sus memorias. Es decir, que reflexionen sobre cómo creen y entienden que es el mundo contemporáneo, el mundo en el que viven. ¿Cómo lo describirían, que señalarían como sus señas de identidad, qué hechos creen que nos han marcado y nos configuran? Se busca que, antes de estudiar la materia, ellos mismos sean conscientes de su propia historia dentro de la Historia, que expliciten sus ideas y la mirada que tienen hacia la realidad contemporánea. Saber qué se conoce y qué se desconoce es uno de los puntos de partida para fomentar la curiosidad y el interés de cara al estudio.

Esto también les ayuda a descubrir el valor que tiene la Historia, a través de su microhistoria, y a comprender qué imagen tienen del mundo contemporáneo así como sus posibles lagunas. Esto activa su interés, como muchos manifiestan en el propio escrito, por hechos y acontecimientos que les han influido, sobre los que tienen ideas aunque nunca se hayan parado a explicitarlas. Es bueno devolverles el ejercicio una vez terminada la asignatura, y animarles a releerlo y a preguntarse si el estudio les ha proporcionado alguna pista, alguna aportación o alguna modificación de sus ideas. La mayor parte de las veces la respuesta es positiva. Una mirada algo más profunda y sobre todo: comprensión. Comprensión que es el auténtico sentido de la Historia más allá de la “falsa erudición” (fechas y datos) con la que la suelen confundir. Además, el ejercicio sirve de gran utilidad al profesor, ya que supone una primera toma de contacto con los alumnos: conocer sus ideas y de dónde parten.

En la valoración final de la asignatura, al preguntar qué práctica les había resultado de mayor interés muchos señalaron esta primera, puesto que les había

obligado a una reflexión que en muchas ocasiones no habían realizado previamente. Unir su propia experiencia vital al desarrollo del mundo contemporáneo y reflexionar sobre el conocimiento o la imagen que tienen de él al hilo de su experiencia y de su formación previa.

Es también interesante pedirles una relectura de ese escrito a final de curso y que incluyan un párrafo final tras haber cursado la asignatura respondiendo a la pregunta: “Tras haber cursado la asignatura, ¿qué cambiarías o añadirías ahora a tu texto?, ¿te ha aportado algo el estudio de la Historia a tu idea del tiempo presente?”.

### 3. ANÁLISIS DE PRENSA HISTÓRICA. DESARROLLO Y MATERIALES

Otra de las prácticas consistió en la búsqueda de fuentes a través de la prensa histórica, y la realización de una pequeña investigación. Un ejercicio en el que se emplearon TIC y trabajaron con fuentes documentales y de prensa a través de la investigación *online*.

El ejercicio constó de los siguientes pasos.

1. Se les propuso, de manera individual, escoger un tema que les apasionase o generase curiosidad.
2. Se les enseñó a manejar la hemeroteca de la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica, la hemeroteca de la Biblioteca Nacional de España, y algunas hemerotecas de prensa actual en abierto: *El País*, *ABC*... y otros periódicos de carácter local.
3. Se les dejó tiempo para realizar una investigación que consistía en:
  - a) Buscar información en prensa del hecho y acontecimiento escogido.
  - b) Leer y anotar la información encontrada, anotando también las referencias para poder citar las fuentes.
  - c) Contrastar prensa de diferentes medios, fijándose en qué aporta cada medio y si hay diferencias de enfoque. Lectura crítica.
  - d) Escribir al final un breve resumen de la información obtenida, realizar una crítica de las fuentes, de la información aportada por cada una de ellas, y también describir el proceso de búsqueda, las dificultades encontradas y las reflexiones que el trabajo les suscitaba.

Problemas surgidos:

El primer problema surgió de la dificultad de algunos alumnos para seleccionar un objeto de estudio pequeño y conciso. Sugerían cuestiones como: la guerra civil, la guerra fría, el franquismo. Con el problema de cómo buscar fuentes y acotar resultados. Se les ayudaba a centrar un hecho o a redefinir investigaciones. Por ejemplo, un alumno quiso investigar sobre el desembarco de Normandía. Se le animó a reenfoque el tema para ver cómo la prensa española habló de ese tema en los días

clave. Terminó haciendo una comparativa entre portadas que resultó muy interesante, especialmente para él.

### PRÁCTICA 2: El eco del Desembarco de Normandía en España

I

El desembarco de Normandía se vivió de manera distante entre la sociedad española. Prueba de ello, son las diferentes noticias que hemos encontrado publicadas en los diferentes periódicos de la época. Unos estaban a favor de este hecho y otros en contra. Con ello, surgieron pasamientos totalmente opuestos sobre este acontecimiento de tal importancia para la Historia mundial. Por ejemplo, una parte de la sociedad española estaba en contra, con el objetivo de eliminar los fascismos en Europa y, por otro lado, otra parte de la población que lo veía como algo positivo, pues se consideraban como sus aliados. Prueba de ello, el miércoles 7 de junio de 1944, se registraron las siguientes publicaciones en la prensa española:

- Diario ABC: *"Ha comenzado la invasión de Europa"*
- Diario La Vanguardia: *"Los aliados desembarcan en el norte de Francia"*
- Diario Imperio: *"Ayer comenzó la invasión"*
- Diario Pensamiento Alavés: *"Las fuerzas de invasión. Siguen empeñadas en dura lucha"*
- Semanario España Popular (publicación española en el exilio): *"Cuando los aliados desembarcan en el occidente de Europa, es también la hora de la ofensiva contra el franquismo"*



Figura 1. Primera página del trabajo del alumno

Algunos alumnos, al entrar en la Biblioteca Virtual de Prensa histórica tuvieron acceso a la selección de fuentes y de recursos documentales que la propia web ofrece, sobre temas o publicaciones concretos. Consultaron revistas antiguas, de tipo cultural

o satírico, y se les invitó a investigar sobre la propia publicación, el tipo de información aportada, y relacionarla con el contexto histórico.

Uno de los problemas más recurrentes, para sorpresa del profesor, fue que se desconcertaban al no encontrar información en la prensa del día en el que se había producido el acontecimiento. Por ejemplo, quienes escogieron el 11S acudieron a la prensa de ese día, y se sorprendían de no encontrar información. Un ejemplo muy sencillo pero que ilustra cómo estamos ante nuevas cabezas, con una nueva concepción de la información, y que a veces precisan entender cuestiones y dinámicas para nosotros elementales, pero no para quienes han nacido ya en una era de información inmediata.

Los resultados fueron tan variados como los alumnos. Dejarles elegir tema es muy positivo, puesto que enganchan con cuestiones de interés para ellos. Comprendieron y constataron la dificultad de una búsqueda, qué es una fuente de prensa, qué limitaciones tiene, la cantidad de información que se puede encontrar y cómo seleccionar. Y también la importancia de acudir a medios fiables y especializados, así como algunos recursos que tienen en la *web*.

#### **4. LOS USOS PÚBLICOS DE LA HISTORIA: LA VISIÓN CRÍTICA DE LAS FUENTES A PROPÓSITO DEL BARÇA Y EL MADRID. DESARROLLO Y MATERIALES**

Una tercera práctica vino dada por la fuerza de la actualidad. La polémica entre *Barça* y Madrid acerca de quien había sido el equipo del régimen concluyó con el vídeo viral que realizó el equipo de comunicación del Real Madrid. La mayor parte de los alumnos lo conocían: <https://www.youtube.com/watch?v=Wt8ozBQPTaw>.

A través de la lectura varios artículos de historiadores reflexionamos primero sobre los conceptos de: usos públicos de la historia, historia y divulgación en redes, y las diferencias entre historia y memoria. Después, se proyectó el vídeo en la clase y se realizó un ejercicio de análisis en el que se siguieron varios pasos orientados por las preguntas del profesor:

- a) ¿Cuál es el contexto en el que se crea este producto? ¿Qué canales de distribución ha tenido? ¿Cuál ha sido su impacto y por qué?
- b) ¿Cuál es el relato que se cuenta? ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades?
- c) ¿Cómo se utiliza la historia?
- d) ¿Qué valor tienen las fuentes utilizadas? ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades? ¿Cómo acceder a ellas y contrastarlas?
- e) ¿Qué puedes concluir ahora? ¿Ha cambiado tu visión sobre el vídeo?

La puesta en común, tras previo espacio para la escritura de las respuestas, resultó de gran interés, al comprender cómo se utilizaban las fuentes, la presencia de los argumentos históricos en el día a día, la necesidad de una visión crítica y la

importancia de acudir a fuentes de calidad contrastadas. Un caso divertido y actual que les ayudó también a reflexionar sobre los usos públicos de la historia y a saber identificarlos.

Los textos trabajados fueron:

-*Historiadores y divulgadores*. Gaizka Fernández Soldevilla, *El Correo*, 28.11.2022.

-*La Historia y la memoria*. Juan Claudio de Ramón, *The Objective*. 07.04.2021.

## 5. CONCLUSIONES

La principal conclusión a la que me ha llevado la realización de este tipo de prácticas ante un público, inicialmente no interesado en la materia de Historia, es la importancia de un acercamiento experiencial y personal tanto a los contenidos como a las TIC.

Creo que con la práctica de escritura y con la práctica de la búsqueda de fuentes de un tema que resultase de interés personal este acercamiento se ha conseguido, con buenos resultados en lo referente a una nueva comprensión de los contenidos y su sentido dentro de su plan de estudios. También en la clave de esa formación integral que ellos como universitarios también han de recibir.

Aprovechar casos de estudio actuales, y en este caso de tirón también en el mundo de las TIC, como fue el vídeo del Real Madrid, les ayuda especialmente a percibir cómo lo que estudian no es una materia muerta, sino que está muy presente en el día a día.

Ha resultado de gran interés que constaten las dificultades que conlleva una investigación, o lograr un saber certero y profundo de los hechos. Así como el potencial que les ofrecen las TIC, si saben dónde y cómo buscar. Esto les lleva por una parte a valorar la materia, y por otra a reflexionar sobre la necesidad de crear una conciencia crítica que se levante sobre fuentes sólidas de conocimiento,

La clave de este aprendizaje ha sido combinar contenidos teóricos de calidad con un conocimiento experiencial, que les lleve a experimentar en primera persona la pervivencia de lo que se estudia en el mundo en el que viven, que precisan conocer para poder dar razón de él y enseñarlo el día de mañana. Conocer la Historia nos ayuda a vivir con una mayor conciencia y consciencia.



## BIBLIOGRAFÍA

- De Ramón, J. C. (2021). “La historia y la memoria”, *The Objective*, 7.4.21.  
<https://theobjective.com/elsubjetivo/opinion/2021-04-07/la-historia-y-la-memoria/>
- Fernández Soldevilla, G. (2022). “Historiadores y divulgadores”, *El Correo*, 28.11.2022, p.19.
- Nemo, P. (2006). *¿Qué es Occidente?*, Madrid, Gota a Gota.
- Zweig, S. (2012). *Memorias de un europeo*, Madrid, Acantilado.



# EL PLAGIO EN TRABAJOS UNIVERSITARIOS: REFLEXIONES, EXPERIENCIAS Y UNA PROPUESTA

DAVID JIMÉNEZ TORRES  
Universidad Complutense de Madrid  
[dajimeneztorres@ucm.es](mailto:dajimeneztorres@ucm.es)

**Resumen:** El plagio en los trabajos universitarios supone un importante desafío para los docentes, sobre todo en aquellas disciplinas -generalmente, de Humanidades y de Ciencias Sociales- en las que se ha generalizado el uso de trabajos escritos como instrumento de evaluación. El plagio guarda una estrecha relación, además, con la extensión entre los estudiantes de la disponibilidad de herramientas TIC, suponiendo uno de los aspectos más negativos de este fenómeno para la práctica docente, y uno en el que los docentes se encuentran a menudo un paso por detrás del desarrollo tecnológico -por ejemplo, con la reciente irrupción de la IA-. Además, en ocasiones el plagio con herramientas TIC es una praxis asumida por los estudiantes desde la educación secundaria, por lo que supone un comportamiento naturalizado cuando alcanzan la universidad. Este capítulo examina algunos planteamientos generales sobre el plagio en trabajos universitarios y las limitaciones de las herramientas antiplagio más comúnmente usadas por la comunidad universitaria. Se propone la necesidad de enfocar las pautas de los trabajos escritos, en la medida de lo posible, de manera que se pueda prevenir la posibilidad del plagio, en lugar de confiar en que las herramientas antiplagio puedan detectarlo si se produce. Finalmente se expondrá un ejemplo de este tipo de diseño de una actividad escrita, utilizada en una asignatura de Historia.

**Palabras clave:** Plagio; Turnitin; evaluación; Humanidades; Ciencias Sociales.

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se centra en el desafío que el plagio en los trabajos estudiantiles supone para la práctica docente -sobre todo en Humanidades y Ciencias Sociales-. Este asunto guarda una relación clara con la alfabetización digital y la universalización de las herramientas TIC, puesto que la proliferación de fuentes disponibles en Internet y de herramientas para copiar y pegar texto ha facilitado enormemente la praxis del plagio. Si esto ya era una realidad de la docencia antes del desarrollo de herramientas sofisticadas de Inteligencia Artificial como ChatGPT, estas han vuelto todavía más difícil la tarea del docente a la hora de prevenir o detectar posibles plagios. Existe, además, un importante déficit de incentivos para los docentes a la hora de emplearse en este trabajo de vigilancia, puesto que la detección de plagios en los trabajos universitarios implica generalmente una notable inversión de tiempo y esfuerzo. En vista de todo ello, en este trabajo se expondrán primero algunas experiencias y reflexiones a propósito del plagio en los trabajos escritos a nivel de grado, las limitaciones de los programas antiplagio como Turnitin, y por qué resulta fundamental diseñar pautas adecuadas para los ejercicios que intenten impedir o dificultar el posible plagio. Después se expondrá un ejemplo de este tipo de diseño de actividad escrita, basada en la experiencia de una asignatura de Historia impartida recientemente.

## 2. EL PLAGIO EN LOS TRABAJOS ESCRITOS: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES

El plagio en los trabajos universitarios es un problema tan extendido como grave. Supone una distorsión fundamental del sistema de evaluación, ya sea en las calificaciones obtenidas en tareas concretas, en la obtención de créditos por asignaturas o en el promedio de nota del expediente. Es decir, cuestiona la validez misma de los títulos que conceden las instituciones universitarias, que son a su vez una vía de entrada fundamental al mercado de trabajo. Si un/a estudiante obtiene con esfuerzo y haciendo uso de las competencias adecuadas el mismo título que un/a estudiante que no ha realizado ese mismo esfuerzo ni ha cultivado las competencias adecuadas, entonces el título mismo pierde su validez. Además, el conocimiento de estos casos entre el propio alumnado puede tener el efecto de desmotivar a los estudiantes más trabajadores y concienciados con las razones por las cuales no deberían plagiar; se genera así una espiral negativa que destruye los buenos hábitos de trabajo que, en circunstancias normales, habrían ayudado a los estudiantes a progresar en su formación.

Por todo ello, en mi práctica como profesor he considerado a menudo prioritario desarrollar estrategias de evaluación que pudieran desincentivar o imposibilitar el plagio. Me ha interesado, sobre todo, hacerlo de manera que pudiera seguir usando

el formato más claramente vulnerable al plagio: el trabajo escrito. Sigo creyendo firmemente en la utilidad del trabajo escrito como tarea académica, sobre todo en asignaturas de Humanidades y Ciencias Sociales: fomenta una serie de habilidades de reflexión, búsqueda de fuentes y construcción de argumentaciones sostenidas que encaja perfectamente con el tipo de aprendizaje que se busca en la educación universitaria. En determinadas asignaturas y disciplinas, los considero incluso vastamente superiores al examen como actividad de evaluación, por cuanto examina otras competencias que van más allá de la memorización de corto plazo o de la capacidad de sintetizar lo recogido en los apuntes o las lecturas del curso.

Esta utilidad pedagógica de los trabajos escritos, sin embargo, se ve amenazada por su extrema vulnerabilidad al plagio. A ello contribuye el fatal entrecruzamiento de dos procesos: la creciente inclusión de este tipo de trabajos como componente de evaluación de las asignaturas -sobre todo desde la aplicación del Plan Bolonia durante la década de los 2000- y la abrumadora disponibilidad de materiales en acceso abierto en internet. Es decir, a la vez que la evaluación universitaria pedía a los estudiantes de forma creciente este tipo de trabajos, también aumentaban las condiciones de posibilidad para el plagio de los mismos. Esto no es un problema nuevo en términos históricos: la célebre página “Rincón del Vago”, origen de innumerables textos-fuente en casos de plagio, fue creada en 1998. Tampoco es un problema nuevo en términos de la experiencia de los estudiantes: para muchos de ellos, la alfabetización digital realizada en etapas anteriores de su formación -o en la propia universidad- ha implicado también un proceso de ‘aprendizaje del plagio’. Muchas actividades en la educación secundaria tienen como objetivo que los estudiantes sepan buscar y encontrar información en Internet que sea relevante para alguna pregunta que se les haya planteado previamente, y la experiencia muestra que solo hay un paso entre ese aprendizaje -claramente indispensable en el mundo actual- y buscar en Internet cualquier contenido que se pida al estudiante. Así pues, los estudiantes llegan a la universidad no solo sabiendo cómo plagiar, sino incluso considerándolo en algunos casos como una práctica natural en el proceso de aprendizaje, sin que muchos hayan sido expuestos a una explicación detallada acerca de por qué esa práctica tiene consecuencias tan negativas. A menudo, al confrontar a estudiantes que han plagiado sobre lo que han hecho, he recibido respuestas que señalan una concepción del plagio como un problema puramente individual (“yo no he hecho lo correcto”), y no algo que distorsiona fundamentalmente el proceso de evaluación de toda la clase (“yo he hecho algo que afecta a mis compañeros/as”). Todo esto ayuda a explicar que, se produzca por los motivos que sea, varios estudios han mostrado resultados alarmantes en las actitudes ante el plagio de los universitarios españoles (Sureda, Comas, Casero *et al.*, 2013; Porto, Espiñeira, Losada y Gerpe, 2019; Mosteiro, Espiñeira, Porto y Muñoz, 2021).

Por fortuna, nuestras universidades cuentan hoy en día con herramientas antiplagio muy notables. La más conocida es el programa Turnitin, desarrollado por la empresa homónima -subsidiaria a su vez de Advance Publications, Inc.-. Sin

embargo, en mi experiencia en universidades británicas y españolas he tenido abundantes pruebas de que este programa no es infalible; no, desde luego, como para que los docentes universitarios puedan delegar exclusivamente en él la tarea de detectar posibles plagios.

Los siguientes tipos de casos son especialmente problemáticos:

- Casos en los que el texto-fuente esté en un idioma distinto a aquel en el que se realiza la evaluación. Los programas antiplagio detectan coincidencias y textos-fuente en el mismo idioma. Sin embargo, no pueden detectar casos en los que un estudiante haya cogido un texto -por ejemplo- en inglés, lo haya traducido al español -directamente o con una herramienta como Google Translate- y haya presentado el texto resultante como su propio trabajo. La creciente solvencia lingüística en lengua inglesa de muchos estudiantes facilita que recurran a este tipo de estrategia. Y la única detección posible en estos casos es la que pueda hacer el profesor al apreciar, por ejemplo, usos lingüísticos inusuales en el trabajo -por ejemplo, construcciones sintácticas poco naturales en español y que no encajen con la forma de expresarse que haya utilizado el/la estudiante en cuestión en clase-.
- Casos en los que se hayan sustituido determinadas palabras del texto-fuente por sinónimos, o se haya alterado la sintaxis de la frase, o se hayan cambiado de lugar frases y párrafos, con el objetivo de romper la cadena de palabras que detectaría Turnitin. Si bien los programas antiplagio han ido evolucionando para detectar este tipo de trampas, e identifican similitudes más allá de la ruptura ocasional de la cadena de palabras, esta estrategia sigue ofreciendo la posibilidad de disminuir dramáticamente el porcentaje de coincidencias que arroja en su primer resultado. Es decir: en el caso de un hipotético trabajo que realmente hubiera sido plagiado en un 60%, la alteración de vocabulario, sintaxis u orden de los párrafos puede llevar a que el *software* antiplagio solo detecte un 8% de coincidencias. Y este bajo porcentaje, que en circunstancias normales puede deberse únicamente a una o dos referencias en la sección de bibliografía, puede dar al docente la impresión de que no hay nada problemático con el trabajo, desanimándole de investigar el caso en mayor profundidad.
- Casos en los que la fuente no sea un texto, sino un vídeo o un audio divulgativo/explicativo. Esto está ligado a la proliferación de vídeos divulgativos -por ejemplo, sobre determinados procesos o acontecimientos históricos- que se encuentran disponibles en plataformas como YouTube. Aquí, por razones evidentes, el *software* antiplagio no puede buscar un texto-fuente (a menos que haya sido transcrito en alguna *web*), y la capacidad del docente de detectar el plagio es prácticamente

- nula a menos que haga un improbable esfuerzo para familiarizarse con todos los vídeos de este tipo que están vinculados a los temas que imparte.
- Textos elaborados con una herramienta de Inteligencia Artificial, como ChatGPT. Al no tratarse de una trasposición de texto-fuente a texto-destino, sino de un texto nuevo creado por el propio programa, el *software* antiplagio es incapaz de detectar que el trabajo no ha sido realizado por el estudiante. Es de esperar que futuras versiones de Turnitin y programas similares incorporen herramientas para afrontar este tipo de casos, aunque uno supone que, de la misma manera que ha ocurrido con el paradigma anterior, la tecnología de detección de plagios nunca resultará completamente infalible. Por otra parte, el velocísimo ritmo de desarrollo de las herramientas de IA hace prever que durante mucho tiempo la capacidad de los programas tipo ChatGPT irá muy por delante de la capacidad de creación de herramientas para detectar plagios que empleen la IA.

Estos casos muestran que los programas como Turnitin no pueden sustituir por completo la labor del docente en la vigilancia de posibles casos de plagio. A menudo, lo que nos ofrecen son pequeñas pistas -y a veces ni siquiera eso- que el docente debe seguir para confirmar si se encuentra o no ante un caso de plagio. Y esto remite a un problema añadido -y fundamental- del problema del plagio en la educación universitaria: los incentivos del docente para investigar en profundidad todos aquellos casos en los que haya algún indicio sospechoso.

Planteémoslo de la manera más cruda posible: el docente cobra lo mismo tanto si identifica correctamente todos los casos de plagio que se puedan producir como si no descubre ninguno. Y la investigación de este tipo de casos -detección de los textos-fuente, preparación del documento con evidencias, gestión del posterior proceso de explicación al estudiante, manejo de posibles reclamaciones, etc.- requiere una considerable inversión de tiempo. El único incentivo para realizarla, sin embargo, es el que se derive del compromiso del propio docente con la integridad de su trabajo. No existe ninguna otra motivación de índole económica o incluso de avance profesional. Si a este hecho básico le añadimos que el profesorado ya está pobrementemente remunerado de por sí, y que en época de correcciones se puede acumular una considerable cantidad de trabajos y exámenes que se deben evaluar en un breve espacio de tiempo, constatamos que los docentes tienen muchos incentivos para no investigar potenciales casos de plagio, a menos que sean especialmente flagrantes o que hayan sido detectados plenamente por un programa antiplagio. Es perfectamente razonable, por ejemplo, que un docente con una carga importante de trabajos que corregir en un espacio breve de tiempo decida que solo investigará aquellos casos en los que Turnitin arroje un porcentaje de coincidencias superior al 10%. Y, como ya hemos visto antes, esto puede hacer que muchos casos de plagio no sean detectados.

Por todo lo expuesto hasta ahora, considero que la mejor política ante el plagio en trabajos universitarios es la prevención: es decir, el diseño de pautas para los trabajos escritos que: 1) dificulten sobremanera el acto mismo de plagiar; y 2) conduzcan a que, en caso de producirse el plagio, este sea muy sencillo de detectar para el docente.

### 3. DISEÑO DE UN TRABAJO ESCRITO

Las experiencias y reflexiones desarrolladas en el epígrafe anterior han animado el diseño de una actividad de mi asignatura “Historia política del mundo actual”. Dicha asignatura se imparte en distintos grados de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, y en el momento de escribir este trabajo la he impartido a un total de cinco grupos en los cursos 2021-22 y 2022-23. Se trata de una asignatura de 2º curso, lo que resulta útil para los propósitos de este trabajo puesto que los estudiantes ya han tenido experiencia con actividades de evaluación universitaria, y no pueden alegar desconocimiento de lo que se espera de sus trabajos.

La asignatura abarca los principales procesos y acontecimientos políticos ocurridos a escala global desde 1945 hasta 2008. Al tratarse de una asignatura de Historia que se imparte a estudiantes de otras disciplinas (como Ciencias Políticas, Filosofía, Derecho y Relaciones Internacionales), también pretende familiarizar al grupo con perspectivas y metodología propias del trabajo histórico. La evaluación se ha dividido en los siguientes componentes: asistencia y participación (20%), cuestionarios bisemanales sobre los contenidos vistos en las clases teóricas y prácticas (20%), examen final de todo el temario (40%) y trabajo escrito (20%).

El trabajo escrito que describiré se ha ido modificando tras cada experiencia con los grupos, de manera que la versión definitiva que se expone aquí es la que se usará en el curso 2023-24. Se trata de una tarea de un mínimo de 2.000 y un máximo de 3.500 palabras, y que se realiza en grupos de 3-4. Los estudiantes deben analizar por escrito una película que aborde algún episodio o proceso de los que se estudian en la asignatura. Es decir, si uno de los puntos del temario es la historia del bloque soviético entre 1945 y 1989, los estudiantes podrían elegir una película que esté ambientada en cualquiera de aquellos países durante esa época (por ejemplo, *La confesión* [Constantin Costa-Gavras, 1970] o *Cold War* [Pawel Pawlikowski, 2018]).

El análisis que deben realizar los estudiantes tiene que ver con la representación de la Historia en la película elegida. Se les pide que respondan a las siguientes cuestiones: ¿de qué manera(s) se representa en esta película el episodio o proceso histórico en cuestión? ¿Hacia qué interpretación del mismo nos dirige? ¿Es un retrato fidedigno de lo que realmente ocurrió? ¿Qué aspectos o interpretaciones se dejan fuera?



Las respuestas de los estudiantes a estas preguntas deben apoyarse en lo que se comentara en las clases de la asignatura sobre ese episodio/proceso concreto, y también en al menos dos fuentes historiográficas. Dichas fuentes deben ser libros que se encuentran en la Biblioteca de la Facultad (y, preferentemente, deben estar incluidos en el documento de Bibliografía de la asignatura, que tienen disponible desde el principio del semestre en el Campus Virtual). Además, es obligatorio concertar una tutoría con el profesor al menos un mes antes de la entrega, y explicar cuáles son las principales tesis y conclusiones de las fuentes elegidas.

El diseño de este trabajo dificulta el plagio de las siguientes maneras:

1. Exige que se incorporen reflexiones que se hayan planteado en las clases. Este material solo se puede encontrar en los propios apuntes de los estudiantes, y debe ser hilado de una manera mínimamente articulada con las fuentes historiográficas y con el análisis de la película. Por ello, rebasa el ámbito de lo que una herramienta de IA podría hacer por el estudiante, puesto que remite a cuestiones transmitidas oralmente en el aula que, en principio, le resultaría muy difícil replicar a un servicio como ChatGPT. Como beneficio añadido, incentiva que se preste la debida atención en clase.

2. El tipo de fuentes historiográficas que los estudiantes deben consultar desincentiva que acudan directamente a Google. Es cierto que podrían acudir a reseñas de los libros elegidos que estén disponibles en Internet, pero la obligación de comentarlos en una tutoría -y de poder responder a las preguntas que plantea el docente- debería desincentivar esto.

3. Tener que reflexionar sobre cómo la película elegida representa la Historia, en vez de sencillamente explicar un aspecto del episodio o proceso histórico en cuestión, reduce el número de potenciales textos-fuente a los que pueden acudir los estudiantes. Es cierto que existe bibliografía -y que está disponible en Internet- sobre la representación de la Historia en algunas de las películas que suelen elegir los estudiantes -como *Goodbye, Lenin!* (Wolfgang Becker, 2003)-. Sin embargo, la necesidad de hilar este tipo de análisis con las fuentes historiográficas y con lo explicado en clase dificulta que se pueda sencillamente copiar y pegar del texto-fuente.

4. Este diseño permite cumplir con los propósitos del ejercicio -profundizar en el conocimiento de uno de los puntos del temario, fomentar la consulta de fuentes historiográficas de contrastado rigor, y animar una reflexión más profunda sobre la diferencia entre el conocimiento histórico y su representación- a la vez que reduce las posibilidades de que los estudiantes entreguen trabajos plagiados. La experiencia con versiones anteriores de esta tarea ya fue satisfactoria: solo hubo un caso de plagio, que resultó de muy fácil detección puesto que, pese a haber reordenado párrafos y sustituido palabras -lo que daba un porcentaje de coincidencias muy bajo en Turnitin- el trabajo carecía de la bibliografía indicada y de referencias a las cuestiones planteadas en clase. Es cierto que el diseño de esta actividad implica mucho trabajo

para los estudiantes, sobre todo para una tarea que solo cuenta como el 20% de su nota final, de ahí que se haya optado por el formato de un trabajo en grupo en lugar de individual. Y, por lo que se refiere al profesor, mi experiencia hasta ahora ratifica que es preferible emplear tiempo y esfuerzo en el diseño y preparación de un trabajo así que emplearlo en la investigación de numerosos casos potenciales de plagio en cada etapa de entregas. En conclusión, diseños como el que se propone en estas páginas animan a que rescatemos una actividad de evaluación de indudable valor pedagógico, como es el trabajo escrito, de una praxis que amenaza con convertirla en una opción inviable para la docencia. Si bien cada docente deberá encontrar las pautas que puedan adaptarse mejor a la prevención del plagio en las tareas escritas correspondientes a su asignatura, considero que el objetivo de salvar la validez del trabajo escrito, y con él de las competencias que enseñamos en las aulas, hace que el esfuerzo valga la pena.

### BIBLIOGRAFÍA

- Moreno López, J. M., (2018). Plagio en universidades: estudio de Turnitin y Compilatio. *Sego-Bit: Revista de la Escuela de Ingeniería Informática de Segovia*, 5 (7), 16-24.
- Mosteiro García, M. J., Espiñeira Bellón, E. M., Porto Castro, A. M., y Muñoz Cantero, J. M. (2021). El alumnado universitario ante la comisión de plagio por parte de sus compañeros/as. *Revista de Investigación Educativa*, 39 (2), 391–409. <https://doi.org/10.6018/rie.424381>
- Porto Castro, A. M., Espiñeira Bellón, E. M., Losada Puente, L., y Gerpe Pérez, E. M. (2019). El alumnado universitario ante políticas institucionales y de aula sobre plagio. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71 (2), 139–153. DOI: 10.13042/Bordon.2019.69104
- Sureda, J.; Comas, R.; Casero, A. *et al.* (2013). El plagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado de la Universitat de les Illes Balears: resultados generales, por género y por ramas de estudios. En *IRIE (2013), Informes de recerca en educació*. Illes Balears 2013. Palma: Institut de Recerca i Innovació Educativa. DOI: 10.3306/IRIE.INFORME.RECERCA.N6.2013

# LA IMPORTANCIA DE LA ÉTICA Y LA COMPRESIÓN CRÍTICA EN LA ENSEÑANZA DEL ANÁLISIS DE DATOS

ÍÑIGO SANZ ZUBIRIA

Analista de datos

[isanz.zubiria@gmail.com](mailto:isanz.zubiria@gmail.com)

**Resumen:** Este trabajo insiste en la importancia de la ética y la comprensión crítica en la enseñanza de las matemáticas y del análisis de datos, algo importante tanto en el área de la estadística como para profesiones relacionadas con la comunicación, por ejemplo, el periodismo de datos. También para las que tienen que ver con el estudio del tráfico *web*. Así, se explican algunas de las manipulaciones más frecuentes y se dan sugerencias para hacer el aprendizaje de este tema más interesante para el alumnado.

**Palabras clave:** análisis de datos; desinformación; estadística; matemáticas; innovación docente.

## 1. INTRODUCCIÓN

La creciente importancia de los datos en la toma de decisiones empresariales ha llevado al nacimiento de un nuevo grupo de profesionales dedicados no sólo a la extracción sino al análisis y comunicación de dichos descubrimientos. No obstante en este contexto de *Big data* y nuevas tecnologías cada vez más avanzadas es fundamental abordar la cuestión de la comprensión crítica del analista y de la ética a la hora de comunicar los descubrimientos.

La ética en el análisis de datos se refiere a la obligación de asegurar la transparencia de los resultados y de evitar cualquier matiz o sutileza que pueda llevar que puedan llevar a conclusiones erróneas o intencionadas.

La comprensión crítica implica tener el conocimiento y la capacidad de evaluar los datos de manera metódica y rigurosa, comprendiendo el contexto de su extracción, los cálculos aplicados y las definiciones oficiales del sector, tanto en el contenido (el texto) como en la forma (gráficos, uso de colores, etc.). De esta manera, se garantiza la transparencia y se evita la posibilidad de llegar a conclusiones erróneas o intencionadas.

La enseñanza del análisis *web* debe abarcar no solo la técnica de cálculo, sino también la comprensión crítica tanto del proceso como del resultado del análisis, y la ética en la comunicación de los hallazgos. Esto es esencial para garantizar una toma de decisiones fundamentada y responsable, y para crear conciencia del público acerca de las implicaciones de los resultados. En este texto se examinarán con detalle estos puntos, incluyendo ejemplos de mal uso y métodos correctos, así como alternativas para fomentar el uso ético de los mismos desde la enseñanza a través de las matemáticas.

## 2. ÉTICA EN EL ANÁLISIS WEB

A pesar de que un sector considerable de la sociedad que considera que la honestidad es algo pasado de moda, incluso un lastre en el camino al éxito, en el método científico, las incoherencias, las falsificaciones y los maquillajes en los estudios siempre acaban delatándose a sí mismos. Es por ello, que cualquier enfoque mínimamente científico debe sostenerse en esos principios o hundirse sin ellos. Es una verdad con la que se trata de aleccionar a los analistas neófitos y que se resume con la máxima de: el valor de un analista se mide en la confianza indiscutida que se le otorga a su trabajo. Una vez perdida, resulta muy difícil de recuperar.

No obstante, es necesario tener cuidado al elevar a la Ciencia, como culmen de la precisión y la exactitud. Y de todas sus ramas, la Estadística tiene el dudoso honor de ser la rama más proclive a los matices, sombras y suposiciones. A fin de cuentas la elaboración de una hipótesis siempre se basa en asunciones, cuando no axiomas que son requeridas para la premisa inicial a experimentar y analizar.

Es el momento en el que la parte que toma las decisiones y la parte que proporciona los datos, están en desacuerdo: el primero desea un resultado obvio, dicotómico: Sí o No. Mientras que el segundo suele tender a recomendar cautela. En esta fricción, bien por interés, bien por ignorancia, es cuando nace la desinformación.

La honestidad mencionada al comienzo, debe encontrarse a mitad de camino con una inteligencia crítica por la parte que recibe el resultado. Así, la parte comunicada, como la comunicadora, debe estar familiarizada con el arte de la segmentación, los sesgos y sobre todo, con la sobre simplificación, que es siempre la semilla del engaño, la confusión y la mentira.

### 3. COMPRENDER LOS GRÁFICOS Y LAS VISUALIZACIONES DE DATOS

La visualización en forma de gráfico es hoy en día la forma más corriente, sencilla y por desgracia habitual, de manipular la percepción de los datos. La presentación gráfica de datos, o gráfico, es una herramienta que permite la visualización y contextualización de una gran cantidad de datos de forma rápida e intuitiva. Este acercamiento permite así la detección de tendencias y valores atípicos, sin necesidad de recurrir a cada entrada individual.

Sin embargo, esta útil simplificación o representación selectiva se trata a menudo de un arma de doble filo. La representación puede ser completamente fiel a los datos y una falacia al mismo tiempo. Cuando a un gráfico se le aplican maquillajes o trucos de formato con la intención de dirigir hacia una conclusión errónea, se le llama *Distorted Graph* (Gráfico distorsionado).

Algunas de las técnicas más habituales en los llamados gráficos distorsionados son: el uso de la gráfica de “quesito” con más de cinco dimensiones, en orden inverso a las agujas del reloj, con colores invertidos o jugando con los ángulos para alterar la percepción del tamaño real de uno de los grupos.

Otra técnica es la manipulación del eje vertical en un gráfico de barras o de líneas. Al cambiar la escala o empezar desde un valor diferente a cero, se logra que pequeñas diferencias en los datos parezcan mucho más grandes, lo que se puede utilizar para hacer que el resultado parezca mucho más impresionante de lo que realmente es. Lo que en la vida real puede suponer el dar luz verde a campañas sin valor, o incluso peligrosas.

Otro ejemplo de una técnica común de distorsión gráfica es el uso de gráficos de dispersión con escalas de ejes diferentes. Un gráfico de dispersión es una representación gráfica de dos variables, en la que una variable se representa en el eje X y la otra en el eje Y. Si se utilizan escalas de ejes diferentes para cada variable, se pueden crear ilusiones visuales y manipular la percepción del tamaño de los puntos. Por ejemplo, si se representa un conjunto de datos en un gráfico de dispersión con un eje X que va de 0 a 100 y un eje Y que va de 0 a 10, los puntos en la parte superior del gráfico parecerán mucho más pequeños que los puntos en la parte inferior, incluso si representan valores iguales.

Otro ejemplo de manipulación de gráficos para influir en la toma de decisiones puede ser la omisión selectiva de datos. En este caso, se omiten los datos que no apoyan la conclusión que se quiere presentar en el gráfico, lo que lleva a una distorsión de la realidad y a una conclusión errónea.

#### **4. FOMENTANDO EL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE LAS MATEMÁTICAS: UNA PROPUESTA EDUCATIVA**

Es necesario ir avanzando más allá de las soluciones superficiales y, por ello, conocer las técnicas que se acaban de describir, presenta una solución rápida al problema en cuestión. Una solución rápida, al igual que superficial, puesto que solo se centra en los síntomas y no en el origen. Si bien está clara la necesidad por una parte, de los profesionales de actuar con honestidad y rigor al trabajar con datos y su comunicación, y por otra de la parte receptora, ya sea como entidad de prensa o como individual, de estudiar el mensaje con objetividad y pensamiento crítico, el reto se encuentra en tratar de ponerlo en práctica.

Una de las formas más lógicas para lograrlo es a través de la enseñanza. Un periodo en el cual la absorción de conocimiento y la formación del carácter van de la mano. No obstante, si bien en estudios tales como la biología, medicina, y de empresa puede resultar más sencillo añadir los mencionados conceptos al temario, en muchas otros, resulta algo impuesto cuando no incrustado sin contexto alguno.

Debido a generaciones en las que la enseñanza de las matemáticas se ha llevado a cabo despojada de cualquier enfoque práctico para el día a día, hoy en día recibe una injusta aunque comprensible mala fama. Es este hecho precisamente el que logra una reacción sospechosa cuando se sugieren las matemáticas como solución, olvidando la amplia cantidad de ramas de ésta ciencias.

Las matemáticas discretas por ejemplo, son una de las ramas que se enfoca en el estudio de objetos discretos, a saber; los números enteros, conjuntos finitos, gráficos y redes. Dentro de la misma, se incluyen la teoría de grafos (no confundir con gráficos), la teoría de números, la combinatoria, la teoría de la información y la más relevante en este caso: la lógica matemática.

La lógica matemática es una rama de la lógica que se enfoca en el estudio formal de la inferencia y el razonamiento matemático. Se preocupa por la estructura y el contenido de los argumentos matemáticos, así como por las reglas que gobiernan la manipulación de símbolos y fórmulas. Además, la lógica matemática es ampliamente utilizada en áreas como la teoría de la computación, la filosofía, la matemática y la lingüística. Sus métodos y herramientas son fundamentales para la construcción rigurosa de teorías matemáticas y sistemas formales.

De los mencionados campos, es el de la Filosofía el más adecuado como ejemplo para integrar las matemáticas en un campo en principio sin relación, para educar en un sistemático razonamiento lógico que permita al mismo tiempo una ética laboral y una mente inquisitiva.

En el caso de la Filosofía, la lógica matemática se utiliza para un estudio riguroso del razonamiento y la argumentación, puesto que permite analizar la estructura lógica

de los argumentos, identificar falacias y evaluar la validez y consistencia de las teorías y sistemas implementados.

Al igual que en la lógica matemática se utilizan reglas para construir y rebatir argumentos, las mismas reglas y principios son directamente aplicables a la argumentación formal en filosofía. Continuando con esta aplicación, otros campos en los que se podría extrapolar de la misma forma son el derecho y la política donde la argumentación es (o, al menos, era) fundamental. En un debate, la lógica matemática nos permite poner nombre y cuantificar conceptos como pueden ser los axiomas o los operadores lógicos.

Otra aplicación de la matemática discreta es el diseño de sistemas y procesos, tarea habitual tanto en la ingeniería como en el mundo empresarial. Cuando el correcto diseño puede reducir el gasto de forma considerable o evitar accidentes, es cuando el citado campo de las matemáticas cobra protagonismo.

Tomando como ejemplo el siguiente argumento se puede demostrar el funcionamiento básico: "Si el 90% de los estudiantes que pasaron el examen estudiaron más de 5 horas al día, entonces estudiar más de 5 horas al día basta para aprobar el examen"

La representación simbólica sería la siguiente

$p$  = Pasaron el examen

$q$  = Estudiaron más de 5 horas diarias

$p \rightarrow q$

El argumento afirmaría que  $q$  es suficiente para  $p$ , lo cual no necesariamente es cierto en este caso. Por lo tanto, el argumento es inválido desde el punto de vista lógico.

En resumen, la importancia de la ética y el análisis crítico en el análisis de datos es irrefutable. Estos conceptos son cruciales para garantizar una toma de decisiones fundamentada y responsable, así como para concienciar acerca de las implicaciones de su incorrecta aplicación. En este texto se han examinado estos puntos, incluyendo algunos de los métodos de malas praxis más comunes en la representación de gráficos. Sin embargo, también se ha ofrecido una solución que combina el análisis de datos con un ejercicio de autocritica, que es el fundamento de un comportamiento ético. Con la matemática discreta como opción preferida, se han expuesto casos de distintos campos de estudio en los que no solamente no estarían de más, sino que también serían muy convenientes.

En conclusión, la ética y la comprensión crítica son fundamentales en el análisis de datos y, como tal, deben ser incluidas en la educación y práctica, tanto de esta disciplina como de cualquier otra. Como dice la Biblia, en Tesalonicenses 5:21-22: "Examinadlo todo; retened lo bueno. Absteneos de toda especie de mal".





# LA NECESIDAD DE UNA VOCACIÓN PRÁCTICA EN LAS AULAS: EL GRADO DE PERIODISMO

NACHO ÁLVARO

Periodista. Radio 3

[ignacio.alvaro@rtve.es](mailto:ignacio.alvaro@rtve.es)

**Resumen:** este texto da una visión personal de un profesional de la radio pública española para mejorar la docencia en el Grado de Periodismo. También presenta algunos consejos para jóvenes periodistas.

**Palabras clave:** periodismo; formación práctica; innovación docente; radio; alumnado.

A lo largo de este capítulo abordaré, desde una perspectiva personal basada en mi experiencia laboral, de qué modo la carrera de Periodismo debería replantear sus contenidos. En la etapa universitaria he echado en falta en buena parte del profesorado su papel práctico en el desarrollo de su carrera periodística. La teoría siempre es necesaria, aunque no hay que perder de vista los casos prácticos ni la posibilidad de acercar al alumnado a una experiencia, lo más fidedigna posible, a la realidad que se vive en la redacción de un medio de comunicación. Quizás así se logre despertar el interés de ese comunicador en ciernes que ahora ocupa un pupitre en clase y que, con suerte, el día de mañana, haga de su formación su medio de vida.

Cuando hablamos, leemos o escuchamos acerca del periodismo hay una palabra que suele estar muy presente para definir a este oficio: “crisis”. Crisis en, prácticamente, todos los sentidos y siempre con matices y connotaciones negativas. Cuando estudié la carrera en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid muchos profesores impregnaban sus explicaciones con este sustantivo. Y, sin embargo, no proponían alternativas o estrategias, por disparatadas que resultaran (aunque para esto también está el foro universitario), para voltear esta situación.

Crisis como salida profesional; crisis como sinónimo de remuneración precaria; crisis en la credibilidad de los medios; crisis, crisis, crisis y así sucesivamente. Pero, en mi opinión, sí existe una crisis que ningún miembro del Claustro mencionaba: la que orbita alrededor, precisamente, del profesorado.

Me explico:

Aprovechando estos coloquios entre profesor y alumnado sobre nuestro oficio, me daba cuenta de un detalle fundamental: muy pocos -por no decir, ninguno- de los docentes (catedráticos, titulares, contratados doctor, ayudantes doctor...) habían trabajado en un medio de comunicación. Vivían el periodismo desde sus departamentos, lo acervan al alumnado desde la tarima y apenas ponían casos prácticos o reales vividos desde una redacción. Hablaban desde una perspectiva investigadora alejada del empirismo. La teoría sumía en un absoluto olvido a la práctica, algo fundamental en el Periodismo y la Comunicación (permítame el recurso de la mayúscula para referirme en este caso a estas disciplinas).

Cuánto echaba en falta la visión -aunque fuera fatalista, pero realista- de alguien que hubiera dejado su puesto en un medio de comunicación para transmitir la pasión de nuestro oficio a quienes en ese momento ocupábamos los pupitres de las aulas. Aquí podemos plantear la disposición y uso del espacio en estos templos del saber, pero mejor abordemos esta cuestión en otro momento.

La crisis existe, por supuesto. Pero puede resultar cómodo mencionarla desde la silla del docente. Me habría encantado (y hablo también por mis pocos compañeros de promoción con los que mantengo contacto y que hoy son mis mejores amigos y todos ellos trabajan en diferentes medios y productoras audiovisuales) escuchar a algún profesional que cobra 800 euros brutos al mes trabajando en una emisora privada a nivel nacional para comprobar cómo la voluntad vence a la precariedad. O que nos contara cómo son las presiones que pueden existir en los medios de comunicación -privados, especialmente- respecto a algunas informaciones. O hasta qué punto los ingresos publicitarios son necesarios y de qué modo se mira la realidad desde uno u otro prisma. O de qué manera se las ingenia un redactor para conseguir contactos y adelantarse en una noticia. Cómo, en definitiva, el periodismo es y cómo, por último, se trabaja en una redacción. Porque el periodismo y la comunicación, en mi opinión, no se enseñan, se practican. Y haciendo calle se hace callo.

Ojo, pero no todo es negativo. Y en estas líneas que comparto con usted, me gustaría recomendarle que trate de aumentar lo máximo posible su radio de acción desde la Universidad. Acuda a encuentros, participe en tertulias, haga prácticas de formación, pierda el miedo a preguntar, declare sus intenciones y no dude en argumentar con sus compañeros y profesores su punto de vista.

Y, sobre todo, sume sus esfuerzos para acabar con esa manida crisis desde el propio alumnado.

Me encanta encontrarme con estudiantes de Comunicación Audiovisual y Periodismo cuando visitan las instalaciones de RNE en Prado del Rey (donde trabajo desde el año 2013, primero con contratos en prácticas y, con el paso de los años, como indefinido). Cuando los veo pienso que son el bastión a esa crisis. Pero me quedo preocupado cuando les pregunto si escuchan la radio (me da igual si es la emisión convencional o el consumo de pódcast a través de una plataforma digital) y ninguno responde. Como mucho, en un grupo de quince universitarios, levanta la mano uno o dos. Y reconocen que escuchan la radio de rebote porque son sus padres quienes la ponen en casa o en el coche. Apenas tienen la iniciativa o el interés por descubrir cómo se narran las noticias en un boletín informativo de cinco minutos o por qué el tiempo en nuestro medio de comunicación -la radio- rige absolutamente todo. De qué modo se puede ir al traste una escaleta en la que se ha trabajado durante toda una jornada porque una noticia de última hora desbanca el trabajo planteado y se abre una senda por la improvisación a partir de un teletipo y se amplía una información con los enviados especiales, los reporteros y el trabajo de la redacción. Por favor, no sea como esta mayoría. Considérese un rebelde, lleve la contraria de manera lógica y haga lo que crea oportuno, pero con convicción. Hágase un favor a sí mismo y no se deje llevar. Tenga personalidad.

La realidad, querido lector, es muy diferente a lo que hemos aprendido y nos han enseñado en las aulas. Permítame durante los próximos párrafos exponerle mi experiencia laboral.

Después de licenciarme en Periodismo en 2012, cursé el Máster de Radio de Radio Nacional de España. Fueron once meses de formación que sirvieron para descubrir un medio de comunicación tan potente como es el radiofónico. Durante aquel curso hubo una primera parte teórica -donde se compartían ciertos temas con los tratados durante la carrera, como todo lo relativo al Derecho, por ejemplo- pero pronto tomaron los contenidos para enfocarlos a nuestra preparación como profesionales de la radio. Pasamos de la teoría a la práctica.

Y después de tres meses de formación en el Instituto RTVE, llegó el momento de pisar el barro y aterrizar en la Casa de la Radio. Por intereses personales, siempre he preferido los programas a los informativos. Así que me volqué en la redacción de Radio 1 eligiendo destinos para hacer las prácticas donde había menos competencia por los horarios de emisión. Por ese motivo, llegué a *La noche en vela*, un magacín que se emitía en directo durante aquella temporada 2012-2013 de lunes a viernes entre las doce de la noche y las tres de la madrugada. Primera lección aprendida: los horarios no siempre son cómodos, pero, si se disfruta el trabajo, la recompensa es indescriptible en términos de realización y satisfacción.

Aquellos primeros tres meses fueron increíbles y tuve la inmensa suerte de trabajar al lado de una maestra: Pilar Tabares (busque su dilatado currículum si no asocia su nombre a la historia de TVE). Como el Máster de Radio abarca todo lo que

da de sí el medio, el siguiente periodo de prácticas tuve que pasarlo en la Redacción de Informativos, eligiendo como destino el área de Sociedad.

Y aunque no fuera mi prioridad, resultó muy fructífera aquella experiencia para conocer la dinámica de trabajo en informativos. La redacción, la concisión, la prioridad, la objetividad, la rigurosidad y el éxtasis de narrar un suceso en directo. E, insisto, esto sólo se aprende en el fango, no en el aula.

Finalmente, terminé el Máster en septiembre de 2013 y en noviembre de ese mismo año me contratan en prácticas durante dos temporadas. Aquí inicio mi carrera profesional en RNE pasando, nuevamente, por *La noche en vela*, y en la temporada 2013-2014 participo en la creación de un programa nuevo que se emitirá en directo entre las tres y las seis de la madrugada. Era *El canto del grillo*, del que guardo los mejores recuerdos en la Casa de la Radio.

Ahí nos enfrentamos un equipo muy reducido de personas (segunda lección: la radio puede considerarse, en varias ocasiones, como un “Juan Palomo”, donde los equipos son pequeños y los problemas, a veces, demasiado grandes, pero se les acaba venciendo) a una escaleta en blanco que había que rellenar con contenidos, secciones, colaboraciones y dando al oyente un papel protagonista fundamental. Siempre hay que pensar en la persona a la que nos dirigimos y tener amplitud de miras. Porque hacemos radio para que nos escuchen y que resulten de interés para el oyente, no para regalarnos los oídos. Considere el lector esta última frase como la tercera lección.

Aquella andadura llegó hasta la temporada 2018/2019, donde una reestructuración de la parrilla dejó nuevos huecos y, de nuevo, emprendo un programa desde cero que se emitirá entre las tres y las cinco de la madrugada. Aunque, en esta ocasión, será en diferido. ¿Y qué significa esto? Que la radio también puede “trampear”, si se me permite la expresión. A veces, nos brinda el don de la ubicuidad y nos permite estar en dos lugares al mismo tiempo. Y esa campaña fue un nuevo aprendizaje a nivel personal y profesional, ya que nunca había trabajado en un programa que no se emitiese en directo (con sus pros y sus contras). Por un lado, gané en cierta calidad de vida dejando el horario laboral nocturno, pero, por otro, perdí la adrenalina que sólo aporta el reloj y el piloto rojo del estudio.

Como la radio -al menos, como yo la entiendo- es cuestión de emociones y en ese momento no me motivaba continuar en un programa que se emitía “enlatado” (*argot* empleado para definir un espacio grabado), solicité un traslado. Es cierto que, al menos, en RNE la movilidad entre emisoras es, relativamente, fácil. Por eso dejé mi etapa en Radio 1 para enrolarme en la familia de Radio 3, donde continúo a día de hoy. Desde que puse los pies en esta redacción he formado parte del programa *Efecto Doppler*, un espacio cultural que se emite en directo de lunes a jueves entre las 21:00 y las 22:00. Y desde septiembre de 2023 formo parte del equipo del programa *Hoy Empieza Todo 2*, dirigido y presentado por Marta Echeverría.

En las próximas líneas voy a detenerme para tratar de explicarle nuestra dinámica de trabajo y tenga una aproximación a la rutina desde mi penúltimo destino

en Radio 3, *Efecto Doppler*. Comenzaré diciendo que, aunque estemos delante del micrófono, no llegamos unos minutos antes al estudio para soltar la parrafada correspondiente y terminar cuando suenan las señales horarias. Este pensamiento está más extendido de lo que me gustaría. Entrábamos alrededor de las 14:30 en la redacción porque hay bastante trabajo que sacar adelante entre, en este caso, dos personas (recuerde que los programas de radio no siempre disponen de todo el personal que resultaría necesario y, por tanto, hay que incrementar los esfuerzos de los presentes).

Cada lunes tenemos una reunión de contenidos con la Coordinación de Programas donde cada redactor o director de cada programa comparte los temas y las previsiones que darán vida a cada espacio durante esa semana. En ocasiones, lo que se dice y lo que se hace no tiene nada que ver, ya que las previsiones -como su propio nombre indica- son caprichosas y no siempre se cumplen, aunque no es lo habitual. Por eso, siempre es recomendable tener varias alternativas en caso de que se caiga un tema que se haya previsto desarrollar.

Con estas reuniones se consigue, principalmente, que los programas no solapen contenidos ni repitan, en la medida de lo posible, invitados (aunque cada periodista dé su toque personal a cada entrevista y la lleve por derroteros diferentes). Y si hay un mismo tema que vayan a desarrollar en diferentes espacios, nos ponemos de acuerdo entre los equipos para tratar de distanciarlos en el tiempo y conseguir que no resulte redundante al oyente. Esto ocurre, principalmente, con figuras relevantes que acaban de publicar un libro, editar un disco o inaugurar una exposición, por ejemplo.

Una vez diseñado el plan de trabajo de la semana toca poner en marcha la máquina de la producción. Aquí es muy importante la organización con las agencias de comunicación, con las que solemos tener -con el paso del tiempo- cercanía personal aunque sólo sea por una relación mantenida a través de correos electrónicos. Estas oficinas nos suministran los contenidos que están vendiendo, como los lanzamientos de un libro. Si nos interesa, preguntamos por la disponibilidad del autor, concertamos una fecha y una hora para la entrevista y nos aseguramos de hablar con él para que no haya ni un solo cabo suelto (a qué hora le recogerá el coche, a qué dirección hay que buscarle, duración de la entrevista, si será grabada o en directo...). Pero nunca, nunca, nunca hay que desvelarles el cuestionario.

En ocasiones, los agentes de prensa nos los piden para que el invitado vaya con un discurso preparado. Eso no nos interesa. Una entrevista no puede ser un acto publicitario ni una rueda de prensa. Se busca la espontaneidad, el titular y la sorpresa. Y eso se consigue teniendo unos minutos previos de conversación con el invitado antes de entrar en el estudio. Ganarnos su confianza puede asegurarnos una charla distendida y, con algo de suerte, que se olvide de que está delante de un micrófono hablando para miles de oyentes. Hacer del estudio una mesa camilla es sinónimo de éxito. Pero no debemos caer en el error de dorar la píldora ni regalar los oídos al entrevistado. No digo que el entrevistador deba ser quisquilloso o incisivo o, menos

aún, agresivo en las preguntas. Pero tampoco nos debemos autocensurar y evitar cuestiones, si vienen al caso, que puedan suponer un escollo para nuestro invitado.

Para ello también es muy importante preparar bien el cuestionario. Nuestro oficio también incluye leer la novela o escuchar el disco del que vamos a desgranar con su autor. Y aquí entra en juego un departamento fundamental de RNE: Documentación. Su labor consiste en buscarnos toda la información existente tanto en prensa escrita como en documentos sonoros sobre el tema que nos interesa. Contamos con la inmensa fortuna de tener un Archivo Sonoro magnífico y muy bien conservado que relata, prácticamente, todo el siglo XX hasta hoy. Es muy difícil que no haya información complementaria que nuestros compañeros no puedan facilitarnos. Francamente, son unos genios en su trabajo y resultan imprescindibles.

Controlar ese extra de información nos va a servir para enriquecer las conversaciones con nuestros invitados y sacar nuevos temas de conversación a partir de una respuesta. Porque otra lección aprendida con la práctica es que un guion sólo sirve para tener una noción del camino que vamos a emprender con el entrevistado. Hay que estar rápido y prestar atención a lo que nos cuenta para poder encontrar esa liana que nos lleva hasta un derrotero inesperado y, seguramente, mucho más interesante de lo que podamos esperar planteando una pregunta preparada.

Pero no confunda el lector estas reflexiones con la improvisación pura y dura, porque ese exceso de confianza es, con toda probabilidad, sinónimo de fracaso. Y, además, puede derivar la entrevista en un “compadreo” del que el oyente huirá al no sentirse integrado en la conversación.

A veces resulta imposible, por cuestiones materiales de tiempo, preparar una entrevista todo lo que nos gustaría. No me refiero a las cuestiones básicas mencionadas anteriormente, sino a vestir el cuestionario con cortes de voz o extractos de otras entrevistas o fragmentos de películas que, en el medio radiofónico, permiten ampliar el contexto de la conversación. En la radio todo el material sonoro vale por sí solo y enriquece. Incluido el silencio, por supuesto. Que se lo pregunten a Jesús Quintero cómo conseguía más respuestas a través de sus silencios que por las preguntas que formulaba.

Haga el mayor acopio posible de recursos, no se limite a una entrevista de manual, de un paso más, dé la nota (en el buen sentido). Hágase valer, en definitiva, y ponga en valor el esfuerzo del resto de los compañeros. Y aquí entra el juego el papel desempeñado por la realización. Es nuestro faro al otro lado del cristal acompañando al técnico. Un realizador va a estar pendiente de los tiempos marcados en la pauta y velará para que todo el programa suene bien. Su labor consiste en sacar lustre a todo el trabajo de redacción haciendo que brillen todos los recursos sonoros que hemos solicitado y nos han facilitado. Su cometido es fundamental aunque su figura no siempre esté presente. Es una categoría profesional necesaria aunque poco reconocida.

Al fin y al cabo, no es malo tratar de destacar. Pero, por favor, sin pisar al compañero ni menospreciarlo. Porque en varias ocasiones también se encontrará con situaciones desagradable a consecuencia de los egos. Tenga en cuenta que la radio es un trabajo en equipo donde la confianza entre unos y otros resulta preciosa.

No merece la pena hacer la zancadilla a quien mañana puede echarle un cable pidiéndole un contacto, por ejemplo. Piense en la reciprocidad de un trabajo en equipo y en el bien común. En ocasiones me he encontrado con casos de estudiantes de Máster que hicieron uno de sus periodos de prácticas en un programa que dirigía y presentaba en Radio 1. ¿Y sabe qué es lo que más valoro? Su calidad humana. Porque con práctica, lo normal es que ese periodista en ciernes consiga soltura delante del micro y más destreza en la redacción. Pero si uno muestra ser una persona celosa de sus compañeros, desconfiada o con rencillas, ya le aseguro yo que por muy bien que trabaje no voy a querer que forme parte de mi equipo de trabajo. Desde luego esto es una opinión personal que no se debe tener en cuenta. Considérela una reflexión fruto del tiempo trabajado.

Lo que sí puedo decirle con la mano en el corazón es que el esfuerzo, tarde o temprano, tiene su recompensa. Y ese mismo esfuerzo es el que puede ganarle la batalla a esa “crisis” que tanto nos ha acompañado desde las aulas hasta este momento. Ese esfuerzo es el que le puede hacer ver la realidad como una oportunidad frente al telón de pesimismo que nos han transmitido. Ese esfuerzo, además, le hará mantener los pies en el suelo. Y, por último, ese esfuerzo será lo que celebre cuando obtenga su objetivo. Y no sólo a nivel laboral, también en lo personal, que es mucho más importante.

Me gustaría terminar estas palabras facilitándole mi correo electrónico por si en algún momento puedo servirle para aclarar alguna duda o pedirme ayuda, que se la ofreceré en la medida de lo posible. Será un gusto recibir su mensaje en esta dirección: [ignacio.alvaro@rtve.es](mailto:ignacio.alvaro@rtve.es).





Este libro es una iniciativa del Proyecto de Innovación Docente “Social e-learning: Ciencias Sociales y Humanidades Digitales”, financiado por la Universidad de Valladolid. Reúne diversas aproximaciones a la innovación docente en la educación universitaria, que parten de una premisa: se trata de diferentes iniciativas de profesores que piensan en el alumnado y que explican aquí buenas prácticas que han empleado en diversas asignaturas. El objetivo del libro, además de contribuir a reflexionar y a ayudar a otros docentes, es, en definitiva, incorporar el uso de herramientas TIC y de las últimas novedades digitales y de las redes sociales a las aulas. Esta obra está animada por la responsabilidad, pero también por el espíritu crítico.

Por ello, teniendo en cuenta la voluntad de mejorar y la realidad de la docencia, recogemos una treintena de contribuciones de cuarenta expertos de diferentes universidades de España, así como internacionales, que explican, con generosidad y sencillez, sus propuestas educativas, sus reflexiones, las prácticas que realizan y la decidida voluntad por mejorar que ponen en sus clases. También incluimos las experiencias de tres profesionales del área de las ciencias sociales que consideramos que pueden ser valiosas y que reflexionan sobre algunos problemas muy actuales: la creación de una marca personal en redes para poder desarrollar la vocación, la elaboración de contenidos de calidad y la lucha contra la desinformación y la manipulación, insistiendo en la necesidad del trabajo en equipo y de una formación de calidad, real y efectiva, palpable.



EDICIONES  
Universidad  
Valladolid

