



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Pensamiento, arte y comunicación: la importancia de hacer llegar el mensaje

Coords.

Nuria Navarro Sierra
Raquel Vinader Segura
Olga Serrano Villalobos

Dykinson, S.L.

PENSAMIENTO, ARTE Y COMUNICACIÓN:
LA IMPORTANCIA DE HACER
LLEGAR EL MENSAJE



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

PENSAMIENTO, ARTE Y COMUNICACIÓN:
LA IMPORTANCIA DE HACER
LLEGAR EL MENSAJE

Coords.

NURIA NAVARRO SIERRA
RAQUEL VINADER SEGURA
OLGA SERRANO VILLALOBOS

Dykinson, S.L.

2023

PENSAMIENTO, ARTE Y COMUNICACIÓN:
LA IMPORTANCIA DE HACER LLEGAR EL MENSAJE

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 99 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2023

ISBN 978-84-1122-718-6

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L., ni de los editores o coordinadores de la obra.

Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L. no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. EL RETO DE PENSAR Y COMUNICAR EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN	13
--	----

NURIA NAVARRO SIERRA
RAQUEL VINADER SEGURA
OLGA SERRANO VILLALOBOS

SECCION I

REFLEXIONES EN TORNO A LA BÚSQUEDA DE LA IDENTIDAD EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

CAPÍTULO 1. EL <i>BREAKOUT EDU</i> COMO MÉTODO PARA OPTIMIZAR EL APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS: UNA PROPUESTA PRÁCTICA PARA LA ASIGNATURA DE PSICOMETRÍA	18
---	----

ADRIÀ MARCO-AHULLÓ
ISRAEL VILLARRASA-SAPIÑA
JOSÉ LUIS BERMEJO-RUIZ

CAPÍTULO 2. IMPLANTACIÓN DE UN APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS (ABJ) EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS PREVIO DE LA PREDISPOSICIÓN Y MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE HACIA LA METODOLOGÍA	33
---	----

SONIA GARCÍA MERINO
JAIME SERRADA SOTIL
BELÉN OBISPO DÍAZ
MIRIAM GRANADO PEINADO

CAPÍTULO 3. ESTIMULACIÓN COGNITIVA, LINGÜÍSTICA Y EXPRESIVA EN PERSONAS CON DEMENCIA. DISEÑO DE UNA PLATAFORMA DIGITAL: FORGET ME NOT 2.0.....	51
--	----

LUIS DEL BARRIO ARANDA

CAPÍTULO 4. EDUCAR MEDIANTE INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)...	68
---	----

MARÍA CARMEN MARTÍNEZ MURCIANO

CAPÍTULO 5. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE EN CORRESPONDENCIA CON LA HUMANIZACIÓN DE LA SOCIEDAD Y LA APLICACIÓN DE LAS TICS	87
---	----

HORTENSIA CARRANZA ROJAS
ANA LUCÍA MURILLO VILLAMAR

CAPÍTULO 6. LO QUE SUBYACE DETRÁS DE LAS PANTALLAS. RUTA DE CAPTACIÓN DE MENORES PARA EL CONSUMO DE PORNOGRAFÍA.....	104
<p>OLGA SERRANO-VILLALOBOS ISLENY CRUZ-CARVAJAL PABLO HIDALGO COBO</p>	
CAPÍTULO 7. EL APRENDIZAJE EN LOS PROCESOS DE DECISIÓN DE LOS CONSUMIDORES UNIVERSITARIOS EN MARKETING DEPORTIVO	144
<p>RAFAEL CANO TENORIO DIEGO GÓMEZ-CARMONA PEDRO PABLO MARÍN DUEÑAS ARACELI GALIANO CORONIL</p>	
CAPÍTULO 8. APLICACIONES DEL ANÁLISIS DE SISTEMAS DE DISCURSOS EN LA DOCENCIA DE ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN. EVIDENCIA EMPÍRICA A PARTIR DE LA PRODUCCIÓN PERIODÍSTICA SOBRE PROSTITUCIÓN Y PORNOGRAFÍA.....	158
<p>CARLOS RODRÍGUEZ CRESPO OLGA SERRANO-VILLALOBOS JOSÉ LUIS LÓPEZ SANGÜESA</p>	
CAPÍTULO 9. EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS: UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE BASADO EN LA CREATIVIDAD DIGITAL, LA NEUROPSICOLOGÍA, LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y EL MINDFULNESS	183
<p>NIEVES FÁTIMA OROPESA RUIZ MARÍA ARACELI PÉREZ GARCÍA</p>	
CAPÍTULO 10. LA LUCHA CONTRA LA DESINFORMACIÓN A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES: EL USO DE TIKTOK POR AGENCIAS DE VERIFICACIÓN EN EUROPA Y AMÉRICA	200
<p>PABLO HIDALGO COBO BELÉN PUEBLA-MARTÍNEZ OLGA SERRANO-VILLALOBOS</p>	
CAPÍTULO 11. USOS, ATITUDES E CRENÇAS DAS LÍNGUAS CRIOULAS E DOS SEUS FALANTES EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. UMA ABORDAGEM DESDE O DISTRITO DE LOBATA.	221
<p>MARIA MONTROY</p>	

SECCION II
EL ARTE Y LA CREATIVIDAD COMO HERRAMIENTAS DE
INNOVACIÓN DOCENTE

CAPÍTULO 12. ARTE DIGITAL EN LA ASIGNATURA DE LENGUAJE ARTÍSTICO Y SU INCIDENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.....	247
RAMÓN ESTEBAN CÁRDENAS PÉREZ IRMA LAGOS HERRERA PAULA URZUA CARMONA	
CAPÍTULO 13. LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN ENSEÑANZA ONLINE DE ASIGNATURAS VISUALES.....	270
NADIA MCGOWAN MARCELO FRAILE NARVÁEZ ISMAEL SAGREDO OLIVENZA	
CAPÍTULO 14. UNIVERSIDAD Y MUSEO EN EL APRENDIZAJE ENTRE PARES. EXPERIENCIA ARTÍSTICA Y ALFABETIZACIÓN VISUAL DE MAESTROS EN FORMACIÓN.....	286
SOLEDAD FERNÁNDEZ-INGLÉS	
CAPÍTULO 15. EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DEL COLOR Y EL ARTE: EL <i>ART THINKING</i> COMO METODOLOGÍA DE INNOVACIÓN DOCENTE CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	305
LANZA PRAT, MARINA LUQUE MALDONADO, NURIA MARTÍNEZ-GARCÍA, INMACULADA	
CAPÍTULO 16. ARTE, COMUNICACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DIGITAL. EVOLUCIÓN Y ADAPTACIÓN DE DISCURSOS CURATORIALES EN LAS REDES SOCIALES DEL MUNDO POSTPANDEMIA.....	322
MARTA PÉREZ IBÁÑEZ	
CAPÍTULO 17. CO-CREACIÓN EN ARTES PLÁSTICAS: GENERACIÓN DE IDENTIDAD DE GRUPO EN UN ENTORNO DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.....	343
EVA M ^a DOMÍNGUEZ GÓMEZ	

CAPÍTULO 18. EL TALLER VIRTUAL DE DISEÑO: LA IMPLEMENTACIÓN DE METODOLOGÍAS PROYECTUALES PARA LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA Y PROGRESIVA DEL CONOCIMIENTO.....	368
<p>MARCELO FRAILE-NARVAEZ ROBERTA BARBAN-FRANCESCHI BEGOÑA YÁÑEZ-MARTÍNEZ</p>	
CAPÍTULO 19. PROYECTO REAL DE DISEÑO E IMPRESIÓN 3D PARA INTERVENIR EN EMERGENCIAS EN ÁREAS DE DIFICULTAD LOGÍSTICA: TAREA INTEGRADA PARA LA INCLUSIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y ODS EN LA UNIVERSIDAD	390
<p>RAFAEL CONDE MELGUIZO DANIEL ALONSO MARTÍNEZ</p>	
CAPÍTULO 20. AUDIOVISUALES INTERACTIVOS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL ÁMBITO DEL DISEÑO DE INTERACCIÓN.....	407
<p>CELIA ANDREU-SÁNCHEZ MIGUEL ÁNGEL MARTÍN-PASCUAL</p>	
CAPÍTULO 21. IDENTIDAD E ICONO. LA READAPTACIÓN DEL PROYECTO ‘MENINAS MADRID GALLERY’ COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA EL CONOCIMIENTO DEL PATRIMONIO ARTÍSTICO Y CULTURAL DE LA PROPIA LOCALIDAD	421
<p>VICTORIA TORIBIO-LAGARDE</p>	
CAPÍTULO 22. MODELO DE UTILIDAD <i>TV ALL</i> : DISEÑO Y CREACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES EN LA TELEVISIÓN EDUCATIVA INTELIGENTE EN BASE AL PATRÓN DE BUENAS PRÁCTICAS	438
<p>CLAUDIA SÁNCHEZ DURÁN</p>	
CAPÍTULO 23. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA BASADA EN EL <i>STOP MOTION</i> Y EL <i>ABP</i> PARA PROPICIAR PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE ADAPTADOS A LOS RITMOS DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	457
<p>NURIA LUQUE MALDONADO MARINA LANZA PRAT INMACULADA MARTÍNEZ-GARCÍA</p>	

CAPÍTULO 24. EDUCACIÓN ARTÍSTICA E INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA COMO ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE	475
DIEGO ORTEGA-ALONSO JAVIER CORTÉS-MORENO TERESA AMEZCUA-AGUILAR	
CAPÍTULO 25. PLANEA, ARTE Y ESCUELA: INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN (ARTÍSTICA).....	498
FERNANDO TRUJILLO SÁEZ ANGELINA LORELÍ PADILLA HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 26. DIBUJO EN LA CARENCIA DE DIBUJO	524
JOSÉ MARÍA BULLÓN DE DIEGO	
CAPÍTULO 27. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y CÓMIC, UNA PROPUESTA PRÁCTICA	543
DEIMANTE JONUSAITYTE MARGA VIVES BARCELÓ	
CAPÍTULO 28. CONEXIÓN ENTRE HISTORIA Y PROYECTO EN UN NUEVO ABORDAJE EN LA ENSEÑANZA ONLINE DE HISTORIA DEL DISEÑO	561
ROBERTA BARBAN FRANCESCHI BEGOÑA YÁÑEZ-MARTÍNEZ MARCELO FRAILE NARVAEZ	
CAPÍTULO 29. MATERIALES DIDÁCTICOS DEL MUPAI: UNA PROPUESTA DESDE LOS FONDOS DEL MUSEO Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LOS OBJETIVOS DE LA AGENDA 2030.....	577
NOELIA ANTÚNEZ DEL CERRO LORENA LÓPEZ MÉNDEZ AMAIA SALAZAR RODRÍGUEZ ROBERTO FERNÁNDEZ VALLBONA	
CAPÍTULO 30. SENTIDOS, IMAGEN Y SONIDO. EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE PARA PRIMERA INFANCIA	604
INÉS LÓPEZ MANRIQUE	
CAPÍTULO 31. PATRIMONIO ECLESIASTICO DURANTE LA GUERRA CIVIL Y POSGUERRA: EL CUADRO DE LA ASUNCIÓN DE EBBRUCENA, ALMERÍA.....	618
NADELA SALMERÓN LEONA	
CAPÍTULO 32. PAISAJE PANDÉMICO. FOTOGRAFÍA Y SILENCIO	634
CRISTINA LÓPEZ-POLÍN JUAN CARLOS OLIVER TORELLÓ MARIA-JOSEP MULET GUTIÉRREZ	

SECCIÓN III
DESAFÍOS EN LA INNOVACIÓN DOCENTE Y LA TRANSFERENCIA
EN COMUNICACIÓN

CAPÍTULO 33. LET'S TALK ABOUT ENVIRONMENTAL IMPACT: UN COIL ENTRE ESTUDIANTES DE 'BIOLOGÍA', 'BIOLOGÍA MARINA' Y 'AGRONEGOCIOS' DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA Y 'RADIO Y PÓDCAST' DE LA UNIVERSIDAD SAN PABLO – CEU.....	653
SARA RUIZ GÓMEZ	
CAPÍTULO 34. ANÁLISIS DE LA IMAGEN TURÍSTICA DE LAS CIUDADES EN LAS REDES SOCIALES. CASO PRÁCTICO: COMPARACIÓN ENTRE LISBOA Y MADRID.....	668
CELIA SANCHO BELINCHÓN DORA SANTOS-SILVA	
CAPÍTULO 35. LAS WEBSERIES COMO VEHÍCULO PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE. ESTUDIO DE CASO DE UN PROYECTO UNIVERSITARIO	689
LAURA CORTÉS-SELVA	
CAPÍTULO 36. EPISTEMOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN TEÓRICA EN PUBLICIDAD.....	707
LUIS GALLARDO VERA	
CAPÍTULO 37. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL: MODOS DE MIRAR(SE) DESDE UNA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL	729
MAR BINIMELIS ADELL ELENA OROZ	
CAPÍTULO 38. ¿CÓMO COMBATIR LA DESINFORMACIÓN? RASGOS DE LAS FAKE NEWS Y RUTINAS PROFESIONALES DE LOS FACT-CHECKERS	746
ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN BEATRIZ MUÑOZ HIDALGO ALBA CÓRDOBA-CABÚS	
CAPÍTULO 39. ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN POLÍTICA EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE COMUNICACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	765
ANDREA MORENO CABANILLAS ARITZ GOROSTIZA CERVIÑO	

CAPÍTULO 40. MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE E INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES ERASMUS A TRAVÉS DE LA UTILIZACIÓN DIDÁCTICA DE LOS MUSEOS	786
ANA PEDREÑOS-SANTOS JOSÉ A. RUIZ SAN ROMÁN	
CAPÍTULO 41. LA COMUNICACIÓN CIENTÍFICA A TRAVÉS DEL ABSTRACT VISUAL COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA	804
MIGUEL ÁNGEL MARTÍN-PASCUAL CELIA ANDREU-SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 42. EL EYE TRACKER EN LA FORMACIÓN EN USABILIDAD WEB. UNA EXPERIENCIA DOCENTE	820
CELIA ANDREU-SÁNCHEZ MIGUEL ÁNGEL MARTÍN-PASCUAL	
CAPÍTULO 43. IMPACTOS DE LA ENSEÑANZA DE PERIODISMO EMPRENDEDOR: ESTUDIO DE CASOS DE MEDIOS DIGITALES FUNDADOS POR EGRESADOS UNIVERSITARIOS	835
CAROLINA ALBORNOZ FALCÓN NICOLÁS ELEBI RAMÓ INDIA MOLINA	
CAPÍTULO 44. BRANDING ET NOUVEAUX MÉDIAS NUMÉRIQUES UNE STRATÉGIE À 360° POUR VITE DONNER UNE IDENTITÉ DE MARQUE	855
WALLEZ	
CAPÍTULO 45. APLICACIÓN DE FIGMA EN EL DISEÑO DE APPS CON UX/UI Y EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS EN GOOGLE CLASSROOM	879
DAVID POLO SERRANO	
CAPÍTULO 46. LA CONSOLIDACIÓN DE UNA RED DE PROFESIONALES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA Y LA PRÁCTICA DEL PERIODISMO EMPRENDEDOR. EL CASO SEMBRAMEDIA.....	895
CLAUDIA LILIANA BEDOYA SANDOVAL LUIS ALBERTO MARTÍNEZ ÁLVAREZ	
CAPÍTULO 47. HACIA UNA PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA EDUCOMUNICATIVA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ARTICULACIÓN ENTRE LA PROGRAMACIÓN TELEVISIVA EDUCATIVA ECUATORIANA Y LA FORMACIÓN CURRICULAR: PERTINENCIA Y LIMITACIONES	911
HORTENSIA CARRANZA ROJAS	

CAPÍTULO 48. INTEGRACIÓN, APLICACIÓN Y SINERGIAS DE LA ASIGNATURA TELEVISIÓN Y VÍDEO AL “PROYECTO EXPLORIA” DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SAN PABLO CEU	930
ROBERTO C. GOZALO GARCÍA TERESA BARCELÓ UGARTE	
CAPÍTULO 49. PUBLICIDAD INTERACTIVA Y SOCIAL : UN PROYECTO DE E-APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA ALFABETIZACIÓN TECNOLÓGICA DE FAMILIAS Y MENORES	950
MARIAN BLANCO-RUIZ ESTHER MARTÍNEZ PASTOR	
CAPÍTULO 50. LA PRODUCCIÓN PUBLICITARIA A TRAVÉS DEL CONTRATO DE COPRODUCCIÓN	967
VÍCTOR ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ LOURDES GALLARDO-HURTADO	
CAPÍTULO 51. EL GUIÓN PARA PUBLICIDAD A TRAVÉS DEL VIAJE DEL HÉROE	980
VÍCTOR ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ	

EL RETO DE PENSAR Y COMUNICAR
EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) presentes en la sociedad actual de la información han transformado diferentes estadios tanto de la vida pública como de la vida privada de los sujetos. Es por ello, que la investigación en comunicación en términos de innovación docente se siente arrastrada por las nuevas circunstancias donde los procesos productivos se han acelerado. La aplicación masiva de la tecnología ha transformado nuestro mundo social, político, económico, cultural, etc., afectando a nuestra manera de relacionarnos y concebir nuestro “aquí y ahora”.

La relación del hombre y la máquina, que vive un proceso acelerado desde hace décadas, parece arrastrarnos o impulsar a la comunidad humana cada vez a mayor velocidad, sin que sepamos muy bien, hacia dónde. Ahora, la dependencia de esas viejas tecnologías, como lo son la televisión, la radio, el teléfono, el cine, la fotografía, entre otras, se reorganizan a partir de las TIC.

El presente libro recoge artículos que abordan diferentes aspectos de la comunicación, el arte y el pensamiento que aun siendo apartados diferenciados reúnen características comunes, ya que como proceso natural la tendencia es pensar y comunicar con cierta estética, en definitiva, con una cierta visión artística.

La publicidad, el periodismo y la ficción son más omnipresentes que nunca. El audiovisual gana adeptos en un mundo que se ha convertido principalmente en audiovisual y las redes sociales posibilitan otros tipos de consumo audiovisual donde los usuarios se sumergen siguiendo parámetros que van desde la filosofía de la afiliación y la participación como en la economía de la colaboración y la atención de la que se beneficia la publicidad, como ya anunciaba Campos Freire en su artículo sobre las redes sociales, en 2008.

Este nuevo modelo económico se fundamenta en tres interesantes principios de generación de valor que podemos distinguir en la aportación voluntaria que cada usuario realiza al conectarse a una red, en la creación colaborativa de contenido generado por los propios usuarios (fotos, vídeos, información, comentarios, votaciones, participación) y la atención que éstos prestan a la publicidad accesible a través de estas plataformas.

La división entre mundo real y virtual nos sitúa en dos escenarios en el que nos desenvolvemos de manera simultánea, donde es necesario atender a los nuevos retos que nacen, precisamente, de vivir en dos mundos al mismo tiempo dentro de una posición global o globalizada que parece tambalearse debido a ciertos acontecimientos, y donde parece que se impulsa un compromiso en un mundo global que sea capaz de defender lo particular.

Esta nueva circunstancia devenida por la sociedad de la información propone retos importantes para el ser humano. Este libro representa el interés de la comunidad científica reuniendo autores internacionales procedentes de diferentes países como España, Portugal, Francia, Ecuador y otros territorios de la América Latina, comprometidos con la innovación docente tanto en el uso de estas tecnologías de la Información y la Comunicación como en su análisis. Estudios que abarcan desde las *fake news* y la lucha contra la desinformación, las agencias de

verificación, el neuromarketing, los medios digitales, la inteligencia artificial, la neuropsicología, las inteligencias múltiples, el *mindfulness* y un largo etcétera que engloban áreas de conocimiento como la comunicación política, el emprendimiento, estudios de género, efectos de la comunicación. Precisamente en este punto, destaca los riesgos psicosociales provocados por nuestro nuevo proceder que precisa de una alfabetización tecnológica para su buen uso buscando encontrar una barrera que impida los usos desadaptativos de las nuevas tecnologías a partir de una educación emocional y donde lo artístico ayuda a esta labor a través de los sentidos, la imagen, el sonido y el silencio. Es preciso considerar que la tecnología no es mala en sí misma, aunque sí puede ser malintencionado y defectuoso el uso y la utilidad que nosotros, las personas, hacemos de ella.

Este libro recoge trabajos de diferente índole que destacan por la práctica de diversas metodologías tecnológicas para el aprendizaje en diferentes asignaturas como la psicometría para alumnos de psicología y donde el aprendizaje basado en juegos busca la motivación dentro de los estudiantes universitarios. Como en otras áreas del conocimiento la tecnología también está presente en esta obra desde la salud, tanto mental como física, reuniendo investigaciones que tratan la demencia y el deporte.

En este contexto tecnológico la obra, también, recoge reflexiones sobre la humanización de la sociedad o la deshumanización de ésta con la aplicación masiva de las TIC provocando un aumento de consumo pornográfico *online* entre las nuevas generaciones que parece estar velado bajo el concepto de socialización. Los diseños de las redes sociales empujan al consumo prematuro y a la normalización del comercio sexual que trata de adoctrinar a los más jóvenes y vulnerables, dejando ver una prostitución enmascarada de normalidad.

En los diferentes capítulos se expresa a modo interdisciplinar la relación entre pensamiento, comunicación y arte sin perder de vista el entorno virtual y sus nuevos lenguajes que conviven con las expresiones tradicionales. En este sentido, la creatividad puede no solo asociarse en esta obra a la parte artística, sino que considera que la creatividad puede encontrarse en toda la obra a partir de la premisa de la resolución de problemas actuales que ayudan a una progresiva construcción del conocimiento

generando una nueva cultura y un nuevo patrimonio cultural que pueda ser mostrado en los museos junto al resto de nuestra historia.

Podemos concluir que la educación se ha convertido en un desafío que trata de motivar a las generaciones futuras para la construcción, entre todos, de un mundo mejor y más sostenible golpeado después de una pandemia a partir de nuevas buenas prácticas como estrategia de innovación.

NURIA NAVARRO SIERRA

Universidad Rey Juan Carlos

RAQUEL VINADER SEGURA

Universidad Rey Juan Carlos

OLGA SERRANO VILLALOBOS

Universidad Rey Juan Carlos

SECCION I

REFLEXIONES EN TORNO A LA BÚSQUEDA DE LA
IDENTIDAD EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

EL *BREAKOUT EDU* COMO MÉTODO PARA OPTIMIZAR
EL APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN EN ALUMNOS
UNIVERSITARIOS: UNA PROPUESTA PRÁCTICA
PARA LA ASIGNATURA DE PSICOMETRÍA

ADRIÀ MARCO-AHULLÓ

*Facultad de Psicología
Universidad Católica de Valencia*

ISRAEL VILLARRASA-SAPIÑA

*Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
Universidad de Valencia*

JOSÉ LUIS BERMEJO-RUIZ

*Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
Universidad de Valencia*

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos se está viviendo una revolución relacionada con las nuevas metodologías de enseñanza desde el punto de vista de la comunidad educativa universitaria. Dichos cambios metodológicos vienen impulsados en parte por la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) dónde se propone que los estudiantes universitarios sean el centro del modelo educativo (de Soto García, 2018; Moreno Fuentes, 2019).

Una de las tendencias que se están siguiendo en cuanto a metodologías de enseñanza en el ámbito universitario es la gamificación (Pegalajar Palomino, 2021). El término gamificación se refiere al uso de elementos propios del juego en contextos o escenarios en los que normalmente no se dan, como en este caso, en las aulas universitarias (Deterding et al., 2011; Subhash & Cudney, 2018). Esta metodología que se sitúa en auge, puede ser beneficiosa para nuestro alumnado, sobre todo desde el punto de vista motivacional (Sailer & Homner, 2020).

La incorporación de las nuevas tecnologías a la educación universitaria ha sido uno de los grandes temas de interés en las últimas décadas. Estas tecnologías han transformado tanto la vida cotidiana del alumnado como la manera en la que estos adquieren los conocimientos, además de haber modificado la forma en que se imparten las clases (González-Zamar & Abad-Segura, 2020; Villarrasa-Sapiña et al., 2021). Sin duda, las nuevas tecnologías nos brindan un gran abanico de opciones para integrar la gamificación en nuestras aulas con, por ejemplo, diseños de gamificación basados en insignias según se va avanzando en el temario de la asignatura o trabajando en él etc.

Sin embargo, podemos hacer uso de otros recursos en el aula para trabajar la gamificación que no se centren totalmente en aspectos tecnológicos. Una de las herramientas más recientes que ha ganado popularidad en el ámbito educativo es el *escape room* (Sanchez & Plumettaz-Sieber, 2019), un juego en el que los participantes deben resolver una serie de pistas y enigmas para escapar de una habitación o situación en un plazo de tiempo determinado. Los *escape rooms* siguen normalmente una temática concreta que debe de ambientar la actividad (e.g. agentes secretos que deben desconectar una bomba, una aventura en la que un grupo de personas debe de combatir a un villano que les ha encerrado en una casa...) y en el que se sigue un esquema narrativo en el que se plantea un reto, se resuelve y posteriormente se recibe una recompensa por conseguirlo (Ouariachi & Wim, 2020; Whitton, 2018). Asimismo, encontramos una herramienta muy similar a los *escape rooms* llamada *Breakout Edu*. Esta última herramienta tiene características muy similares a los *escape rooms*, de hecho, el esquema narrativo suele ser el mismo. Recientemente, un trabajo llevado a cabo por Cartagena-Ceballos, García-Martínez y Ferriz-Valero (2021) intentó diferenciar terminológicamente estos dos conceptos, los cuáles en ocasiones se utilizan como sinónimos. En realidad, esta confusión terminológica es plausible puesto que en lo único que parecen diferir las dos herramientas es en que en los *escape rooms* el objetivo es salir de una sala o habitación, en cambio, en el *Breakout Edu*, el objetivo puede ser simplemente abrir el código de una caja o alcanzar algún objetivo sin que sea necesariamente escapar de una sala. Es de especial relevancia comentar que siempre que se habla

de la aplicación de ambos términos en el ambiente educativo, la temática podrá ser variada, pero el hilo conductor de la gamificación deberán ser elementos del contenido de las asignaturas en las que se aplique.

La incorporación de herramientas de gamificación como el *escape room* o el *Breakout Edu* a la educación universitaria puede proporcionar una experiencia de aprendizaje más atractiva y efectiva para los estudiantes. Además de tener la capacidad de mejorar el rendimiento académico, estas herramientas también pueden ayudar a desarrollar habilidades prácticas mediante un aprendizaje experiencial e inmersivo, ayudar en la resolución de problemas, promover habilidades de pensamiento crítico y a promocionar el trabajo en equipo (Ouariachi & Wim, 2020).

Hasta el momento, se han desarrollado trabajos de *escape room* o *Breakout Edu* en múltiples áreas de conocimiento dentro de la educación como en medicina, enfermería, ciencias, tecnología, matemáticas, ingeniería (Adams et al., 2018; Reinkemeyer et al., 2022; Veldkamp et al., 2020). Asimismo, parece que la literatura científica apunta que el uso de estas, así como de otras herramientas basadas en la gamificación, son capaces de obtener buenos resultados en cuanto a la motivación y aprendizaje del alumnado de diferentes niveles educativos (Dicheva et al., 2015; Jiménez et al., 2020; Makri et al., 2021; O'Brien & Pitera, 2019). Dicho esto, a pesar de los beneficios estudiados hasta el momento del uso del *escape room* o el *Breakout Edu* en la educación, todavía hay mucho por investigar y comprender sobre cómo estas herramientas de gamificación pueden ser utilizada de manera más efectiva en el aula. Por lo tanto, es necesario seguir llevando a cabo propuestas, investigaciones y estudios para evaluar el impacto y la efectividad del *escape room* y del *Breakout Edu* como herramienta de enseñanza en diferentes contextos y disciplinas. Además, es importante tener en cuenta que, como cualquier otra herramienta de enseñanza, el *escape room* debe ser utilizado de manera adecuada y en combinación con otras metodologías de enseñanza para obtener resultados óptimos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros estudiantes.

Las asignaturas basadas en conceptos numéricos (como es el caso de la Estadística o la Psicometría) tienden a utilizar predominantemente metodologías docentes “tradicionales” como la clase magistral

participativa o la asignación de tareas para su desarrollo. Aunque estas metodologías han resultado eficaces en muchos aspectos, la evolución de la sociedad y con ella la de nuestro alumnado exige que dichas metodologías se complementen con otras que están empezando a emerger en nuestras aulas. Por esta razón, en el caso de la presente propuesta práctica, se ha decidido utilizar el *Breakout Edu* como una herramienta para optimizar el aprendizaje y la motivación en alumnos universitarios en la asignatura de Psicometría.

El *Breakout Edu* es un tipo de gamificación interesante para poder utilizar en una única sesión. En este caso, se va a utilizar para repasar el temario expuesto en la asignatura de Psicometría hasta el punto en el que se realice. De esta manera, se puede abordar el repaso de los temas que se han dado en clase de una manera más lúdica y que rompe con la tendencia de la utilización de otros estilos de enseñanza más tradicionales. Cabe señalar, que con esta última afirmación no se está poniendo en entredicho el uso de estilos de enseñanza como, por ejemplo, la asignación de tareas. En cambio, sí que se propone que quizás puede ser útil combinar diferentes estilos de enseñanza para poder obtener mejoras en el aprendizaje de nuestros alumnos, o al menos, en su motivación hacia la asignatura.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este capítulo de libro es el de plantear una propuesta para hacer uso de la herramienta *Breakout Edu* en una clase de la asignatura de Psicometría incluida en el grado universitario de Psicología. Asimismo, también se pretende exponer algunos de los recursos *low cost* necesarios para poder desarrollar estos tipos de sesiones en el aula, sea cuál sea la asignatura en la que se lleve a cabo.

Se espera que la propuesta presentada cumpla con su objetivo y, de ser aplciada, aumente la motivación y la consciencia sobre el aprendizaje de los alumnos que cursen la asignatura de Psicometría.

3. METODOLOGÍA

Para la aplicación de recursos como el *escape room* Educativo o el *Breakout Edu*, es necesario utilizar elementos que se puedan integrar en el aula (estos pueden ser físicos o virtuales) y que sean capaces de crear una cadena de la cuál ir tirando para, al final, alcanzar la última etapa. Algunos de los instrumentos que se pueden utilizar para ello son cajas de madera con candados de 3 o 4 dígitos, candados de presión o dirección o candados electrónicos (a través de aplicaciones o páginas web...) entre otros. A continuación, se va a pasar a detallar cada uno de los materiales necesarios para desarrollar la propuesta *Psychometrics is Magic*.

Cajas de madera con candados de 3 dígitos

En primer lugar, será necesaria la creación de tantas cajas de madera como grupos de alumnos tengamos (se recomienda una caja por cada 4 alumnos). A dichas cajas, deberemos de realizarles un par de agujeros para poder insertarles dos tornillos de hembra cerrados lo suficientemente grandes para poder enganchar el candado. Como sugerencia, es conveniente customizar estas cajas con algún factor relacionado con la temática del *Breakout Edu*. En este caso, al tratarse de una dinámica inspirada en el mundo mágico de *WizardingWorld*, se podrían decorar unas cajas de rojo y otras de verde, para representar las dos casas que muestran rivalidad dentro de este universo ficticio. A continuación, se ofrece una muestra de la presentación de las cajas:

FIGURA 1. Ejemplo de la creación de las cajas de madera.



3.1. CANDADOS CON CERRADURA ELECTRÓNICA

Otro tipo de candado con el que podemos contar (además de ser una opción a coste 0), es el candado electrónico. Este tipo de herramientas las podemos encontrar en diferentes aplicaciones o páginas web. En el caso de la presente propuesta se van a utilizar los candados de la página web Lockee.fr. Esta página web nos permitirá crear diferentes tipos de candados (combinaciones de números, direcciones...). También, podremos escribir un mensaje, el cual les aparecerá a los alumnos una vez hayan resuelto el candado. Además, Lockee.fr nos da la opción de poder acceder al candado mediante una dirección web o simplemente escaneando un código QR que se nos genera cuando lo creamos.

3.2. DISCO CIFRADO CÉSAR

El cifrado César es un tipo de codificación basada en la sustitución de cada letra del abecedario por otra desplazándola X posiciones (la clave será el número de posiciones desplazadas). Por tanto, si la clave es 01, y el mensaje cifrado es ABC, el mensaje resuelto sería BCD, ya que se ha corrido una posición en el abecedario. Este tipo de cifrado es frecuentemente utilizado en la confección de *escape rooms* y no resulta muy complicado de descifrar.

3.3. EJERCICIOS PRÁCTICOS DE PSICOMETRÍA

Por último, pero no menos importante, es necesario tener preparados los ejercicios prácticos que queremos que nuestros alumnos resuelvan para poder dotar de sentido a nuestra sesión en cuanto a contenido de la asignatura se refiere. Para ello, puede resultar interesante cambiar el enunciado de los ejercicios, volviendo a relacionar estos con la temática del *Breakout Edu*. Para esta propuesta se plantearon ejercicios relacionados con la fiabilidad (uno), la validez (3) y la calidad individual de los elementos (3). A continuación, se muestran los ejercicios:

1.- Se ha desarrollado un nuevo test para evaluar el conocimiento para elaborar una poción multijugos. El test presenta un coeficiente de fiabilidad de 0,70 y un coeficiente de validez de 0,81. ¿Cuál hubiese sido el coeficiente de validez si tuviera la mitad de ítems? **[Validez]**

2.- La validez de un test para la captación de los jugadores de Quidditch es de 0,65, el coeficiente de fiabilidad del test es de 0,80, el coeficiente de fiabilidad del criterio vale 0,60. Si elevamos la fiabilidad del test a 0,85 y la del criterio a 0,75, calculad. ¿Cuál será la nueva validez del test? **[Validez]**

3.- En un test de inteligencia mágica la fiabilidad es de 0,75. Su correlación con un criterio externo es de 0,60. Si se mejora su fiabilidad hasta alcanzar un coeficiente de 0,98, ¿en cuánto se incrementará su coeficiente de fiabilidad? **[Validez]**

4.- En la clase del profesor Sniverus S. se ha realizado un test sobre el grado de motivación en la asignatura de pociones a los alumnos de segundo de la casa Hufflepuff (10 sujetos). Dicho test está compuesto por 10 ítems. El profesor ha decidido calcular la fiabilidad del test como consistencia interna basándose en la división del test en dos mitades. Sabiendo que las mitades del test se consideran tau-equivalentes, calcula la fiabilidad del test. **[Fiabilidad]**

5.- Todos los alumnos de la escuela mágica UCV respondieron a un cuestionario para determinar su conocimiento sobre defensa contra las artes psicométricas oscuras, dónde cada ítem tenía 4 alternativas. El profesor Remus L. desea saber el índice de discriminación de un ítem sobre los dementores. Se han seleccionado dos grupos extremos: el 27% superior (140 sujetos) y el 27% inferior (140 sujetos). En la tabla se muestran las respuestas de cada grupo. La alternativa correcta se señala con un asterisco. Calcula el índice D de discriminación del ítem. **[Calidad individual de los elementos]**

GRUPO	ALTERNATIVAS AL ÍTEM			
	A	B	C*	D
ALTO	10	0	120	10
BAJO	10	0	30	100

6.- El profesor R. Hagrid ha construido un test con el fin de analizar el conocimiento de sus alumnos de las criaturas mágicas. Se desea conocer el coeficiente de discriminación del elemento 25 del test. Se sabe que la media del test sin contar el ítem 25 de todos los alumnos es de 60 y la varianza de 144. La media en el test (sin contar el ítem 25) de los sujetos que han contestado correctamente a nuestro ítem es de 70. El elemento

es acertado por el 45 % de los sujetos que responden al test. ¿Cuál es el coeficiente de discriminación R_{BP} del ítem estudiado?

[Calidad individual de los elementos]

7.- La profesora M. McGonagall realizó el examen final de la asignatura de transformaciones psicométricas a todos los alumnos de 1º (200 sujetos). La profesora desea saber si el ítem 20 está relacionado con la calificación final en la asignatura que sólo puede ser apto-no apto. En la siguiente tabla se observan los resultados. Calcula el coeficiente phi para ayudar a la profesora con su labor. **[Calidad individual de los elementos]**

Calificación de la profesora	Ítem 20	
	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas
No apto	33	61
Apto	85	21

SOCRATIVE

Socrative, es una herramienta web gratuita (también tiene versión de pago) que puede ser muy útil para nuestra docencia. Mediante Socrative podemos crear diferentes tipos de cuestionarios para que nuestro alumnado lo conteste, pudiendo limitar el tiempo de las respuestas entre otras funciones. Además, nos da la posibilidad de crear equipos, por lo que es ideal para poder utilizarlo dentro de una propuesta de gamificación. Asimismo, este instrumento nos da la posibilidad de analizar rápidamente cuáles han sido las preguntas en las que más han fallado nuestros estudiantes, pudiendo hacer hincapié en estos contenidos, ya que parece que no se han consolidado adecuadamente.

Como se ha ido resaltando a lo largo del texto, es importante que se intente relacionar este ejercicio con la temática de la sesión. En este caso, podríamos titularla LA COPA DE LA CASA (seguido de las siglas de la universidad en la que la desarrollemos).

Esta última herramienta no será utilizada como parte del *Breakout Edu*, pero puede ser un elemento interesante para abordar contenido teórico dentro de la misma sesión.

Al igual que anteriormente se han detallado los ejercicios prácticos desarrollados en el *Breakout Edu*, a continuación, se muestran las preguntas tipo test que se les puede facilitar a los alumnos:

1. *La fiabilidad puede expresarse como...*
 - a) *Equivalencia, estabilidad temporal y consistencia externa*
 - b) *Equivalencia, estabilidad temporal y consistencia interna*
 - c) *Equidad, estabilidad temporal y consistencia interna*
2. *Las fórmulas de Rulon y Guttman-Flanagan:*
 - a) *Son equivalentes*
 - b) *Se utilizan cuando las dos mitades son definidas estrictamente como paralelas*
 - c) *Se utiliza cuando los datos se expresan de forma dicotómica*
3. *Los factores estudiados que influyen en el coeficiente de fiabilidad de un test son:*
 - a) *La longitud y la validez*
 - b) *La longitud y la relevancia de los ítems*
 - c) *La longitud y la variabilidad de la muestra*
4. *El coeficiente de validez es básicamente...*
 - a) *Una correlación entre las puntuaciones de un cuestionario y su forma paralela*
 - b) *Una correlación entre las puntuaciones de un cuestionario y un criterio*
 - c) *Una correlación entre las puntuaciones del mismo test aplicado en dos momentos temporales diferentes*
5. *El error de estimación es:*
 - a) *Una medida de error individual*
 - b) *Una medida colectiva del error*
 - c) *Lo mismo que el error típico de estimación*
6. *Los factores estudiados que influyen en el coeficiente de validez de un test son:*
 - a) *La longitud del test y la fiabilidad del test*
 - b) *La longitud del test, la variabilidad de la muestra y la fiabilidad del test*
 - c) *La longitud del test, la variabilidad de la muestra y la fiabilidad del test y del criterio*
7. *Los parámetros básicos de los ítems son: (puedes marcar más de una opción correcta):*
 - a) *La dificultad*
 - b) *La discriminación*

- c) *La fiabilidad y validez*
- 8. *El índice de discriminación:*
 - a) *Se halla mediante una correlación biserial puntual*
 - b) *Se obtiene al dividir la diferencia entre los aciertos de grupos extremos a un ítem entre el número de sujetos que conforman el 27% de la muestra total*
 - c) *Es lo mismo que coeficiente de discriminación*
- 9. *Algunas de las condiciones para que los distractores sean considerados eficaces son: (puedes marcar más de una opción correcta)*
 - a) *Son elegidos por un mínimo de sujetos (más del 20%)*
 - b) *El rendimiento medio en el test de los sujetos que eligen cada distractor debe ser inferior al de los sujetos que eligen la alternativa correcta y a la media de todos los sujetos*
 - c) *Deben discriminar entre los sujetos de baja, media y alta puntuación en el test pero en el sentido contrario a la alternativa correcta*
- 10. *Un distractor es:*
 - a) *Un ser mágico que es capaz de absorber la felicidad de la gente*
 - b) *Una respuesta incorrecta a un ítem que hace que los sujetos duden de su elección*
 - c) *Una herramienta de medición psicométrica*

4. RESULTADOS

Una vez expuestas las herramientas básicas que se utilizarán para el desarrollo de la propuesta de *Breakout Edu, Psychometrics is Magic*, se va a pasar a detallar en profundidad, paso a paso, como se realizaría la mencionada propuesta.

Previamente al inicio de la actividad (1 o 2 semanas antes) el docente debe de incentivar al alumnado al repaso del temario que se ha dado hasta el momento o que él o ella crean pertinentes. En este caso, se les indicaría a los estudiantes que repasaran los temas relacionados con la fiabilidad, la validez y la calidad individual de los elementos. De esta manera, el día en el que se desarrolle la dinámica, teóricamente, los estudiantes vendrán preparados para poder desarrollar la actividad. En este caso, al tratarse de un “simulacro” se permitirá que los estudiantes

realicen el *Breakout Edu* con los apuntes delante (únicamente durante el período de la prueba práctica, para la prueba teórica no podrán consultar ningún documento de ayuda).

En primer lugar, el alumnado debe de esperar fuera del aula hasta que el profesor distribuya las cajas de madera por toda ella (estas estarán cubiertas por las hojas de ejercicios que abren el candado de las cajas y se le dirá al alumnado que no las retiren hasta que se les dé la orden). Es importante alternar cajas rojas y verdes que contendrán los mismos ejercicios, pero en otro orden, para evitar en cierta medida que copien los códigos de los candados. Otra manera de poder ambientar la sesión es buscar una música de fondo que evoque este universo temático y que se active cuando los participantes se sienten por grupos y se explique la sesión.

Una vez están creados todos los grupos de trabajo, se activa la música y se proyecta una presentación en la que se les indica que el objetivo de la sesión será derrotar a Marianus Yela, “el Señor de la Psicometría” (haciendo referencia a Mariano Yela, una de las figuras más importantes de la Psicometría en España y que se ha presentado a los alumnos en clases anteriores). Para derrotar al “Señor de la Psicometría” será necesario obtener las llamadas “Reliquias de la Psicometría”: la piedra de la validez, la varita de la fiabilidad y la capa de la calidad de los ítems. Por último, se les mostrará en la pantalla el siguiente texto:

“Todo empieza con una carta...

Querido alumnado de la ilustre (INSERTAR AQUÍ LA UNIVERSIDAD), se les ha facilitado una copia de las tres cartas que dejó el que se considera el último poseedor de las “Reliquias de la psicometría”. Cuenta la leyenda que la clave del candado mágico que encierra el camino hacia las reliquias es la combinación de los primeros decimales de cada problema psicométrico.

Suerte en vuestra empresa. Sois nuestra única opción”

Una vez hayan resuelto el primer conjunto de ejercicios (ejercicios de validez), se encontrarán una nueva hoja al abrir el cofre. Esta hoja estará compuesta de 3 nuevos ejercicios (calidad individual de los ítems) por delante, y de una codificación que relaciona un dígito con una combinación de flechas de dirección por detrás. El objetivo será el mismo que en

la primera ocasión: resolver los problemas, obtener los tres dígitos y, en este caso, sustituirlos por la combinación de flechas de dirección. Una vez tengan la combinación correcta, la deberán insertar en la web de Locke.fr bien entrando en la dirección web que se les indica en la hoja física o escaneando el código QR (el cual también se encuentra en el mismo documento) con su dispositivo móvil. Cuando hayan descifrado el código, los participantes podrán leer el siguiente mensaje:

“Enhorabuena buscadores de las reliquias, habéis llegado muy lejos... Es hora de que descubráis algo... ¡Hay un traidor entre vosotros! Vuestro profesor en realidad es un mortífago, seguidor del Señor de la Psicometría. ¡PERO CUIDADO! Actuad con cautela. Acercaos a hablar con él y lanzadle el hechizo “revela tus secretos” (disimuladamente en voz baja). Esta será la única manera de avanzar al paso final para derrotar a Marianus Yela.”

Al ir hacia el profesor y “lanzarle” el hechizo en voz baja, este le dará el cifrado César con un último ejercicio que deben resolver. En la parte trasera de la hoja habrá 10 posibles resultados del ejercicio con una frase cifrada para cada uno de ellos. Por tanto, esto obliga al alumnado a obtener primero el resultado para no ir probando todas las combinaciones (lo cual les llevaría mucho tiempo). Una vez resuelvan el ejercicio y la frase cifrada pertinente, podrán leer *“la llave que lleva a las “Reliquias de la Psicometría” se encuentra debajo de la mesa del traidor”*. Asimismo, el primer equipo que lo resuelva encontrará la llave pegada debajo de la mesa del profesor y abrirá su cajón, encontrando un mensaje de enhorabuena por haber derrotado a Marianus Yela. Aportando un +0,2 en el apartado de participación.

Finalmente, manteniéndose los grupos, se animará al alumnado a sacar un ordenador portátil por equipo para realizar el Socrative que contiene 10 preguntas tipo test sobre el contenido teórico de los temas repasados en esa sesión.

5. CONCLUSIONES

Durante el presente documento se ha expuesto una propuesta de innovación educativa en la que se hace uso predominantemente del recurso *Breakout Edu*. Al finalizar la experiencia en el aula, el alumnado que

sea capaz de terminar el conjunto de ejercicios, habrá realizado 7 ejercicios prácticos y 10 preguntas tipo test de contenido teórico. Es difícil pensar que en una sesión tradicional los alumnos puedan estar lo suficientemente involucrados como para poder completar todos los ejercicios que se han descrito anteriormente. Sin embargo, mediante este tipo de sesiones podemos captar la atención de los y las estudiantes durante el tiempo que dure esta y provocando que completen, o que al menos, intenten completar el máximo de ejercicios posibles.

Tanto esta como otro tipo de iniciativas de gamificación en el aula, sea cual sea la asignatura en cuestión, pueden ser de gran interés y aportar un valor extra a nuestra docencia. Sin embargo, es necesario continuar investigando para ver si estos recursos, además de innovadores, aportan a nuestros alumnos beneficios en su aprendizaje. Por tanto, se deben de plantear estudios de intervención para analizar si estos nuevos planteamientos son más efectivos que los métodos tradicionales, o si al menos son capaces de aportar un extra de motivación en el alumnado.

Por último, si nos centramos en proponer nuevas experiencias dentro de la gamificación en el mundo académico, sería interesante potenciar la cooperación entre los y las estudiantes. Si cogemos como ejemplo el presente trabajo, está claro que los alumnos de los grupos cooperan entre ellos, pero el siguiente paso será que los grupos cooperen entre sí para poder alcanzar un objetivo conjunto. Además, este tipo de estrategias puede funcionar bien para trabajar la cohesión de los grupos en el primer curso del grado universitario cuando el alumnado todavía no se conoce mucho.

6. REFERENCIAS

- Adams, V., Burger, S., Crawford, K., & Setter, R. (2018). Can You Escape? Creating an Escape Room to Facilitate Active Learning. *Journal for Nurses in Professional Development*, 34(2), E1-E5.
<https://doi.org/10.1097/NND.0000000000000433>
- Cartagena-Ceballos, P., García-Martínez, S., & Ferriz-Valero, A. (2021). False friends' en metodologías innovadoras: Una revisión narrativa. *Transformar*, 2(3), Art. 3.

- de Soto García, I. S. (2018). Herramientas de gamificación para el aprendizaje de ciencias de la tierra. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 65, Art. 65. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1143>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining «gamification». *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88.
- González-Zamar, M. D., & Abad-Segura, E. (2020). El aula invertida: Un desafío para la enseñanza universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(20), 75-91.
- Jiménez, C., Arís, N., Magreñán Ruiz, Á. A., & Orcos, L. (2020). Digital Escape Room, Using Genial.ly and A Breakout to Learn Algebra at Secondary Education Level in Spain. *Education Sciences*, 10(10), Art. 10. <https://doi.org/10.3390/educsci10100271>
- Makri, A., Vlachopoulos, D., & Martina, R. A. (2021). Digital Escape Rooms as Innovative Pedagogical Tools in Education: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 13(8), Art. 8. <https://doi.org/10.3390/su13084587>
- Moreno Fuentes, E. (2019). El “Breakout EDU” como herramienta clave para la gamificación en la formación inicial de maestros/as. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 67, Art. 67. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.67.1247>
- O'Brien, K., & Pitera, J. (2019). Gamifying Instruction and Engaging Students With Breakout EDU. *Journal of Educational Technology Systems*, 48(2), 192-212. <https://doi.org/10.1177/0047239519877165>
- Ouariachi, T., & Wim, E. J. L. (2020). Escape rooms as tools for climate change education: An exploration of initiatives. *Environmental Education Research*, 26(8), 1193-1206. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1753659>
- Pegalajar Palomino, M. del C. (2021). Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: Una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), Art. 1. <https://doi.org/10.6018/rie.419481>
- Reinkemeyer, E. A., Chrisman, M., & Patel, S. E. (2022). Escape rooms in nursing education: An integrative review of their use, outcomes, and barriers to implementation. *Nurse Education Today*, 119, 105571. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105571>

- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The Gamification of Learning: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77-112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Sanchez, E., & Plumettaz-Sieber, M. (2019). Teaching and Learning with Escape Games from Debriefing to Institutionalization of Knowledge. En M. Gentile, M. Allegra, & H. Söbke (Eds.), *Games and Learning Alliance* (pp. 242-253). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11548-7_23
- Subhash, S., & Cudney, E. A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 87, 192-206. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028>
- Veldkamp, A., van de Grint, L., Knippels, M.-C. P. J., & van Joolingen, W. R. (2020). Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review*, 31, 100364. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364>
- Villarrasa-Sapiña, I., Marco-Ahulló, A., & Monfort-Torres, G. (2021). Aplicación práctica y activa de nuevas tecnologías para el aprendizaje teórico de didáctica de la educación física. *Innovaciones metodológicas con TIC en educación, 2021, ISBN 978-84-1377-319-3, págs. 3099-3118*, 3099-3118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8048797>
- Whitton, N. (2018). Playful learning: Tools, techniques, and tactics. *Research in Learning Technology*, 26. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2035>

IMPLANTACIÓN DE UN APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS (ABJ) EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS PREVIO DE LA PREDISPOSICIÓN Y MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE HACIA LA METODOLOGÍA

SONIA GARCÍA MERINO

Universidad Francisco de Vitoria

JAIME SERRADA SOTIL

Universidad Francisco de Vitoria

BELÉN OBISPO DÍAZ

Universidad Francisco de Vitoria

MIRIAM GRANADO PEINADO.

Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EL MODELO PEDAGÓGICO DE LA UNIVERSIDAD FRANCISCO DE VITORIA COMO FACILITADOR DE LAS NUEVAS METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE.

La metodología de aprendizaje objeto de esta investigación, está contextualizada dentro del modelo pedagógico de la Universidad Francisco de Vitoria (Agejas y González-Iglesias, 2018). Este modelo pretende que el alumno despierte ante una realidad, descubra una necesidad, y decida llevar a cabo una acción de cambio.

Este modelo pedagógico, permea en las aulas gracias al proyecto formativo de la Universidad Francisco de Vitoria, denominado “Formar para Transformar”, que contiene cuatro hitos: el modelo pedagógico, la evaluación renovada, la innovación docente, y los Learning Management System. Esta investigación se centra en la innovación docente como palanca de cambio tanto para el alumno como para el docente, disponiendo del contexto universitario como entorno facilitador.

1.2. DE LA ENSEÑANZA AL APRENDIZAJE: EL APRENDIZAJE COLABORATIVO.

En los últimos años, se ha producido un gran cambio en la educación. Ya apenas se habla de enseñanza, y el foco es el aprendizaje. Este escenario favorece metodologías cuyo protagonista sea el alumno, y el docente actúe como facilitador (Alonso et al., 2019).

Según Pardo y Cobo (2020), el entorno académico, concretamente la universidad, cobra un papel fundamental en este proceso. Esta institución educativa actúa como posibilitadora en el proceso de cambio que experimenta el alumno desde que ingresa en el entorno universitario hasta que egresa al lugar en el que desea estar para iniciar su trayectoria profesional.

A nivel educativo, la pedagogía ha demostrado que el aprendizaje de los estudiantes, independientemente de la etapa educativa en la que se encuentre, es más significativo, más revelador y más transfigurador cuando este se basa en las vivencias y las experiencias con los otros (González-Iglesias y De la Calle, 2020; López Quintás, 2014). Por otro lado, López Quintás, (2014) promueve en su filosofía la necesidad de los otros como ámbitos de posibilidad que permean la vida de cada individuo y que posibilitan su desarrollo. Esta idea, también la encontramos en diferentes pedagogos como Vygotsky (1930) quien sostuvo que el ser humano es un ser social por naturaleza y que el desarrollo de la mente humana está profundamente influenciado por la cultura y las interacciones sociales. Según Vygotsky, el aprendizaje y el desarrollo mental no son procesos individuales, sino que ocurren en el contexto de las relaciones sociales y culturales en las que el individuo se encuentra inmerso.

En este contexto, la investigación ha demostrado que la colaboración puede potenciar el aprendizaje de los estudiantes al ofrecerles la oportunidad de expresar su punto de vista y contrastarlo con el de otros, generar nuevas ideas y recibir y dar feedback (Johnson y Johnson, 2009; Storch, 2005).

Según Kuhn (2010), las personas progresan más y lo hacen más rápido cuando piensan en colaboración, incluso cuando ninguno de ellos parte de un enfoque correcto. Sin embargo, muchos estudiantes, incluso en etapas universitarias, no tienen las habilidades y competencias necesarias para trabajar colaborativamente de manera efectiva (Fransen et al.,

2011). Para que un grupo o equipo funcione colaborativamente y sea beneficioso para el aprendizaje de sus miembros, es necesario que todos estén igualmente comprometidos con la tarea y se involucren en el procesamiento del contenido, no solo en el intercambio de información (Rogat y Adams-Wiggins, 2014).

Algunos estudiantes rechazan trabajar colaborativamente debido a problemas como la desigual distribución de carga de trabajo, dificultades para trabajar juntos fuera del horario escolar (Vicent y Aparicio-Flores, 2019) o falta de habilidades socioemocionales (Pertegal-Felices et al., 2017). Por tanto, es importante trabajar en el aprendizaje colaborativo en el aula, ya que es una metodología de enseñanza muy utilizada para que los estudiantes trabajen juntos en la resolución de problemas (Laal y Laal, 2012). El aprendizaje colaborativo contribuye tanto al aprendizaje cognitivo como al desarrollo prosocial y emocional (Järvelä et al., 2010). Es una estrategia de enseñanza valiosa en la educación superior porque permite a los estudiantes desarrollar habilidades clave como el pensamiento crítico, la comunicación y la resolución de problemas (De Hei et al., 2015).

El aprendizaje colaborativo contribuye al aprendizaje cognitivo y al desarrollo prosocial y emocional (Järvelä et al., 2010) y es una estrategia de enseñanza valiosa en la educación superior, ya que permite a los estudiantes desarrollar habilidades clave como el pensamiento crítico, la comunicación y la resolución de problemas (De Hei et al., 2015). Además, el aprendizaje colaborativo es una competencia importante para el futuro laboral, ya que prepara a los estudiantes para el trabajo en equipo. Se refiere al trabajo en grupos heterogéneos y de pocos integrantes, que propician el diálogo y la resolución de problemas de manera individual o conjunta, y que permiten desarrollar habilidades interpersonales donde cada uno es responsable de su propio aprendizaje y el de los demás (Lillo, 2013).

1.3. EL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS (ABJ) COMO METODOLOGÍA ACTIVA QUE OFRECE UN ENTORNO DE APRENDIZAJE COLABORATIVO.

El aprendizaje basado en juegos (ABJ) es una metodología activa que ofrece al estudiante nuevas estrategias y experiencias de aprendizaje

más colaborativas y menos individualistas, donde el alumno es protagonista de su propio aprendizaje, desarrolla autonomía y motivación, y adquiere competencias (Wang y Zheng, 2021). Esta metodología utiliza juegos en el aula para alcanzar objetivos educativos concretos (Sánchez, 2021).

En el contexto de la educación universitaria, el ABJ puede ofrecer una serie de beneficios para los estudiantes: una de las principales ventajas del ABJ es que proporciona a los alumnos una forma más atractiva y motivadora de aprender. Los juegos pueden ser más interesantes que otras formas de enseñanza, lo que puede mejorar la participación y el compromiso de los estudiantes (Gee, 2003). Además, el ABJ les permite practicar habilidades en un entorno seguro y controlado, lo que puede ayudarles a sentirse más cómodos al aplicar lo que han aprendido en la vida real (Prensky, 2001). Otro beneficio del ABJ es que proporciona a los alumnos la oportunidad de aprender a través de la exploración y el descubrimiento (Thomas y Brown, 2011). Al permitirles tomar decisiones y resolver problemas por sí mismos, el ABJ fomenta la creatividad y el pensamiento crítico. Además, el ABJ puede ayudarles a desarrollar habilidades de trabajo en equipo y colaboración, ya que a menudo requiere la participación de varios jugadores (Silver et al., 2017). Los metaanálisis y revisiones de la literatura muestran que el ABJ se ha establecido con fuerza en las propuestas pedagógicas innovadoras (p.ej., Karakoç et al., 2022; Noda et al., 2019).

En este contexto, es necesario mencionar la diferencia entre los denominados “juegos serios” y el ABJ. Los “juegos serios” son juegos que tienen un propósito educativo o de entrenamiento. Estos juegos se utilizan a menudo con el objetivo de mejorar habilidades o conocimientos en un área específica. Los juegos serios incluyen una amplia variedad de tipos de juegos, como juegos de estrategia, juegos de simulación y juegos de rol (Ullah et al., 2022). Según Pérez-López (2020), el ABJ se diferencia de los “juegos serios” en que el ABJ implica llevar juegos al aula sin alterar la dinámica de la clase y permitiendo que los estudiantes jueguen partidas mientras entrenan diversas competencias y habilidades o aprenden contenidos transversales, mientras que los “juegos serios” tienen

como objetivo que los alumnos aprendan algo de forma intencionada a través del juego. De esta forma, se pueden llegar a entrenar diversas competencias y habilidades o contenidos transversales, pudiendo aprender mientras juegan, custodiando, en todo momento, el fin verdadero de todo juego: que no es otro que divertirse. Los “juegos serios”, tienen como objetivo que los alumnos aprendan algo de forma intencionada, pero lo hacen jugando. Es decir, juegan para aprender, dando más relevancia al aprendizaje que a la diversión.

Por lo tanto, el aprendizaje basado en juegos (ABJ) es una forma efectiva de mejorar el rendimiento y la autoeficacia de los estudiantes en la evaluación del conocimiento, según demuestran estudios (p.ej., Vázquez-Vílchez et al., 2021; Wan et al., 2021). Para fomentar el aprendizaje colaborativo y mejorar habilidades como el trabajo en equipo y la capacidad de organización y planificación, es conveniente utilizar el ABJ como metodología (Wang y Zheng, 2021).

1.4. EL JUEGO Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO.

El juego es una experiencia universal que ha acompañado al ser humano en toda época y en cualquier edad y tiene enormes beneficios para el crecimiento psicológico y social de las personas (Murray, 2018). Los expertos en neurociencia y psicobiología sostienen que el juego es una función humana básica y que es una actividad preconsciente, preverbal y primaria (Panksepp, 2010). Además, existen mitos y prejuicios sobre el juego y el aprendizaje, como que el juego distrae del aprendizaje o que el juego no es útil y es solo diversión (Marín, 2018). Concretamente, los juegos de mesa ofrecen retos y desafíos que activan el cerebro y lo mantienen atento a la novedad y el estímulo (Sánchez, 2021), lo que aumenta la atención, la motivación y la implicación del jugador y resulta esencial para el aprendizaje. Al jugar, se fortalecen las funciones ejecutivas, que son responsables de autorregular la conducta, de mantener el esfuerzo para alcanzar un objetivo, de planificar y organizar las tareas, de controlar los impulsos y de ser cognitivamente flexibles (Contreras, 2016; Mora, 2013). Por lo tanto, los juegos de mesa son un vehículo excepcional para entrenar y mejorar estas funciones ejecutivas, que son fundamentales para un aprendizaje profundo y para la vida en general.

Además, se ha demostrado que los juegos de mesa también son un buen medio para desarrollar habilidades sociales (Wang y Zheng, 2021).

Por su parte, la motivación del alumnado es un concepto complejo y multidimensional que se refiere a la intensidad, dirección y persistencia de los esfuerzos de un estudiante para alcanzar un objetivo o logro académico. Se trata del "proceso mediante el cual se activa, dirige y mantiene el comportamiento con el fin de alcanzar un objetivo" (Grolnick y Ryan, 1987). Es un proceso que impulsa y mantiene el comportamiento hacia un objetivo o logro académico y puede ser influenciado por factores cognitivos y afectivos (Oliveira et al., 2022).

La motivación del alumno puede ser un factor importante en el éxito de las metodologías docentes innovadoras y puede afectar el rendimiento y el compromiso del estudiante con el proceso de aprendizaje (Kalogiannakis et al., 2021).

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es analizar el estado en el que los estudiantes de psicología educativa se encuentran antes de comenzar con la implantación de la dinámica ABJ.

Para lograr este objetivo se formulan los siguientes objetivos específicos:

- Describir las conductas verbales, las habilidades sociales en equipos de aprendizaje, y las expectativas sobre la actividad, antes de la intervención.
- Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en las conductas verbales, las habilidades sociales en equipos de aprendizaje y las expectativas sobre la actividad en función de ser hombre o mujer.
- Comprender las impresiones de las que parten hacia la actividad propuesta.

3. METODOLOGÍA

La metodología sobre la que se fundamenta este trabajo es mixta secuencial. Concretamente, en una primera fase, desde la metodología cuantitativa se busca conocer que ocurre en el grupo con el que se interviene previo a la intervención. Para ello, el diseño de investigación será de tipo ex post facto. Posteriormente, en una segunda fase, se tratará de comprender las impresiones desde las que parten el inicio de la intervención. Esta fase se fundamentará en la metodología cualitativa.

3.1. POBLACIÓN

La población de estudio son los estudiantes del Grado en Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria (Madrid) que cursan la asignatura de Dificultades de Aprendizaje en cuarto curso. Estos estudiantes pertenecen a la mención de psicología educativa.

La muestra de estudio quedó compuesta por 22 participantes de los cuales el 82% son mujeres y el 18% son hombres. Además, el 95.5% no había cursado previamente la asignatura, y el 82% había cursado previamente una asignatura con el profesor que realiza la implantación de la innovación docente. La edad media de los participantes era de 22 años (DT: 1.60).

A modo de criterio de inclusión se tuvo en cuenta que los estudiantes pertenecieran a la mención de psicología educativa.

3.2. INSTRUMENTOS Y VARIABLES

Para medir las variables se emplearon los siguientes instrumentos:

La escala de Conductas Verbales que se recogió en el trabajo realizado por Iborra-Cuéllar e Izquierdo-Alonso (2010). Esta escala está compuesta por seis ítems, todos ellos se valoran en una escala tipo Likert de 0 (nunca) a 4 (siempre). La máxima puntuación obtenible en esta escala es de 24 puntos.

La escala de habilidades sociales en equipos de aprendizaje en el contexto universitario está compuesta por quince ítems que se valoran en una escala de 1 (nunca) a 5 (siempre). Esta escala fue validada por León

del Barco et al. (2015). La puntuación máxima de este cuestionario son 75 puntos.

Por último, se recogió las expectativas de las que partían los estudiantes hacia la actividad. Se les preguntó si esperaban que el juego fuera una herramienta para potenciar el aprendizaje colaborativo, si creían que el juego iba a desarrollar en ellos la competencia de trabajo en equipo, si, como futuros psicólogos/as educativos recomendarían a los docentes el juego como una herramienta para desarrollar la competencia del trabajo en equipo y si se encontraban motivados por cursar las asignaturas de Dificultades del aprendizaje.

Además, se incluyó una dimensión que preguntaba por cuestiones sociodemográficas (edad y sexo) y cuestiones sobre la asignatura cómo si habían cursado o no las asignaturas previamente, y si habían cursado alguna otra asignatura con el docente que impartía Dificultades del aprendizaje.

3.3. PROCEDIMIENTO

Se suministraron los instrumentos de medida a los alumnos a través de Microsoft Forms. Se transformó el link en un código QR que se ofreció a los 22 alumnos del Grado en Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria (Madrid) que cursan la asignatura de Dificultades de Aprendizaje en cuarto curso. Una vez suministrados los cuestionarios, se procede al análisis de datos.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Para llevar a cabo este estudio se empleó la estadística descriptiva, la estadística inferencial, y el análisis temático del discurso.

El objetivo uno se resolvió a partir de descriptivos de las variables, empleándose medidas de tendencia central y medidas de dispersión.

Los objetivos dos y tres se resolvieron a través de análisis de diferencias de medias y estudios de correlación, ya que, dado el tamaño muestral no se pueden emplear técnicas predictivas. Se llevó a cabo la comprobación del supuesto de normalidad, no siendo posible la asunción del mismo.

Por este motivo se emplearon las pruebas no paramétricas U de Mann Whitney y Correlación de Spearman.

Por último, se empleó un análisis temático del discurso para responder al objetivo cuatro. Además, a modo de síntesis se realizaron redes semánticas que permiten visualizar la información obtenida.

4. RESULTADOS

Respecto a los resultados que se obtuvieron del primer objetivo, se encontró lo siguiente.

En primer lugar, la media de habilidades sociales obtenida por el grupo fue de 56.86 sobre un máximo 75 puntos. Esta puntuación fue homogénea (DT: 8.51; CV: 15%). Por lo que, a nivel descriptivo y de manera general, los participantes, obtuvieron una puntuación elevada de habilidades sociales.

En segundo lugar, la media de las conductas verbales fue de 18.86 sobre un máximo de 24 puntos. Además, esta puntuación fue homogénea (DT: 3.07; DT: 30%). Por lo que, a nivel descriptivo y de manera general en el grupo, los participantes presentan inicialmente unas conductas verbales adecuadas.

Respecto de las expectativas de los estudiantes, se observó que, consideraban en alta medida que es puede ser útil para desarrollar su competencia de trabajo en equipo (M: 5.45; DT: 0.67), así como también consideran que puede ser una actividad eficaz a la hora de generar esta competencia (M: 5.36; DT: 0.95). Por último, en general, los participantes recomendarían esta actividad en un futuro a los docentes para herramienta que potencia el trabajo en equipo (M: 5.63, DT: 0,49). Por lo que, en líneas generales los estudiantes parten de unas expectativas elevadas hacia la actividad.

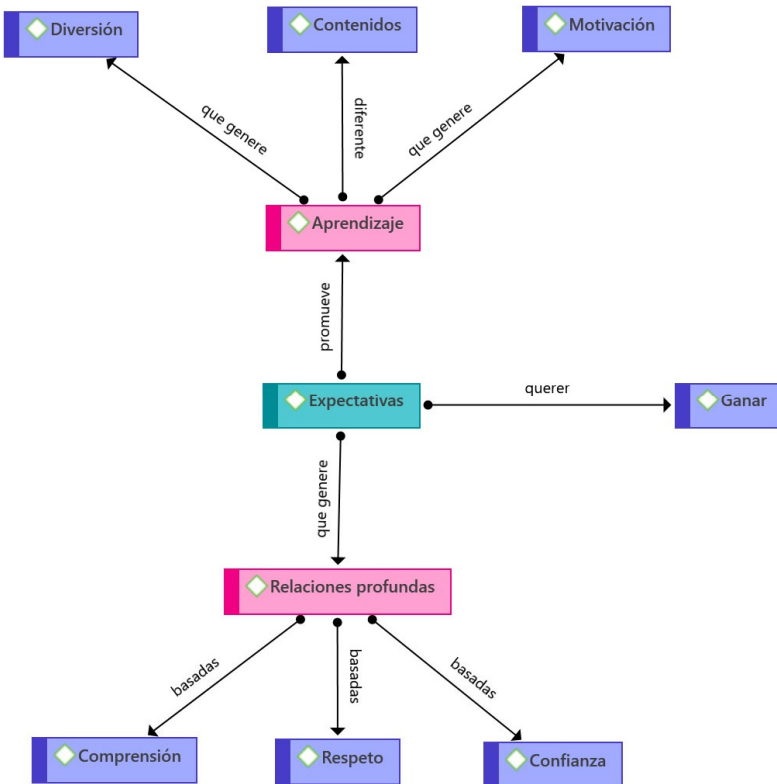
Con relación al segundo objetivo de este trabajo no se apreciaron diferencias significativas en ninguna de las variables, en función de ser hombre o mujer. Por lo que, parten de las mismas conductas verbales ($p=.132$), de las mismas habilidades sociales ($p=.240$), y de las mismas

consideraciones hacia la actividad (utilidad: $p = .342$; eficacia: $p = .760$; recomendación a futuro: $p = .622$).

Por último, con respecto al tercer objetivo, se cuenta con dos preguntas a analizar. La primera de ellas recoge la opinión sobre lo que esperan los estudiantes de la actividad. Del análisis emergen los siguientes códigos: el aprendizaje se sitúa en el centro de lo que esperan de la experiencia. Concretamente, esperan un aprendizaje, divertido, diferente de los contenidos y motivante. Además, esperan que se generen relaciones basadas en la comprensión el respeto y la confianza.

La interacción entre estos códigos se recoge en la siguiente red semántica (figura 1).

FIGURA 1. Red semántica sobre la opinión de los participantes sobre lo que esperan de la actividad

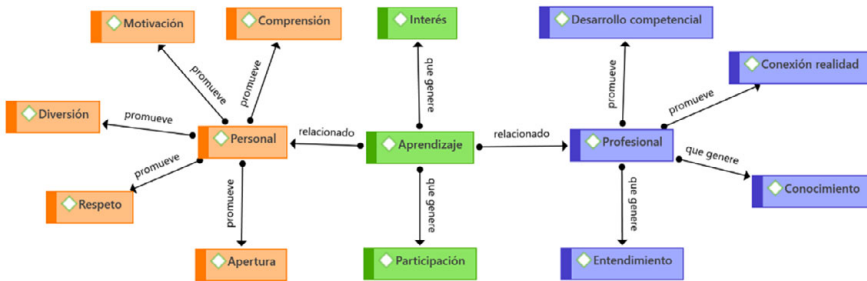


La segunda pregunta que se analiza es qué cambio esperan los estudiantes que ocurra en ellos mientras juegan. En este caso, a diferencia de la pregunta anterior, se encontró gran similitud en las respuestas.

Se identificaron tres códigos fundamentales, por un lado, el aprendizaje, y de este se encontraron dos códigos: un aprendizaje que promueve su interés y la participación, y, además, este aprendizaje podría ser personal o profesional. Respecto de lo profesional, esperan que se desarrollen competencialmente, que exista cierta conexión con la realidad, que se genere conocimiento y que se entienda. De lo personal, esperan también comprensión, motivación, diversión, respeto y apertura hacia los otros.

En la siguiente red semántica se recoge la red semántica del discurso (Figura 2).

FIGURA 2. Red semántica sobre la opinión de los participantes sobre lo que esperan de la actividad



5. DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio era analizar el estado en el que los estudiantes de psicología educativa se encuentran antes de comenzar con la implantación de la dinámica ABJ. Este objetivo se materializaba en tres objetivos específicos: (1) describir las conductas verbales, las habilidades sociales en equipos de aprendizaje, y las expectativas sobre la actividad, antes de la intervención (2) analizar si existían diferencias estadísticamente significativas en las conductas verbales, las habilidades sociales en equipos de aprendizaje y las expectativas sobre la actividad en función de ser hombre o mujer y (3) comprender las impresiones de las que partían los alumnos hacia la actividad propuesta.

En cuanto al objetivo específico 1, según los resultados obtenidos, los alumnos obtuvieron una puntuación elevada en habilidades sociales. Estos resultados pueden alentar sobre la importancia de las habilidades sociales para el aprendizaje basado en el juego. El aprendizaje basado en el juego puede ser una forma efectiva de mejorar las habilidades sociales de los estudiantes, ya que proporciona un entorno seguro y controlado en el que los alumnos pueden practicar y desarrollar habilidades sociales (Fesseha y Pyle, 2016). Por otro lado, los alumnos obtuvieron una puntuación adecuada en conductas verbales. Estos resultados sugieren que las conductas verbales pueden ser importantes para la metodología del aprendizaje basado en el juego, ya que el lenguaje es una herramienta importante para la comunicación y la interacción social. Esto va en la línea de investigaciones como la de Richard et al., (2021).

Por último, los alumnos consideraron que la metodología ABJ puede ser útil para desarrollar su competencia de trabajo en equipo y que puede ser una actividad eficaz a la hora de generar esta competencia. También recomendarían esta actividad en un futuro a los docentes para herramienta que potencia el trabajo en equipo. Estos resultados sugieren que los alumnos cuentan con una motivación adecuada para el desarrollo de la actividad. Esto va en la línea de investigaciones como la de Kalogiannakis et al., (2021) en la que se afirmó que la motivación del alumno puede ser un factor importante en el éxito de las metodologías docentes innovadoras y puede afectar el rendimiento y el compromiso del estudiante con el proceso de aprendizaje.

En cuanto al objetivo específico 2, según los resultados obtenidos, no existen diferencias significativas en cuanto a ser hombre o mujer en las conductas verbales, las habilidades sociales y las expectativas sobre la actividad. En cambio, investigaciones anteriores que si han encontrado diferencias significativas en conductas verbales y habilidades sociales. Hyde (2014) examinó los estudios existentes sobre las diferencias entre hombres y mujeres en conductas verbales y en habilidades sociales y descubrió que las mujeres tienen una mayor tendencia a utilizar el lenguaje para establecer relaciones y para la comunicación emocional, mientras que los hombres suelen utilizar el lenguaje de manera más directa y para resolver problemas. En cuanto a las habilidades sociales, los

resultados mostraron que las mujeres tienen habilidades sociales más desarrolladas que los hombres. El autor también señala que estas diferencias son más pronunciadas durante la adolescencia y la juventud, pero disminuyen con la edad.

En cuanto al objetivo específico 3, según los resultados obtenidos, los alumnos se esperan de la actividad que contribuya a un aprendizaje divertido, diferente de los contenidos, y motivante. Además, esperan que se generen relaciones profundas basadas en la comprensión, el respeto y la confianza. Además, esperan un aprendizaje que promueva su interés y la participación. Estos resultados van en la línea de la importancia de hacer partícipe al alumno de su proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando sobre sus expectativas, preguntándole su opinión. Esto es de crucial importancia porque aumenta la motivación y el compromiso del alumno, puede mejorar sus habilidades de pensamiento y su capacidad para resolver problemas, promueve la responsabilidad y la autodeterminación, y mejora la comunicación y el trabajo en equipo (Schunk et al., 2010). Además, al involucrar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, se promueve la comunicación y el trabajo en equipo. Esto puede mejorar la relación entre el alumno y el profesor y fomentar un ambiente de aprendizaje más positivo y colaborativo.

Por último, entre las limitaciones del presente estudio encontramos el tamaño muestral, que ha estado condicionado por los propios recursos. Aplicar una metodología de ABJ a la totalidad de los 158 alumnos que cursan cuarto curso del Grado de Psicología, implicaba una inversión económica en juegos de mesa que no se podía asumir. Más allá de la limitación económica, se consideró oportuno el realizar una prueba piloto con un grupo pequeño de alumnos para ver si la metodología ABJ podría funcionar en grupos más grandes.

Como prospectiva y una vez analizado el estado en el que se encuentran los alumnos para iniciar la metodología ABJ, se procederá a aplicar la metodología contando con garantías previas de que puede funcionar. Además, en el caso de que los resultados sean los esperados, se propone aplicar esta metodología a la totalidad de alumnos de cuarto curso del Grado de Psicología. Si esto no fuera posible por no poder ampliar los recursos con los que se cuenta, se podría llevar a cabo en otros cursos o

asignaturas del Grado de Psicología, en otros grados o incluso en otras universidades aumentando así el tamaño muestral.

Esta investigación ha contribuido a aumentar la evidencia empírica sobre la utilidad de analizar la predisposición con la que cuenta el alumno antes de iniciar cualquier metodología de aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

Partiendo del objetivo de analizar el estado en el que los estudiantes de psicología educativa se encuentran antes de comenzar con la implantación de la metodología ABJ, se describieron describir las conductas verbales, las habilidades sociales en equipos de aprendizaje, y las expectativas sobre la actividad, antes de la intervención. Los resultados revelaron que los alumnos obtuvieron una puntuación elevada en habilidades sociales y una puntuación adecuada en conductas verbales. Además, los alumnos consideraron que la metodología ABJ podía ser útil para desarrollar su competencia de trabajo en equipo y que podía ser una actividad eficaz a la hora de generar esta competencia. También recomendarían esta actividad en un futuro a los docentes para herramienta que potencia el trabajo en equipo.

Además, la presente investigación analizó si existían diferencias estadísticamente significativas en las conductas verbales, las habilidades sociales en equipos de aprendizaje y las expectativas sobre la actividad en función de ser hombre o mujer y los resultados revelaron que no existían diferencias significativas.

Finalmente, se analizaron las impresiones de las que partían los alumnos hacia la metodología ABJ. Los resultados mostraron que los alumnos esperaban de la metodología una contribución a un aprendizaje divertido, diferente de los contenidos, y motivante. Además, esperaban que se generaran relaciones profundas basadas en la comprensión, el respeto y la confianza. Finalmente, esperaban un aprendizaje que promoviera su interés y la participación.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La Universidad Francisco de Vitoria, el Vicerrectorado de Innovación y la Facultad de Educación y Psicología, concretamente el Grado en Psicología, han contribuido al éxito de este proyecto de investigación a través de su apoyo financiero y su compromiso con la formación integral.

Agradecemos la confianza depositada en los docentes para que podamos desarrollar este tipo de proyectos de innovación, que tanto ayudan a nuestra docencia y por tanto a nuestros alumnos. Sin esta confianza en nuestra labor, sería inviable abarcar proyectos de este tipo.

Finalmente, agradecer a nuestros estudiantes la participación e involucración. Siempre responden con una confianza ciega en sus docentes y esto es imprescindible para poder iniciar metodologías docentes de este tipo.

8. REFERENCIAS

- Agejas, A., & González-Iglesias, S. (2018). *Síntesis del modelo pedagógico de la UFV*.
- Alonso, I., Gezuraga, M., Berasategi, N., & Legorburu, I. (2019). La identidad académica del profesorado de aprendizaje-servicio. Una manera transformadora de ser y estar en la universidad. En H. Opazo, P. Aramburuzabala, & L. McIlrath (Eds.), *Aprendizaje-servicio en la educación superior*. Sociedad Española de Pedagogía. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68435>
- Contreras, R. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33. <https://doi.org/10.5944/RIED.19.2.16143>
- De Hei, M. S. A., Strijbos, J. W., Sjoer, E., & Admiraal, W. (2015). Collaborative learning in higher education: lecturers' practices and beliefs. *Research Papers in Education*, 30(2), 232-247. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.908407>
- Fesseha, E., & Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361-377. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1174105>
- Fransen, J., Kirschner, P. A., & Erkens, G. (2011). Mediating team effectiveness in the context of collaborative learning: The importance of team and task awareness. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1103-1113. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2010.05.017>

- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>
- González-Iglesias, S., & De la Calle, C. (2020). El acompañamiento educativo, una mirada ampliada desde la antropología personalista. *Scientia et Fides*, 8(1), 181-202. <https://doi.org/10.12775/SETF.2020.012>
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference Investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.5.890>
- Hyde, J. S. (2014). Gender Similarities and Differences. *Annual Review of Psychology*, 65, 373-398. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV-PSYCH-010213-115057>
- Iborra Cuéllar, A., & Izquierdo Alonso, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo?: una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista general de información y documentación*, 20(1), 221-241.
- Järvelä, S., Volet, S., & Järvenoja, H. (2010). Research on motivation in collaborative learning: Moving beyond the cognitive-situative divide and combining individual and social processes. *Educational Psychologist*, 45(1), 15-27. <https://doi.org/10.1080/00461520903433539>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Energizing learning: The instructional power of conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37-51. https://doi.org/10.3102/0013189X08330540/ASSET/IMAGES/LARGE/10.3102_0013189X08330540-FIG1.JPEG
- Kalogiannakis, M., Papadakis, S., & Zourmpakis, A. (2021). Gamification in Science Education. A Systematic Review of the Literature. *Education Sciences* 2021, 11(1), 22. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI11010022>
- Karakoç, B., Eryılmaz, K., Turan Özpolat, E., & Yıldırım, İ. (2022). The Effect of Game-Based Learning on Student Achievement: A Meta-Analysis Study. *Technology, Knowledge and Learning*, 27(1), 207-222. <https://doi.org/10.1007/S10758-020-09471-5>
- Kuhn, D. (2010). Education for Thinking- Introduction. En *Teaching Philosophy* (Vol. 33, Número October). Cambridge University Press.
- Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: What is it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2011.12.092>
- Lillo, F. G. (2013). Aprendizaje Colaborativo en la Formación Universitaria de Pregrado. *Revista de Psicología*.
- López Quintás, A. (2014). *La ética o es transfiguración o no es nada*. Estudios y ensayos. 978-84-220-1745-5

- Marín, I. (2018). *¿Jugamos? : cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Mora, F. (2013). Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial, 224 pp. - Dialnet. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 18, 155-158.
- Murray, J. (2018). The play's the thing. *International Journal of Early Years Education*, 26(4), 335-339.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1527278>
- Noda, S., Shirotsuki, K., & Nakao, M. (2019). The effectiveness of intervention with board games: A systematic review. *BioPsychoSocial Medicine*, 13(1), 1-21. <https://doi.org/10.1186/S13030-019-0164-1/TABLES/3>
- Oliveira, W., Hamari, J., Joaquim, S., Toda, A., Palomino, P., Vassileva, J., & Isotani, S. (2022). The effects of personalized gamification on students' flow experience, motivation, and enjoyment. *Smart Learning Environments*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/S40561-022-00194-X>
- Panksepp, J. (2010). Science of the Brain as a Gateway to Understanding Play: An Interview with Jaak Panksepp. *American Journal of Play*, 2(3), 245-277.
- Pardo, H., & Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. *Revista argentina de comunicación*, 8(11), 406-411.
- Pérez-López, I. J. (2020). *De las 7 Bolas de Dragón a los 7 reinos de Poniente: Viajando por la ficción para transformar la realidad - CopiDeporte*. Copideporte. http://www.copideporte.es/sdm_downloads/de-las-7-bolas-de-dragon-a-los-7-reinos-de-poniente-viajando-por-la-ficcion-para-transformar-la-realidad-2/
- Pertegal-Felices, M. L., Molina-Carmona, R., Villagrà-Arnedo, C. J., Jimeno-Morenilla, A., & Guillem Aldave, C. (2017). Análisis de las dificultades asociadas al desarrollo del trabajo en equipo en entornos de aprendizaje colaborativos. En R. Roig-Vila, A. Lledó Carreres, & N. Pellín Buades (Eds.), *Memorias de las redes de investigación en docencia universitaria que pertenece al Programa Redes -I3CE de investigación en docencia universitaria del curso 2016-17* (pp. 1993-2004). Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Prensky, M. (2001). The Games Generations: How Learners Have Changed. En *Computers in Entertainment* (Vol. 1, Número 1). McGraw-Hill.
- Richard, S., Baud-Bovy, G., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, E. (2021). The effects of a 'pretend play-based training' designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behaviour in 5- to 6-year-old Swiss children. *British Journal of Psychology*, 112(3), 690-719. <https://doi.org/10.1111/BJOP.12484>

- Rogat, T. K., & Adams-Wiggins, K. R. (2014). Other-regulation in collaborative groups: implications for regulation quality. *Instructional Science*, 42(6), 879-904. <https://doi.org/10.1007/S11251-014-9322-9>
- Sánchez, M. (2021). *En clase sí se juega*. Paidós Educación.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Motivation in Education Theory, Research, and Applications*. Pearson.
- Silver, D., Schrittwieser, J., Simonyan, K., Antonoglou, I., Huang, A., Guez, A., Hubert, T., Baker, L., Lai, M., Bolton, A., Chen, Y., Lillicrap, T., Hui, F., Sifre, L., Van Den Driessche, G., Graepel, T., & Hassabis, D. (2017). Mastering the game of Go without human knowledge. *Nature*, 550(7676), 354-359. <https://doi.org/10.1038/nature24270>
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173. <https://doi.org/10.1016/J.JSLW.2005.05.002>
- Thomas, D., & Brown, J. S. (2011). *New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. CreateSpace.
- Ullah, M., Amin, S., Munsif, M., Safaev, U., Khan, H., Khan, S., & Ullah, H. (2022). Serious Games in Science Education. A Systematic Literature Review. *Virtual Reality & Intelligent Hardware*, 4(3), 189-209. <https://doi.org/10.1016/J.VRIH.2022.02.001>
- Vázquez-Vílchez, M., Garrido-Rosales, D., Pérez-Fernández, B., & Fernández-Oliveras, A. (2021). Using a cooperative educational game to promote pro-environmental engagement in future teachers. *Education Sciences*, 11(11). <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI11110691>
- Vicent, M., & Aparicio-Flores, M. P. (2019). Beneficios y dificultades del trabajo cooperativo en la Educación Superior: percepciones del alumnado de 1º curso de los grados de Educación Infantil y Primaria. En Rosabel Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 617-626). Octaedro.
- Vygotsky, L. S. (1930). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. En *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Progreso.
- Wan, K., King, V., & Chan, K. (2021). Examining Essential Flow Antecedents to promote students' Self-Regulated Learning and Acceptance of Use in a Game-Based Learning classroom. *Electronic Journal of e-Learning*, 19(6), pp531-547. <https://doi.org/10.34190/EJEL.19.6.2117>
- Wang, M., & Zheng, X. (2021). Using Game-Based Learning to Support Learning Science: A Study with Middle School Students. *Asia-Pacific Education Researcher*, 30(2), 167-176. <https://doi.org/10.1007/S40299-020-00523-Z/TABLES/4>

ESTIMULACIÓN COGNITIVA, LINGÜÍSTICA Y EXPRESIVA EN PERSONAS CON DEMENCIA. DISEÑO DE UNA PLATAFORMA DIGITAL: FORGET ME NOT 2.0

LUIS DEL BARRIO ARANDA
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Afrontar los problemas de una sociedad moderna y en continuo cambio constituye un reto para la comunidad científica que requiere la reflexión, la programación, el emprendimiento y la evaluación de acciones educativas y de investigación como medidas de solución y progreso. La evolución socioeconómica y tecnológica de los países desarrollados y en desarrollo ejerce una influencia en las condiciones de vida de las personas y su longevidad, un dato que junto a la disminución de la natalidad determinan un envejecimiento de la población como una característica que repercute en el índice de la población. Para la Organización Mundial de la Salud, el éxito de las políticas públicas de salud en el envejecimiento mundial reside en la implementación de programas y prácticas que favorezcan un afrontamiento positivo en el denominado Envejecimiento Activo entendido como “el proceso de optimización de oportunidades en salud, participación y seguridad para mejorar la calidad de vida” (World Health Organization, 2002) basado en la estimulación de su potencial de bienestar físico, social y mental durante su ciclo vital para participar en la sociedad, según sus necesidades, deseos y capacidades.

La fragilidad de las personas de la tercera edad entendida como una característica biológica de disminución de las reservas fisiológicas puede sentirse amenazada por la aparición de problemas físicos o mentales entre los que se encuentra la demencia como un trastorno mental de primer orden. La demencia asociada a la pérdida de las facultades mentales provocadas por una alteración en la capacidad para recordar y tomar

decisiones y su repercusión en la realización de las actividades de la vida cotidiana es un síndrome neurodegenerativo que afecta a 47 millones de personas en todo el mundo (OMS, 2015) y que se prevé se incremente a 75 millones en el año 2030. El factor discapacitante de la demencia afecta al envejecimiento normal (Díaz-Ponce y Cahil, 2013) con un impacto del estado de deterioro neurodegenerativo en el paciente y una repercusión en los familiares y la comunidad en general (Martínez Martín y León Salas, 2010). Dado que no existe una curación de la demencia se precisan intervenciones y tratamientos que favorezcan la mejora de la calidad de vida de los pacientes, así como de su entorno familiar.

1.1. ENTRENAMIENTO COGNITIVO, LINGÜÍSTICO Y EXPRESIVO EN LA DEMENCIA

La mejora de la calidad de vida de los pacientes con demencia ha sido tema de estudio de diversos trabajos (Keating y Gaudet, 2012; Venturato, 2010). Aunque los resultados extraídos de los estudios en demencia en estados leves demuestran una falta de consistencia entre el deterioro cognitivo y la calidad de vida (Thomas y Sezgin, 2021; Vogel et al. 2006) promover la capacidad funcional o facilitar que aquellas personas con una capacidad funcional disminuida hagan las cosas que son básicas para ellas, forma parte de una actuación de promoción de envejecimiento saludable. La merma de la capacidad memorística, de comunicación y lenguaje, de atención y concentración, de aprendizaje, juicio y razonamiento afectan a la autonomía para la realización de las actividades de la vida cotidiana. Por ello, una estimulación del entrenamiento cognitivo, lingüístico y expresivo se postula como una actividad que puede ayudar a prevenir problemas cognitivos y mantener el bienestar mental y emocional mejorando la calidad de vida de las personas con demencia.

La revisión de la literatura revela que la reminiscencia y la música resultan herramientas útiles para las personas con demencia que permiten mejorar el estado físico y cognitivo, el estado de ánimo, la reducción de la ansiedad, los trastornos de conducta y la calidad de vida (Gambella et al, 2022; Saragih et al., 2022) gracias al poder evocativo que permite traer al presente momentos significativos a través de imágenes

reforzadas con el lenguaje o recuerdos autobiográficos evocados por la música (Kaiser y Berntsen, 2022). El lenguaje resulta un buen predictor de la demencia, dado que las personas con demencia suelen tener afectadas las funciones asociadas a la comprensión y la expresión oral y escrita. La estimulación y neurorehabilitación del lenguaje desde la reminiscencia resulta una herramienta necesaria y útil para paliar el deterioro cognitivo provocado por la demencia (Carballo et al., 2015; Facal et al., 2009; Macoir et al., 2018). Por su parte, la música es utilizada para el entrenamiento físico, cognitivo y expresivo en personas con demencia a través de la rítmica, que relaciona música, oído, cuerpo y movimiento (Del Barrio y Arús, 2020) y la musicoterapia (Solé et al, 2014; Wall y Duffy, 2010).

La transformación digital en la vida de las personas es un hecho constatado y comprobado con los avances que acompañan la tecnología y el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas como recursos para la estimulación de las facultades mentales a través de programas de entrenamiento cognitivo y físico (Gambella et al, 2022). En esta línea, los resultados que demuestran la evidencia de estudios aleatorizados sugieren que el entrenamiento cognitivo por ordenador puede proporcionar beneficios a la función cognitiva global, la memoria episódica, la memoria de trabajo (Gates et al., 2019), la función lingüística y expresiva (Carballo et al, 2015; Macoir et al., 2018). Cada vez son más los estudios que señalan que la intervención cognitiva puede prevenir o retrasar la transición hacia la demencia (Martin et al., 2011) e incluso potenciar la actividad cerebral en tareas de memoria durante el entrenamiento cognitivo (Bahar-Fuchs et al., 2013). Por ello, los programas computacionales de entrenamiento cognitivo constituyen herramientas cuya accesibilidad, portabilidad, usabilidad y ubicuidad facilitan al usuario el trabajo de las destrezas cognitivas en cualquier momento y lugar, solo o acompañado lo que las convierte en recursos de abordaje terapéutico de gran utilidad.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es desarrollar una plataforma digital online de carácter gratuito que estimule el cuidado de las capacidades cognitivas, lingüísticas y expresivas afectadas en los pacientes con enfermedades de demencia con grado de deterioro cognitivo leve y moderado y de Alzheimer.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desarrollar la plataforma digital *Forget Me Not 2.0* ampliándola su uso de 3 idiomas: búlgaro, danés y español facilitando su accesibilidad y uso a las personas con dificultades.
- Desarrollar una herramienta interactiva de evaluación cognitiva y establecer recomendaciones de uso que respeten las capacidades de los usuarios.
- Elaborar nuevos módulos de formación y recursos suplementarios sobre habilidades digitales necesarias para el uso de la plataforma mediante el desarrollo de actividades de reminiscencia en entornos diversos tanto institucionales como hogar.
- Formar a personas encargadas de transmitir la información y animar talleres en la difusión, conocimiento y uso de la plataforma.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo se fundamenta en el proyecto europeo Erasmus+ *Forget Me Not 2.0* en el ámbito de las asociaciones de cooperación en Formación Profesional (KA220-VET) que se desarrolla en el período bianual 2021-23. El proyecto supone una continuidad y ampliación del original y reconocido proyecto internacional *Forget Me Not* desarrollado entre los años 2017 y 2019 en 5 países: Reino Unido, Alemania, Polonia, Chipre y Francia dirigido a personas con enfermedades neurodegenerativas asociadas a demencias y Alzheimer con el fin de ofrecer una mejora de bienestar y calidad de vida del paciente, mediante la profundización en los

beneficios de la reminiscencia para la estimulación de capacidades cognitivas y afectivas y la mejora de las relaciones entre pacientes, familiares y cuidadores.

El método de nuestro estudio se fundamenta en el desarrollo de una propuesta de diseño de una plataforma digital para el entrenamiento cognitivo de personas con demencia. La plataforma ofrece al usuario la creación de una caja de recuerdos personalizada integrada por imágenes, videos o canciones significativas. El material biográfico que compone la caja de recuerdos pretende servir como recurso estimulador de la motivación del usuario para mantener activa su memoria y estimular su dimensión afectiva, pero también para entrenar su capacidad lingüística y comunicativa en la interacción con el cuidador, los familiares y los profesionales que deseen trabajar las capacidades mentales, afectivas y las habilidades sociales.

El proyecto implica la participación de seis agentes europeos procedentes de los países de Francia, Reino Unido, Grecia, Bulgaria, Dinamarca y España. En total, 18 personas son los participantes del proyecto que pertenecen a organismos e instituciones educativas y sociales, agencias educativas y universidad. Todos ellos ponen en común sus conocimientos y trabajo en el diseño de una plataforma digital para el trabajo de las funciones cognitivas y lingüísticas relacionadas con la memoria, el lenguaje, la expresión y la comunicación de personas con deterioro cognitivo y demencias múltiples.

- UDAF. Union Départementale des Associations Familiales de la Charente (Francia) es una institución que reúne a 61 asociaciones con más de 5000 familias, cuyo interés reside en la defensa y representación de los intereses de las familias para el desarrollo de numerosos servicios y actividades. Trabajan juntos para representar y asesorar a los poderes públicos en materia de familia. Su función principal es la coordinación del proyecto, su implementación y difusión.
- edEUcation. Se trata de una consultora internacional del ámbito educativo especializada en el trabajo con colegios, grupos de jóvenes, proveedores de educación de adultos y

organizaciones de formación en proyectos internacionales en Europa, y de manera más específica en países como Francia y Reino Unido. Es la creadora de este proyecto y se encarga de los trabajos técnicos relacionados con la evolución de la plataforma y la adaptación de las herramientas para facilitar su acceso.

- FRODIZO. Es una institución no gubernamental griega miembro de la Federación griega de la enfermedad de Alzheimer y problemas asociados. En el año 2020 pone en marcha un programa gratuito de atención y cuidado a pacientes con demencia en un centro de día de Patras. Propone un programa de intervención a domicilio para los familiares de estos pacientes y seminarios de formación para los cuidadores. En el proyecto propone recursos interactivos de evaluación cognitiva para implementar en la plataforma.
- OJB SHALOM. Organización Judía en Bulgaria. Esta organización no gubernamental está dotada de un sólido sistema de ayuda social. La institución coordina la actividad de los distintos municipios. Su función es crear una gran variedad de programas y proyectos en el ámbito de la forma de vida judía en el dominio de la salud física, mental y emocional en la que participan más de 600 personas en 18 estructuras regionales. El equipo lo forman trabajadores sociales, psicólogos, arteterapeutas y personal de ayuda a domicilio. En los centros de día asociados propone actividades cotidianas para mantener la salud de las personas mayores. En este proyecto la institución se encarga de la creación de materiales y fichas guía de trabajo para promover la actividad de manera individual y colectivo, en contextos institucionales y en el domicilio según los niveles y problemas cognitivos de los usuarios.
- SOSU Ostjylland. Institución de educación secundaria del este de Jutland (Dinamarca) que ofrece una formación profesional, programas de educación superior y formación continua a más de 3000 estudiantes en el ámbito de las ciencias de la salud

para el desarrollo profesional en los dominios de médico social a domicilio y en establecimiento abarcando personas mayores, niños y adultos. Los estudiantes participan en programas de movilidad internacional y el centro dispone de una unidad propia de producción multimedia. Emprende en la actualidad varios proyectos sobre demencia, respeto y respiro con una aproximación multicultural a la demencia en la educación y el trabajo. En el proyecto es el responsable de calidad encargado de desarrollar aproximaciones y herramientas pedagógicas para formar a los usuarios.

- Universidad de Zaragoza. Institución pública de enseñanza e investigación que cuenta con más de 30 000 estudiantes y 5 100 docentes e investigadores. En ella se enseña neuropsicología, psicopatología, gerontología e integra también programas educativos, terapéuticos y de investigación sobre la demencia y ayuda a los cuidadores. Su función en el proyecto es el desarrollo de tutoriales en línea dirigidos a nuevos usuarios del proyecto.

Los perfiles profesionales de los participantes que representan a las distintas instituciones son diversos y en ellos se incluyen: trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales, psicólogos, psicopedagogos, arteterapeutas, musicoterapeutas, docentes de formación profesional, docentes de grados superiores y profesores de universidad.

La metodología que identifica la naturaleza de los proyectos europeos se basa en el trabajo colaborativo. Esta metodología permite armonizar conocimientos, esfuerzos y energías estimulando la cohesión, la autoestima, la participación y el pensamiento crítico con el fomento y el trabajo de competencias intelectuales y profesionales (Lanza y Barrios, 2012). El desarrollo del proyecto implica la programación y la distribución del trabajo por tareas entre las instituciones participantes y su puesta en común en los diferentes encuentros programados por videoconferencia o encuentros presenciales en cada una de las sedes participantes en los que se ponen en común el estado de las tareas, se analiza el seguimiento del trabajo y se avanza en la orientación del proyecto.

4. RESULTADOS

Aunque el proyecto se desarrolla en un período de tres años (2021-2023) los resultados que se muestran recogen el trabajo realizado en el avance del mismo hasta el momento.

Se han creado y ampliado 5 módulos de formación, entendidos como actividades de proyecto de las que se derivan resultados originales que abarcan aprendizajes relacionados con el tema de estudio, enriquecidos con otros materiales informativos, didácticos y de utilidad.

Los módulos de formación son:

- Módulo 1. Demencia. Información, formas, tratos y filosofías de abordaje. Marco de fundamentación teórica.
- Módulo 2. Cultura de la atención. Apoyo individualizado. Estudio de caso
- Módulo 3. Reminiscencia. Estimulando la memoria. de manera física, grupal y digital.
- Módulo 4. Uso básico de la plataforma de creación de recuerdos.
- Módulo 5. Uso de la plataforma en la práctica.

Módulo 1. Demencia. Este módulo configura un marco teórico que profundiza en el estado de conocimiento de la demencia: definición, características y modalidades. Se aborda el conocimiento de cada una de las demencias y sus características específicas relacionadas con los síntomas, el diagnóstico, las causas, los riesgos, los modos de prevención y las orientaciones en el tratamiento. En este módulo también se conoce cómo tratar con los pacientes con demencia, la validación de terapias, el uso del lenguaje y el rol de los profesionales, apoyo médico y tipos de terapias, la orientación de la realidad y la estimulación cognitiva.

Módulo 2. Cultura de la atención. Apoyo individualizado. Este módulo recoge información sobre los contextos étnicos, culturales y religiosos para mejorar la comprensión de la identidad personal y orientar mejor el tipo de atención. En el módulo se refiere al desarrollo de actuaciones que relacionan conocimiento, atención y cuidado: conocer cómo

conectar a pacientes con sus cuidadores en el entorno, evitar juicios de valor, apoyos a personas de diferentes países para lograr su comodidad e integración, organización de actos para la diversidad y utilizar la reminiscencia para conocer otras culturas. También se aborda el conocimiento de la relevancia de la comunicación, el uso del lenguaje y el contacto físico como formas de interacción y relación determinadas por el estado de las facultades sensoriales y las distintas fases de la demencia. El respeto a la dignidad de la persona con demencia, el plan de cuidados personalizado para garantizar una atención de calidad y la historia de vida como trabajo biográfico. Además en este módulo se incluyen otros documentos que ayudan al apoyo del paciente. Un test de valoración de la demencia a partir del elaborado por Carnero y Pardo (2004) que incluye cuestiones de conocimiento, cálculo, fluencia semántica y recuerdo y un modelo de portafolio de paciente que recoge datos personales, familiares, actividades cotidianas, eventos significativos, ocio, miedos, aficiones, gustos y aversiones. Asimismo, en este módulo se aborda el estudio de caso como una práctica formativa e informativa para conocer el modo de actuación con personas con demencia a partir de la sugerencia de situaciones o casos prácticos.

Módulo 3. Reminiscencia. El módulo profundiza en el estudio de la reminiscencia como aquella terapia que integra el trabajo cognitivo con personas con demencia. Este módulo relaciona la aproximación de la reminiscencia con la creación de actividades de memoria y el uso de portafolios de los pacientes como recursos que ayudan a la elaboración de actividades. Se dan pistas para la elaboración de cajas de recuerdos en grupo de manera física en centros de día a partir de las actividades cotidianas o extraordinarias que realizan para favorecer la estimulación cognitiva, la comunicación y las habilidades sociales. La caja de recuerdos digital introduce información sobre la contribución de la tecnología para ayudar a los pacientes con demencia. Los recursos tecnológicos necesarios, las necesidades del entorno, del lenguaje utilizado, la relevancia de centrarse en el paciente y no en la actividad son otros temas tratados en el módulo. Se dan una serie de indicaciones básicas para la creación de una caja de recuerdos digital y los elementos o soportes que puede contener relacionados con fotografías de viajes, familiares,

eventos biográficos importantes que forman parte de la historia de vida del paciente y posibles actividades. Se proporcionan ejemplos de páginas web y cajas digitales de recuerdos. Por último, se realiza un análisis comparado entre el uso de factores de una caja de recuerdos física y otra digital respecto al modo en que se trabajan aspectos como percepción sensorial, accesibilidad, factor lúdico, movilidad, actividades físicas y la comunicación.

Módulo 4. Uso de la caja de recuerdos. Creación de memorias. El módulo recoge información sobre la introducción al uso de la plataforma, la seguridad de uso de la cuenta y los niveles de acceso. El uso básico de la plataforma incluye el registro, cómo borrar una cuenta, cómo organizar los recuerdos. En este módulo se habla de la edición y eliminación de archivos que forman parte de la caja de recuerdos. Asimismo, se informa el modo en que se realizan el registro de archivos en diferentes soportes que incluyen textos, soportes visuales, sonoros, videos, uso de videos de youtube o creación de montajes de diapositivas online.

Módulo 5. El uso de la plataforma en la práctica. El módulo expone los beneficios de la plataforma para las personas con demencia, así como para los cuidadores, familiares y amigos de la persona. Los ejemplos de estos beneficios de uso de la plataforma en la práctica facilitan el desarrollo de actividades en diferentes contextos de aplicación incluyendo entornos grupales, actividades individuales para superar la distancia física, el uso de la herramienta como apoyo individualizado o para afrontar los recuerdos negativos. Se incorporan ejemplos de uso en la práctica con perfiles diferentes de cuidador informal y cuidador profesional en el trabajo individual y colectivo. Por último, se sugiere la profundización en el uso básico de la plataforma con la propuesta para compartir experiencias, discusiones, juicios de impacto, ampliando la lectura y la investigación.

Además de los materiales creados de formación, el avance del proyecto ha permitido obtener otros resultados determinantes en el diseño de la plataforma digital que se detallan a continuación.

El acceso libre y la traducción de la plataforma a ocho idiomas asegura una expansión del empleo de la plataforma digital a nivel internacional.

La integración de diferentes perfiles de usuario (paciente, cuidador, familiar, profesional, amigo) en torno al entrenamiento de capacidades cognitivas de la persona con demencia requiere un diseño intuitivo y un lenguaje visual que facilite el manejo autónomo de la misma, tanto en el registro como en la edición, la navegación y la creación de montajes audiovisuales. Uno de los aspectos clave ha sido la importancia del diseño para cautivar el interés, la motivación y la dimensión afectiva del usuario animando su participación activa y expresión desde la reminiscencia en procesos de interacción verbal o no verbal, con diferentes niveles de comunicación. En el diseño de la plataforma, la incorporación de videotutoriales y FAQs trata de facilitar el uso y manejo a los nuevos usuarios.

La estimulación cognitiva mediante la evocación de recuerdos a partir de la aplicación de terapias como la reminiscencia ha implicado una revisión de conocimiento de los beneficios que puede reportar el uso de la plataforma digital al desarrollo cognitivo, afectivo y social de la persona con demencia. La estimulación cognitiva mediante terapia de reminiscencia ha requerido la integración de recursos diversos como fotografías, textos, canciones significativas asociadas a la historia personal con la que facilitar la activación de estadios mentales diferenciados desde los que motivar el habla, el lenguaje y la comunicación. En el estudio, una revisión de la selección de categorías de recuerdo en el diseño de la plataforma en torno a la historia personal del usuario ha implicado analizar qué información podría ser significativa relacionada con hechos únicos en diferentes etapas de vida, festividades, celebraciones, lugares, viajes, eventos culturales, tradiciones. En su diseño la plataforma va a incorporar cuatro tipos de contenidos de trabajo con la intención de dinamizar su uso y potenciar el tiempo de uso. Una vez finalizado el diseño de la plataforma se pretende elaborar y distribuir un cuestionario en usuarios con diversos perfiles que sirva para testear y analizar la utilidad de la herramienta.

5. DISCUSIÓN

La creación de una plataforma digital refuerza la transferencia del aprendizaje con la elaboración de una herramienta tecnológica virtual que pretende la estimulación de las habilidades cognitivas y lingüísticas como medida de prevención y tratamiento del deterioro de las capacidades mentales en personas en diferentes fases de demencia.

En este estudio, la elaboración de material formativo y tecnológico a partir del diseño de una plataforma digital en un proyecto internacional implica un trabajo colaborativo entre las instituciones europeas participantes que permiten el intercambio y la suma de conocimientos, destrezas y experiencia. Se establece por tanto una relación significativa entre educación, innovación e investigación materializada en el diseño de una plataforma digital que responde a demandas de la sociedad para la mejora de la calidad de vida y bienestar de las personas con demencia usando la reminiscencia como terapia.

La reminiscencia constituye una terapia ideal para la mejora de la memoria autobiográfica (Thomas y Sezgin, 2021) del estado de ánimo, la reducción de la ansiedad y la regulación de los trastornos de conducta (Gambella et al, 2022; Saragih et al., 2022). La implementación de la reminiscencia en la plataforma como terapia de trabajo procura estimular las habilidades lingüísticas al recordar, debatir y compartir las experiencias vividas del pasado, pero también para motivar el estado de ánimo y la autoconfianza de la persona mayor con demencia con las que reforzar las facultades mentales, las emociones positivas y las oportunidades para relacionarse ante la pérdida de memoria, la reducción de vocabulario, la limitación de momentos de comunicación y el desarrollo de una actitud de introversión.

La estimulación de memorias de objetos, personas, situaciones que forman parte de la historia biográfica constituye una actividad rehabilitadora que contribuye a la autoestima y la eficacia social de la persona con demencia (Howarth, 2020) promoviendo una conexión significativa con la familia, los amigos y los cuidadores ante la pérdida de sus historias a medida que los recuerdos de un pasado compartido se van desvaneciendo o desaparecen.

La contribución que conlleva la implementación de tecnología habilitada con el trabajo de la reminiscencia mediante la grabación de recuerdos multisensoriales grabados (videos, fotos, música, textos) puede ser un recurso complementario (Gambella et al., 2022; Imtiaz et al., 2020) al uso de programas de intervención personalizados que tratan de mejorar la mutualidad o relación del paciente con el cuidador en procesos de demencia temprana o moderada. Las múltiples posibilidades que ofrece la tecnología en el trabajo de la reminiscencia con el uso de dispositivos, plataformas y tecnología inmersiva como la realidad virtual, promueven el acceso a un amplio campo de contenido audiovisual que permite el trabajo y la mejora de condiciones de apatía, depresión, ansiedad, función cognitiva y equilibrio en adultos mayores con déficit de memoria y enfermos de Alzheimer (Saredakis et al., 2021).

6. CONCLUSIONES

Se concluye que el desarrollo de herramientas digitales de entrenamiento cognitivo para la prevención y el tratamiento de habilidades afectadas por la demencia en sus distintas fases y el Alzheimer es un área productiva emergente que va a requerir una continua adaptación de los modos de intervención, acordes con los avances de la tecnología y las necesidades orientadas al trabajo de las habilidades afectadas cognitivas, memorísticas, lingüísticas, comunicativas, afectivas y sociales.

La portabilidad, accesibilidad, utilidad y ubicuidad que caracterizan a estos recursos facilitan el entrenamiento mental de manera individual o acompañada en entornos diversos tanto institucionalizados como en el hogar. Por ello, se procura un diseño intuitivo e interactivo de esta herramienta para que el usuario pueda utilizarla de manera autónoma. El uso acompañado implica una serie de recomendaciones al acompañante (cuidador, familiar, profesional) en el desarrollo de actitudes de respeto hacia el usuario y sus capacidades específicas, el manejo y gestión de las emociones y comportamientos como parte de situaciones que puedan darse desde la comprensión, la actitud positiva y el cariño.

El registro multisensorial de información con imágenes, fotos, videos, textos, música, videos o montajes audiovisuales puede facilitar la

estimulación autónoma de la memoria activando diferentes estadios mentales que ayuden el trabajo de las capacidades afectadas de la persona con demencia. La posibilidad de edición y registro de recuerdos de la persona con demencia trata de facilitar la relación con el cuidador o profesional empleando la historia personal del usuario como material de interacción y comunicación.

La elaboración de módulos de formación como recursos suplementarios a la plataforma digital permite profundizar en el conocimiento de los posibles comportamientos asociados a la persona con demencia y enfocar a partir de ellos el diseño de las actividades más adecuadas para el usuario.

Para dar a conocer la plataforma, el proyecto incluye la formación de personas encargadas de la promoción y la difusión de la herramienta con el fin de mostrar en diferentes contextos de intervención (centros, instituciones...) las posibilidades de entrenamiento cognitivo, lingüístico y socioafectivo que tiene la herramienta para el trabajo autónomo, profesional, grupal y familiar con personas con demencia.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradezco a los autores, investigadores y colaboradores del proyecto europeo Erasmus+ Forget Me Not 2.0. su permiso para la difusión y el conocimiento de este trabajo y a la Universidad de Zaragoza, el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) y la Unión Europea su cofinanciación.

8. REFERENCIAS

- Bahar-Fuchs A., Clare, L. y Woods, B. (2013). Cognitive Training and Cognitive Rehabilitation for Mild to Moderate Alzheimer's Disease and Vascular Dementia. *Cochrane Database Syst Rev.* 6, CD003260
<https://doi.org/10.1002/14651858.cd003260.pub2>
- Carballo, G., García-Retamero, R., Imedio, A. y García-Hernández, A. (2015). Diagnosis of cognitive impairment onset in older adults based on limitations in language skills. *Studies in Psychology*, 36, 316-342

- Carnero Pardo, C. y M. Montoro Rios (2004). Evaluación preliminar de un nuevo test de cribado de demencia (EUROTEST). *Revista de Neurologia* 38 (3): 201-209
- Del Barrio, L., y Arús, E. (2020). La rítmica -música en movimiento- como estrategia de reeducación corporal y rehabilitación psicosocial en personas con problemas de salud mental. *ARTSEDUCA*, (27), 186-198.
- Díaz-Ponce, A. y S. Cahil (2013). Dementia and quality-of-life issues in older people. En C. Phellas: *Aging in European societies. Healthy aging in Europe (97-115)*. Springer, *International Perspectives on Aging*, Vol. 6.
- Facal, D., Gonzalez, M., Buiza, C., Laskibar, I., Urdaneta, E. y Yanguas, J. (2009). Envejecimiento, deterioro cognitivo y lenguaje: resultado del estudio longitudinal Donostia. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología* 29, 4-12
- Gambella, E., Margaritini, A., Benadduci, M., Rossi, L., Dáscoli, P., Riccardi, G., Pasquini, S., Civerchia, P., Pelliccioni, G., Bevilacqua, R. y Maranesi, E. (2022). An integrated intervention of computerized cognitive training and physical exercise in virtual reality for people with Alzheimer's disease: The jDome study protocol. *Frontiers in Neurology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fneur.2022.964454>
- Gates NJ, Vernooij RWM, Di Nisio M, Karim S, March E, Martínez G, Rutjes AWS (2019). Computerised cognitive training for preventing dementia in people with mild cognitive impairment. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 3. <https://doi.org/10.1002/14651858.cd012279.pub2>
- Howarth, L C (2020). Narrative, objects and the construction of the self: how we might remember when we have forgotten. *International Journal of Information, Diversity and Inclusion*, 4(1), 5-19.
- Imtiaz, D., Anwar, Y. y Khan, A. (2020). Wearable sensors and a multisensory music and reminiscence therapies application: to help reduce behavioral and psychological symptoms in person with dementia. *Smart Health*, 18. <https://doi.org/10.1016/j.smhl.2020.100140>
- Kaiser, A. P. y Berntsen, D. (2022). The cognitive characteristics of music-evoked autobiographical memories: evidence from a systematic review of clinical investigations. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*. <https://doi.org/10.1002/wcs.1627>
- Keating, N. y N. Gaudet (2012). Quality of life of persons with dementia. *The Journal of Nutrition Health and Aging*, 16(5), 454-456.

- Lanza, E. D. y Barrios, F. A. (2012). Aprendizaje cooperativo como fórmula para el Desarrollo de competencias en el Espacio Europeo de Educación superior: un estudio exploratorio con alumnos de psicología de la universidad autónoma de Madrid. Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona, España.
- Macoir, J., Lafay, A. y Hudon, C. (2018) . Reduced lexical Access to verbs in individuals with subjective cognitive decline. *American Journal of Alzheimer's Disease and others Dementias XX (X)*.
<https://doi.org/10.1177/1533317518790541>
- Martin M, Clare L, Altgassen AM, Cameron MH y Zender F. (2011). Cognition based interventions for healthy older people and people with mild cognitive impairment. *Cochrane Database Syst Rev*. CD006220.
<https://doi.org/10.1002/14651858.CD006220.pub2>
- Martínez Martín, P. y León Salas, B. (2010). Calidad de vida: Concepto y particularidades en la demencia. En L. Rodríguez Mañas y R. Petidier Torregosa: Avances en demencia. Una perspectiva integral (193-220), Sociedad Española de Medicina Geriátrica.
- Organización Mundial de la Salud (2015). Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud.
- Saragih, I D, Tonapa, S I, Yao, Ch, Saragih, I S y Lee, B. (2022). Effects of reminiscence therapy in people with dementia a systematic review and meta-analysis. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 29(6), 883-903.
- Saredakis, D., Keage, H., Corlis, M, Ghezzi, E S, Loffler, H y Loetscher, T (2021). The Effect of Reminiscence Therapy Using Virtual Reality on Apathy in Residential Aged Care: Multisite Nonrandomized Controlled Trial. *J Med Internet Research*, 23(9). <https://doi.org/10.2196/2F29210>
- Solé, C., Mercadal-Brotos, M., Galati, A. y De Castro, M. (2014). Effects of Group Music Therapy on Quality of Life, Affect and Participation in People with Varying Levels of Dementia. *Journal of Music Therapy*, 51(1), 103-125. <https://doi.org/10.1093/jmt/thuo03>
- Thomas, J M., Sezgin, D. (2021). Effectiveness of reminiscence therapy in reducing agitation and depression and improving quality of life and cognition in long-term care residents with dementia: a systematic review and meta-analysis. *Geriatric Nursing*, 42(6), 1497-1506.
- Venturato, L. (2010). Dignity, dining and dialogue: Reviewing the literature on quality of life for people with dementia. *International Journal of Older People Nursing*, 5(3), 228-234.

- Vogel, A., E. L. Mortensen, S. G. Hasselbalch, B. B. Andersen y G. Waldemar (2006). Patient versus informant reported quality of life in the earliest phases of Alzheimer's disease. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 21(12), 1132-1138.
- Wall, M y Duffy, A. (2010). The effects of musictherapy for older people with dementia. *British Journal of Nursing*, 19(2), 108-114.
- World Health Organization (2002). *Active ageing: A policy framework*. Ginebra: World Health Organization.
http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67215/1/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf

EDUCAR MEDIANTE INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)

MARÍA CARMEN MARTÍNEZ MURCIANO
Universidad de la Laguna

1. INTRODUCCIÓN

La escuela después de la pandemia es una escuela diferente a la que conocíamos. En general, se sueña con volver a lo que se tuvo, pero esa realidad ha pasado y no vamos a volver a ella. Con este ensayo se pretende abrir las mentes que aún no se han abierto a la tecnología educativa. Que sean conscientes de que se vive en una realidad de enseñanza digital con una menor presencialidad en la escuela y mostrándoles que afortunadamente, hay personas que investigan pensando en lo que viene.

Estamos en la sociedad red y ha comenzado el mundo de la web 4.0 la llamada simbiótica (hombre y máquina unidos). Se debe aprender a comunicar en la educación. Se debe considerar este binomio, educomunicación como una palabra indivisible. Continuarlo en las próximas décadas innovando y utilizando las posibilidades que se vayan creando como la robótica.

Antes de la pandemia, los niños y las niñas en las escuelas estaban aprendiendo el mundo de los Bee-bots de programación básica. Se programan con material manipulativo y una metodología vivenciada. El peligro del Covid 19 frenó la manipulación y se tendrá que modificar esa enseñanza, pero se ha de impartir. Tal vez se realice de modo escolar o extraescolar.

Si el estado no la financia puede que se tenga que encargar de ello la educación no formal. Pero es absolutamente necesario que se aprenda a programar Inteligencia Artificial. (IA).

Cruz y Salazar (2014) consideran que el comportamiento repetitivo y monótono de los robots (bots), reconforta a los niños y niñas con trastorno de espectro autista (TEA) y por eso les atraen. Pinel et al (2018)

indican que hay proyectos educativos que pretenden enseñar habilidades sociales básicas a los niños y niñas con TEA fomentando el aspecto didáctico y las relaciones triádicas.

Estas experiencias se continúan en la actualidad cada día en más lugares, California, Japón... los niños y niñas con TEA se quieren comunicar con los bots, logrando buenos resultados.

Si el ser humano ama a los perros que no pueden hablar porque no ama a los bots. No tienen vida pero si conversan con las personas.

Si se imagina un mundo en el que los bebés al nacer ya tengan un robot (bot) en casa que les ayude y enseñe, tal vez no necesiten ir a la escuela. ¿Podrán aprender en el tiempo y lugar que elijan?

Será innecesario aprender contenidos teóricos que se pueden encontrar en un buscador en segundos como ya ocurre, lo relevante será aprender a programar y reparar esos bots que probablemente trabajen por y para el ser humano. En una sociedad que ahora es utópica en que ellos producen y el ser humano vive de esa producción y se dedica a hacer lo que le hace feliz. Esa utopía puede convertirse en realidad y es probable que esa enseñanza de programación y habilidades sociales pueda ser una realidad y le lleven a ser feliz. Un objetivo esencial del ser humano.

1.1. ESTUDIOS DE LAS FUENTES

Algunos hitos fueron la llegada de Internet a los hogares en los años 90, después la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las redes sociales (RRSS). Gracias a ellas existen muchas posibilidades de mejorar la educación si se saben aprovechar (Pérez-Jorge et al., 2020 a).

Los avances tecnológicos han interesado a la educación mucho más atrás de lo que se pueda pensar. Como ejemplo, el libro *Cinematografía escolar y proyecciones fijas* en el que Sluys (1925) percibe que se pensaba que con el cine se podía motivar al estudiante y enseñar. Sorprendentemente, se escribió en el primer cuarto del Siglo XX.

Casi un siglo después en 2006 ya se indicaba la necesidad de inculcar al niño y a la niña el PC para la educación del devenir.

Los niños y las niñas además de saber leer y escribir y resolver operaciones de álgebra deben utilizar el PC . Gracias a la imprenta se facilitó la difusión de la lectoescritura y la de las matemáticas. Ahora, gracias a la computación y a los ordenadores se facilita que se difunda el PC. Éste implica la resolución de problemas, el diseño de sistema y entender el comportamiento del ser humano, en base a conceptos informáticos.

El PC implica diseñar sistemas, solucionar problemas y entender cómo se comporta el ser humano. Utilizando para ello conocimiento informático (Wing, 2006; Pérez-Jorge & Martínez-Murciano, 2022).

Iglesias y Bordignon, (2019) añaden que el PC no solamente se restringe a problemas informáticos, sino que se puede utilizar de una manera más amplia, para razonar y trabajar sobre otros tipos de situaciones y áreas de conocimiento.

Las necesidades futuras en la educación debido a la pandemia ya no son tan futuras (Pérez-Jorge et al., 2020 b). Se está apostando por la programación en la educación y por la gamificación. Prueba de ello es que se han incluido contenidos de robótica en la educación formal obligatoria.

La IA puede ser una aliada para fomentar el pensamiento crítico en el aula. Según World Economic Forum (2020) en el informe sobre los trabajos del futuro (2020) del foro económico mundial se indica que cuando el alumnado experimenta con la IA y va analizando lo que implica a nivel ético y social, puede estar fomentándose su PC, incluso en alumnado que nunca llegue a escribir códigos.

Indica Gil (2022) que los propios creativos del Anuario 2022 de la Fundación Cotec indican que se ayudaron de dos IA, GPT3 y Midjourney que consideran que estimulan como nunca se había imaginado antes el PC. La composición requiere que quien lo lea gire el libro si quiere leer algunos artículos y su interacción con espejos para saber si un objeto es real o no y encontrar más información.

2. DESARROLLO

La tercera década del siglo XXI se acerca, ¿cómo serán el marketing en la educación, los roles de enseñanza y los recursos educativos?

2.1. HACIA EL MODELO DE ESCUELA DE LA TERCERA DÉCADA DEL SIGLO XXI

Para conseguir guiar en el aprendizaje a los que necesitan aprender y saber en esta Sociedad de la Incertidumbre, en la Civilización de lo ligero y en la sociedad del vacío, se ha de conocer el marketing en la educación, los cambios que han de darse en los roles de la enseñanza cuando se conviva con bots con naturalidad. Se tendrá que enseñar con gamificación, con videojuegos. se realizará un aprendizaje conectado, un aprendizaje ubicuo como ya se ha empezado a utilizar.

Es relevante que la educación cuente con la comunicación son un todo. Aparici (2010) decía que los principios de la pedagogía y la comunicación basados en autogestión, y diálogo sobrevivieron a los cambios llevados a cabo por la tecnología; ya mostraba la importancia de las TIC y la reticencia del profesorado a ellas. En ese momento se buscaba que la tecnología llegara a todas las personas y se ha conseguido en buena parte, aunque sigue la brecha digital. Ahora ya estamos en la era posdigital y utilizamos también las RRSS.

2.2. MARKETING Y EDUCACIÓN

¿Qué ocurrirá con las políticas de los países en esta era robótica ¿cómo puede influir en la vida pública? Tenemos una disyuntiva si por una parte las tecnologías emergentes aumentan la velocidad y la calidad y disminuye el costo de bienes y servicios, pueden desplazar a un número relevante de trabajadores, esto provoca un cambio en el modelo tradicional de la seguridad social y jubilaciones.

En una economía que emplea dramáticamente menos trabajadores, debemos pensar en cómo entregar beneficios a los trabajadores desplazados. Los impactos de las tecnologías de automatización ya se están sintiendo en toda la economía.

Cada vez hay más bots y baja su precio de compra, ellos pueden trabajar 24 horas sin parar son más competitivos que los seres humanos en el sector de servicios, los algoritmos informáticos pueden ejecutar operaciones con acciones en una fracción de segundo, mucho más rápido que cualquier humano. Conforme baja su precio, se extienden sus posibilidades de aplicación en la economía.

La reciente tendencia hacia una mayor automatización se debe en parte a la Gran Recesión de 2008, que obligó a muchas empresas a tener menos trabajadores. Después de que se reanudó el crecimiento, muchas empresas continuaron automatizando sus operaciones en lugar de contratar nuevos trabajadores. Esto refleja una tendencia entre las empresas de tecnología que reciben valoraciones masivas con relativamente pocos trabajadores.

Pero y si una vez los bots trabajaran para las personas y se pudiera elegir como pasar el tiempo fuera de los empleos clásicos. Las "cuentas de actividades" podrían financiar la educación permanente o el voluntariado para causas valiosas. Trabajando menos horas servirá para pasar tiempo en familia, cultivar relaciones sociales, ser más creativos. Las personas han de vivir vidas completas y satisfactorias. (Karsten y West, 2015).

2.2.1. Educación pública y privada

La Universidad se orienta cada vez más hacia la mercantilización ya que todas las naciones han de satisfacer la demanda de conocimiento superior que requieren los sistemas productivos. Los centros de formación superior se dirigen a clientes que pueden seleccionar los mejores cursos que les ofrezca el mercado. Sin embargo, la dignidad humana necesita los sueños, la imaginación, las sensaciones. Así pues, la universidad debe estimularlos. Sanz (2006).

Garay y Planas (2021) consideran que la educación pública universitaria debe formar a los profesionales en cualquier campo del conocimiento y durante toda la vida.

Carrasco-Campos et al (2018) revelan diferencias en las prácticas investigadoras entre autores de universidades públicas y privadas siendo las primeras más conservadoras y las segundas tienen intereses variados.

Aumentan las diferencias de los recursos financieros entre las universidades públicas y privadas. En Estados Unidos (EE. UU.) solo se encuentran dos universidades públicas entre las 20 mejores. Se produce una fuga de cerebros ya que algunos países dan unos salarios al profesorado de universidad con los que no pueden cumplir países en vías desarrollo. Aunque también ocurre en países como en Inglaterra (Sanz, 2006).

Se tiene que encontrar un equilibrio para que no haya escuela de pobres y de ricos.

2.2.2. Financiación estatal: ¿se habrá logrado? ¿cómo se logrará?

Se han producido ya fenómenos contradictorios:

al mismo tiempo que se predica la autonomía de los centros docentes, se recortan los presupuestos de los centros públicos; al mismo tiempo que se descentraliza la gestión, se hace al centro docente responsable único del éxito o fracaso escolar los poderes públicos se desentienden de las escuelas (De Puelles, 2017, pp. 82-83).

¿Cómo se puede conseguir la comunicación del EMEREC en la actualidad? Si no se muevan las personas para cambiar las cosas estas nunca cambiarán. Tenemos que cambiar la educación con este planteamiento de EMEREC entre pares, más allá de la clase económica y las identidades culturales. Hay que transformar la mentalidad cultural e ideológica que sigue creyendo en las clases conductistas, magistrales.

Por desgracia, seguimos con la realidad de que los centros educativos de vecindarios pobres mayoritariamente son públicos. Sin embargo, en los ricos, la mitad son concertados o privados con un estudiantado proveniente de familias de una situación socioeconómica favorable. No sólo eso, además dentro de la enseñanza pública también hay segregación. Andino, Graso y Llaneras (2019).

La educación en la era de las RRSS está llena de contradicciones.

Santoveña-Casal (2019), cuestiona si fuera posible, recomendable y admisible desarrollar un mundo académico público basado en RRSS de propiedad privada.

Se tiene que lograr una financiación pública para que la enseñanza estatal pueda competir con la privada. Actualmente en el ranking de las universidades se aprecia de modo claro que la mayoría de ellas ocupan mejores posiciones que las públicas.

2.2.3. Equidad e igualdad en la enseñanza: Objetivo 4 de ODS de la agenda 2030 ¿se cumplirá?

En educación se aprecia que hay desigualdad en inversión, tecnología e investigación entre países pobres y ricos. En cuanto a tecnología, la brecha digital aumenta.

Según Sanz (2006) el principal problema del Consenso de Washington es que en él se excluyó el tema de la equidad.

Soto-Ardila et al (2020) pone de manifiesto que estudiantes de profesorado consideran que aumentará la brecha digital al no poder permitirse muchos centros costear la IA.

De la Cruz (2021) se pregunta si con los impulsos a la fiscalidad de la economía norteamericana que se están produciendo la sociedad se dirige a un nuevo Consenso de Washington en el que se afronte el reto de la desigualdad.

Si se opta, por disminuir la fiscalidad y los gastos estatales en determinados servicios y éstos se cubren con impuestos a las familias. Entonces, los gastos de los hogares aumentan al igual que la pobreza y la diferencia entre pobres y ricos crece.

Según indica la UNESCO (2017) se ha de fomentar una Educación de calidad. Lo que es el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la Agenda Mundial 2030.

Ese año se debería tener equidad e igualdad en la Educación para que sea una enseñanza de calidad ¿lo conseguiremos? Los países en mejor situación económica han de esforzarse por ayudar a los que no la tienen. Enseñándolos a crear sus propios recursos. Ser capaces de obtener

beneficios en sus materias primas, ayudándoles económicamente es necesario. Pero lo es más enseñarles a producir de modo que llegue un momento en que sean autosuficientes en lo económico.

2.2.4 Las TIC en la inclusión

Vega et al (2021) considera que tal vez se necesite por parte del profesorado cambios en su modo de proceder y, si a eso se le une la positiva disposición que tienen sobre la utilización de las TIC incida en una mejora en la educación inclusiva para todo el alumnado. Perciben en el profesorado actitud positiva hacia las TIC siendo el grupo de los especialistas el que presenta mayor predisposición hacia ellas.

Martínez-Murciano y Pérez-Jorge (2022) indican que es necesario incrementar contenidos en TIC y discapacidades en una formación continua y de calidad del profesorado.

Vega-Moreno et al (2016) indican que muchos autores están de acuerdo en considerar la principal desventaja de la IA en su alto coste, refiriéndose al precio de los Kit de robótica. Hervás-Gómez et al (2018) coincide con ellos y considera que haría falta un kit de robótica para cada tres estudiantes.

2.3. CAMBIOS DE LOS ROLES EN LA ENSEÑANZA EN LA TERCERA DÉCADA DEL SIGLO XXI

Al convivir con bots con normalidad se modificarán los roles en la enseñanza.

2.3.1. Profesorado

El profesorado universitario enviará a su bot al aula o a hacer presentaciones a distintos países. Eso ya es una realidad, aunque no está al alcance de cualquiera, pero como ocurrió con los vuelos se abaratará y se podrá convertir en algo habitual. El profesorado se apoyará en la programación para que resulte más fácil su ejercicio docente. La comunicación EMEREC seguirá siendo crucial. El profesorado debe saber de qué modo enviar el mensaje al alumnado Kaplún (2002) ya indicaba que para la comunicación educativa es aconsejable la prealimentación del

mensaje comenzar escuchando al alumnado. Partir de sus inquietudes, necesidades y aspiraciones. El mensaje ha de ser bidireccional, participativo, nunca autoritario y empático además se ha de buscar que el alumnado se sienta motivado a dialogar. Debe ser entendible al nivel lingüístico del alumno o alumna.

2.3.2 Alumnado

Los alumnos y alumnas quizás estudien desde casa y desaparezcan las aulas físicas o tal vez, envíen su holograma a la escuela. Ellos pueden haber convivido con un bot en su hogar desde su nacimiento y estar acostumbrados a interactuar con ellos. Podrán tener uno que los acompañe en el aprendizaje. Desde hace años se está estudiando robótica en algunas escuelas.

Se sentirán iguales que sus maestros, no un escalón por debajo. Se construirá conocimiento colaborativamente. Cada vez se van a utilizar más medialabs, performance, métodos dialógicos como las narrativas digitales. Utilizaran el aprendizaje conectado y ubicuo.

Por otro lado, Las WRO son olimpiadas mundiales de robótica que comenzaron en 2004 en Singapur entre unos pocos países asiáticos y se ha convertido poco a poco en una competición de más de 90 países. Están dedicadas a jóvenes y niños. Es una *truly global competition* dedicada a la ciencia, tecnología y educación.

WRO también es una asociación sin ánimo de lucro cuyo fin es dar a conocer la robótica en la educación STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) en todo el mundo, ayudar a los jóvenes a tener habilidades propias del siglo XXI a ser más creativos, cooperativos y comunicativos pues es necesario para el siglo XXI. (WRO, 2022)

2.4. CAMBIOS DE LOS RECURSOS EN LA ENSEÑANZA EN LA TERCERA DÉCADA DEL SIGLO XXI

Entre otros, los recursos para lograr una educación de calidad serán los bots, las redes y sistemas informáticos que estarán basados en máquinas y automatismos y plataformas en la nube. Se usará la gamificación pues aprender jugando es lo natural.

2.4.1. Bots

Los bots realizarán las funciones para lo que estén diseñados. ¿Cómo es el mundo con los bots? La voz bot, acortamiento por aféresis de la palabra, ya también española, bot se usa en referencia a un programa informático que efectúa automáticamente determinadas tareas. (RAE)

La robotización supone cambios significativos en la producción industrial va a permitir una revolución en los transportes y obtener una gran cantidad de datos de las personas.

En un documental de Gavari, Zamora y Beto realizado en 2017 destacan que llega la 4ª revolución industrial, la robotización que hace que disminuya el número de mano de obra necesaria y algunos científicos como Stephen Hopkins han advertido del riesgo de perder puestos de trabajo, de poseer armas con poder de decisión sobre sí mismas. ¿tenemos poder de decisión en estos cambios?

La ciencia ficción está cada vez más cerca, se opera con bots, habrá sistemas que controlen la información biomédica, va a mejorar la sanidad, con se controlará una gran extensión de terreno agrícola, pulsando un botón, la realidad virtual, nano tecnología y realidad aumentada ya se están utilizando y llegará y nuestro trabajo lo harán los bots. Las experiencias con bots tienen base en Japón desde antiguo. Los bots participaban en actos religiosos ya en 1650, el sintoísmo dice que lo que mueve, tiene fuerza motriz es sagrado. No es nuestro concepto de alma. En los mangas se proyectó el amor a los bots, occidente tiene miedo de que los bots gobiernen y superen al ser humano en la realidad. Japón apuesta por los bots sociales para que le ayude en su sociedad especialmente en el cuidado de los mayores.

Ya, en 2020 iban a demostrar en las olimpiadas el poder con sus bots. Respecto a la ciencia ficción mencionan la película de Ridley Scott Blade Runner de 1982 que fue una crítica a una sociedad tecnológica que en los años 60 ya se temía y se presentía. En ella, los bots se creaban con imagen humana.

Era ciencia ficción recreaba una sociedad narcisista como lo es hoy la actual. Obsesionados en recrearse en sí mismos. Se produce una lucha

interior en el ser humano ante todas las redes y en un mundo conectado entre sí en que el ser humano puede ya no tener los derechos de las generaciones anteriores, de unas sociedades más sólidas, en las que el conocimiento era perdurable.

Respecto a las Olimpiadas de Japón 2020, se retrasaron por la pandemia de COVID 19. Se habían organizado se tenía pensado que más de 3000 bots ayudaran a los atletas y visitantes en la ciudad olímpica que se habría creado.

En una entrevista a Ishiguro en 2017 experto en inteligencia artificial que quiere crear su propia especie, imagina que en un futuro cercano bots y humanos pasearemos por las calles sin apenas diferenciarnos, él dice que tiene su propio androide que envía a conferencias con lo que se ahorra días de viaje y solo debe dedicar 15 o 20 minutos a contestar lo que no puede el bot. Usa tecnologías de expresión facial.

Los seres humanos quieren seguir teniendo el poder de decisión. Sin darse cuenta de que se es un 90% androide, es decir que su memoria está en los teléfonos móviles, sin cámaras no se podrían grabar escenas, por lo que la mayoría de sus actividades son tecnología pura.

El objetivo es reemplazar el cuerpo por máquinas y así se podría vivir por más tiempo. Es parte de la evolución humana. Pues un día los bots serán las mismas personas. Puede que esta sea la última generación más inteligente que las máquinas. Habrá dos grupos las personas creadoras y los usuarios.

Los humanos tenemos la libertad, En occidente produce miedo el darla a las máquinas. En oriente es distinto. El bot necesita tener la capacidad de poder sentir algo, así podrá mantener conversaciones más humanas con los vivos, los bots no serán para todos y todas, afectará a gente especial, personas mayores, otras con espectro autista, demencia, o algún tipo de deficiencia mental y a las personas Otaku que están obsesionadas por el manga, los pueden aceptar con facilidad y adaptarse a hablar con ellos.

Se está experimentando en hospitales con bots en las intervenciones quirúrgicas, en el trato con personas con espectro autista. Se han creado

empresas que organizan conversaciones con ancianos. Va a haber mucho envejecimiento en la sociedad. Un 30% de la población nipona es mayor de 65 años, los bots pueden ayudar a la asistencia a mayores, facilitarán la vida diaria.

2.4.2. Redes y sistemas informáticos.

Las redes y los sistemas informáticos del futuro tienen que ser seguros de ahí la relevancia que tiene la ciberseguridad. En la enseñanza la programación de software es clave para el desarrollo del PC. Sus herramientas de software para dibujar escenarios realistas tienen limitaciones en lo educativo. Aunque son necesarias representan sobrecarga de trabajo al profesorado; necesitan configurarlas y gestionarlas. Suelen ser inaccesibles fuera de los laboratorios al alumnado por eso se están desarrollando plataformas educativas en la nube que automatizan el proceso. Sus actividades prácticas promueven el pensamiento crítico y mejoran las habilidades para la futura profesión del alumnado.

Según Tobarra et al (2021), el proyecto CyberScratch que se aprobó por la UNED para 2020 es una implementación particular de esta arquitectura modular y flexible que utiliza contenedores de luz centrada en actividades basadas en juegos de ciberseguridad proporciona servicios interactivos de supervisión y almacena datos del alumnado en la plataforma. Las actividades están adecuadas al nivel del alumnado para que no sean demasiado fáciles o difíciles y que no les aburra o les frustre.

Se han realizado más experiencias como la herramienta ACTaaS en la nube, los estudiantes las han valorado positivamente. Los recursos en la nube han demostrado su eficacia en entornos educativos.

El estudio de casos realizado por Calatrava et al (2021) presenta ACTaaS como una herramienta educativa de código abierto para implementar en la nube que permitirá al alumnado recibir retroalimentación sin tener que interactuar con el profesorado. Este preparará las asignaciones: recursos, describir actividades, pruebas de evaluación automáticas, lo que le servirá para cursos posteriores y eso minimizará su esfuerzo al inicio. El alumnado ha considerado en un 92% que el uso del nuevo flujo de trabajo es adecuado y un buen método.

Por último, la capacidad de recoger automáticamente las métricas de software y de uso de las herramientas de CI/CD mediante el uso de plugins específicos abre una oportunidad para establecer relaciones entre estas métricas y las habilidades relacionadas con el PC. Este es un punto crucial para continuar con futuros desarrollos de ACTaaS.

2.5. CONTENIDOS

Como la robótica ya forma parte de la vida de las personas se tendrán que impartir contenidos de programación y lograr competencias necesarias para convivir con ella. Además de otras competencias para que la persona pueda aprender por sí misma una vez terminada la educación formal y que sepa solventar problemas y adoptar decisiones para su vida profesional y personal a lo largo de toda su vida.

2.5.1 Competencias

Las competencias necesarias para los años que vienen serán distintas a las que se han necesitado hasta ahora. Algunas se podrán eliminar, otras mantener pero haría falta potenciar otras competencias específicas según Iglesias y Bordignon (2019):

Pensar de forma algorítmica: con el objetivo de encontrar soluciones constituidas de pasos claros que permita al alumnado o a un procesador de información a su puesta en práctica.

Descomponer: poder dividir el problema en pequeñas partes para que sea más fácil analizarlo y encontrar solución.

Generalizar: ser capaces de encontrar patrones en las partes que componen un problema o en las soluciones con posibilidad de aplicación. Esta competencia está muy relacionada con la abstracción.

Abstraer: se ha de ser capaz de elegir elementos representativos con los que se logre simplificar un problema y así conseguir conceptualizarlo.

Evaluar: analizar de modo crítico las soluciones encontradas y así detectar y corregir errores y verificar si una solución es eficiente teniendo en cuenta el uso de recursos.

2.5.2 Programación de IA

La IA forma parte de la sociedad y los usuarios son conscientes, la aplicación basada en la IA. Por ello, se necesita algún tipo de alfabetización de IA con lo que se logrará que los ciudadanos tengan un pensamiento crítico. LearningML puede ayudar a alcanzar este objetivo a través de aplicaciones de programación basadas en Machine Learning (ML), que es el subcampo más frecuente de la IA en la actualidad.

Rodríguez-García et al (2020) acercan a la realidad desconocida por muchos de que en la educación el alumnado es el centro de aprendizaje pues el objetivo es darle las competencias necesarias para que triunfe en la sociedad. Se tiene que observar la evolución de la persona de un modo continuo durante todo el aprendizaje, no solo juzgar por el resultado final. Pues las necesidades van cambiando, se ha de realizar una evaluación sumativa. Reajustando lo necesario. El profesional ha de pensar que se quiere enseñar lo que se quiere trabajar, buscar el modo de hacerlo y decidir el recurso.

Estos son algunos de los bots educativos programables como recursos educativos. Gómez-Chacón (2016), Abellán (2019), Ricart et al (2019) y Sáez et al (2021) quienes indican sus beneficios en educación primaria, para transmitir valores, en colegios de educación especial...

Bee-Bot es un bot en forma de abeja se utiliza para ejercicios poco complejos, desplazamientos horizontales y verticales y apenas gira.

Se utilizan cuadrículas encima de la mesa para ayuda visual. Según número de casillas que mueve el alumno/a consigue un objetivo u otro y permite diferenciar derecha e izquierda pues ellos deciden hacia donde gira el bot, aprietan botones y construyen el camino que le indican. Los niños/as de nivel alto pueden aprender palabras o hacer teatro con bots.

Blue-Bot tiene la misma forma que Bee-bot, se ilumina en azul y se conecta por Bluetooth. El Blue-Bot puede hacer giros de 45° y los niños y niñas le pueden programar tarjetas para que giren las flechas. Una vez programado pulsan play y el robot hace el recorrido.

Cuando los niños y niñas se cansan se les indica que la tecnología no es mágica y han de poner de su parte para conseguir el objetivo.

Dash es un bot que utilizan para practicar la coordinación oculomanual y la función ejecutiva, se mueve mediante una aplicación de iPad donde se pueden encontrar los controles de movimiento que constan de un botón redondo y de unas flechas arriba, abajo, derecha e izquierda. Con niños y niñas con necesidades de apoyo educativo se puede usar este bot para interaccionar socialmente pues puede oír sus voces y girar la cabeza hacia la persona que habla.

Dote es similar a Dash pero sin control de movimiento. Se usa solo para interacción. Dash y Dote, se comunican entre sí y se les pueden grabar frases.

Albert tiene forma de pingüino, funciona con tarjetas se introducen las elegidas una detrás de otra y se le iluminan los ojos de amarillo cada vez. Con él se puede trabajar el orden, programación y ejecución de acciones es más fácil de usar si no se aprieta el botón se detiene y va más lento por lo que da a los infantes más tiempo para pensar el movimiento a ordenar. El giro es más exacto.

La robótica en centros educativos sufrió una pausa al ser manipulativa en la pandemia, pero se ha retomado. Es necesario investigar nuevos modos de utilizar la robótica en los centros, no solo en los niveles infantiles sino también en niveles educativos más avanzados.

3. CONCLUSIONES

Con la realización de este ensayo se puede concluir que para afrontar las necesidades inmediatas y futuras de una educación de calidad es relevante y necesario: Investigar nuevos modos de utilizar la robótica en los centros educativos.

- El profesorado y el alumnado han de conectar con las TIC y la robótica.
- El profesorado ha de recibir una adecuada formación de robótica tanto en su formación inicial como en la continua y aumentar su conocimiento en las TIC.

- El alumnado ha de aprender contenidos de robótica y lograr competencias propias del pensamiento computacional.
- Buscar métodos que favorezcan que el profesorado sea el guía de su alumnado, para construir conocimiento entre todos y todas mediante una práctica reflexiva en la que serán elementos relevantes, el aprendizaje conectivo, ubicuo y la gamificación.
- Fomentar la utilización de plataformas en la nube que automatizan el proceso para crear escenarios relevantes y estimulan el pensamiento crítico.
- Lograr que la comunicación y la educación sean un binomio indivisible y que se produzca la comunicación EMEREC entre pares.
- Buscar financiaciones del Estado para mejorar la educación pública.

4. REFERENCIAS

- Abellán (2019). Introducción a la robótica educativa con Bee-Bot. Aprende diferentes usos de la Bee-Bot para la inclusión de alumnos con necesidades educativas.
<https://www.programoergosum.es/tutoriales/robotica-educativa-con-beebot/>
- Andino, B., Graso, D. y Llaneras, K. (4 de octubre de 2019). ¿Escuela de ricos, escuela de pobres? Cómo la concertada y la pública segregan por clase social. El país
https://elpais.com/sociedad/2019/09/30/actualidad/1569832939_154094.html
- Anuario 2022 de la Fundación Cotec (2022) Informe Cotec Cotec.
<https://cotec.es/observacion/anuario-2022/ae093166-9066-7f5d-1918-8ea16d3429af>
- Aparici, R. (2010). Educomunicación: Más allá del 2.0. Gedisa.
- Calatrava, A., Ramos, M., & Segrelles, J. D. (2020). A Pilot Experience with Software Programming Environments as a Service for Teaching Activities. Applied Sciences, 2(1), 1-15
<http://doi.org/10.3390/app11010341>

- Carrasco-Campos, Á, Saperas, E., y Martínez-Nicolás, M. (2018). ¿Cómo investigamos la comunicación en España? Universidades públicas y privadas en las publicaciones científicas de comunicación españolas (1990-2014). *AdComunica*, 45-63. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2018.15.4>
- Cruz, J.C. y Salazar Y.A. (2014) Aplicación robótica para realizar terapias en niños con autismo. 1-II. Universidad Libre Cali, Valle del Cauca, Colombia. <http://www.laccei.org/LACCEI2014-Guayaquil/RefereedPapers/RP026.pdf>
- De la Cruz, F. (2021). El nuevo consenso de Washington. El País. <https://agendapublica.elpais.com/noticia/17333/nuevo-consenso-washington>
- De Puelles, M.(2017). Política, legislación y educación. UNED.
- Garay, A. G. D., y Planas, J. (2021). Instituciones vs. sujetos. El papel de la universidad pública en la «educación a lo largo de la vida» ¿ por qué?¿ para qué?¿ cómo?.*Revista de la educación superior*, 50(198), 59-81. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.198.1701>
- Gavari, E.I, Zamora, E.P.y Beto. (2017, 13 de marzo). Club cultura: humanos y robots. [video].Canal UNED. <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/55532>
- Gil, S. (2022). Inteligencia Artificial. La herramienta de los diseñadores. *Neo2*. 182. <https://www.neo2.com/inteligencia-artificial-disenadores/>
- Gómez-Chacón, A. (13 de mayo de 2016). Proyecto de Robótica educativa: “Trabajamos con robots en Infantil:Bee-Bots”. *ParaPNTE*. <https://parapnte.educacion.navarra.es/2016/05/13/proyecto-de-robotica-educativa-trabajamos-con-robots-en-infantil-bee-bots/>
- Hervás-Gómez, C., Ballesteros-Regaña, C., y Corujo-Vélez, C. (2018). La robótica como estrategia didáctica para las aulas de Educación Primaria. *Hekademos: revista educativa digital*, (24), 30-40. ISSN: 1989-3558. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542601>
- Iglesias, A., y Bordignon, F. (2019). Nuevas formas para comprender y hacer en educación. Universidad Pedagógica Nacional. <http://saberesdigitales.unipe.edu.ar/images/recursos/Coleccion-Actividades-Desconectadas-presentacin-v1.pdf>
- Ishiguro, K.(2017) Cuando ya no esté. Dr.Ishiguro: el Quijote de la robótica. (Parte 1/2) | #0 [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=2z0MOwAFSWQ>
- Ishiguro,K. (2017) Cuando ya no esté. Dr.Ishiguro: el Quijote de la robótica. (Parte 2/2) | #0 [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=e4D99prZIYg>

- Kaplún, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular). Caminos.
- Karsten, J & West, M. (26 de octubre de 2015). How bots, artificial intelligence, and machine learning will affect employment and public policy. Brookings. <https://www.brookings.edu/blog/techtank/2015/10/26/how-robots-artificial-intelligence-and-machine-learning-will-affect-employment-and-public-policy/>
- Martínez-Murciano, M.C. y Pérez-Jorge, D. (2022). Formación del profesorado universitario en diversidad funcional. En Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva. Octaedro. (En prensa)
- Pérez-Jorge, D. & Martínez-Murciano, M.C.(2022). Gamification with Scratch or App Inventor in Higher education: A systematic review. *Future Internet*. 14(12), 374. <https://doi.org/10.3390/fi14120374>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. C., Ariño-Mateo, E., & Barragán-Medero, F. (2020 a). The effect of covid-19 in university tutoring models. *Sustainability*, 12(20), 8631. <https://doi.org/10.3390/sul2208631>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M.C., Gutiérrez-Barroso, J., & Castro-León, F. (2020 b). Training in Digital Skills in Early Childhood Education Teachers: The Case of the University of La Laguna. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 14(20), 35–49. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i20.17339>
- Pinel, V., Rendón, L. A., & Adrover-Roig, D. (2018). Los bots sociales como promotores de la comunicación en los Trastornos del Espectro Autista (TEA). *Letras de Hoje*, 53, (1) 39-47. <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7726.2018.1.28920>
- RAE bot | Palabra de observatorio | Real Academia Española (rae.es)
- Ricart, M., Estrada, M., & Margalef, M. (2019). Idoneidad didáctica en educación infantil: matemáticas con robots Blue-Bot. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(2), 150-168. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.11589>
- Rodríguez-García, J.D. Moreno-León, J. Román-González, M. y Robles, G. (2020). Introducing Artificial Intelligence Fundamentals with LearningML: Artificial Intelligence made easy TEEM'20: In Eighth international conference on technological ecosystems for enhancing multiculturalism 18-20. <https://doi.org/10.1145/3434780.3436705>
- Sáez, J. M., Buceta, R. & Lara, S. D. (2021) Introducing robotics and block programming in elementary education. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 24(1), 95-113. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.2764>

- Santoveña-Casal, S. M. (coord.). (2019). Análisis de las nuevas pedagogías digitales. Octaedro.
- Sanz, F. (2006). La mercantilización de la educación como escenario mundial del espacio europeo de educación superior. *Educación siglo XXI*, 9, 56-76. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/download/319/275>
- Scott, R. (Director). (1982). *Blade Runner*. (película). Warner Bros. Picture.
- Sluys, A. (1925). *Cinematografía escolar y proyecciones fijas*. Imp. Ciudad Lineal.
- Soto-Ardila, L. M., Carrasco, A. C., Niño, L. M., y González, R. L. (2020). Opiniones de los futuros maestros de primaria sobre el uso de la robótica educativa para la enseñanza de las matemáticas. *New Trends in Qualitative Research*, 2, 675-686. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.675-686>
- Tobarra, L., Utrilla, A., Robles-Gómez, A., Pastor-Vargas, R., & Hernández, R. (2021). A cloud game-based educative platform architecture: The cyberscratch project. *Applied Sciences*, 11(2), 1-22. <https://doi.org/10.3390/app11020807>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- Vega, E. M., Calmaestra J., y Ortega, R. (2021). Percepción docente del uso de las TIC en la Educación Inclusiva. *Pixel-Bit*.(63).235-268. <https://hdl.handle.net/11162/215679>
- Vega-Moreno, D., Cufié, X., Rueda, M. J., y Llinás, D. (2016). Integración de robótica educativa de bajo coste en el ámbito de la educación secundaria para fomentar el aprendizaje por proyectos. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*. (6), 162-175. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1653/1564>
- Wing, J.M. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 3,(49). 33-35. <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>
- World Economic Forum.(2020). *The future of jobs report 2020*. Retrieved from Geneva. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- WRO.(2022). <https://wro-association.org/association/introduction/>

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE EN CORRESPONDENCIA CON LA HUMANIZACIÓN DE LA SOCIEDAD Y LA APLICACIÓN DE LAS TICS

HORTENSIA CARRANZA ROJAS
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil

ANA LUCÍA MURILLO VILLAMAR
Universidad de La Habana

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual requiere un equilibrio sostenible cimentado en la valoración del ser humano y la conceptualización de las Tecnologías de la Información y Comunicación como un medio para alcanzar un bienestar colectivo. Desde esta perspectiva, la aportación pedagógica del filósofo Paulo Freire se vigoriza porque está enfocada hacia una educación liberadora y humanizante. En este sentido, la tecnología es un recurso que el discente emplea para apropiarse del conocimiento con una visión reflexiva-crítica.

La pedagogía Freireana, surgida en América Latina posterior a la segunda mitad del siglo XX, se fundamenta en tres líneas de acción concatenadas cuya vigencia subsiste actualmente.

1.1. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA REALIDAD

La primera línea, se encauza en el análisis-crítico de la realidad en que convergen la ideología y la reproducción del sistema capitalista en el contexto social latinoamericano, que requiere un proceso reflexivo profundo. La intencionalidad es despertar la conciencia y el compromiso social ante la cosificación humana.

En esta fase se detecta el problema de la desvalorización del ser humano en el marco de la complejidad de la globalización. Para comprender el

estado situacional de la realidad, hay que partir del reconocimiento del escenario de desigualdades tecnológicas, sociales-económicas y políticas, que caracteriza a la presente era.

Para corroborar las líneas de desigualdades, es importante mirar la situación de América Latina, que no ha experimentado una transformación representativa en la disminución de la pobreza, por el contrario, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2017): “el 30.2 % de la población, alrededor de 184 millones, vivía en condiciones de pobreza, tanto que en un 10.2%, unos 62 millones, se encontraba en condiciones de pobreza extrema, el porcentaje más alto desde el año 2008” (p.1).

En este sentido, después de un lustro, CEPAL (2022) reafirma una vez más, el deterioro de las condiciones de vida de Latinoamérica al informar que: “En 2021 la tasa de pobreza de América Latina alcanzó el 32,3% de la población total de la región (una disminución de 0,5 puntos porcentuales respecto a 2020), mientras que la tasa de pobreza extrema fue de 12,9%” (p.1).

La realidad expuesta, amerita la toma de conciencia. Así, el análisis crítico es a partir de hechos concretos, suscitados en la cotidianidad de la vida, lo que evita caer en suposiciones y abstracciones. Los acontecimientos y datos estadísticos conllevan a buscar sus causas, los conflictos presentes que generan y las consecuencias que se pueden prever para el futuro (Pastoral de Juventud, 2008, p. 1).

Cabe señalar que el proceso de asimilación, comprensión y apropiación de la realidad no es imparcial. Desde esta perspectiva, existe un involucramiento de un cuerpo teórico dependiente de ideologías y de una escala axiológica.

1.2. PEDAGOGÍA LIBERADORA

La segunda línea, es de carácter pedagógico, asume la educación como el sendero de la liberación del oprimido, que permite al ser humano superar estados de resiliencia y convivir solidariamente con el otro; significa entonces, que hay una proyección de esperanza y dignificación.

En consecuencia, el resurgimiento del pensamiento freireano es precisamente porque conlleva una propuesta pedagógica-política que, en concomitancia con las TICs, constituye una alternativa indispensable en la praxis educativa problematizadora. Esta afirmación se fundamenta en el circuito dialógico freireano que correlaciona tres ejes: análisis de la realidad, generación de conciencia y compromiso social. Por lo tanto, la educación formal, solidaria y en comunidad ratifica su condición de herramienta indispensable para suprimir desigualdades y dignificar al ser humano en un contexto de competencias digitales.

1.3. DIÁLOGO REFLEXIVO Y COMPROMISO SOCIAL

La tercera, es el diálogo como fuente de comunicación, que permite la exposición de ideas, la discusión reflexiva y la concreción de un compromiso personal y social para la búsqueda del bien común. Como afirma Santos-Gómez (2008), esta línea se apertura con la actitud dialógica. En este sentido, la Fundación Universia (2015) caracteriza al diálogo freireano como la acción comunicativa exenta de manipulación, domesticación e imposición.

Las tres líneas de acción expuestas trascienden en el nuevo contexto educativo del siglo XXI porque patentizan pertinencia, actualidad y necesidad. La articulación entre análisis crítico, concienciación y compromiso social en la formación del ser humano determina su vigencia, sobre todo, cuando existe una praxis constante de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TICs). De ahí que este hecho educativo exige una reconceptualización de aprendizajes y enseñanzas (Publicada en el resumen del 2022) sin perder la esencialidad de la pedagogía crítica:

Un cuestionamiento permanente respecto a las formas de subordinación que crean procesos de inequidad social y el rechazo a las relaciones permanentes generadas en los espacios usuales de escolarización; ambos cuestionamientos presentan una visión de la educación como una práctica política y socio-cultural. (Sánchez, Sandoval, Goyeneche, Gallego y Aristizábal, 2018, p.41).

Asimismo, las tres líneas de la pedagogía-política freireana se asientan en la Metodología del Ver, Juzgar y Actuar;

El *Ver* implica detectar la realidad, analizarla objetivamente y saber por qué cada hecho responde como consecuencia de otro, nada es al azar. Esta etapa involucra un proceso lento de concienciación y la vivencia práctica de valores como la paciencia, la tolerancia, la fraternidad; que sintetizan, de acuerdo a lo que refiere Pastoral de Juventud (2008), la “construcción de la Civilización del Amor” (p. 2). Precisamente el amor hacia el otro, hizo de Paulo Freire, un insigne educador, proponente de una pedagogía liberadora imbuida de una actitud cuestionadora y de una acción orientada a la transformación social.

El *Juzgar* a su vez, involucra el estudio más profundo de los hechos para descubrir qué impide a la sociedad la práctica de una convivencia coherente con igualdades para todos los seres humanos. En esta fase se acentúan las condiciones de un compromiso personal en un contexto social. A la par afloran los principios ideológicos, creencias liberadoras desde la fe y especialmente la búsqueda del bienestar del colectivo humano.

El *Actuar* es la concreción de una acción transformadora a partir de la comprensión coherente, surgida desde el análisis de la realidad. En este estadio la reflexión traspasa lo abstracto y la esfera personal para descansar en una praxis de incidencia con la finalidad de modificar lo que impide el desarrollo integral del ser humano. A continuación, se expone una figura relacionante entre la Metodología del Ver, Juzgar y Actuar y el entorno actual:

FIGURA 1. Interrelación de la problemática del siglo XXI con la Metodología del Ver, Juzgar y Actuar



Fuente: elaboración propia

La Metodología del Ver, Juzgar y Actuar está cimentada en una constante actitud dialógica que parte del antiguo método socrático: la mayéutica. Por consiguiente, la comunidad educativa liberadora otorga el rol al docente de facilitador o mediador del conocimiento y de la información en general para que el discente logre la apropiación pertinente no solo del conocimiento sino de la información. Un recurso para este fin será la aplicación de la técnica: pregunta- respuesta para alcanzar profundidad y significatividad sobre el tema tratado sin perder la contextualización en la realidad. Así, desde el diálogo sincero se genera empatía, atracción e interés por conocer, descubrir y aprender ya que hay valoración de lo que aporta cada persona.

2. OBJETIVOS

El objetivo general es revelar cómo la pedagogía de la liberación freireana tributa al contexto educativo asociada a las TICs. Para ello, se han planteado tres objetivos específicos, consistente en:

- Exponer fundamentos teórico-prácticos que caracterizan y validan la propuesta pedagógica-política de Paulo Freire en el escenario de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Demostrar la compatibilidad entre la Metodología del Ver Juzgar y Actuar y la propuesta pedagógica-política freireana.
- Sustentar la resistencia de la educación popular en los nuevos contextos de América Latina articulada a la proyección del pensamiento pedagógico-político freireano.

3. METODOLOGÍA

La metodología aplicada está fundamentada en el paradigma cualitativo, que incluye la investigación documental, que implica la revisión y análisis bibliográfico de textos y documentos relacionados a la propuesta pedagógica de Paulo Freire delineada en la correlación de sus obras: Pedagogía del Oprimido y Pedagogía de la Esperanza; la vigencia del pensamiento freireano con las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Educación Popular en los nuevos escenarios de América Latina.

La revisión bibliográfica aplicada es una metodología que tributa a la investigación; y, a su vez, contribuye a que otros investigadores se aproximen a las fuentes bibliográficas para continuar con nuevos enfoques (Gómez-Luna, Fernando-Navas, Aponte-Mayor y Betancourt-Buitrago, 2014).

Desde el abordaje metodológico ha sido factible la sistematización del pensamiento político-pedagógico freireano en el escenario de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Además de la resistencia de la Educación Popular en los nuevos contextos de América Latina articulada a la proyección del pensamiento pedagógico-político freireano.

El primer hallazgo, el pensamiento pedagógico-político freireano hay que situarlo en el nuevo escenario de las Tecnologías de la Información

y la Comunicación. Asimismo, es necesario comprender la esencialidad filosófica de Paulo Freire. Al respecto, él se auto define como un ser humano creyente y católico. Esta distinción es la columna vertebral no solo de su pensamiento sino también de su praxis pedagógica. Su filiación de cristiano practicante en el marco de la Teología de la Liberación, la transmite en sus escritos y en su estilo de vida.

Paulo Freire transmite una perenne preocupación por el ser humano, su independencia, su libertad, distinguiendo la trascendencia de la persona (Arcila et al 2014). Implica entonces que, la congruencia de Paulo Freire se comprueba en la praxis de la filosofía personalista (transformación de la sociedad para el bien común).

Indudablemente, la pedagogía liberadora de Freire es una propuesta de transformación pedagógica y política. La educación liberadora que promueve se engarza con la toma de conciencia y la praxis social porque establece una formación profundamente humana con una mirada hacia el colectivo social. En este sentido se subraya por Hernández (2010), la valoración freireana respecto a que “el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no solo está en el mundo sino con el mundo” (p 28).

La pedagogía freireana reconoce la confrontación beligerante que se suscita en un mundo globalizado, de ahí que sea una propuesta pedagógica-política. Así, por un lado, en el marco mundial, el capitalismo neoliberal es descrito por los detractores como el ejecutor de una economía deshumanizante, autoritaria, excluyente, cerrada y con la aplicación de leyes favorables a las clases pudientes; mientras que hacia los pobres establece un sistema de inmediatez a través de la focalización y asistencialismo. Por esta razón, Calvento (2006) expresa que el desarrollo humano es limitado.

En sentido complementario, el humanismo de Paulo Freire al capitalismo como un sistema de explotación que desampara al ser humano y lo abandona, al decir de Escobar (2007), “en el hambre y en la miseria, lo desprecia como un ser sin historia y sin cultura para violentar e impedir su proceso de humanización” (p.201). De esta manera, Freire apertura los debates que traspasan al siglo XXI.

Es importante retomar brevemente el contexto histórico para comprender que el capitalismo se afianza en la década del 90, luego de la debacle del sistema socialista suscitada tanto en la Unión Soviética como en Europa (Calvento, 2006). Para este propósito emerge una nueva corriente económica-política denominada Neoliberalismo, identificado como el liberalismo tecnocrático, que eclosiona con una agenda pública de privatización de servicios sociales: educación, salud, vivienda. De esta forma, restringe la función estatal en las áreas: socio-económica y también jurídica.

El neoliberalismo paradójicamente se encuentra con los efectos adversos del capitalismo en la vida del ser humano; por ejemplo, plantea Calvento (2006) que existe un registro de “200 millones de pobres en América Latina, alrededor de 70 millones por encima del promedio anterior al periodo de la década de los ochenta” (p.42). La situación de empobrecimiento de América Latina desencadena la organización de movimientos sociales para impulsar el reclamo ciudadano al Estado para que este, como expresa Espinoza (2019), “vuelva a garantizar el acceso a dichos bienes en vez de funcionar como mero subsidiario” (p.159). A la par, surgen otras propuestas de acción económico-social que más adelante se reconocerá como el Socialismo del Siglo XXI.

La situación de controversia entre estos sistemas ha llegado a situaciones complicadas, que sigue afectando la dignidad del ser humano. Así, el neoliberalismo para contrarrestar la propagación e instauración de este nuevo sistema, desde políticas imperialistas aplica diversos medios coercitivos como el bloqueo económico y el uso de la desinformación emanada a través de medios de comunicación dependientes del poder económico-hegemónico.

Por su parte, el socialismo del siglo XXI se erige con una propuesta sustentada en el bienestar personal y social de las personas empobrecidas y la distribución equitativa de las bonanzas de las naciones. Sin embargo, tanto el sistema capitalista neoliberal como el llamado socialismo del siglo XXI están marcados por la acción degradante de la corrupción.

Por la razón expuesta, se requiere formar desde la escuela seres humanos que sepan amar la vida en su diversidad y discernir sobre la

estructura de los sistemas socio-económicos opresores o manipuladores de la conciencia social. En este contexto encaja la propuesta freireana, Freire (2000): “la lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indicotomizable del quehacer político-pedagógico, esto es, de la acción política que implica la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad” (p. 42).

En segundo hallazgo es el escenario actual de América Latina, que afronta dos fenómenos: las geopolíticas de la globalización y el biopoder. Al respecto, el Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría (2015) asevera que en este contexto se “vuelve mercancías a los niños, niñas y adolescentes; es decir, a los fundamentales sujetos de la educación, para convertirlos en voraces consumidores y dinamizadores [...] del capitalismo infantil” (p.28). Al respecto, Bustelo (2007) refiere la existencia de la subjetividad consumidora que habita fuera del ámbito escolar y que hace presión en la vida del estudiante vaciando a la escuela del contenido esencial que le corresponde en el contexto social.

Así, los dos hechos enunciados cohabitan en las primeras décadas del presente siglo, alterando el desarrollo integral del ser humano si no se consolidan la conciencia y el compromiso social. Es necesario, entonces, luchar contra la cosificación de la persona porque destruye la integridad y la dignidad de hombres y mujeres. Ante esta amenaza, la escuela es el bastión formativo que debe responder a un proyecto político de Estado en el cual el humanismo sea el cimiento. Para ello, la pedagogía freireana de la liberación constituye una alternativa, ya que desde la práctica de la Educación Popular demostró su validación.

En atención a la pedagogía emancipadora, los educadores de los distintos niveles del sistema educativo, inmersos en los nuevos contextos de América Latina, han de vislumbrar el rol que proyectan los medios de comunicación tradicionales y las redes sociales. Se trata entonces de detectar la intencionalidad de la diversidad temática que se difunde a través de la publicidad, espectáculos, modas, novelas, películas, video-juegos entre otros eventos y cómo afecta o tributa al desarrollo de una sociedad humanista; de igual manera, es prioritario el conocimiento del entorno

donde se desarrolla la vida de los estudiantes para apuntalar una formación en calidad y calidez.

Si se toman en consideración estas situaciones, para Rodríguez (2013), “el educador es necesario, pero es insuficiente si no se acompaña de una reactuación. Porque su tarea es la de poner en marcha un proceso sobre el que no se tiene control y donde él, finalmente, desaparece como educador” (p. 161).

Desde esta óptica, el docente, además del dominio pedagógico y de la rama de su especialidad debe apropiarse del valor y del conocimiento de las Ciencias Sociales para la comprensión e interpretación de la realidad. A partir de este dominio podrá orientar a sus estudiantes y enraizar la conciencia y el compromiso social. Desde esta proyección la investigadora Rodríguez (2013) identifica seis puntos que constituyen el aporte del pensamiento freireano:

El primero es la identidad latinoamericana que involucra la aceptación de una diversidad cultural como efecto de la colonización europea que se proyectó como una empresa explotadora y absorbente.

El segundo, constituye la escuela pública popular desde lo que se denomina la democratización escolar, que consiste en la valoración de los distintos grupos a partir de su vestimenta, preferencias musicales, estéticas, religiosas... con el fin de vincular lo popular a la cultura escolar.

El tercero es el vínculo pedagógico que promueve la intervención emancipadora desde una visión política, ya que la cultura oprimida probablemente no distingue la privación de las libertades individuales ni colectivas. Esta obnubilación le impide crear un proyecto de construcción de equidad.

El cuarto punto aborda el sentido del conocimiento y le otorga a la palabra el rol de hilo conductor en la significación del mundo. La palabra da vida al ciudadano porque puede escuchar al otro y a la vez hacerse escuchar desde la verdad de su realidad.

El quinto constituye la pedagogía como dimensión de las prácticas sociales. Además, involucra la acción política para darle una dimensión bidireccional. Es decir, la pedagogía acompaña a la política inmersa en

principios ideológicos para encauzarla en el campo del servicio al ciudadano, lo que se conoce como el trabajo por el bien común. En todo caso, se apunta hacia una acción interventora de carácter pedagógica que requiere de métodos y técnicas para la consecución de una auténtica justicia social.

El sexto aporte es educación y trabajo, de manera que lo técnico esté asociado al perfil humanista de los jóvenes para que amen la historia, la cultura y cultiven los valores que construyen la sociedad fraterna.

Las contribuciones freireanas dan vida a la educación popular que como enuncia Mejía (2014): “se sigue constituyendo como una apuesta por transformar la sociedad desde la educación, y en la urgencia de sus desarrollos y en la particularidad de los contextos y ámbitos brotarán otras tensiones que cada uno de los lectores de este texto debe complementar para mostrar la vitalidad de este pensamiento” (p. 28).

En esta línea de tributaciones freireana, Santos Gómez (2008) en la primera década del siglo XXI hacía un abordaje desde el punto de vista del filósofo Enrique Dussel, quien luego de estudios comparativos concluye que tanto los sustentos pedagógicos de Piaget y Vygotsky como la propuesta de la psicología de Kohlberg, circunscritos a la concepción individualista del acto educativo, son superados por la relación con el otro, sustentado por Paulo Freire (Dussel, 2002).

Consecuentemente, la propuesta pedagógica-política incluye el crecimiento de la persona, pero en un contexto comunitario, que le permite una conexión de transformación que dista mucho de la visión educativa tecnócrata neoliberal. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que Freire asume desde la práctica un proceso educativo relacional. Significa que las vinculaciones entre los seres humanos favorecen el descubrimiento de las necesidades colectivas, identifican derechos personales y colectivos, reconocen deberes y se plantean obligaciones para modificar la realidad.

La proyección filosófica freireana conceptúa al ser humano como la persona poseedora de una escala de sentimientos positivos, afectividad que lo consagra como un ser capaz de amarse a sí mismo y extender el amor

hacia prójimo en acciones de solidaridad e identificación con los sufrimientos del otro.

El pensamiento de Paulo Freire reconocido como propuesta pedagógica-política establece una correlación entre humanismo y filosofía personalista. Para el pedagogo Freire, el ser humano no debe ser cosificado sino asumido en la organización social con igualdad de derechos. Por ello, la educación constituye un espacio de aprecio hacia la persona, de democratización y escenario de conocimientos.

4. RESULTADOS

En torno a los hallazgos más relevantes detectados en el proceso de revisión de la literatura (documentos), se exponen los siguientes:

1. El estudio analítico del pensamiento freireano en correlación con las tecnologías de la Información y comunicación (TICs) evidencia la premura de reemprender la propuesta pedagógica política por la dinámica proyectiva en el circuito de la reflexión sobre la realidad, concienciación y compromiso social. Desde este encauce, la pedagogía freireana es generar un pueblo político consciente y comprometido con el bienestar colectivo.
2. El pensamiento freireano revela que es indispensable buscar estrategias para dar voz al ser humano oprimido y vulnerable, el medio será el diálogo. La significatividad se fundamenta en el valor de la palabra dialógica, la palabra viva, que permite la comunicación y colaboración entre las personas para construir un mundo de encuentro común, caracterizado por valores esenciales: solidaridad, Justicia social y fraternidad.
3. El efecto comunicacional como forjador de la esperanza desde la práctica libertaria en la educación a través del pensamiento colectivo, no fragmentado, donde habita lo esencialmente humano.
4. La existencia de una pedagogía que nace desde la realidad de América Latina en un contexto de una diversidad de riqueza de recursos naturales, pero a la vez, con afectaciones de pobreza y marginación

5. DISCUSIÓN

En el campo de la discusión aparecen nuevos enfoques, así, por ejemplo: Cómo descubrir formas de revelación de la verdad en un mundo globalizado, el enfrentamiento a la cosificación del ser humano desde la propuesta política pedagógica freireana; y, el compromiso ético e histórico del docente desde la práctica de una pedagogía crítica enmarcada en la educación liberadora.

Otra área de discusión sería las relecturas de la pedagogía-política de Freire en el contexto político actual. Además de trasladar dichas relecturas a dos contextos fundamentales: social y educativo, que atienda la multiculturalidad como característica propia de la sociedad del siglo XXI (Verdeja y González, 2018). Así, sería factible delinear las acciones que conllevan hacia una educación emancipadora partiendo desde el oprimido. Cabe precisar que, la diversidad de culturas promueve una escuela abierta a la multiculturalidad, que hace posible el encuentro entre discentes con identidades culturales distintas, pero que permiten compartir aprendizajes y enriquecerse con nuevos saberes

Finalmente, las relecturas de la pedagogía-política freireana abren un diverso abanico para analizar aristas como: el proceso democratizador como ruptura de las desigualdades estructurales, la relación freireana concientización y libertad y el valor del amor en el cumplimiento del compromiso.

6. CONCLUSIONES

La metodología fundamentada en la revisión bibliográfica permitió establecer las siguientes conclusiones:

La identificación de un mundo globalizado que invisibiliza grupos humanos y restringe la relación con el otro. Por lo tanto, hay que hacer del contacto virtual un encuentro entre seres humanos, que viven en colectividad; y, desde la escuela se debe enseñar y aprender a reconocer las necesidades colectivas.

La recreación de los procedimientos de aprendizaje liderada por los docentes no debe obviar el porqué de la realidad y cómo las nuevas

tecnologías deben ser usadas y examinadas para evitar una dependencia alienante, que impide la comunicación y solidaridad con el prójimo.

El pensamiento freireano es abierto y adaptable porque valora al ser humano en su entorno socio-cultural porque otorga el valor a la palabra y hace que las personas empobrecidas se empoderen de ella. Es decir, la palabra viva se convierte en un medio de cambio en la búsqueda de una sociedad democrática e igualitaria. Asimismo, la transforma en el eje del conocimiento, la reflexión y la acción. De tal modo que, las TICs, tributan a los procesos educativos como recursos de interacción, que favorecen la captación y asimilación de información diversa.

Las estrategias de búsqueda, organización y análisis de la información permitieron descubrir dos líneas de trabajo: el pensamiento pedagógico-político freireano en el escenario de las tecnologías de la Información y la Comunicación; y, la resistencia de la educación popular en los nuevos contextos de América Latina articulada a la proyección del pensamiento político-pedagógico freireano.

Consecuentemente, la pedagogía-política de Freire genera controversia. Por un lado, los grupos que lideran el poder político y económico, que asume al otro en un contexto de dominio y de cosificación. Por consiguiente, si existe una propuesta educativa que da el poder de la palabra al hombre-cosa o a la mujer-cosa, generará la desmembración de la cultura opresora. En oposición, se hallan los vulnerables que gradualmente están creando la cultura dialógica-comunicacional, que dinamiza la lucha por una sociedad equitativa, que valora la dignidad humana.

A modo de cierre, la propuesta freireana tiene una conducción bidireccional y recíproca entre política y pedagogía. La acción pedagógica freireana encauza la concreción ideológica-política con el fin de edificar una readecuación del mundo globalizado con esencia de humanismo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Especial reconocimiento a los grupos que trabajan por la vivencia de la fraternidad e igualdad de derechos: Equipos Docentes de América Latina, Movimiento de Educación Popular y Promoción Social Fe y Alegría, Comunidades Eclesiales de Base de América Latina y Grupos practicantes de la Teología de la Liberación.

8. REFERENCIAS

- Arcila, S., Gómez, M., Gómez, K., Gómez, R. y Urrego M. (2014). La influencia de la teología de la liberación en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire y de Luis Oscar Londoño Zapata. *Ago*, 15 (1), 291-305.
<http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v15n1/v16n1a16.pdf>
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia-argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 200. 138-Archivo del artículo-289-1-10-20140517.pdf
- Calvento, M. (2006). Fundamentos teóricos del neoliberalismo: su vinculación con las temáticas sociales y sus efectos en América Latina. *Revista Convergencia en Ciencias Sociales*, 41, 41-59. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v13n41/v13n41a2.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2022, 24 de noviembre). Las tasas de pobreza en América Latina se mantienen en 2022 por encima de los niveles prepandemia, alerta la CEPAL. CEPAL.
<https://www.cepal.org/es/comunicados/tasas-pobreza-america-latina-se-mantienen-2022-encima-niveles-prepandemia-alerta-la#:~:text=De%20esta%20forma%2C%20en%202021,porcentuales%20menos%20que%20en%202020>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018, 15 de enero). La pobreza en América Latina se mantuvo estable en 2017, pero aumentó la pobreza extrema, alcanzando su nivel más alto desde 2008, mientras que la desigualdad se ha reducido apreciablemente desde 2000. CEPAL.
<https://www.cepal.org/es/comunicados/la-pobreza-america-latina-se-mantuvo-estable-2017-pero-aumento-la-pobreza-extrema>
- Dussel, E. (2002): *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Escobar, M. (2007). Las cuatro etapas de Paulo Freire en sus cinco pedagogías: del oprimido, de la esperanza, de la autonomía, de la indignación y de la tolerancia. *Revista Científica*, 9, (1), p. 199-219.

- Espinoza, D. (2019). Elementos para una caracterización marxista del neoliberalismo. *Desafíos*, 31(1): 157-192. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.6135>
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, Tierra Nueva. <https://www.redalyc.org/pdf/715/71590112.pdf>
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la Esperanza*, México DF, Siglo XXI.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo. Editora UNESP.
- Gómez-Luna, E.; Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G. y Betancourt-Buitrago, L. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA*, 81 (184), 158-163.
- Hernández, O. (2010). Hacia una antropología de la educación desde la obra de Pablo Freire. *Magistro*, 4(8), 19-32.
- Jover Olmeda, G. (2020). Relecturas de Paulo Freire en el siglo XXI. Cincuenta años de Pedagogía del oprimido. *Educación XXI*. 23(2), 145-164. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/25640/21456>
- Mejía, M. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *EducationPolicyAnalysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (62), 1-31
- Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría (2015). *La educación popular ante los nuevos contextos latinoamericanos y el sistema educativo ecuatoriano*. Quito, Fe y Alegría, 1-133.
- Moya, M. (2013). De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 27, 1-15. <http://dim.pangea.org/revistaDIM27/docs/AR27contenidosdigitalesmonicamoya.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (15 de enero de 2019). *Crece la pobreza extrema en América Latina*. Noticias ONU. <https://news.un.org/es/story/2019/01/1449412>
- Pastoral de juventud. (Septiembre de 2008). *La metodología del ver juzgar-actuar-revisar-celebrar. la pobreza extrema en América Latina*. Noticias ONU. https://pastoraldejuventud.files.wordpress.com/2008/09/la_metodologia.pdf
- Rodríguez, L. (2013). Actualidad del pensamiento freireano. *Revista Trampas de la comunicación y la cultura*, 75, 157-163.

- Sánchez Gómez, N., Sandoval Valero, E., Goyeneche R., Gallego Quiceno, D., Aristizabal Muñoz, L. (2018). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Espacios*, 39 (10), pp. 41
- Santos Gómez, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana Educación* (46), 155-173.
[file:///C:/Users/equipo/Downloads/rie46a08%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/equipo/Downloads/rie46a08%20(1).pdf)
- UNESCO. (1993). Paulo Freire. *Perspectiva*, 33 (4), 463-484
<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freires.pdf>
- Universia. (2015, 15 de abril). Paulo Freire: conoce 5 de sus propuestas más importantes sobre educación. Universia, mx.
<https://www.universia.net/mx/actualidad/orientacion-academica/paulo-freire-conoce-5-sus-propuestas-mas-importantes-sobre-educacion-1124342.html>
- Urquijo, J. (2017). Sociedad y nuevas tecnologías, ventajas e inconvenientes. *Revista Extremeña de Ciencias Sociales*, (9), 45-49. <file:///C:/Users/equipo/Downloads/Dialnet-SociedadYNuevasTecnologias-5889948.pdf>
- Verdeja, M. y González, X. (2017). Aportaciones de Paulo Freire a la educación intercultural. Un estudio de caso en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Ibero-americana de Educação*, 76, 143-168.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2854>

LO QUE SUBYACE DETRÁS DE LAS PANTALLAS. RUTA DE CAPTACIÓN DE MENORES PARA EL CONSUMO DE PORNOGRAFÍA

OLGA SERRANO-VILLALOBOS

Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

ISLENY CRUZ-CARVAJAL

Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

PABLO HIDALGO COBO

Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La pornografía *online* es un problema social propio de la sociedad de la información al estar asociado a internet. Autores como Burbano y Salvador (2019) lo representan como el virus llamado pornografía porque aparece en distintas formas como invitaciones a juegos que al clicar para entrar a la página se redirecciona a otros sitios *web* de contenidos sexuales y pornográficos.

En este contexto, la pornografía es considerada como la droga del siglo XXI donde los infanto-juveniles comienzan con un consumo de pornografía *softcore* o suave, siguen con un tipo de pornografía *mediumcore* o media, para avanzar y terminar con un consumo de pornografía *hardcore* o dura, donde entran todo tipo de parafilias como masoquismo, fetichismo, pedofilia, zoofilia, voyeurismo, exhibicionismo (Azar, 2014) que, a su vez, llevan al sujeto a la masturbación compulsiva.

El efecto pantalla propio de internet provoca nuevas formas de consumo delimitando parafilias a través de las TIC como el tecno-voyeurismo, tecno-exhibicionismo, tecno-masturbación (Serrano y Cuesta, 2017), etc., que ofrece la industria pornográfica actual otorgando una posición privilegiada al poder de la imagen.

Otros autores exponen la frecuencia del consumo de pornografía, desde ocasional a consumo diario y repetido, para definir la adicción (Ballester, Pozo, y Orte, 2014). Existen investigaciones tratando de abordar este problema desde la educación (Burbano y Salvador, 2019). Se encuentran trabajos que hablan de los efectos del consumo pornográfico en infanto-juveniles relacionados con la salud mental (Santirso, 2022), sexual y reproductiva (Román, Bacigalupe y Vaamonde, 2021). Otros efectos muestran como existe la liberación de dopamina que altera de forma física y química la composición del cerebro, provocando que el sistema de recompensas se encuentre activo y necesite cada vez mayor estímulo que provocará, en este caso, la desensibilización sexual (Wilson, 2015). Por último, también, se identifican investigaciones que se detienen en algunas consecuencias sociales como la degradación de la mujer a partir de su cosificación que aporta el trabajo de Criado (2022), donde explora la violencia sexual, la cosificación sexual, el canon de belleza femenino, los roles y guiones sexuales, la sexualidad de la mujer, la erotización de la violencia contra la mujer y los mitos, tabúes y creencias sexuales erróneas presentes en la pornografía, así como la explotación sexual (Ladrero, 2022) desde una perspectiva de género, ya que Ballester, Rosón, Facal y Gómez (2021) afirman la falta de empatía, provocando una sociedad más deshumanizada.

La mayoría de la investigación se centra en los factores psicosociales del fenómeno, sin embargo, no existen muchos trabajos que se refieran al análisis fílmico de la pornografía online actual en referencia a menores de edad. Parece que las redes sociales han sido de utilidad para el comercio de la pornografía, normalizando que se trata de una red social más en detrimento de exponer que se trata, en realidad, de comercio sexual. Además, parece existir una socialización a partir de la pornografía. El propio sistema de las TIC en este tipo de plataformas y redes sociales, provoca un *engagement* como si se tratara de la venta de cualquier otro producto o servicio a golpe de “Likes”, “Me gusta” y visualizaciones asociadas a estrategias comerciales, en este caso de corte sexual, así como a la comercialización del sexo entre las nuevas generaciones. Las TIC y su funcionamiento de contenidos rápidamente cambiantes (Serrano y Vinader, 2022) empujan y ayudan a la no reflexión debido,

precisamente, a la rapidez requerida y a la inmediatez de contenidos rápidamente cambiantes, aumentando la vulnerabilidad en la población infantojuvenil. A este suceso es necesario añadir la búsqueda de nuevas sensaciones propias de la edad, considerando que ahora los gustos sexuales de forma individual y colectiva son modificados, en las TIC, a partir de algoritmos.

Parece ser que las TIC desembocan en una masiva objetivación del ser humano, al convertir al ser humano en productos/servicios y donde las técnicas marketinianas últimamente extendidas en diferentes áreas como, por ejemplo, la comunicación política para la consecución de votos, ahora, también, son utilizadas técnicas de compra-venta para la adquisición de individuos y sus servicios, que son ofrecidos en la pornografía.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se plantea este trabajo son:

- Presentar, a través de las imágenes que se muestran en una *web* de pornografía, una relectura del discurso pornográfico a partir de una narrativa que explique la captación de menores de edad para el consumo de pornografía.
- Generar un mapeo de las zonas erógenas/sensibles mostradas de forma repetida en el porno: Masculinas vs. Femeninas.
- Definir el público objetivo.
- Establecer la importancia de las redirecciones.
- Establecer la politización de los contenidos pornográficos.

Desde una serie fotográfica de 12 piezas (pantallazos) se define la unicidad de las experiencias sexuales, a partir de una ruta marcada por la empresa pornográfica, a través de las interfaces de este tipo de páginas. Para ello, se muestra la ruta de acceso.

3. METODOLOGÍA

Como metodología se emplea el análisis de contenido del discurso filmico a partir del material pornográfico actual de la web *marvellousdating.life*.

Siguiendo a Osorio, (1984), se considera que el discurso es instrumento y efecto del poder. Los discursos son elementos tácticos en el campo de relaciones de fuerza. En toda sociedad la producción del discurso es a la vez controlada, seleccionada, organizada y redistribuida" (Foucault,1979). A este respecto, destacar el poder del discurso en la constitución de los procesos de formación subjetiva y de representación de la realidad (Esparza y Cruz, 2019).

Siguiendo una metodología cuantitativa se realiza un análisis de contenido filmico pornográfico que analiza los siguientes doce factores:

1. Imagen real vs. imagen animada ficcionada.
2. Imagen masculina vs. imagen femenina.
3. Acciones masculinas vs. acciones femeninas en las imágenes.
4. Edad representada en las imágenes. Público objetivo.
5. Lenguaje y uso de emoticonos.
6. Entramado textual.
7. Interactividad.
8. Juegos.
9. Colores.
10. Mapeo de las zonas erógenas/sensibles repetidas en el porno:
Zonas masculinas vs. zonas femeninas.
11. Persuasión.
12. Redirección a otras páginas *web* pornográficas.

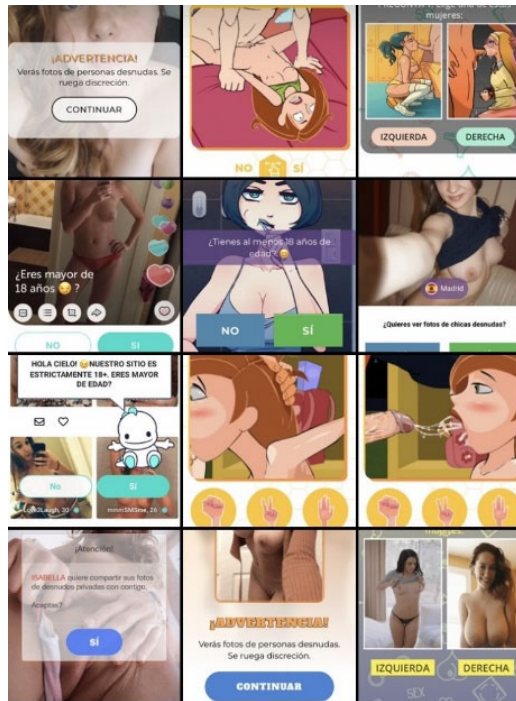
El análisis de contenido es utilizado ya que permite realizar una interpretación y relectura de las rutas de acceso a contenidos pornográficos permitiendo la sistematización al extraer previamente los factores de análisis para la muestra. La sistematización hace referencia a pautas ordenadas que abarquen el total del contenido observado (J. Andréu 1998). Esta investigación propone la descripción objetiva, sistemática y

cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación, siguiendo a Berelson (1952).

Se trata de realizar un análisis de contenido filmico pornográfico actual de una de las *webs* que se encuentran en internet. Para ello se toma una muestra de 12 capturas de imágenes de acceso a una página pornográfica recogidas al azar el día 15 septiembre de 2022, sin ningún tipo de cribado ni motivos de exclusión e inclusión, representadas en la figura 1. Las capturas de imágenes fueron realizadas con un *Smartphone* entre las 10:49 y 10:56 horas.

AVISO AL LECTOR: Debido a la metodología empleada: análisis filmico, es necesario, para su completa comprensión, la exhibición de la muestra que contiene imágenes pornográficas explícitas. A partir de este momento, el lector se encontrará con imágenes de pornografía explícita.

FIGURA 1. Muestra: 12 capturas fotográficas de la página web pornográfica analizada: [https:// Marvellousdating.life](https://Marvellousdating.life)



Fuente: Marvellousdatng.life

Se destaca que se trata de una puerta de entrada a contenidos, *a priori*, pornográficos utilizada como cebo para la entrada a *webs* pornográficas, considerando que ninguna de las capturas mostradas pertenecen al interior de las páginas *webs* pornográficas. Se trata de puertas de entrada y reclamo a las diferentes *webs* pornográficas cuando no debería ser así.

Las imágenes aparecen a modo de carrusel intercambiando diferentes imágenes sin un orden determinado; por tanto, las imágenes aparecen en carrusel indiscriminadamente. Se añade la captura n°13 con el objetivo de demostrar la disposición indiscriminada de la exhibición en carrusel de las imágenes mostradas con el objetivo de captar a usuarios de internet. Se considera una muestra de 12 capturas ya que son las analizadas, puesto que las capturas n°4 y n°13 hacen referencia a la misma imagen.

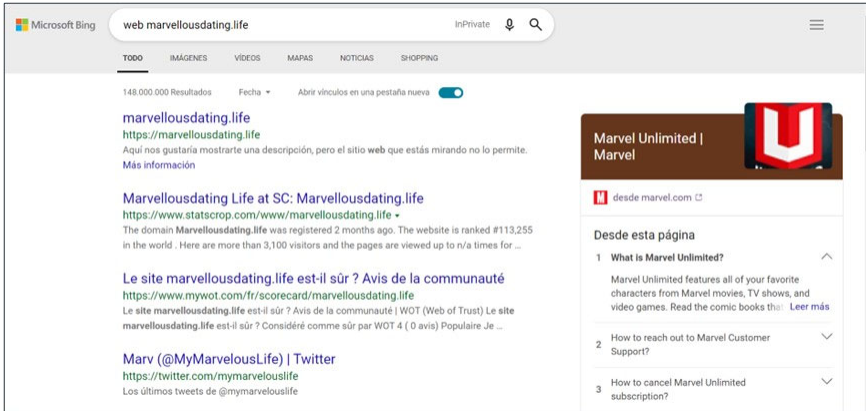
Se realiza un análisis siguiendo la exposición primera mostrada en la página *marvellousdating.life*.

Es necesario destacar que no se buscaba pornografía, sino que la página apareció desde una redirección que, sin buscar, ponía delante del usuario una página de pornografía en sus manos para su consumo.

En otras palabras, la redirección trata de captar usuarios para consumo pornográfico con la técnica del encontronazo, ya que llega al usuario sin que éste pretenda buscar este tipo de información. Así como aumentar el consumo de estos contenidos con el carrusel indiscriminado de imágenes que pertenecen a diferentes redirecciones sobre contenido pornográfico.

Metodología: Página Analizada: *Marvellousdating.life* (Figura 2)

FIGURA 2. Página Web Analizada: [https:// Marvellousdating.life](https://Marvellousdating.life)



Fuente: Microsoft Bing.com. Buscador

Se destaca la asociación que *marvellousdating.life* pretende hacer con Marvel, siendo ésta reconocida mundialmente por sus películas, *shows* televisivos y videojuegos bajo suscripción. Marvel es conocido por los más pequeños por sus productos. Este tipo de asociaciones son las utilizadas por la pornografía *online*, como podrá verse a lo largo de la investigación.

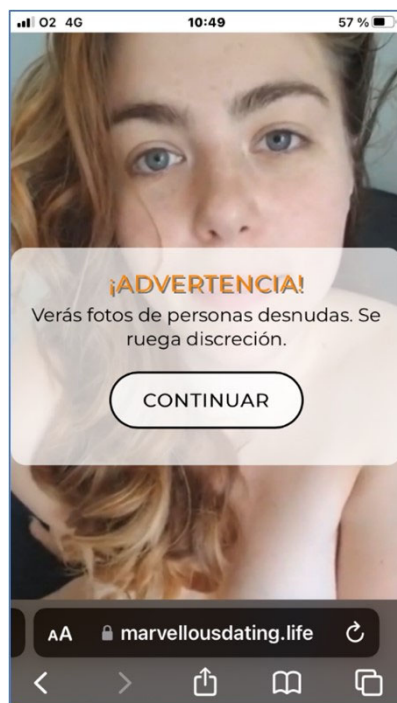
4. RESULTADOS

Se informa al lector que en este apartado de resultados se muestran imágenes pornográficas explícitas necesarias para mostrar los resultados del análisis de contenidos filmico pornográfico estudiado sobre las 12 capturas de pantalla que forman parte de la muestra, exhibiéndose material sensible de las imágenes, sin censura, que aparecen en internet.

Los resultados se muestran captura a captura por el orden de aparición primera.

Captura 1 *Marvellousdating.life*. Representada en la figura 3.

FIGURA 3. Marvellousdating.life 1



Fuente: Marvellousdating.life

Se puede observar que se trata de una imagen real que muestra la cara de una mujer guapa y joven aparentando ser menor de edad e inocencia que pudiera perseguir transmitir la inocencia del público joven al que se dirige tratando de captar a los más jóvenes al verse reconocidos en la edad de la mujer que se exhibe aportando normalización sexual entre los más pequeños.

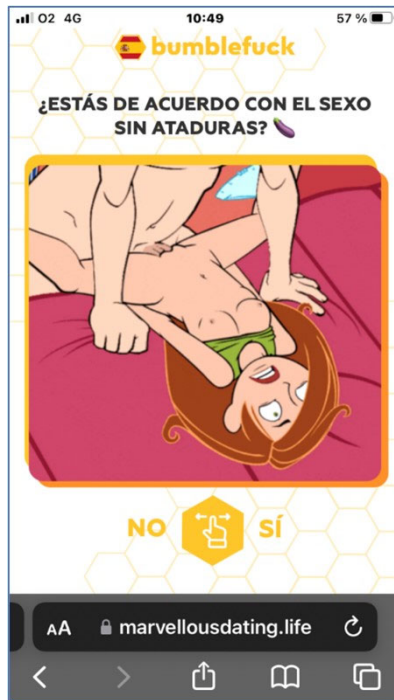
La imagen de la joven se intuye desnuda pero no se ve ninguna imagen sexual explícita.

Aparece el texto: “Advertencia! Verás fotos de personas desnudas. Se ruega discreción”, denotando cierto ocultismo. Con un botón en blanco que dice “Continuar”, careciendo de algún tipo de aviso o impedimento para que los contenidos pornográficos ofrecidos sean vistos por menores de edad. Se observan diferencias de acceso entre el mundo virtual y el

mundo real, donde sería necesario mostrar algún tipo de identidad para la comprobación de la mayoría de edad.

Captura 2 *Marvellousdating.life - bumblefuck*. Representada en la figura 4.

FIGURA 4. *Bumblefuck 1*



Fuente: *Marvellousdating.life*

En la captura 2 se muestra una imagen de dibujos animados practicando sexo. El tipo de dibujo se reconoce como manga. El uso de dibujos manga está justificado debido al interés de este tipo de dibujos en niños y niñas a partir de 7 años.

La imagen muestra dos cuerpos, masculino y femenino, copulando. Se manifiesta violencia sexual a partir de la cara del personaje femenino, el cual sí muestra el rostro y la emoción sobre la acción sexual. Al personaje masculino no se le ve el rostro, aunque sí muestra una acción sexual de dominación. La posición del personaje femenino aparece sometido y

sin acción. La acción del personaje femenino se produce en la cara mostrando un gesto negativo de pavor, promoviendo normalización ante la agresión sexual.

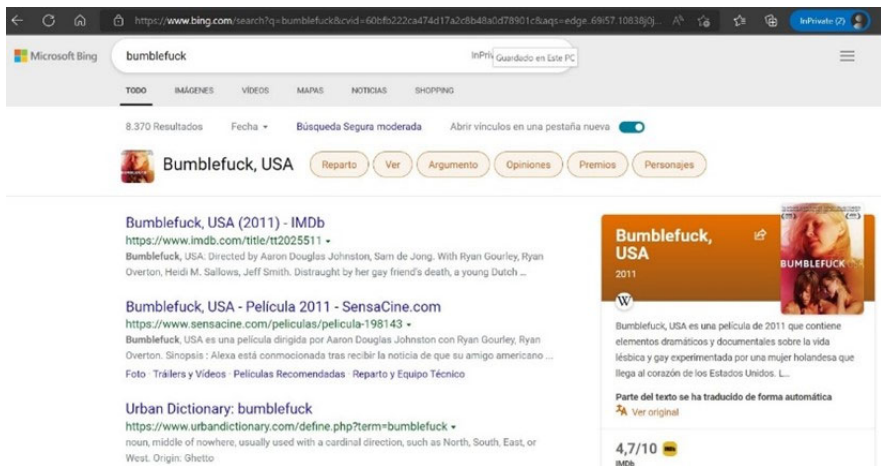
Se observa interacción a través de la pregunta: “¿Estás de acuerdo con el sexo sin ataduras?” Junto con un emoticono de una verdura con forma fálica que favorece el poder fálico masculino. Las opciones de respuesta son: “No y Sí”. Este orden persuade para que se cliquee el “Sí”, al cambiar el orden natural de Sí / No.

Hay emoticonos.

Redirección a otras páginas de contenido pornográfico: *Bumblefuck*.

Captura 2.1 Microsoft *bing.com* buscador. *bumblefuck*. Ruta. Representada en la figura 5.

FIGURA 5. *Bumblefuck*

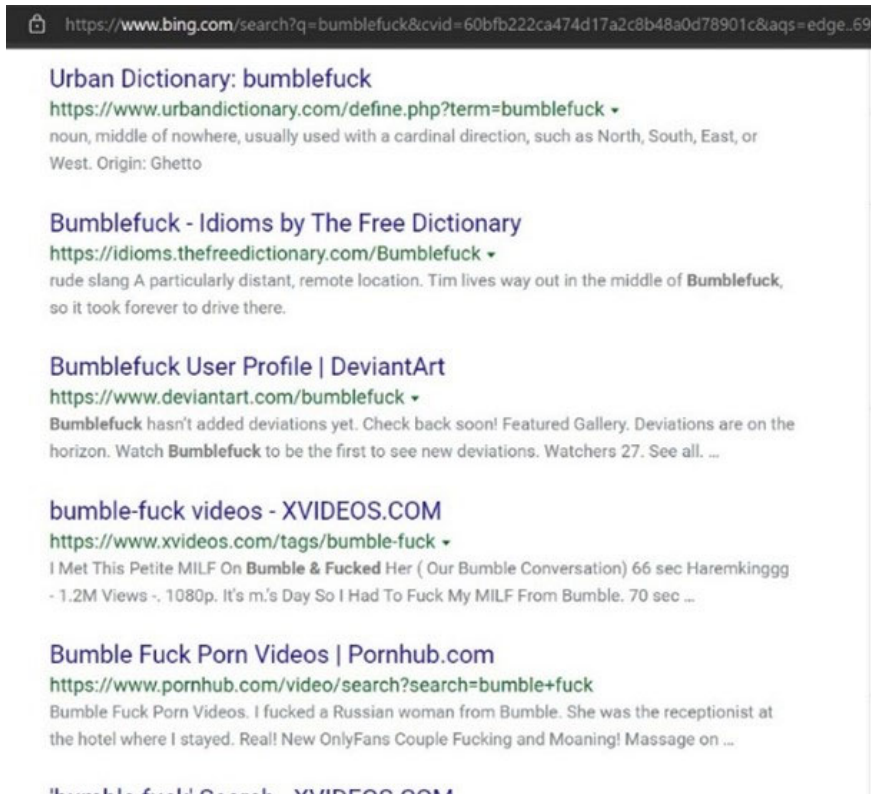


Fuente: Microsoft Bing.com. Buscador

En referencia a la redirección *Bumblefuck*, ésta recoge la atención representando a los públicos homosexuales asociándose al largometraje “*Bumblefuck*”, película dramática del 2011 sobre la vida de personajes con relaciones lésbicas y gays, cuyo contenido está fuera de la pornografía. Representado en la captura de la figura 5.

Captura 2.2 *Microsoft Bing.com* buscador. *bumblefuck*. Ruta. Representada en la figura 6.

FIGURA 6. *Bumblefuck*



Fuente: Microsoft Bing.com Buscador

Bumblefuck, se asocia a diccionarios. Material utilizado por menores normalmente para sus actividades académicas. Por tanto, el material pornográfico se asocia persuasivamente al que no lo es. En buscadores aparecen diccionarios junto con la página pornográfica *Bumple Fuck Porn* de *Pornhub*, considerando que *Pornhub* es la mayor plataforma de pornografía actual cuyo beneficio atrae a poderes públicos como el de cualquier otra gran empresa internacional.

Captura 3 *Marvellousdating.life - HingeFuck*. Representada en la figura 7.

FIGURA 7. HingeFuck 1



Fuente: Marvellousdating.life

Esta pantalla muestra dos imágenes diferenciadas de dibujos tipo manga donde se ofrecen dos felaciones, sobre un fondo de dibujos sexuales. Se observan dos personajes femeninos que muestran sus caras y dos personajes masculinos que dejan ver sus torsos junto con su órgano sexual en erección. Se pueden identificar las distintas tipologías de la mujeres representadas en la animación con estereotipos básicos:

- Dibujo animado manga que representa a una mujer joven rubia, sometida y forzada que viste de forma tradicional o conservadora y que aparece sometida con sus muñecas atadas. Es una imagen saturada hacia colores calientes que representa a la derecha. Aparece la violencia sexual. La excitación del hombre parece mayor en el contexto representado denotando excitación y violencia manifiesta.
- Dibujo animado manga que representa a una mujer joven con pelo teñido de azul con medias y zapatos deportivos, que encantada realiza

una felación. Es una imagen saturada hacia colores fríos que representa a la izquierda. La excitación del hombre parece menor junto a este otro contexto que denota mayor permisividad y frialdad asociada a una violencia velada.

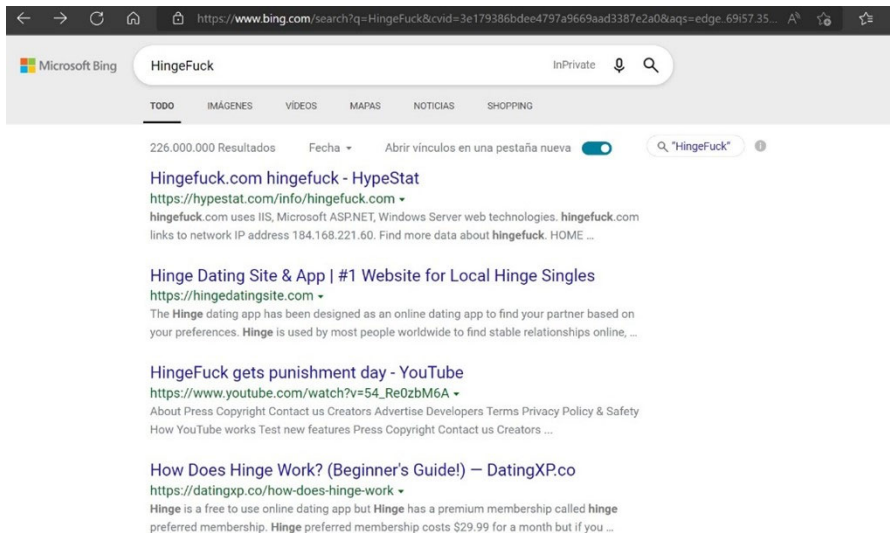
Aparece en el texto: “Pregunta 1: Elige una de estas mujeres”.

Aparece la opción, izquierda vs. derecha con el objetivo empresarial de la plataforma dando píldoras de representación política en la misma pantalla para ambos gustos y preferencias.

Redirección a otras páginas de contenido pornográfico: *HingeFuck*.

Captura 3.1. *Marvellousdating.life - HingeFuck*. Ruta. Representada en la figura 8.

FIGURA 8. *HingeFuck*



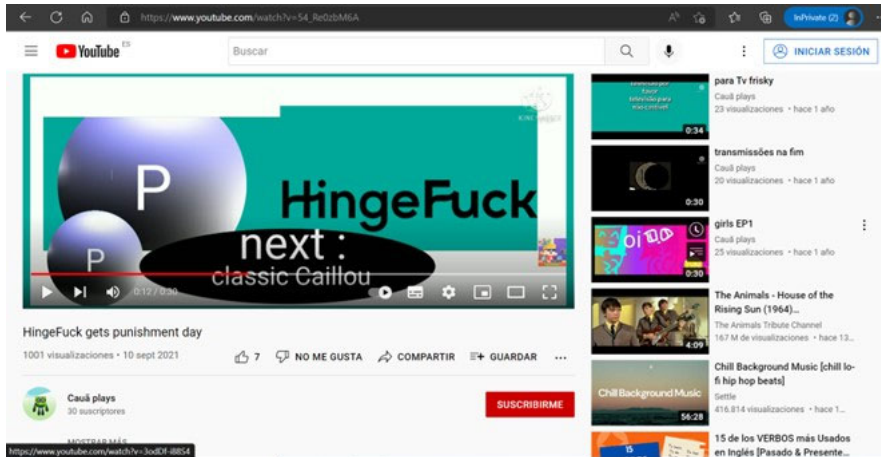
Fuente: Microsoft Bing.com Buscador

Respecto a *HingeFuck* sobre el buscador de *Google* se observa que *HingeFuck* se puede encontrar en *YouTube* cuando dicha plataforma no admite pornografía. Sin embargo, la pornografía accede a este otro tipo de plataformas como se muestra en la imagen de la figura 7, a través del engaño.

Al entrar en el *YouTube* señalado se encuentra la siguiente figura 8.

Captura 3.2. *Marvellousdating.life - HingeFuck*. Ruta. Representada en la figura 9.

FIGURA 9. *HingeFuck*



Fuente: YouTube.com

Se consulta la entrada en el *YouTube* nombrado anteriormente en *HingeFuck* sobre *YouTube*: https://www.youtube.com/watch?v=54_Re0zbM6A, bajo el título: “*HingerFuck gets punishment day*” -recibe el día del castigo-, tomando como referencia episodios clásicos de una conocida serie infantil de dibujos animados: “*Caillou*” y como si formara parte del próximo capítulo del clásico *Caillou* suplantando a la serie original. Al mismo tiempo, se observa asociación con la educación al poder encontrar la entrada sobre los verbos en inglés más utilizados aproximando a los más pequeños a contenidos pornográficos al mezclarse con clases de idiomas. Se destaca la referencia a la palabra “castigo” ya que es algo conocido por los infantes. La pornografía se mezcla con contenidos no pornográficos con un titular violento.

Captura 3.3. *Marvellousdating.life - HingeFuck*. Ruta. Representada en la figura 10.

FIGURA 10. HingeFuck



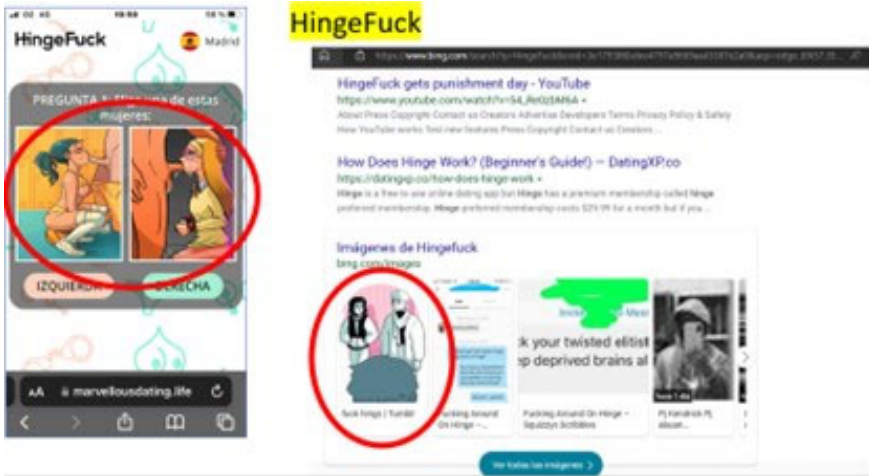
Fuente: Marvellousdating.life, YouTube.com, Microsoft Bing.com

La ruta de comunicación marcada desde *HingeFuck* tienen como objetivo una estrategia de públicos potenciales futuros de forma prematura al asociar una serie de dibujos infantiles para niños de 4 años bajo el título: “*HingeFuck gets punishment day*” -recibe el día del castigo-, tomando como referencia episodios clásicos de una conocida serie infantil internacional versionada también en español de dibujos animados: “*Caillou*”. *Caillou* es un personaje que representa a un niño varón de 4 años y donde dicha serie es publicitada en *YouTube*.

El vídeo *YouTube* de *HingeFuck* no contiene imágenes, solo es la voz de un niño pequeño que dice cosas violentas, apareciendo al final del vídeo una mancha roja que representa sangre imponiendo violencia. *HingeFuck* muestra la versión “gamberra” y “de malote” del personaje infantil *Caillou* mostrándose con gafas oscuras de sol, pelo teñido y con una imagen de adolescente o joven mayor de edad, asumiendo roles que no pertenecen a un niño de 4 años, mostrando una ruta de comunicación y asociación múltiple (plataforma, personaje infantil, serie de dibujos animados, contenido académico de infantiles). No solo se suplanta a la serie animada sino que también al personaje protagonista de la serie que lleva su nombre.

Captura 3.4. *Marvellousdating.life - HingeFuck*. Ruta. Representada en la figura 11.

FIGURA 11. *HingeFuck*



Fuente: *Marvellousdating.life*, YouTube, Microsoft Bing.com

Otras entradas del buscador a través de *Google* se encuentra el uso frecuente de dibujos animados para *HingeFuck* como se muestra en la figura 11, donde se observa la similitud en los dibujos animados, así como la frecuencia en el uso de los mismos, no siendo, por tanto, algo casual sino intencionado.

Captura 4 *Marvellousdating.life* - *BIGO SEXT*. Representada en la figura 12.

FIGURA 12. *Bigo Sext 1*



Fuente: *Marvellousdating.life*

Se exhibe una mujer joven desnuda de apariencia adolescente haciendo un *selfie* frente a un espeje dentro del interior de un cuarto de baño, siguiendo el comportamiento y gusto habitual de los nativos digitales (Prensky, 2001) por autorretratarse, promoviendo el autorretrato de desnudo.

El lugar implica ocultación: Hazlo donde nadie pueda verte.

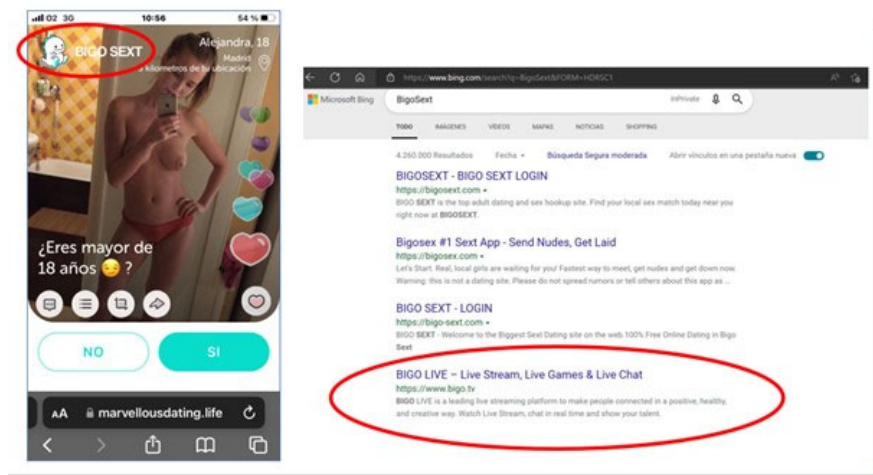
La interacción se produce con la pregunta responsable: “¿Eres mayor de 18 años?”. Sin embargo, ya se está viendo una imagen de desnudo femenino de tintes infantiles. Se puede enviar un mensaje, reenviar, y otras opciones.

Aparece emoticonos y corazones persuadiendo a los más jóvenes con su propio lenguaje en redes sociales.

Redirección a otras páginas de contenido pornográfico: *Bigo Sext*.

Captura 4.1 *Marvellousdating.life* - *BIGO SEXT*. Representada en la figura 13.

FIGURA 13. *Bigo Sext*

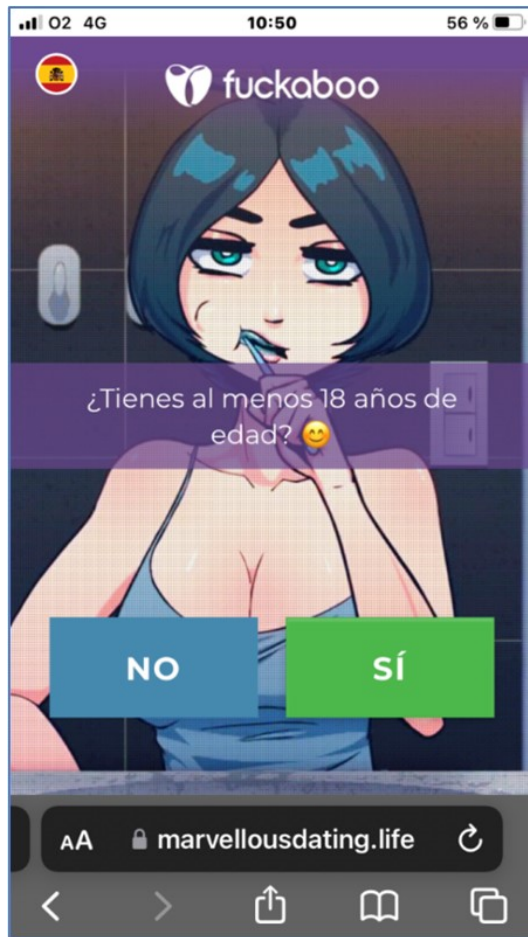


Fuente: *Marvellousdating.life*, *Microsoft Bing.com*. Buscador

La figura 13 muestra la redirección a *Bigo Sext*, observándose similitud con *Bigo Live*, que se trata de juegos *online*. Por tanto, se asocia la pornografía a los juegos que normalmente utilizan los más jóvenes en su ocio. Destaca lo infantil del logotipo de *Bigo Sext* al ser éste un dibujo animado para pequeños de edades más prematuras.

Captura 5 *Marvellousdating.life - fuckaboo*. Representada en la figura 14.

FIGURA 14. *Fuckaboo 1*



Fuente: *Marvellousdating.life*

Imagen de dibujo animado tipo manga, como los visualizados por los menores en sus momentos de ocio.

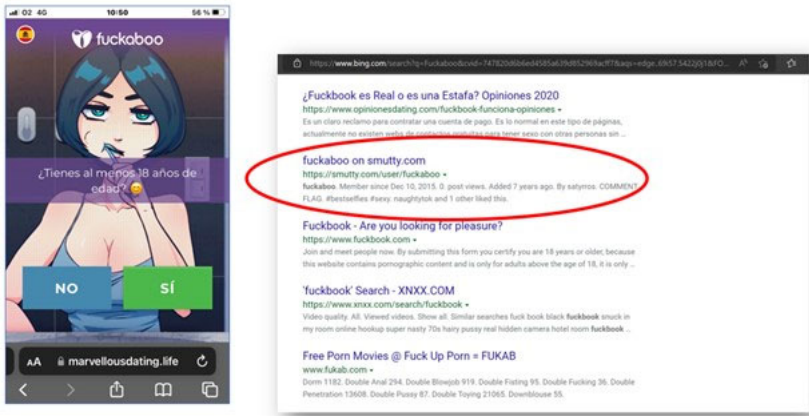
Interacción (responsable) con la pregunta: “¿Tienes al menos 18 años de edad?”. Hay emoticonos.

La imagen animada confunde al parecer que se lava los dientes (una acción común diaria, que además, se repite varias veces al día), pero indica que se trata de un guiño sexual debido a la imagen pequeña que aparece al lado con forma fálica. Se observa persuasión sobre la intención de incidir en la frecuencia de consumo pornográfico al ser asociada a una actividad de higiene personal que suele realizarse en el interior del cuarto de baño, indicando el lugar donde es posible realizar este tipo de consumos y actividades; al mismo tiempo, que refuerza la idea.

Redirección a otras páginas de contenido pornográfico: *Fuckaboo*.

Captura 5.1 *Marvellousdating.life - fuckaboo*. Representada en la figura 15.

FIGURA 15. *Fuckaboo*



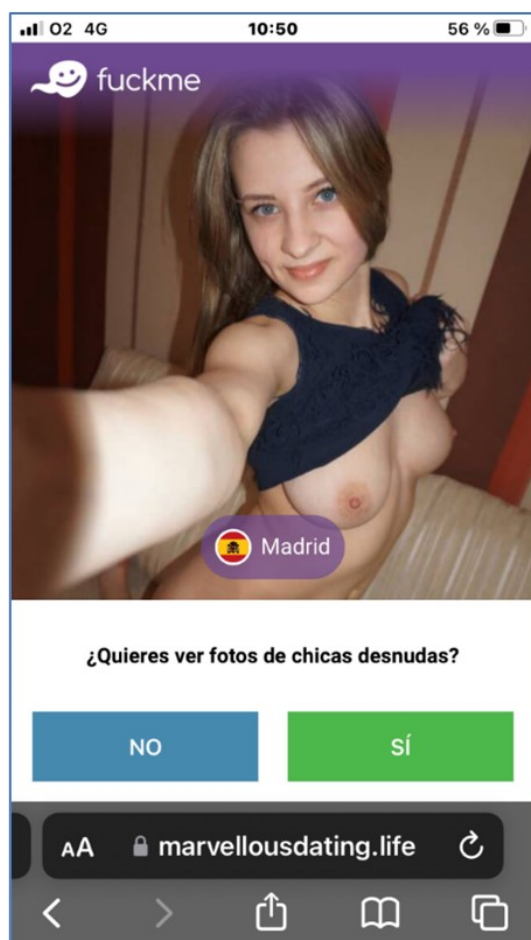
Fuente: Marvellousdating.life, Microsoft Bing.com. Buscador

En este caso, *Fuckaboo* se encuentra una asociación a la red social Badoo (<https://badoo.com/es>). El público objetivo de *Badoo* son mayores de edad. *Badoo* es una plataforma para chatear, conocer y quedar con personas, donde la sexualidad es un reclamo importante dentro de esta red, sin ser pornografía. Se muestran catálogos de personas con breves descripciones dispuestos a conocer a otras personas con fines, principalmente, sexuales. Se trata de un comercio de relaciones al ser los sujetos exhibidos como otro producto más para ser escogido entre otros productos parecidos y perfectamente catalogados. No se permiten las fotografías pornográficas.

Esta redirección invita a los más mayores y a los que quieren parecerlo a consumir pornografía. Las redirecciones a otras páginas *web* de contenido pornográfico genera mayor tiempo de consumo sobre idénticos contenidos expandiéndose en diferentes tipos de públicos, desde los infantiles a los maduros, a vez que se mezclan.

Captura 6 *Marvellousdating.life - fuckme*. Representada en la figura 16.

FIGURA 16. *Fuckme 1*



Fuente: Marvellousdating.life

Se observa la imagen real de una chica joven, sin edad específica, mostrando sus pechos, con un texto que dice: “*Fuckme*”, a la vez que muestra la localidad de la persona que aparece en la fotografía.

Se muestra la identidad de la persona que aparece en la fotografía.

Color morado apropiándose de lo que en la sociedad española significa el color morado asociado a un grupo político. La sexualidad asociada y dirigida hacia y por los grupos políticos.

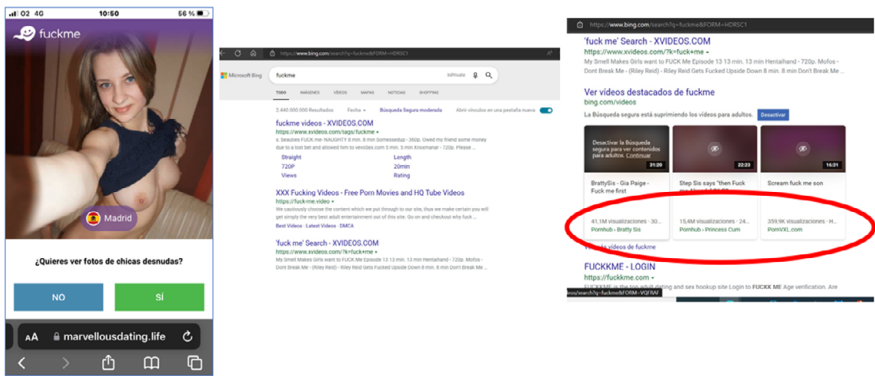
Interactividad a través de la pregunta: “¿Quieres ver fotos de chicas desnudas?” Respuesta dicotómica persuasiva: No / Sí

No hay referencia sobre la pregunta de la mayoría de edad para el acceso. No hay presencia de emoticonos.

Redirección a otras páginas de contenido pornográfico: *Fuckme*.

Captura 6.1 *Marvellousdating.life - fuckme*. Representada en la figura 17.

FIGURA 17. *Fuckme*



Fuente: Marvellousdating.life, Microsoft Bing.com. Buscador

Se muestra como *Fuckme* redirige a su vez a *PornHub* y otras. *PornHub* es la mayor plataforma internacional que comercializa con la pornografía en el mundo.

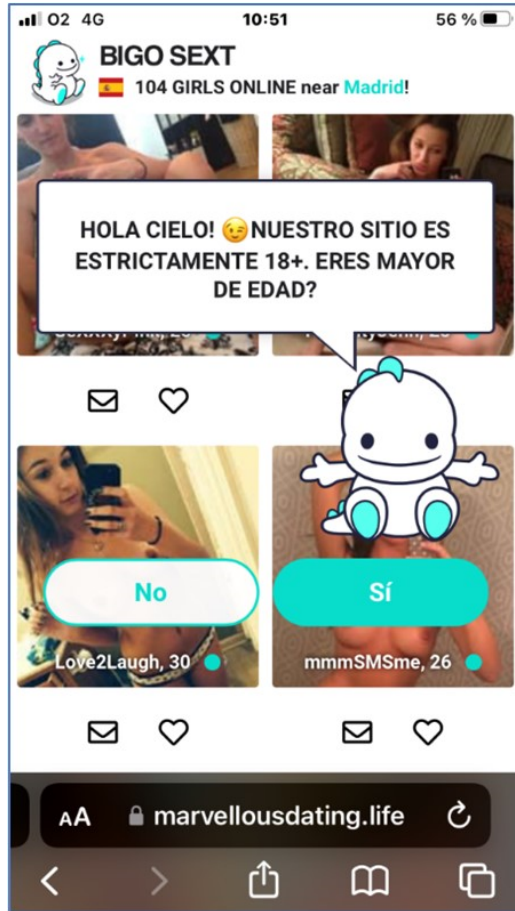
Parte del éxito reside en las redirecciones a otras páginas de contenidos pornográficos y en su estratégica centrada en el marketing asociada a la venta de productos y servicios, siendo su verdadero negocio la exhibición de ficción pornográfica, donde, sin embargo, su comercialización

sexual convierte en objetos de un solo uso a los individuos y siendo las mujeres las más perjudicadas en virtud de dicha cosificación al convertirse en herramientas utilitarias como piezas a elegir. Asimismo, su narrativa invita a la violencia promoviendo una sociedad excesivamente sexualizada y violenta.

Siguiendo la teoría matemática de la información (Shannon, 1948), la redundancia y la ausencia de ruido perpetua el mensaje en la mente del receptor del mismo. Es decir, la redundancia asegura las condiciones de transmisión de un mensaje contrarrestando el ruido. El objetivo de esta teoría instrumental es lograr la máxima economía de tiempo, energía y dinero en el diseño de señales y canales técnicos de transmisión (Abril, 1997), afectando de forma beneficiosa al negocio pornográfico *online*.

Captura 7 *Marvellousdating.life* - *BIGO SEXT*. Representada en la figura 18.

FIGURA 18. *Bigo Sext 2*.



Fuente: Marvellousdating.life

Redirección a *Bigo Sext*, que oculta su contenido al añadir una “t” a “sex”. Se trata de otra pantalla sobre la misma redirección a *Bigo Sext* que se muestra de nuevo en el carrusel de imágenes.

Se observa un lenguaje informal, infantil que se muestra con dibujos que se asemejan a bebés tratando de quitar importancia a los contenidos al asociarse con la inocencia infantil natural.

Se mezclan imágenes reales con dibujos, donde los dibujos atraen al público de edades más pequeñas, y con uso de emoticonos.

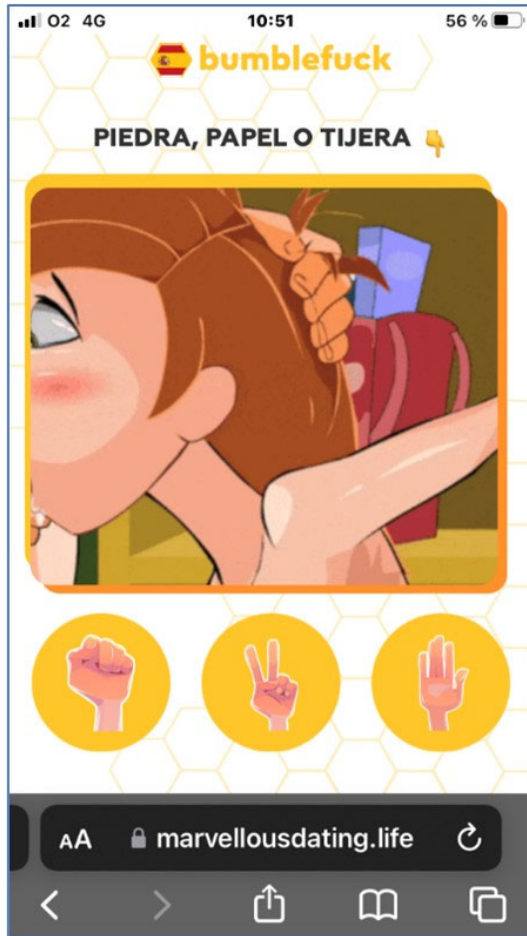
A pesar de que aparece la edad de las personas que aparecen en las fotografías las imágenes muestran a chicas mucho más jóvenes atrayendo al público más joven siendo éstos representados por los personajes que aparecen.

Existe la posibilidad de interacción ante el texto (responsable): “Hola cielo! Nuestro sitio es estrictamente 18+. Eres mayor de edad”.

Redirección a otras páginas de contenido pornográfico: *Bigo Sext*.

Captura 8 *Marvellousdating.life – bumblefuck*. Representada en la figura 19.

FIGURA 19. *Bumblefuck 2*



Fuente: *Marvellousdating.life*

Se asocia un juego infantil a la acción sexual, donde la mujer aparece dominada.

Imagen de dibujos animados manga con uso de emoticonos.

Se atrae al público infantil que pudieran considerarlo como unos dibujos manga más a los que están acostumbrados a consumir sin llegar a

entender las acción porque no las conocen, pero que, sin embargo, hace que permanezcan consumiendo al ser dibujos animados con los que están familiarizados.

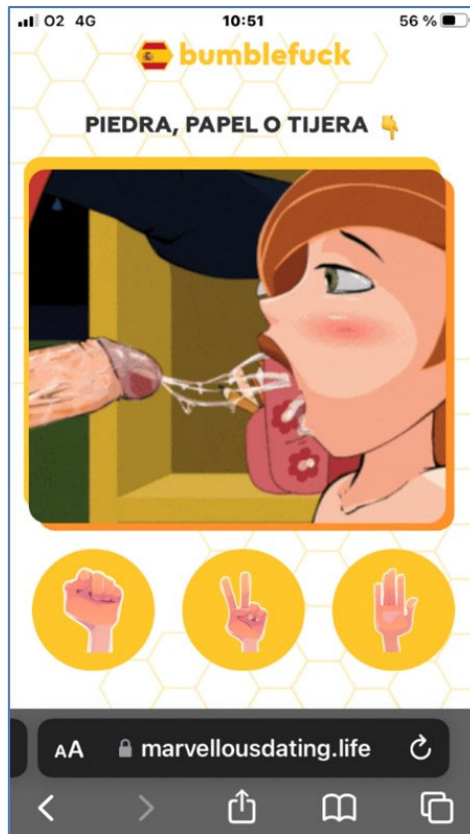
Se observan elementos persuasivos dirigidos a un público objetivo infantil.

Se muestra la imagen femenina cortada, apareciendo las manos masculinas.

Redirección a otras páginas de contenido pornográfico: *Bumblefuck*.

Captura 9 *Marvellousdating.life* – *bumblefuck*. Representada en la figura 20.

FIGURA 20. *Bumblefuck* 3



Fuente: *Marvellousdating.life*

Se trata de la una pantalla de continuidad que muestra la acción final sexual de la anterior, ya que aparece después dentro del carrusel, donde se observa la cara femenina de animación haciendo una felación, mostrando el órgano sexual masculino eyaculando.

Sigue conteniendo el mismo juego de: “piedra, papel o tijera”.

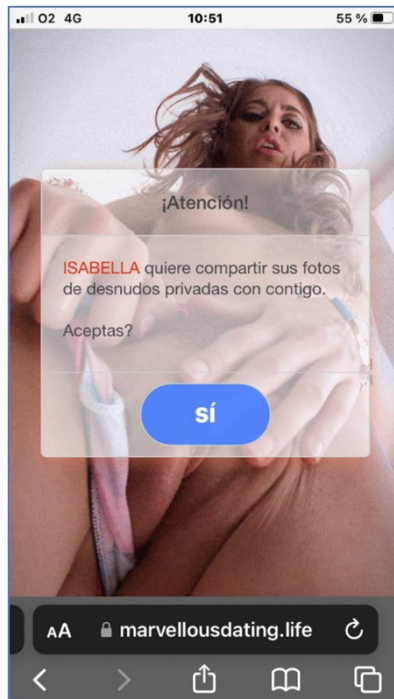
Destacan los colores saturados en ambas imágenes al formar parte de la misma acción, donde no hay identificación del personaje masculino, pero si hay identificación facial del personaje femenino.

Interactividad en ambas a través de las opciones que aparecen en el juego.

Redirección a otras páginas de contenido pornográfico: *Bumblefuck*.

Captura 10 *Marvellousdating.life*. Representada en la figura 21.

FIGURA 21. *Marvellousdating.life 2*



Fuente: *Marvellousdating.life*

Se observa la imagen real pornográfica que muestra el órgano sexual femenino en primer plano. Se trata de la imagen de una mujer joven desnuda masturbándose.

Se muestra la identidad femenina de la persona que aparece en la fotografía.

Interacción a través del texto que incita a la acción a partir del “sí”, ya que no hay opción de “no”.

La interacción narra: “Isabella quiere compartir sus fotos de desnudos privadas contigo. Aceptas?”, implicando persuasión al poner el foco en compartir fotos privadas. Se desataca la palabra compartir (que es lo habitual en redes) y privadas (sugiriendo exclusividad y curiosidad al referirse a fotos privadas, cuando no lo son).

Captura 11 *Marvellousdating.life*. Representada en la figura 22.

FIGURA 22. *Marvellousdating.life* 3



Fuente: *Marvellousdating.life*

Se muestra la imagen real cortada de una mujer joven donde no hay identificación facial de la persona que se exhibe.

El protagonismo de la imagen está en los pechos desnudos femeninos, mostrándolos.

Se muestra una advertencia que, sin embargo, no hace referencia a la edad para ver las imágenes desnudas que contienen en su interior con la única opción de “Continuar”. No existe un “Aceptar” esta tipología de imágenes, ni se pide la edad para continuar. A golpe de *click*, tan solo con un mensaje que narra “Se ruega discreción” invitando al ocultismo pudiendo proyectar que este tipo de consumos deben ser y estar en el ámbito privado. Es este sentido, se observa cierto impulso hacia la forma individual y privada de consumir este tipo de contenidos, ya que ello favorece a la industrial pornográfica al proyectar que el servicio sea individual y privado, y de alguna manera, también oculto, favoreciendo con ello al factor tabú.

Sería necesario preguntar la edad antes de poder ver imágenes e invitaciones para acceso a contenido sexual explícito como ocurre en el entorno real ante este tipo de consumos sobre contenidos pornográficos.

Captura 12 *Marvellousdating.life*. Representada en la figura 23.

FIGURA 23. *Marvellousdating.life* 4



Fuente: *Marvellousdating.life*

Se trata de dos imágenes reales con fondos de dibujos y palabras de temática sexual. Se observan fotografías cortadas donde aparecen dos mujeres jóvenes identificadas facialmente mostrando sus pechos, siendo el pecho de una de las mujeres de tamaño mayor que el de la otra. La que tiene un pecho mayor se ofrece contenta y sonriendo (opción derecha) mientras que la otra mujer con pechos más pequeños se muestra seria a la vez que la fotografía se centra más en su silueta (opción izquierda). Parece que la opción “derecha” es la que transmite mayor positivismo y, por tanto, tiene más posibilidades de ser cliqueada, orientando gustos y preferencias, además de marcar, de alguna manera, “lo que debería ser”.

La interactividad está presente ante la “Pregunta 1: Elige una de estas mujeres”, Cuyas opciones son: Izquierda vs. Derecha que al mostrar un fondo de color morado pudiera interpretarse con una intención politizada.

Esta idea tratar de unificar politizando hacia la derecha y la izquierda, donde ambos grupos se sienten identificados en la misma imagen, proyecta que el interés de la plataforma es poder reabsorber a ambos públicos objetivos sin que se sientan desplazados.

Se puede observar la estrategia de comunicación en todas las páginas redireccionadas a partir de juegos, imágenes reales de mujeres desnudas y dibujos animados conteniendo elementos infantiles que pudieran ser reconocidos por los más pequeños y, por tanto, admitidos dentro de su imaginario.

Captura 13 *Marvellousdating.life* -*BIGO SEXT*. Representada en la figura 24.

FIGURA 24. *Marvellousdating.life* repetición



Fuente: *Marvellousdating.life*

El único objetivo de mostrar de nuevo esta pantalla, es mostrar la repetición de cómo las pantallas aparecen indiscriminadamente sin un orden preestablecido.

A continuación se muestran los resultados del análisis divididos en partes diferenciadas:

1. Representación de la identidad y delimitación del público objetivo. Se observa la edad representada. Por otro lado, se analizan los colores utilizados.
2. Representación del análisis de la imagen en las 12 capturas.

La tabla 1 representa la identidad /Público Objetivo.

TABLA 1. *Identidad y ruta*

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Variable		
Lenguaje con tinte infantil	9	75%
Lenguaje adulto	3	25%
Lenguaje informal	12	100%
Interactividad	12	100%
Juegos y preguntas	10	83,33%
Preguntas responsables (eres mayor de 18 años)	3	25%
Uso de emoticonos	6	50%
Redirecciones a otras pág. porno	8	66,66%
Muestra analizada (n)	12	100%

Fuente: elaboración propia

La edad representada principalmente 13-23 años.

Colores predominantes. Colores saturados rosa, azul, morado, verde, amarillo, blanco. Se destaca el color morado considerado de colaboración.

La tabla 2 representa el análisis de la imagen.

TABLA 2. Análisis de la imagen (frecuencia)

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Variable		
Imagen real	5	41,66%
Imagen animada	5	41,66%
Imagen mixta (real y animada)	2	16,66%
Imagen Masculina (Identificación facial)	0	0%
Imagen Femenina (Identificación facial)	12	100%
Acciones masculinas representadas (exhibición, penetración)	1	8,33%
Acciones femeninas representadas (exhibición, felación, masturbación)	10	83,33%
Zonas erógenas / sensibles repetidas en el porno: Zonas masculinas	2	16,66%
Zonas erógenas / sensibles repetidas en el porno: Zonas femeninas	6	50%
Muestra (n)	12	100%

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

La industria pornográfica establece una ruta estratégica en la captación de menores para el consumo de contenidos pornográficos *online*, que se muestra en este estudio. Los principales elementos utilizados, para ello, son el uso de la redirección y la asociación, destacando la ausencia de preguntas responsables de cribado que invitan a la confusión. El encontronazo virtual se realiza a través de la asociación y suplantación, mientras que la redirección incrementa el consumo.

Se ha generado un mapeo de las zonas erógenas y sensibles mostradas habitualmente en el porno, siendo las femeninas más frecuentes y relacionadas con exhibición, felación y masturbación, mientras que las masculinas se identifican con la exhibición (en menor medida) y penetración.

La identificación facial masculinas es oculta frente a la imagen femenina que se muestra frecuentemente. Por tanto, la mujer es verdaderamente la protagonista en este tipo de contenidos, entendida como producto sexual frente al hombre que se muestra como el dominador, eliminando la cosificación por la que no es percibido como producto.

El interés de la industria pornográfica por los niños y jóvenes también es mostrada al definir un público objetivo que muestra mujeres jóvenes entre 13 y 23 años. Sin embargo, se detectan otros públicos objetivos a partir de 7 años con el uso de dibujos manga, e incluso con dibujos más infantiles marcando como públicos objetivos potenciales y empezando su captación a partir de 4 años.

Se analiza la politización de los contenidos pornográficos tratando de acoger a todo tipo de públicos (derecha e izquierda). También, se aproxima a públicos homosexuales, siguiendo y diversificando los diferentes gustos y preferencias de los públicos potenciales, siendo principalmente: niños, adolescentes, jóvenes, grupos políticos, diferentes identidades sexuales.

Se reconoce la violencia sexual exhibida en la pornografía que se extiende y normaliza en la socialización de las nuevas generaciones aceptando la agresión sexual aprendida en la pornografía.

Se muestran y analizan 12 imágenes que actúan como puerta de entrada a contenidos pornográficos y que facilita el consumo entre menores de edad donde la persuasión está presente a través de la narrativa siguiendo una estrategia comercial. Al mismo tiempo, se ha profundizado tratando de encontrar las similitudes, a partir de asociaciones mostrándose una ruta de captación marcada por la industria pornográfica.

Pornhub fue reconocida como elemento principal en la estrategia de consumo de pornografía de la muestra que se aporta, considerada la mayor plataforma de pornografía *online* actual. Su beneficio atrae a poderes públicos como el de cualquier otra gran empresa internacional, al mismo

tiempo que actúa como *lobby*, destacándose que las exigencias del entorno virtual son menores que las exigencias en el mundo real respecto al consumo de contenidos pornográficos para adultos.

6. CONCLUSIONES

Aunque los jóvenes hablan de parejas y relaciones sexuales con sus amigos, la realidad es que no profundizan sobre qué significa la sexualidad más allá de ponerle nombre. Por otro lado, es posible considerar que la pornografía en el entorno digital pueda ser una puerta de violencia empezando desde la sexual y pudiéndose extender a la violencia de género u otro tipo de violencia al aparecer sometida la mujer en el porno, donde también es más expuesta al ser más exhibida y al ser reconocida facialmente.

La sexualización se realiza en los entorno pornográficos debido a la replicación de lo aprendido en el porno, normalizando ciertas actitudes como la violencia sexual.

Siguiendo a Butler, (2001): “Ciertos rasgos del mundo [...] se convierten en rasgos “internos” del yo, pero se transforman mediante esa interiorización; y ese mundo interno [...] se constituye precisamente como consecuencia de las interiorizaciones que una psique ejecuta”, produciendo transformaciones individuales al mismo tiempo que colectivas.

Los contenidos pornográficos en los niños y adolescentes distorsiona el concepto de hombre y mujer, haciendo creer que el hombre debe cumplir un papel agresivo, mientras que la mujer tiene que ser sumisa u objeto sexual (Amaya, 2014), como muestran las imágenes.

Ambas inclinaciones políticas aparecen representadas (consiguiendo un mayor público en la plataforma), a la vez que ninguna hace desempeños para una necesaria intervención sobre una acción política que regularice la pornografía *online*, ya que únicamente con la educación no es posible conseguir entornos más saludables relacionados con la sexualidad tanto individual como colectiva de los más jóvenes.

La industria pornográfica utiliza dibujos animados en la captación de menores para el consumo de pornografía. Se acercan a los menores con el uso de un lenguaje informal e infantil y uso de emoticonos. A través

de la interactividad basada principalmente en juegos y preguntas es otra forma de aproximarse a esta parte de la población y con poca intención de avisar sobre el contenido que va a encontrar el usuario. Se detecta la escasez de preguntas responsables presentes solo en el 25% de la muestra, lo que facilita el acceso a los contenidos generando confusión entre los usuarios más pequeños.

Su estrategia está basada en la redirección hacia otras páginas pornográficas para aumentar el consumo de su producto y en la asociación con otros contenidos no pornográficos habituales de los infantojuveniles utilizando tácticas como el encontronazo ya que tratan de posicionarse entre búsquedas de contenidos académicos o juegos frecuentadas por los menores.

8. REFERENCIAS

- Abril, G. (1997) 2ª edición (2005). Teoría general de la información. Datos, Relatos y Ritos. Madrid: Cátedra. Signo e Imagen.
- Amaya, H. (2014). Pornografía y erotismo. Reflexiones filosóficas sobre el sujeto de deseo en la era digital. PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad, 7(4), 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5695438>
- Andréu, J. (1998) . Los españoles: Opinión sobre sí mismo, España y el Mundo. Análisis Longitudinal Escala de Cantril. Ed. Universidad de Granada.
- Azar, M. (2014). La industria del porno. Cine, tecnología y sexualidad. Apuntes de Investigación del CECYP, 17(24), 123-139. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/apuntescecyp/article/view/4138/3381>
- Ballester, L.; Pozo, R. y Orte, C. (2014). Estudio de la nueva pornografía y relación sexual en jóvenes. Revista Andaluza de Ciencias Sociales, (13), 165-178. https://institucional.us.es/revistas/anduli/13/10_Anduli_2014_Ballester_Orte_Pozo.pdf
- Ballester, L.; Rosón, C.; Facal, T. y Gómez, R. (2021). Nueva pornografía y desconexión empática. Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas, 6(1), 67-105. doi: <https://dx.doi.org/10.17979/arief.2021.6.1.7075>
- Berelson, B. (1952). Content Analysis in Communication Research, Free Press, Glencoe.
- Butler, J. (2001). El género en disputa /El feminismo y la subversión de la identidad. México, Paidós/PUEGUNAM, 2001.

- Criado Pajuelo, A. (2022). La representación de la mujer en la pornografía desde una perspectiva de género: un análisis global. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, 1(12), 52–80. <https://doi.org/10.15366/jfgws2022.12.004>
- Esparza, H.M.M. y Cruz, C.T. (2019). La noción de performatividad de género para el análisis del discurso fílmico*. *Cadernos Pagu* (56) [online]. [Accedido 8 Enero 2023], e195610. <https://doi.org/10.1590/18094449201900560010>.
- Foucault, M. (1979), *El orden del discurso*, Barcelona: Tusquets.
- Ladrero Benito, A. J. (2022). El malestar de la pornografía. Nota Crítica sobre PornoXplotación: la explosión de la gran adicción de nuestros tiempos, de Mabel Lozano y Pablo J. Conellie. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (86), 193–198. <https://doi.org/10.6018/daimon.479251>
- Osorio, C. R. (1984). M. Foucault: el discurso del poder y el poder del discurso. *Universitas philosophica*, 2(3), 45-56. <file:///C:/Users/USER/Downloads/adminpujojs,+4+Rojas+Osorio.pdf>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(6), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Román García, O.; Bacigalupe, A. y Vaamonde García, C. (2021). Relación de la pornografía mainstream con la salud sexual y reproductiva de los/las adolescentes. Una revisión de alcance. *Revista Española de Salud Pública*, 95, e202108102: 4 de agosto. <https://www.scielo.org/pdf/resp/2021.v95/e202108102/es>
- Santirso Munk, J. A. (2022). El consumo de la pornografía en jóvenes y su impacto en la salud mental. Tesis doctoral. Universidad de Belgrano. Buenos Aires. Argentina. <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/9800>
- Serrano Villalobos, O. y Cuesta Díaz, V. (2017). *Revista de Comunicación y Salud*, 7, 119-149. [https://doi.org/10.35669/revistadecomunicacionysalud.2017.7\(1\).119-149](https://doi.org/10.35669/revistadecomunicacionysalud.2017.7(1).119-149)
- Serrano-Villalobos, O. y Vinader-Segura, R. (2022). La tecno-adicción al sexo en la población infanto-juvenil. Propuesta metodológica para la creación de una escala corta de detección y cribado. Capítulo 6, 137-162. En Puebla Martínez, B., Bandrés Goldáraz, E.,...,Oliveira, J.S.d. (Coords.). *Avances en investigación y estudios de género en comunicación*. Madrid: Fragua. Estudios de Comunicación GICID. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/139935/Avances%20en%20investigaci%3%b3n%20y%20estudios%20de%20g%3%a9nero%20en%20comunicaci%3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Shannon, C.E. (1948). A mathematical theory of communication. Bell Syst. Tech. J., 27, 623-656. <http://cs-www.cs.yale.edu/homes/yry/readings/general/shannon1948.pdf>

Triviño Burbano, M. V. y Salvador Brito, J. P. (2019) La Pornografía y su incidencia en el desarrollo psicosexual de adolescentes. Revista digital “Unianandes Episteme”. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación, 6(2), 246-260.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8298026>

Wilson, G. (2015). Your Brain on Porn: Internet Pornography and the Emerging Science of Addiction. London, UK: Commonwealth Publishing.
https://www.academia.edu/44410667/YOUR_BRAIN_ON_PORN_INTERNET_PORNOGRAPHY_AND_THE_EMERGING_SCIENCE_OF_ADDICTION

Webgrafía:

Marvellousdating.life

HingeFuck sobre YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=54_Re0zbM6A

Badoo: <https://badoo.com/es>

EL APRENDIZAJE EN LOS PROCESOS DE DECISIÓN DE LOS CONSUMIDORES UNIVERSITARIOS EN MARKETING DEPORTIVO

RAFAEL CANO TENORIO
Universidad de Cádiz

DIEGO GÓMEZ-CARMONA
Institución donde se adscribe el autor

PEDRO PABLO MARÍN DUEÑAS
Universidad de Cádiz

ARACELI GALIANO CORONIL
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El marketing deportivo ha crecido en los últimos años de manera exponencial. Según Dugalić (2018: 66) este sector en el entorno digital se basa en la atención que suscitan los deportes entre el público. Esto lo convierte en un medio especial para la transmisión de los mensajes promocionales de anunciantes y patrocinadores.

Según el investigador Miranda Peña (2021: 3), el deporte contemporáneo se caracteriza por ligarse a nuevos tipos de ambientes y al desarrollo de nuevas tecnologías, ayuda al desarrollo económico de su comunidad, también comercial a través del Marketing y otros tipos de negocios deportivos. En el sentido económico, el prestigioso investigador Rowe (2004: 24), postula a través de sus estudios, que por supuesto existe una economía cultural en el mundo del deporte, en donde se intercambian información, imágenes, ideas y retórica, donde se añade valor simbólico, donde las acciones metafóricas (y a veces literales, en el caso de los clubes deportivos que cotizan en bolsa) suben y bajan.

Las empresas del sector, y que realizan acciones de marketing deportivo deben estar adaptadas a los nuevos cambios y las nuevas oportunidades que se brindan, gracias al desarrollo de nuevas posibilidades de comunicación. En este sentido, según los autores Belfiore y Ascione (2018: 9), habría que tener en cuenta, que el enorme desarrollo de la tecnología digital ha cambiado irreversiblemente la naturaleza de la comunicación y, en particular, de la comunicación deportiva. Estos autores postulan, que, en redes sociales como Facebook o Twitter, e incluso también en los blogs y las redes digitales, se pueden atraer los recursos y las inversiones de las empresas del mundo del deporte, y en los mismos medios se abren nuevas vías y se da vida a proyectos cada vez más innovadores.

Entre sus principales consumidores potenciales en los países desarrollados, se encuentran los jóvenes, que suponen un segmento de mucha atracción para las empresas del sector. Dentro del segmento de los consumidores jóvenes, existe un público de mucho interés para el análisis como sería el del consumidor universitario, con interés por los valores que ofrece el deporte. En este sentido, según Veaceslav (2017: 4) el deporte, a través del Olimpismo puede ser una filosofía de vida, que implica un extenso trabajo para crear y mantener una situación en la que la autorrealización humana sea posible en su verdadera forma. La mayoría de los acontecimientos importantes de esta lucha se dan actualmente en los partidos de equipos deportivos, que no solo tienen porqué ser de deportes mayoritarios como el fútbol, sino de otros deportes como el hockey, el ciclismo u otros.

Siguiendo con el consumidor joven universitario, también sería de interés decir que es un público que presenta gran interés por el marketing deportivo. Los alumnos que se matriculan actualmente en la universidad en titulaciones relacionadas con el Marketing, cada vez muestran más interés por el Marketing Deportivo. El deporte puede aportar beneficios a su comunidad. En este sentido, según el autor Darnell (2010: 504), los beneficios de albergar competiciones deportivas mediáticas, que impliquen la construcción de nuevas instalaciones deportivas y el aumento del gasto público en deporte y ocio físico, puede ayudar a la comunidad en la cohesión social y la integración de las personas que lo conforman.

No todos los deportes suscitan el mismo interés por parte de los consumidores y los públicos que los siguen. Según los autores Fernández Souto, Puentes Rivera y Vázquez Gestal (2019: 14), habría que matizar que existen notables diferencias entre los distintos deportes, al igual que existen también esas diferencias en otros planos de cualquier sector.

1.1. EL APRENDIZAJE COMO FACTOR INTERNO CLAVE EN EL COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR EN EL MUNDO DEL DEPORTE

El Aprendizaje se ha basado en las publicaciones de los autores Schiffman y Kanuk (2010), y Solomon (2017), que son referentes en el estudio del comportamiento del consumidor. Según estos autores, el aprendizaje, desde el punto de vista de la materia del comportamiento del consumidor, es el proceso por el que los individuos adquieren conocimiento y experiencia, respecto de compras y consumo que luego aplican en su comportamiento futuro, es un concepto clave dentro de los factores internos en el análisis del comportamiento de consumo, y es fundamental para entender la influencia que se ejerce en el proceso de decisión de compra de los jóvenes consumidores universitarios de productos y servicios de marketing deportivo.

Habría que tener en cuenta respecto al aprendizaje que, a mayor importancia, mayor es el involucramiento y por lo tanto el consumidor estará dispuesto a un mayor esfuerzo mental y físico en el proceso de decisión y compra. El aprendizaje se produce a través de exposiciones repetidas a un anuncio, motivando cambios en el comportamiento del consumidor, antes de que se registre un cambio en la actitud del consumidor hacia el producto. Existen varios tipos de lealtad que se van a tener en cuenta en la presente investigación. El primer tipo sería la situación en la que el consumidor no tiene lealtad, pues no existe compra, y tampoco existe conexión cognitiva. En segundo lugar, la lealtad codiciosa, en la que no existe un proceso de compra, pero sí existe fuerte conexión cognitiva y disposición hacia la marca. En tercer lugar, estaría la lealtad por inercia, en la que existe una compra repetida, aunque sin conexión emocional. Por último, la lealtad de primera, con fuerte conexión entre consumidor y marca, y con repetición de compra

Según los autores que estudian el comportamiento del consumidor, y que se han tenido en cuenta, existen otros factores internos como serían la motivación, la personalidad, la percepción, la formación y el cambio de actitudes, y la comunicación y el comportamiento. La motivación, según estos autores, sería la fuerza impulsora dentro de los individuos que los empuja a actuar. Por otra parte, respecto a la personalidad, debemos tener en cuenta las tres teorías principales: la Teoría Freudiana, la Teoría Neofreudiana o la Teoría de los Rasgos, cada una con sus propias características. En siguiente lugar, según los mismos autores, el factor interno de la percepción se define como el proceso mediante el cual un individuo selecciona, organiza e interpreta los estímulos para formarse una imagen significativa y coherente del mundo. Asimismo, el factor interno de la actitud sería una predisposición aprendida, que impulsa al individuo a comportarse de una manera consistentemente favorable o desfavorable en relación con un objeto determinado. Las actitudes tendrían que ser consistentes, aprendidas y contextualizadas, por lo que tendría gran relación con el factor interno del aprendizaje.

1.2. EL DESARROLLO DE LAS MARCAS EN EL MUNDO DEL DEPORTE

En este subapartado, habría que concretar que sería el concepto de marca. Sería interesante recurrir a un autor de prestigio, como es el caso del investigador Capriotti (2021: 26), que postula lo siguiente:

El concepto de la marca corporativa es aquella vinculada a una entidad, asumiendo la idea de corporativo como proveniente de corpus (Costa, 2001 y 2004; Van Riel y Fombrun, 2007; Rey Lennon y Bartoli, 2020) y, por ello, relativo a considerar a dicha entidad como una unidad o totalidad. Dentro de las marcas corporativas, se podrían identificar tres tipos diferentes: las marcas empresariales (la marca/empresa) son las de entidades comerciales o industriales que elaboran y comercializan sus productos o servicios en un determinado mercado. También podemos reconocer las marcas institucionales (la marca/institución), que son aquellas de las instituciones públicas de ámbito local, regional, nacional o internacional, así como sus diversas áreas de gestión pública. Finalmente, podemos identificar las marcas organizacionales (la marca/organización) que son las de entidades sociales, culturales, políticas, deportivas, etc., como los sindicatos, asociaciones empresariales, ONG, museos, partidos políticos, clubs deportivos, etc.

1.3. LAS REDES SOCIALES COMO TECNOLOGÍA CLAVE EN EL MARKETING DEPORTIVO

Buena parte de culpa del desarrollo del sector es gracias a las nuevas tecnologías de la comunicación. En este sentido, los autores Abuín-Penas, Martínez-Patiño y Míguez-González (2019: 781) postulan que el uso de las redes sociales en el deporte ha sido objeto de un profundo estudio en los últimos años en España. Las redes sociales que se presentan con mayor interés en la actualidad serían Instagram, TikTok, Twitter y Facebook. Estos nuevos medios tecnológicos han propiciado que las marcas y empresas del sector hayan conectado en mayor medida con sus públicos potenciales, y especialmente con sus consumidores.

Según una de las últimas investigaciones de Cano Tenorio (2022), la red social Twitch se habría convertido en un medio muy importante, pues sin duda, es una plataforma que se ha convertido en una potente herramienta en la gestión del marketing y la comunicación de las entidades del mundo del deporte, por lo que sería muy interesante para que sea implementada por parte las organizaciones de la élite del mundo del deporte en todas las regiones del mundo en la que se tengan posibilidades para desarrollar su potencial.

2. LOS OBJETIVOS DEL ESTUDIO

A continuación, se presentan los objetivos de este estudio. El objetivo principal de esta investigación sería analizar el aprendizaje como factor interno clave en el comportamiento del consumidor de los jóvenes universitarios.

En la presente investigación también se pretende analizar los tipos de lealtad que existen en los tipos de consumidores que se han estudiado.

Otros objetivos específicos serían identificar qué deportes serían los que más interesan a los jóvenes universitarios, así como las marcas técnicas que presentan mayor interés para los mismos.

3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

La investigación en el mundo del deporte ha crecido en los últimos años en la comunidad científica. En este sentido, según los autores López-Carril, Añó y Villamón (2019: 285), “la gestión del deporte también es capaz de generar una teoría específica que surge de la propia realidad y de las necesidades prácticas de la industria del deporte, generando así oportunidades tanto en el mundo académico”.

Los principales datos de la metodología se presentan a continuación en este apartado del manuscrito. Se ha realizado un análisis científico preciso y objetivo, siguiendo con rigor el método científico. En primer lugar, la metodología que se ha seguido en esta investigación ha sido la observación directa. Según el autor Behar Rivero (2008), esta técnica de investigación tiene varias ventajas muy claras, como sería la de ser una técnica de medición no obstructiva, en el sentido específico de que el instrumento de con los que se mide no estimula los comportamientos de los sujetos, en este caso los consumidores universitarios en el presente estudio. En conclusión, los métodos no obstructivos simplemente registran algo que fue estimulado por otros factores ajenos al instrumento de medición.

En segundo lugar, en este apartado de metodología, también sería conveniente hablar de la utilización de la técnica del análisis de contenido. Según el autor Colle (2011: 37), esta técnica de estudio es un método que permite investigar con detalle y en profundidad cualquier material que forme parte de la comunicación humana.

3.1. MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

Los datos de la presente investigación se han obtenido durante el año 2022, entre los meses de marzo y junio del mismo año. Los alumnos universitarios que conforman la muestra de la investigación están matriculados en la Universidad de Cádiz durante el curso 2021/22 y en total han participado un total de 137 personas, provenientes de casi todas las comunidades autónomas de España y algunos países extranjeros.

3.2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE REALIZACIÓN DEL ESTUDIO

Este estudio se ha realizado siguiendo varias etapas, las que se detallarán a continuación:

Etapas 1: Diseño del proyecto de investigación, dentro del Grupo SEJ-472 “Innovación social en Marketing”, de la Universidad de Cádiz. Se han determinado los objetivos y el alcance del estudio que se pretende realizar. Se comprueba su viabilidad, el interés y la relevancia que podría tener en la comunidad científica.

Etapas 2: Puesta en marcha del estudio. Se le ofrecen las indicaciones al alumnado matriculado en la Universidad de Cádiz. Se programan temporalmente el resto de etapas que quedan pendientes.

Etapas 3: Recogida de los datos de la investigación a través de los ejercicios realizados con el alumnado universitario y las tareas que se le han encomendado, durante el segundo semestre del curso 2021/22. Los resultados comienzan a recogerse en marzo del año 2022, y se terminan de recoger en el mes de junio de 2022.

Etapas 4: Organización de los resultados de la investigación, a partir del mes de junio de 2022. Se ordenan para una mejor interpretación.

Etapas 5: Redacción de los resultados que se han obtenido en la investigación.

Etapas 6: Puesta en valor de los resultados obtenidos en la investigación. Se empiezan a obtener las primeras conclusiones.

Etapas 7: Primera etapa de la difusión de los resultados, que se exponen en el Congreso Internacional Nodos del Conocimiento, celebrado en el primer semestre del curso 2022/23.

Etapas 8: Redacción del documento final con los resultados de la investigación realizada.

Etapas 9: Segunda etapa de la difusión de los resultados de la investigación, a través de la presente publicación.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados que se pueden extraer del estudio realizado.

4.1. EL APRENDIZAJE DEL CONSUMIDOR UNIVERSITARIO EN EL DEPORTE DEL FÚTBOL

En los últimos años, habría que destacar que, respecto al aprendizaje en este tipo de consumidor, uno de los cambios más notables ha sido el crecimiento e interés por el fútbol en categoría femenina, que gana interés frente al fútbol masculino. Es indudable que cada vez el fútbol femenino tiene mayor cobertura mediática, y ello ha repercutido en el interés por parte del consumidor de deporte universitario. También tiene que ver el crecimiento en el número de licencias en España, que es uno de los países que más ha crecido en el continente europeo y a nivel internacional en los últimos tiempos. Los alumnos que han participado en el estudio han mostrado mucho interés por el récord que batió el Fútbol Club Barcelona durante la temporada 2021/22, concretamente en el mes de abril, en el que consiguió tener una asistencia al estadio de 91.648 espectadores en su estadio, el Camp Nou. Los alumnos también destacan, en este proceso de aprendizaje, como motivo de orgullo, que nuestro país tiene unos niveles de asistencia muy superiores frente a otros países nórdicos, que tradicionalmente han presumido de un gran desarrollo del fútbol en categorías femeninas.

Los alumnos que se han analizado en la muestra destacan también la gran exposición publicitaria del fútbol femenino, con la creciente búsqueda de nuevos patrocinadores y la creación de acuerdos con las cadenas de televisión y *streaming*. Todas estas acciones y cambios ayudan a motivar los cambios en el comportamiento del consumidor universitario, pero es necesario que la exposición de esta publicidad se repita antes de que se registre un cambio en la actitud del consumidor hacia el producto. A medida que se consigue despertar el interés en este tipo de consumidor, se puede lograr optimizar la calidad de las acciones.

En el deporte del fútbol los consumidores universitarios destacan por el alto grado de involucramiento en el consumo de productos y servicios derivados de este deporte. Por ejemplo, muchos consumidores son seguidores de un club determinado, y ello tiene una correlación elevada con el involucramiento de los mismos. Se da especialmente cuando el consumidor universitario recibe estímulos de forma repetida un texto fijo los diferentes medios digitales. Muchos consumidores analizados han destacado los que han tenido como protagonista del mensaje a componentes de la Selección Española Femenina de Fútbol, con la que hay un porcentaje alto de la muestra que ha mostrado cierta fidelización.

4.2. EL APRENDIZAJE DEL CONSUMIDOR UNIVERSITARIO EN EL DEPORTE DEL MOTOCICLISMO

Otro de los deportes por los que los consumidores universitarios analizados han mostrado gran interés y predisposición ha sido por el motociclismo. Los consumidores destacan por el alto grado de involucramiento, siendo un producto que destaca por la relevancia que tiene para el público que lo consume.

La competición más destacada por los consumidores universitarios en este deporte sería MotoGP, pues es a la que se le da más relevancia por parte de los mismos. Los alumnos destacan por el esfuerzo mental y físico que realizan en el consumo de los productos que tienen relación con MotoGP. Están dispuestos a pagar incluso con su tiempo si fuera necesario, pues son públicos que se han mostrado en los análisis realizados con capacidad para soportar horas y horas de espera para ver una carrera en directo, pagar precios alto por ver las mismas, o incluso viajar a otros países. En este deporte se ha tenido en cuenta el concepto del aprendizaje pasivo, que se podría definir como la exposición continua de un consumidor a los estímulos provenientes de marketing en los diferentes medios. Este tipo de aprendizaje determina el comportamiento de compra futuro en muchas situaciones para estos consumidores.

4.3. LA LEALTAD EN EL PROCESO DEL APRENDIZAJE DEL CONSUMIDOR UNIVERSITARIO EN EL MUNDO DEL DEPORTE

La lealtad hacia la marca es la meta que las empresas buscan en el aprendizaje de los consumidores universitarios. En este contexto, sería la principal meta que desean alcanzar las organizaciones del mundo del deporte. Teniendo en cuenta los cuatro tipos de lealtad postulados en el marco teórico de este manuscrito, podemos destacar los datos que se presentan a continuación.

En primer lugar, el primer tipo en el que no existe lealtad se daría en una situación en la que el consumidor no tiene lealtad, pues no existe compra, y tampoco existe conexión cognitiva. Se ha comprobado, por los datos obtenidos, que, a pesar de lo expuesto en el primer subapartado de resultados, también existen muchas personas en el ámbito universitario que no consumen ningún producto o servicio que tenga relación con el fútbol femenino, e incluso que si lo consume sea tan solo de forma esporádica. Asimismo, por los datos obtenidos, se puede constatar que no tienen preferencia por ninguna organización, equipo o club en este deporte. De modo que resultaría muy difícil el desarrollo de algún tipo de lealtad en este tipo de consumidores universitarios.

En segundo lugar, la lealtad codiciosa, que sería el tipo de lealtad en la que no existe tampoco compra, pero en la que, a diferencia del anterior tipo de lealtad, sí existe fuerte conexión cognitiva y disposición hacia las marcas, productos o servicios del mundo del deporte. En este tipo de lealtad, hemos encontrado datos que demuestran un alto grado de lealtad codiciosa en productos relacionados con el deporte del motociclismo, especialmente con los de las competiciones de MotoGP. Hay consumidores universitarios, que debido a sus circunstancias y nivel de ingresos, no pueden asistir a los grandes premios o incluso no pueden seguir este deporte a través de las plataformas de streaming, pero a pesar de ello han mostrado un alto grado de fidelidad hacia las marcas, productos y servicios de esta competición.

En tercer lugar, estaría la lealtad por inercia, en la que sí existe una compra repetida, aunque en este tipo de lealtad no existe ningún tipo de conexión emocional. En los resultados de la investigación, podemos

constatar que existen consumidores universitarios que consumen productos y servicios relacionados con el fútbol en categorías femeninas, y que ese consumo es producido debido a que se ofrece en plataformas en las que ya estaban este tipo de consumidores, o incluso en cadenas públicas de televisión nacional. En este tipo de lealtad, también han destacado datos de productos deportivos que tienen como fin su utilización diaria, como podrían ser ropa técnica para realizar algún deporte específico.

Por último, estaría la lealtad de primera, en la que existe una fuerte conexión entre el consumidor y las marcas, productos o servicios que se consumen, y en lo que también existe repetición de compra. En este tipo de lealtad han destacado las marcas, productos o servicios relacionados con el mundo del fútbol, ya sea masculino o femenino. Los consumidores universitarios han destacado su fidelidad con determinados clubes de fútbol, como serían los casos del Real Madrid Club de Fútbol, el Fútbol Club Barcelona o el Real Betis Balompié, entre otras entidades a destacar en el mundo del fútbol. Los consumidores analizados han mostrado mucho interés por una gran diversidad de productos de las marcas anteriormente mencionadas. Asimismo, destaca su dependencia emocional por los clubes citados.

También, dentro del deporte del fútbol, han destacado otros productos relacionados con el fútbol en categoría femenina, con una gran cantidad de oferta en servicios de entretenimiento, que pueden servir como fuente de inspiración para muchas personas en el ámbito universitario, debido a los valores de esfuerzo y sacrificio que pueden transmitir. Este tipo de productos hacen que el consumidor universitario tenga un gran nivel de involucramiento con los productos o servicios. Cuando los aficionados, provenientes del ámbito universitario, consumen fútbol, tienen una actitud de lealtad con respecto a su equipo, consiguiendo así la satisfacción de pertenecer a un grupo social y despertar emociones con otros individuos.

También habría que destacar en la lealtad de primera a los productos, servicios y marcas del deporte del motociclismo, en los que una vez más destacarían los productos de MotoGP. Los consumidores universitarios destacan por su lealtad y fuerte conexión con las marcas, y repiten

determinados patrones de consumo, temporada tras temporada, a pesar del gran esfuerzo que se requiere en algunos casos.

Por último, también sería interesante destacar al consumidor universitario y su interés por las marcas técnicas del mundo del deporte, que realizan grandes acciones de marketing a lo largo de cada temporada. En este sentido, el consumidor universitario analizado en la presente investigación ha destacado en el consumo de productos de marcas como Adidas, ya sean por vínculos emocionales o por buenas experiencias en artículos de la marca que han sido consumidos anteriormente.

5. CONCLUSIONES

Los resultados constatan la importancia del aprendizaje como factor interno clave en el proceso de decisión de compra.

Los deportes que presentan más interés en la comunidad universitaria estudiada en la muestra de la investigación han sido el fútbol, el motociclismo, el tenis, el baloncesto y el ciclismo.

Asimismo, existen marcas técnicas, que desarrollan sus actividades en los deportes anteriormente mencionados, y que son de interés para el consumidor universitario, como serían Nike o Adidas. También destacan en este apartado otras marcas menos reconocidas por el gran público, pero que están especializadas en deportes concretos.

También existen otra clase de marcas relacionadas con el deporte que son de mucho interés para este público, como serían por ejemplo la de algunos clubes de fútbol (Real Madrid Club de Fútbol, Fútbol Club Barcelona o Real Betis Balompié), de automovilismo (Ferrari) o de motociclismo (Honda, Yamaha o Suzuki).

En el análisis se ha comprobado el interés por las marcas personales de los deportistas de élite, como serían por ejemplo los casos de deportistas como Joaquín Sánchez, Lionel Messi, Cristiano Ronaldo, Marc Márquez o Rafael Nadal. Asimismo, existen otros deportistas con menos nivel mediático, pero por los que los consumidores universitarios han mostrado un alto grado de lealtad hacia sus respectivas marcas.

Habría que destacar, que, respecto al factor interno del aprendizaje dentro del comportamiento del consumidor universitario, se ha detectado que en muchos casos son los propios individuos los que logran captar a otros para que consuman productos o servicios deportivos, por lo que estarían ejerciendo con el rol de iniciador, y desencadenando un proceso de consumo. Esto se puede deber al afán y la gran emoción que sienten al transmitir la importancia y el alto grado de involucramiento que determinados productos tienen para ellos mismos.

Por último, se evidencian las principales tendencias que están siguiendo los jóvenes universitarios, que son un segmento de mucho interés para las empresas que conforman el sector del marketing deportivo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abuín-Penas, J., Martínez-Patiño, M. J., & Míguez-González, M. I. (2019). Spanish Winter Olympic athlete's communication on Instagram. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(4), 780-791.
- Behar Rivero, D. S. (2008). *Metodología de la Investigación*. Medellín, Colombia: Editorial Shalom
- Belfiore, P., & Ascione, A. (2018). Social Marketing in Sport Communication. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, (4).
- Cano Tenorio, R. (2022). Gestión del Marketing y la Comunicación en el canal oficial de Twitch del Paris Saint-Germain Football Club durante la llegada de Messi. En P. Gascón-Vera, J. Bonaut Iriarte, A. Mancho-Iglesia y A. I. Nogales-Bocio (Eds) *Retos, creatividad e innovación en comunicación audiovisual* (pp. 184-203). Madrid: Fragua.
- Capriotti, Paul (2021): *DircomMAP. Dirección Estratégica de Comunicación*. Barcelona: Bidireccional.
- Colle, R. (2011). El análisis de contenido de las comunicaciones 3. Ejemplos de aplicaciones. Colección Cuadernos Artesanos de Latina. La Laguna (Tenerife) (España).
- Darnell, S. C. (2010, January). Mega sport for all? Assessing the development promises of Rio 2016. In *Proceedings: International Symposium for Olympic Research* (pp. 498-508). International Centre for Olympic Studies.
- Dugalić, S. (2018). Sport, media and digitalization. *Sport–Science & Practice*, 8(1), 56-69.

- Fernández Souto, A. B., Puentes Rivera, I., & Vázquez Gestal, M. (2019). Gestión de la comunicación en las competiciones deportivas regulares: Fútbol sala, voleibol, baloncesto y balonmano en España (Management of communication in the main sports leagues: Indoor soccer, volleyball, basketball, and handball in Spain). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 9-16.
- López-Carril, S., Añó, V., & Villamón, M. (2019). El campo académico de la Gestión del Deporte: pasado, presente y futuro. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 14(42). Pp.277-287
- Miranda Peña, A. C. (2021). Las redes sociales un área de oportunidad en el fútbol. *Summa Humanitatis*, 11(2), 1-15.
- Rowe, D. (2004). *Sport, culture & media: The unruly trinity* (2ª edición). McGraw-Hill Education (UK).
- Schiffman, L.G. & Kanuk, L.L. (2010): *Comportamiento del Consumidor*. Prentice Hall.
- Solomon, M. (2017): *Comportamiento del Consumidor*. Pearson.
- Veaceslav, M. (2017). The idea of olympism, pism, philosophical concept about the world. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Series IX, Sciences of Human Kinetics*, 10(1).

APLICACIONES DEL ANÁLISIS DE SISTEMAS
DE DISCURSOS EN LA DOCENCIA DE ESTUDIOS DE
COMUNICACIÓN. EVIDENCIA EMPÍRICA A PARTIR
DE LA PRODUCCIÓN PERIODÍSTICA SOBRE
PROSTITUCIÓN Y PORNOGRAFÍA

CARLOS RODRÍGUEZ CRESPO
Universidad Rey Juan Carlos

OLGA SERRANO-VILLALOBOS
Universidad Rey Juan Carlos

JOSÉ LUIS LÓPEZ SANGÜESA
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Al menos desde los estudios seminales de Martín Vivaldi (1960) y Martínez Albertos (1974), existe un cierto consenso académico sobre la utilidad del enfoque preceptivo como el método pedagógico más apropiado para facilitar entre el alumnado de las escuelas de periodismo y las facultades de comunicación el desarrollo de competencias y habilidades en materia de redacción periodística, como muestra el elevado número de manuales, escritos con vocación de asentar una axiomática, que han venido siendo publicados desde los últimos años, bien referidos al lenguaje audiovisual (Oliva y Sitjà, 2007; García de Castro, 2014), bien al periodismo impreso (Chiappe, 2010, Grijelmo, 2014; Parrat, Panigua y Abejón, 2017), sin excluir el ciberperiodístico (Díaz y Salaverría, 2003; Tejedor, 2010).

Aún a pesar de la hegemonía indiscutible de este modelo preceptivo, y de su metodología docente –en parte inspirada por la centralidad que históricamente han ocupado los libros de estilo en las empresas informativas–, a nuestro juicio es de todo punto relevante bien atender a

enfoques analíticos –que encuentran en las fuentes proporcionadas por las diferentes tradiciones del análisis de discurso, en sus dimensiones semiótica, filológica y sociológica una suficiente fundamentación teórico-metodológica–, bien buscar puntos de contacto entre los dos enfoques (Chillón, 1998; Martínez Albertos, 1998), entre otros aspectos porque solo una perspectiva que aúne investigación y preceptiva es capaz de enfrentar los problemas profesionales derivados de la espectacularización de la información y de la emergencia de la posverdad, como destacan algunas de investigaciones en el caso de medios impresos (Miguel-Sáez de Urabain et ál, 2017) y audiovisuales (Pelliser Rosell y Pineda, 2014).

El propósito en este capítulo es aportar evidencia empírica acerca de la utilidad de una variante de análisis del discurso elaborada a partir de tres modelos diferentes para la enseñanza de asignaturas del grupo de redacción periodística. Una técnica que, por las características de su proceso de análisis, permite especialmente debelar las construcciones significantes sobre las cuales descansa el discurso periodístico, en sus variantes estilísticas informativa y editorializante –con las implicaciones éticas y deontológicas que comporta– tanto como deconstruir el propio discurso periodístico, lo cual es de todo punto pertinente para ofrecer elementos de juicio con utilidad docente. Aplicaremos para ello una técnica de investigación que articula el análisis sociológico del discurso (Ibáñez, 1979), análisis crítico del discurso (Martín Rojo, 2002) y lingüística textual (Van Dijk, 1983 y 1990) a un corpus formado por un grupo de noticias sobre pornografía y prostitución publicadas por un medio de referencia dominante entre julio y noviembre de 2022. El objetivo es identificar los dominios semánticos y las posiciones discursivas (Conde, 2010) que ordenan dicho discurso.

La decisión de analizar un corpus de noticias formado por piezas periodísticas cuyos temas versan sobre pornografía y prostitución ha tomado como punto de referencia algunos trabajos de los firmantes en el ámbito de las tecnoadicciones (Serrano Villalobos y Cuesta Díaz, 2017), el discurso cinematográfico (López Sangüesa, 2018) y el discurso periodístico (Rodríguez y Abril, 2020), así como el debate en la esfera pública que viene originando desde hace unos años ambos issues, prostitución y

pornografía. De este modo, la idea inicial partía del interés de analizar, con el propósito precitado de ofrecer algunas reflexiones en materia de innovación docente acerca de la utilidad del ASSD en el ámbito de la redacción periodística, piezas publicadas sobre pornografía por un medio de referencia dominante durante un segmento temporal reciente, al objeto de mantener el interés y la novedad de la prospectiva propuesta. No obstante, durante el proceso de vaciado quedaron patente las interacciones entre los *issues* pornografía y prostitución, y siempre en un contexto referencial de intensa actividad legislativa del Ministerio de Igualdad, como acabamos de señalar, y de episodios recurrentes del llamado negativismo polarizador en la esfera pública, una de las principales características de la actual comunicación política en España, que presenta un carácter estratégico (Castromil, 2011).

Existe una amplia producción académica sobre prostitución y pornografía. En el primer caso, presenta tanto un enfoque genealógico (Varela, 2019), como se preocupa de las relaciones entre consumo y comunicación apoyada en lecturas de las obras de Benjamin y Simmel (Campaner y Ferrari, 2012), o se centra en el análisis de los cronotopos fotográficos (Saiz Echezarreta y Peralta García, 2021) o de la producción informativa reciente (Saiz Echezarreta, Fernández Romero, y Alvarado López, 2021). Con respecto al segundo caso, si bien son escasas las investigaciones sobre medios de comunicación y pornografía, sí existe investigaciones que han analizado esta modalidad de producción cinematográfica desde la perspectiva de la indexicalidad (Borrego, 2013), muy influida por los trabajos seminales de Attwood (2009 y 2010). También hay constancia de aproximaciones semióticas (Company, 2007). No obstante, apenas hay constancia de trabajos que relacionen el estudio de la producción informativa mediante ASSD y aún menos con una propuesta orientada ofrecer pautas de intervención en el ámbito de la innovación docente.

2. OBJETIVOS

- Testar la posible aplicación del análisis del sistema de discursos ya ensayado en el análisis del discurso informativo de la siniestralidad laboral a un corpus de noticias sobre prostitución y pornografía.
- Analizar el discurso periodístico sobre la prostitución en EL PAÍS entre julio y octubre de 2022.
- Analizar el discurso periodístico sobre la pornografía en EL PAÍS (julio -octubre de 2022).
- Analizar las posibles interacciones entre las noticias sobre prostitución y pornografía.
- Describir las operaciones de selección, jerarquización y tematización de las piezas sobre prostitución y pornografía en EL PAÍS.
- Testar las posibilidades de aplicación en innovación docente del análisis de sistemas de discursos.

3. METODOLOGÍA

La inicial selección de la técnica de análisis más apropiada, dentro de la exigencia de vigilancia epistemológica que hemos aceptado, ha de venir necesariamente condicionada por la coherencia entre marco teórico y la citada práctica de investigación. Es así que para ello debemos partir de la bordieuna objetivación de la posición objetivadora del analista (Calzado, 2013).

Sobre la base de estos dos supuestos teórico-metodológicos, debe clarificarse, a su vez, que la investigación que se presenta está centrada en la oferta de noticias, por lo que hay que descartar las teorías sobre los efectos (Valbuena, 1997), pues exceden el objeto de estudio, planteamiento funcional que remite al análisis de la construcción de la realidad social (Berger y Luckman, 1979; Luhmann, 1998), reconociendo que la estructura del campo periodístico es dual, por cuanto está sometida a la doble dependencia de la política y el mercado (Champagne, 2010:57). La solución más adecuada, desde una perspectiva analítica, ha de asumir un enfoque postestructuralista de inspiración foucaultiana –relaciones entre

enunciados periodísticos y estructuras enunciativas de poder–, pansemiológico –descripción del objeto (Ibáñez, 1994 [1991])– y contextualizador (Gadamer, 1998; Alonso y Callejo, 1999).

En este sentido, partiremos del supuesto de que todo enunciado periodístico está subordinado a los tres tipos de reflexividad del discurso massmediático: presenta un carácter autorreferencial –performativo (operativo) y autoconfirmativo–, pero también heterorreferencial, pues es interdiscursivo, esto es, apunta a otros discursos sociales en cuya red discursiva se inscribe (Abril, 1997: 287-288). De acuerdo con esta primera aproximación, el corpus seleccionado compendia una colección de características atribuibles a la citada dimensión autorreferencial: cultura del desastre y subjetivación disfórica en el discurso periodístico (De Jedy, 1990; Imbert, 2002), giro estésico y moralizador (Abril, 2013), ontología de la fluidez social (García Selgas, 2006), estructura narrativa del thriller (Gil Calvo, 2019) y espectacularización en la información. Pero también concita un análisis que es preciso situar en relación con los siguientes momentos heterorreferenciales: debate político en torno a la abolición de la prostitución y política legislativa feminista y economía política del campo simbólico conformado por la interacción entre los subcampos de prostitución y pornografía

Las dimensiones auto y heterorreferencial del discurso massmediático justifica la bondad del análisis de sistemas de discursos para estudiar el presente objeto de estudio, en atención a su deuda con la oratioquasiobliqua (OQO), modo de discurso polifónico característico de la noticia periodística, junto al estilo indirecto libre (EIL) y el estilo directo (ED), esto es, la gestión por el locutor-narrador de la red de fuentes, que no necesariamente remiten a espacios semánticos coherentes entre sí, a una pretendida unidad de discurso. El análisis que aquí se propone se ha establecido sobre la base de la articulación del análisis sociológico del sistema de discursos (Conde, 2009), el análisis sociológico de textos o discursos (Ibáñez, 1979 y 1985), el análisis crítico del discurso (Martín Rojo, 2003), la lingüística textual (Van Dijk, 1983 y 1990) y el análisis semiótico (Lozano, Peñarín y Abril, 1982 y Abril, 1994). Se estudiarán así las posiciones discursivas, las configuraciones narrativas y los espacios (dominios) semánticos (Conde, 2010), considerando asimismo

dos aportaciones recientes sobre el estatuto de los “emergentes discursivos” (Conde, 2019) y el acotamiento del concepto de “posiciones discursivas” (Barbeta-Viñas, 2021), sobre la base de que cada sujeto discursivo puede asumir una posición discursiva, de acuerdo con la caracterización de la ambivalencia mertoniana (Martín Criado, 2012).

En cuanto a los criterios de selección del corpus, se ha seguido los procedimientos de descripción del mismo “en cuanto concepto operatorio” (Greimas y Courtés, 1990 [1973]: 93), considerando las recomendaciones de la semántica estructural: exhaustividad, representatividad, homogeneidad y pertinencia de los textos elegidos, de modo que permitan emerger “la totalidad de los significados” (Fernández Rodríguez, 2006: 65).

El corpus sobre el cual se sustancia el análisis que se presenta en este capítulo está formado por un total de 15 piezas que se corresponden con los tres géneros periodísticos, según establece la nomenclatura de Martínez Albertos (1998): informativo de primer y segundo nivel, editoria-lizante y ameno o literario. Las tablas 1 y 2 recogen una clasificación detallada de cada una de las piezas, con la operación de clasificación por secciones, el estilo dentro del cual se encuadra y la fecha de publicación.

4.RESULTADOS

Una preliminar aproximación al corpus analizado permite concluir que en el primer segmento sobre pornografía, sensiblemente inferior en número de piezas al segundo, se advierte un predominio de noticias –dos calificadas habitualmente como sucesos– y de informaciones reportajea-das. De las dos piezas de opinión, una de ellas es una columna que, con una vocación claramente paródica, juega con dos de los recursos literarios habituales en este género, la ironía y el humor; la segunda pieza de opinión se trata de una crítica publicada por Clara Serra en el suplemento cultural *Babelia*.

TABLA 1. *Corpus formado por piezas sobre pornografía*

Título	Sección	Estilo	Fecha
“Entender que el porno es ficción” (Clara Serra)	Babelia	Editorializante	16 de julio de 2022
“Porno de productividad: chicas que se levantan a las cinco de la mañana para grabar su rutina tiránica”	S Moda	Informativo de segundo nivel	3 de octubre de 2022
“Investigado un profesor de un colegio privado de Boadilla por grabar a niñas de 12 años desnudas en dependencias del centro”	Sociedad	Informativo de primer nivel	18 de octubre de 2022
“«Es repugnante. Hemos visto imágenes que no se nos borra	Sociedad	Informativo de primer nivel	22 de octubre
“La explotación detrás del porno”	Sociedad	Informativo de segundo nivel	28 de octubre
“Porno en el grupo de WhatsApp del colegio” (Ferrán Bono)	Sociedad	Editorializante	26 de octubre
“Google elimina sus cuentas a dos padres por subir fotos de sus hijos desnudos”	Tecnología	Informativo de segundo nivel	23 de agosto de 2022.

TABLA 2. Corpus formado por piezas sobre prostitución

Título	Sección	Estilo	Fecha
“Pasas un rato con los amigos, follas y para casa. Y no es carísimo”	Sociedad	Informativo de segundo nivel	3 de julio
“El sugar dating, la cara edulcorada de la prostitución: «Para conseguir más, tienes que sexualizarte a tope”»	Sociedad	Informativo de segundo nivel	13 de octubre
“En el callejón sin salida de la prostitución”	Sociedad	Informativo de segundo nivel	30 de octubre
“Detenida tras huir a la selva colombiana la única mujer de la lista de los 10 fugitivos más buscados en España”	Sociedad	Informativo de primer nivel	1 de noviembre
“Licencia de prostíbula” (Mabel Lozano)	Opinión	Editorializante	6 de noviembre
“Solo si es sí: los árboles y el bosque” (Clara Serra, Paloma Uria, Noemi Parra y Cristina Garaizábal)	Opinión	Editorializante	21 de noviembre
“Violencia sexual”	Opinión (editorial)	Editorializante	27 de noviembre
“Abolir la prostitución” (Andrea Gutiérrez García y Ramón González-Piñal Pacheco)	Opinión	Editorializante	1 de diciembre

En el corpus de piezas sobre prostitución, más numeroso como decimos que el anterior, se observa un manifiesto equilibrio entre el estilo editorializante y el estilo informativo, si bien es relevante señalar la publicación de tres reportajes y una noticia. Con respecto a los textos de opinión, uno de ellos es un editorial sobre un issue, la violencia sexual, que este medio de comunicación eleva a la categoría de problema de Estado,

coincidiendo así con la actividad legislativa y las políticas públicas puestas en marcha por el Gobierno de coalición formado por PSOE y UP desde su constitución en diciembre de 2019, y especialmente tras los desencuentros en los movimientos feministas tras la conmemoración del 25-N, Día Internacional contra la Violencia de Género.

La aplicación del modelo de análisis propuesto ha permitido identificar tres dominios semánticos hegemónicos, que pasamos a discutir pormenorizadamente: a) expresivismo moralizador, b) culpabilización del *putero*, c) punitivismo o dominio disciplinario (sancionador), d) abolicionismo y e) patriarcal. Como veremos a continuación, la estrategia de nominación del sustantivo *putero* y del sintagma *mujer prostituida* favorece un redimensionamiento semántico, un proceso de resignificación alienado con la agenda del Ministerio de Igualdad y las reivindicaciones de los movimientos feministas que cae dentro de la caracterización del concepto de “emergentes discursivos” recientemente planteada por Conde (2018) como una de las posibles utilidades que en el ámbito de la ciencia social tiene la síntesis metodológica del análisis sociológico del discurso sistematizado por la escuela cualitativista de Madrid (Ibáñez, 1979 y 1985).

a) Expresivismo moralizador

El primer dominio recibe su nombre debido a la teorización que ha venido a identificar una suerte de giro estésico en el ámbito del discurso intermediático (Abril, 2013), a una hegemonía de las emociones (Sánchez Leyva, 2016), pero esta vez cruzada con la impronta de procesos de significación que cae dentro del concepto de subjetivación disfórica (Imbert, 2002). En el corpus elaborado con piezas que tienen como tema la prostitución, a este dominio pertenecen fragmentos sobre episodios traumáticos de la historia de vida para la fuente que pueden ser entendidas como estrategias narrativas que persiguen la victimización de aquella:

“Ella recuerda específicamente una ocasión en la que, mientras mantenía relaciones sexuales con el hombre que le había pagado, tuvo que salir corriendo al baño. Tenía ganas de vomitar. Estuvo meses sin poder acostarse con nadie después de esa experiencia. Afirma: “Soy una chica normal, que estudia, y sin quererlo, fui prostituta. Nos puede pasar a cualquiera igual que me pasó a mí”.

“Era como si mi cuerpo no me perteneciera, yo no sabía lo que hacía. Él llevó las riendas de toda la cita y yo no supe poner límites para decir que no”, cuenta (13 de octubre, corpus 2).

En el otro segmento del corpus, dentro este dominio semántico también puede ser incluidos fragmentos que relacionan dificultades económicas con el ejercicio de la pornografía por parte de actrices o bien con la comisión de delitos por parte de los propietarios de las productoras, donde también está presente la trata de blanca, y por tanto los vínculos entre pornografía y prostitución:

“Quien lo cuenta es una actriz, y lo hace con el pelo a ramilletes y pegajoso sobre la cara, el maquillaje corrido y los ojos aguados. Quien lo hace es una actriz, pero el relato no es ficción, son las palabras exactas de una víctima de trata y explotación que no aparece en pantalla por miedo. Miedo a que le ocurra algo a ella, a su familia. Porque esa mujer que le da órdenes y graba también la intimida: “Amenaza con hacer daño a mi madre, que está sola y endeudada, y a mis hermanos drogadictos. Lo sabe todo de mí”. Las amenazas, el miedo, la extorsión y la coacción son algunas de las constantes que atraviesan la serie documental *PornoXplotación*, que se estrena este viernes en la Seminci, el Festival de Cine Internacional de Valladolid. Tres capítulos de recorrido por la pornografía, la industria que hay detrás, las redes de trata y explotación sexual y laboral que la sustentan —que cuentan dos exatores porno, ellos sí, con su cara y su voz—, y la migración de todo ello al mundo digital” (28 de octubre, corpus 1).

“Le ocurrió a Laura: chica conoce chico, chico le hace regalos y la saca a cenar, a bailar y la cuida, chica le cuenta la situación de pobreza en casa, con un padre inexistente y la nevera vacía casi siempre. Él la pone en contacto con un “amigo” para ser camarera y ella, que necesitaba el dinero “ya”, acaba encerrada en un piso, drogada, violada y explotada sexualmente cada día para generar contenido para la Red. Y le ocurrió a Paula, la hija de Pablo, que un día, sentado en un estadio de fútbol, recibe una llamada de su mujer para contarle que hay un vídeo de su hija, menor en aquel momento, corriendo “como la pólvora en internet” (28 de octubre, corpus 1).

La relación entre situación económica y decisión de prostituirse está igualmente presente en el corpus sobre prostitución, aun cuando esta adopta la variante *sugar*, como sugiere el extracto del siguiente reportaje:

“Son sugardaddies y sugarbabies (padres de azúcar y bebés de azúcar, en castellano), pero poco de lo que ocurre entre ellos es dulce. Muchas de esas chicas pasan por una mala situación económica y en los encuentros pueden ser coaccionadas para mantener relaciones sexuales no deseadas. Se llama sugardating y algunos consideran que es una forma más de prostitución” (13 de octubre, corpus 2).

Un tratamiento informativo diferente es aquel que puede identificarse en las noticias sobre un caso de pornografía infantil, donde el dominio estético está integrado por una selección de las declaraciones que evidencian el estado emocional de los padres de las niñas que fueron grabadas por el presunto pedófilo, un acto de habla que, como en el caso del reportaje sobre las implicaciones sociales y políticas de la permisividad con la prostitución, es empleado como titular:

“Es repugnante. Hemos visto imágenes que no se nos van a borrar” (22 de octubre, corpus 1).

b) Culpabilización del putero

En el estudio de las figuras de exclusión, dentro del repertorio del cual disponen los hablantes (formas de designación, gestión de los papeles semánticos y construcciones semánticas y sintácticas), cabe estudiar las estrategias de referencia y nominación, las estrategias predicativas, las estrategias de argumentación y las estrategias de legitimación (Martín Rojo, 2003:171). Las estrategias de referencia y nominación permiten la demarcación entre el exogrupo y el endogrupo (v.gr. inmigrante y extranjero vs. Persona y ciudadano) (Martín Rojo, 2003:171). De esta forma, la opción por utilizar el sustantivo “putero”, en un giro provocado por la utilización de un disfemismo que impugna el sintagma “usuario o consumidor de servicios de prostitución”, más propio del modelo neoliberal reglamentatista o regulacionista, que admite la prostitución siempre y cuando se someta al imperio de una legislación creada ad hoc (Corbera, 2008), comporta un cambio semántico indisociablemente unido a la estigmatización. Es un tipo de construcción significativa que busca

disociar la prostitución del ocio y del entretenimiento masculino, desacreditar el modelo reglamentista –que invoca la libertad de las partes en la negociación de un contrato, al establecer una relación de desigualdad entre las mismas– y resignificar el hecho de la prostitución como una dimensión más de la dominación masculina (Bourdieu, 1999), que implica violencia:

“La socióloga Rosa Cobo asegura que “funciona bastante la idea de que la prostitución se inscribe dentro del mundo del ocio y el entretenimiento y así se despolitiza mucho más, se normaliza”. Sin embargo, “el gran relato no es el de antes, el de la sexualidad irrefrenable”. Ha cambiado: “Los puteros nunca hablan de violencia ni de abuso, de lo que hablan ahora es de libertad. Manejan otros argumentos complementarios, el relato fundamental es que es un acto de libertad entre dos individuos en diferentes planos, con diferentes necesidades, y ambas necesidades están compensadas por la aportación del otro. Ese es el relato central de la legitimación de la violencia” (3 de octubre, corpus 2).

La siguiente categoría es la del “putero macho”, la mayoría, según Tiganus. Buscan “reproducir aquello que aprenden en la pornografía” y afirma que es para “sentar” cuestiones: “Dejarnos claro qué somos, y para qué servimos. Estos quieren un cuerpo para reproducir esas prácticas, cada vez más violentas” (3 de octubre, corpus 2).

“Fuera ya de esa clasificación, Tiganus habla de un último grupo: hace referencia a un grupo más: “Los que van a acompañar a sus amigos. Nos hacen creer que es mejor y que no implica violencia. Van a pagar tres veces más por una consumición en un lugar donde una agresión sexual jamás se considera tal y ahí brindan, donde se explota, se tortura, se cosifica y se mercantiliza a las mujeres. Eso es ser cómplice de un delito” (3 de octubre, corpus 2).

“La prostitución es el sitio seguro donde pueden seguir ejerciendo esa violencia. Nuestro cuerpo es el campo de batalla, pero contra todas las mujeres” (3 de octubre, corpus 2).

“La prostitución es el sitio seguro donde pueden seguir ejerciendo esa violencia. Nuestro cuerpo es el campo de batalla, pero contra todas las mujeres” (3 de octubre, corpus 2).

La recuperación de opiniones que revelan una clara cosificación de la mujer prostituida también puede entenderse como una estrategia narrativa para culpabilizar al *putero*:

“Es como estar con una muñeca. Parece un robot y así no merece la pena”, escribió un cliente” (30 de octubre, corpus 2).

c) Punitivismo o dominio semántico disciplinario (sancionador)

La caracterización de la prostitución como un capítulo más de la dominación masculina, junto a la confirmación de la presencia de organizaciones criminales especializadas en la trata de seres humanos con una finalidad de explotación sexual, favorece la incorporación de fragmentos textuales, incorporadas bien mediante extractos de entrevistas, bien mediante *oratio quasi obliqua* (Abril, 1994) alineadas con los planteamientos que animan el modelo abolicionista:

“La Memoria de la Fiscalía”, recuerda Lluís Ballester al teléfono, “recoge cómo la Unión Europea se ha convertido en el mayor centro de actividad relacionada con la pornografía infantil en el mundo”. Un aumento de las denuncias de abuso sexual online que han pasado de las 23.000 en 2010 a las más de 725.000 en 2019. “También están ahí los datos de cuántos hombres son condenados cada año por utilizar menores con fines pornográficos”, 378 en 2019; y 548 por producción, tenencia o distribución de ese material (13 de octubre, corpus 2).

“Detrás de esas noches hay redes de trata que se extienden como hidras. El último balance del Ministerio de Interior, de 2020, cifra en 3.867 las personas en “situación de riesgo de trata y explotación sexual”, es decir, aquellas que identifican durante las inspecciones, aunque varios estudios apuntan a que el número real podría estar entre 20.000 y 40.000 —cifras que también dio el Gobierno en mayo en el Congreso—, y la tecnología no ha hecho más que abrir más agujeros y más hondos por donde colarse, facilitando y multiplicando no solo la oferta, sino las posibilidades de salir impunes de los proxenetas y la facilidad y la privacidad con la que se mueven los usuarios” (3 de octubre, corpus 2)

d) Dominio semántico del patriarcado (con respecto a la prostitución).

Hemos convenido en denominar como patriarcal al dominio semántico configurado a partir de la posición discursiva formadas por declaraciones realizadas por hombres que frecuentan mujeres prostituidas respetando el criterio que define así, acudiendo a modelo genealógico de análisis, el paulatino proceso de institucionalización de la prostitución (Varela, 201), aun cuando, en muchos aspectos, especialmente aquellos que entienden tales prácticas masculinas como un ejercicio de su libertad encuadrada en una actividad de ocio, podría también denominarse dominio semántico reglamentista (Corbera, 2008), y, por tanto, propio de la concepción neoliberal de la prostitución. Aparecen reflejados solo en los reportajes publicados el 3 de julio y el 30 de octubre:

“–¿Dónde estábais?

–De putas”.

(3 de octubre, corpus 2.)

“–¿Por qué vais?

–Se quedó como costumbre, vas, pasas un rato con los amigos, follas, cero complicaciones y para casa. Tampoco es que sea carísimo. Entre 50 y 100 euros cada uno. Para eso trabajamos. No veo el problema.

Para Manuel es una noche más de juerga”.

“Javier es el segundo nombre de un hombre de 49 años. “¿Qué violencia”, repite al teléfono. Lleva casi 30 años yendo a clubes y durante largos, larguísimos períodos ha ido “con la misma”. “No iba solo por sexo, también necesito cariño como todo el mundo, nunca se me dio bien lo de ligar y al final vas y pagas y es más fácil.

–¿Pero hay sexo?

–Sí, a ver, acabas follando. Pero yo no soy un putero como muchos otros que van ahí y las tratan como si fueran un trozo de lomo. Yo he estado casi cinco años yendo a ver a la misma chica y luego otros ocho con otra. Con cariño, hablaba con ella y eso. Follar sí, pero lo demás también”.

(3 de octubre, corpus 2.)

e) Dominio semántico del abolicionismo

Frente al anterior, este dominio está correlacionado con el modelo legal abolicionista, que aun cuando despenaliza el ejercicio de la prostitución en tanto en cuanto entiende el mismo en términos de explotación sexual, sanciona el proxenetismo “y la demanda”, y “califica a las personas que ejercen la prostitución como víctimas” (Corbera, 2008: 8).

Se diferencia del modelo legal prohibicionista en que este, justificado a partir de la criminología positivista del XIX que busca proteger “la moral y las buenas costumbres” (Corbera, 2008: 7), persigue la prostitución, al calificar la misma como un delito, a las personas que la practican y a los proxenetas, pero no a los *puteros*.

“Amelia Tiganus sabe perfectamente de lo que habla Javier. Lo vivió desde el otro lado y adelanta que la historia se ve de otra manera. Es activista por la abolición de la prostitución y los derechos de las mujeres, autora de La revuelta de las putas y superviviente de una red de trata de mujeres con fines de explotación sexual. La vendieron sin haber

cumplido 18 años por 300 euros en Rumanía, donde nació, a un proxeneta que la trasladó a España. La movieron por más de 40 prostíbulos en cinco años. Ahora tiene 38 y asegura que lo único que todos los usuarios tienen en común es que “son hombres machistas que comparte la idea de que las mujeres hemos nacido para servirles” (3 de octubre, corpus 2).

El análisis de una adaptación del concepto de posición discursiva ofrece también evidencia empírica para aproximarse a la polifonía discursiva que caracteriza los textos informativos y de opinión al objeto de identificar si es mantenida la unidad de discurso, la perspectiva persuasiva que caracteriza al estilo editorializante, o bien se opta por un enfoque dialéctico donde queden representadas distintas opiniones con respecto a un acontecimiento noticioso o un hecho social (asimetrías discursivas). Esto es, si existe o no polarización en el texto.

Las posiciones discursivas están construidas sobre dominios semánticos que son articulados mediante la selección intencional de fuentes que excluyen a las representadas por la posición discursiva antagonista. Pueden identificarse así, al menos, dos posiciones. Una primera, que hemos denominado abolicionista, está elaborada con la participación de los dominios expresivista, sancionador, culpabilizador y abolicionista. La segunda se corresponde con las declaraciones contenidas en el reportaje sobre los tipos de hombres que frecuentan mujeres prostituidas. Una relación de las fuentes utilizadas en cada una de las piezas informativas figura en las tablas 3 y 4. El gráfico 1 recoge la configuración narrativa resultante, inspirada en los distintos modelos de política legislativa y políticas públicas para abordar el hecho de la prostitución (Corbera, 2008), y en el análisis del corpus.

TABLA 1. Fuentes utilizadas en el corpus 1

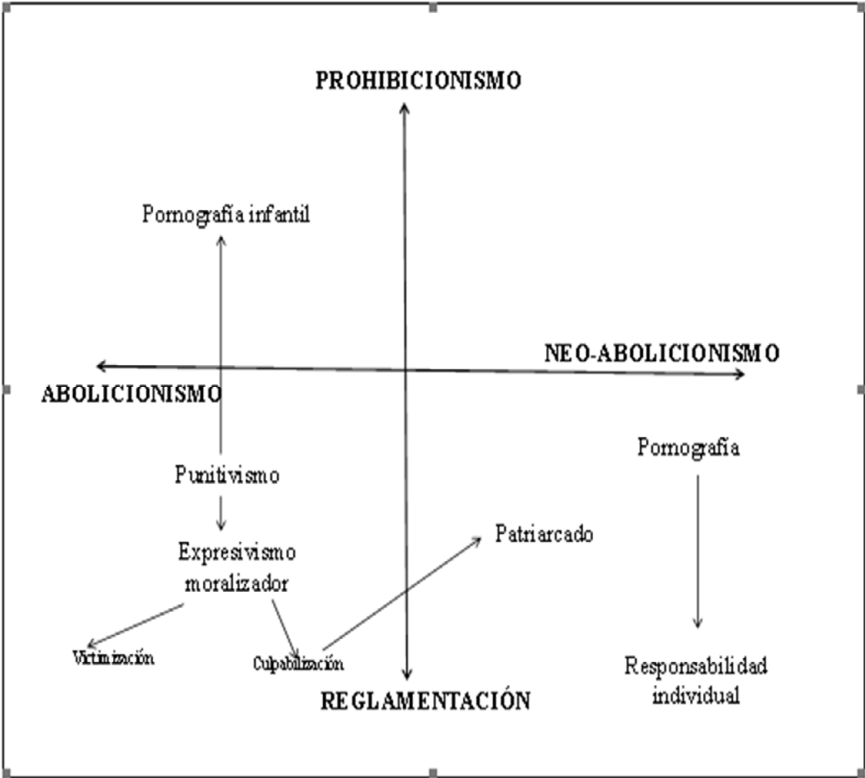
Título	Estilo	Fuentes
"Entender que el porno es ficción" (Clara Serra)	Editorializante	X
"Porno de productividad: chicas que se levantan a las cinco de la mañana para grabar su rutina tiránica"	Informativo de segundo nivel	Fuentes digitales (redes sociales) Fuentes especializadas (analista, psicóloga y representante de influencers) Fuentes involucradas
"Investigado un profesor de un colegio privado de Boadilla por grabar a niñas de 12 años desnudas en dependencias del centro"	Informativo de primer nivel	Fuentes personales de carácter testimonial Fuentes policiales
"«Es repugnante. Hemos visto imágenes que no se nos borra"	Informativo de primer nivel	Fuentes personales de carácter testimonial Fuentes policiales
"La explotación detrás del porno"	Informativo de segundo nivel	Fuentes personales involucradas Fuentes especializadas Fuentes policiales
"Porno en el grupo de WhatsApp del colegio" (Ferrán Bono)	Editorializante	Fuentes personales
"Google elimina sus cuentas a dos padres por subir fotos de sus hijos desnudos"	Informativo de segundo nivel	Fuentes personales sobre fuentes digitales Fuentes digitales Fuentes empresariales

TABLA 4. Fuentes utilizadas en el corpus 2

Título	Estilo	Fuentes
"Pasas un rato con los amigos, follas y para casa. Y no es carísimo"	Informativo de segundo nivel	Fuentes personales (puteros y exprostitutas) Fuentes especializadas
"El suzar dating, la cara edulcorada de la prostitución: «Para conseguir más, tienes que sexualizarte a tope»"	Informativo de segundo nivel	Fuentes personales involucradas Fuentes especializadas
"En el callejon sin salida de la prostitución"	Informativo de segundo nivel	Fuentes personales involucradas Fuentes procedentes de foros digitales
"Detenida tras huir a la selva colombiana la única mujer de la lista de los 10 fugitivos más buscados en España"	Informativo de primer nivel	Fuentes policiales (ajenas)
"Licencia de prostibula" (Mabel Lozano)	Editorializante	X
"Solo si es si: los arboles y el bosque" (Clara Serra, Paloma Uria, Noemi Parra y Cristina Garzaizabal)	Editorializante	X
"Violencia sexual"	Editorializante	X
"Abolir la prostitución" (Andrea Gutiérrez Garcia y Ramón González-Piñal Pacheco)	Editorializante	X

Cabe en todo caso señalar la ausencia de referencias a la prohibición de la producción de contenidos pornográficos, y la remisión a la autorregulación para abordar las consecuencias sociales del consumo de dicha clase de contenidos. Sin embargo, en la pieza sobre el documental *PornoXplotación* (28 de octubre, corpus 2), ha sido identificada la incorporación de verbatim que relacionan la trata de seres humanos con fines de explotación sexual y la industria pornográfica, todo lo cual apunta a la posibilidad de identificar la existencia de un campo (Bourdieu, 1995), también confirmado por el editorial publicado el 26 de noviembre, un día después de la celebración del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer.

GRÁFICO 1. Configuraciones narrativas y dominios semánticos



5.DISCUSIÓN

Un análisis de la secuencia de publicación de las distintas piezas informativas y de opinión del corpus permite identificar un patrón general sostenido por la agenda de Gobierno, y más particularmente con los debates parlamentarios y los acontecidos en las esferas públicas central y periférica sobre la prohibición del proxenetismo, la ley integral de trata y la ley del “solo sí es sí”, que comienzan a publicarse al menos desde junio de 2022, y que autoriza a hablar de la aparición de “emergentes discursivos” (Conde, 2019), especialmente relacionados con determinadas reivindicaciones feministas aglutinadas en torno a los proyectos legislativos referidos.

El análisis de espacios semánticos y posiciones discursivas permite identificar una serie de razones comunes que vertebran el conjunto del corpus, y que oscilan en relación con los ejes de la configuración narrativa establecida a partir de los cuatro modelos de regulación de la prostitución (Corbera, 2008). En relación con el dominio semántico que hemos convenido en etiquetar como expresivista moralizador cabe destacar una presencia que contraviene el replegamiento de este giro estético dentro de los límites de la autorreferencialidad de los enunciados periodísticos (Abril, 1997). De esta forma, pierde su autonomía en este campo para pasar a desempeñar una función discursiva al servicio de sensibilizar sobre las consecuencias de la prostitución mediante la introducción de declaraciones proporcionadas por fuentes personales. La secuencia en el cuerpo finaliza, así, con el editorial donde EL PAÍS entiende la prostitución como un capítulo más de la violencia contra las mujeres que exige políticas públicas inspiradas en el modelo abolicionista. Pero no solo la prostitución. Las otras piezas, algunas de ellas tratadas mediante reportajes —que permite arbitrar relaciones de causalidad, frente a géneros menos eficientes con este propósito, como es la noticia— buscan la configuración de un campo que impugne la cosificación de la mujer y, por tanto, la dominación masculina, un poco en los términos planteados en la conocida investigación de Bourdieu (1998), estableciendo asimismo correspondencias con prácticas sociales como el sexdating y la explotación laboral y la trata de mujeres con fines de explotación sexual promovidos por la industria pornográfica.

No obstante, esta posición discursiva abolicionista y feminista defendida por EL PAÍS presenta algunos elementos de fuga que rompe la precitada unidad de discurso, y que pueden resumirse en los siguientes puntos:

- a. La crítica de libros rompe la unidad del discurso informativo de las piezas sobre sex dating (13 de octubre, corpus 2), el documental PornoXplotación (28 de octubre, corpus 1) y la mujer prostituida Tariana (30 de octubre, corpus 2) al defender un espacio de discusión que encierra el problema dentro de los límites de la libertad individual.
- b. Las dos noticias sobre pornografía infantil y la noticia sobre la detención de la responsable de un caso de explotación sexual y

narcotráfico están redactadas de acuerdo al tratamiento informativo espectacular característico de las noticias de sucesos, la dinámica del thriller (Barthes, 1964; Casasús, 1985).

- c. El artículo de opinión, redactado con concesiones al estilo ameno (Martínez Albertos, 1998), juega con los principios estructurantes de humor e ironía propios de la columna y rompe la unidad de discurso informativo, estas son las finalidades educativa y sancionadora.
- d. En la pieza sobre la regulación de los contenidos privados por parte de las grandes tecnológicas (23 de agosto) es observable una relativización del discurso contra la pornografía infantil.

Cuatro momentos, si bien residuales, que sitúan la lógica contradictoria como una de las características definitorias del discurso informativo de la hipermodernidad (Bauman, 2005).

6.CONCLUSIONES

En este capítulo nos habíamos propuesto comprobar las posibles aplicaciones del análisis de sistema de discursos en la docencia de asignaturas de comunicación del grupo de la redacción periodística, estudiando para ello, de acuerdo a la técnica de investigación aceptada, un corpus de piezas informativas sobre prostitución y pornografía publicadas por EL PAÍS entre junio y noviembre de 2022.

Por sus características, que priman la descomposición de los textos de acuerdo a una secuencia estructurada, para posteriormente reconstruir el sentido social de los mismos, la técnica propuesta permite analizar tanto la construcción sintáctica de los textos, identificando sus partes constituyentes, como la dimensión semántica de los mismos, y su incardinación en los debates públicos. Esto es, al abordar el problema de la redacción periodística en el ámbito más amplio de la contextualización referencial, favorece una discusión crítica que entronca con la ética y la deontología periodística. Esta posibilidad es especialmente importante para evitar aproximaciones sensacionalistas a issues públicos y decidir el género informativo más adecuado para enfocar la redacción de un supuesto periodístico. Concretamente, del análisis del corpus estudiado se

deduce que es más apropiado recurrir a la técnica del reportaje o de la información reportajeada para abordar los problemas de la prostitución y la pornografía, principalmente porque permite tratar con mayor profundidad las causas y las consecuencias de tales issues. Las recomendaciones preceptivas para la redacción de noticias, en especial las referidas a los elementos de titulación y el lead, en ausencia de una investigación en profundidad, es más sensible a la semantización azarosa de los contenidos informativos. En este sentido, resulta de utilidad el análisis de sistemas de discursos como método para identificar los desplazamientos metafóricos en los textos periodísticos con el propósito de reflexionar sobre los condicionamientos éticos y deontológicos de la profesión, esto es, aproximarse a la crítica de la producción de imaginarios por los medios de comunicación.

No obstante, en el caso del análisis de noticias y de reportajes, este tipo de enfoques metodológicos deben ser corregidos por las posibilidades que ofrecen la lingüística textual (Van Dijk, 1985) o el análisis crítico del discurso (Martín Rojo, 2003) para adaptar la técnica de investigación al objeto de estudio. Para el caso de piezas de opinión es recomendable acudir a modelos de investigación inspirados en el trabajo de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) al menos para identificar las estructuras argumentativas, las falacias de argumentación y los recursos de ambigüedad (Santamaría y Casals, 2000).

7. REFERENCIAS

- Abril, G. (1994). "Análisis semiótico del discurso". En J. M. Delgado y J. Gutiérrez. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 427-463). Síntesis.
- Abril, G. (1997). *Teoría General de la Información. Datos, relatos y ritos*. Cátedra.
- Abril, G. (2013). *Cultura visual, de la semiótica a la política*. Plaza y Valdés.
- Attwood, F. (2009). *Mainstreaming sex: the sexualization of Western Culture*. I.B. Tauris.
- Alonso, L.E. y Callejo, J. (1999). El análisis del discurso: del postmodernismo a las razones prácticas, REIS, 88, 37-73.
- Attwood, F. (2010). *Porn.com: making sense of online pornography*. Peter Lang.

- Barbeta-Viñas, M. (2021). Las posiciones discursivas en el análisis sociológico del discurso. *Revista Internacional De Sociología*, 79(3), e189. <https://doi.org/10.3989/ris.2021.79.3.20.169>
- Barthes, R. (2003). “Estructura del suceso”. En R. Barthes, *Ensayos críticos* (pp. 167-175). Seix Barral
- Bauman, Z. (2005). *Ambivalencia y modernidad*. Anthropos.
- Borrego, M. (2013). “JOI. Masoquismo, indexicalidad y el frenesí colectivo en los vídeos de instrucción (para correrse)”. En F. Zurián, *Imagen, cuerpo y sexualidad. Representaciones del cuerpo en la cultura audiovisual contemporánea* (pp. 195-223). Ocho y Medio
- Casasús, J. (1985). “El suceso como ideología”. En J. Casasús. *Ideología y análisis de medios de comunicación* (pp. 164-171). Mitre
- Berger, P.L. y Luckman, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Calzado, M. (2013), “El análisis de las significaciones. Reflexiones y definiciones sobre la investigación en torno a los discursos sociales”, En M. Canales, *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa* (pp. 231-246). LOM ediciones,
- Campaner, S., y Ferrari, M. (2012). “La fantasmagoría del consumo y su transfiguración”. En Baccega, M.A. (coord.). *Comunicación y culturas del consumo*” (pp. 42-61). Comunicación Social.
- Castromil, A. (2013). *El uso estratégico del negativismo: polarización, desafección y prensa de referencia en España (2008-2011)*. Comunicación presentada en el XI Congreso Español de Ciencia Política y de la Administración. Paraninfo. Universidad Pablo Olavide.
- Champagne, P. (2010), “The «Double Dependency»: the Journalistic Field Between Politics and Markets”. En R. Benson y E. Neven (Eds.), *Bourdieu and the journalistic field* (pp. 48-64). Polity Press.
- Chiappe, D. (2010). *Tan real como la ficción: herramientas narrativas en periodismo*. Barcelona: Laertes.
- Chillón, A. (1998), El “giro lingüístico” y su incidencia en el estudio de la comunicación periodística. *Anàlisi*, 22, 63-98.
- Company Ramon, J.M. (2007). “El dispositivo pornográfico: bases para un análisis”. En J. Talens y S. Zunzunegui, *Contracampo: ensayos sobre teoría e historia del cine* (pp. 69-77). Cátedra,

- Conde, F. (2009), *Análisis sociológico del sistema de discursos*. CIS.
- Conde, F. (2019). “Apuntes sobre el análisis y la interpretación de los “emergentes discursivos” en el análisis sociológico de los discursos”. *Encrucijadas*, 17, v1701.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/encrucijadas/article/view/79196>
- Corbera, C. (2008). *Políticas Legislativas Internacionales sobre Prostitución*. Ponencia presentada en el II Congreso Virtual sobre Prostitución, Regularización de la Prostitución y Derechos Humanos, Universitat de les Illes Balears.
- Díaz, Javier, y Salaverría, Ramón (coords.) (2003). *Manual de redacción ciberperiodística*. Barcelona: Ariel.
- De Jeudy, H.-P. (1990), *Le désir de catastrophe*. Aubier.
- Fernández Rodríguez, C.J. (2007), *El discurso del Management: tiempo y narración*. CIS.
- Gadamer, H.-G. (1998), *El giro hermenéutico*. Cátedra.
- García de Castro, M. (2014). *Información audiovisual en el entorno digital: La televisión y la radio informativa*. Tecnos.
- García Selgas, F. (2007), *Sobre la fluidez social. Elementos para una cartografía*. CIS.
- Gil Calvo, E. (2019). *Comunicación política. Caja de herramientas*. La Catarata.
- Greimas, A. y Courtés, J. (1990 [1973]), *Semiótica: diccionario razonado de las ciencias del lenguaje*. Gredos.
- Grijelmo, A. (2014). *El estilo del periodista*. Madrid: Taurus.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión. Técnica y crítica*. Siglo XXI.
- (1985). “Análisis sociológico de textos o discursos”, *Revista Internacional de Sociología*, 43, 119-160.
- Imbert, G. (2002). Azar, conflicto, accidente, catástrofe: figuras arcaicas en el discurso posmoderno (entre lo eufórico y lo disfórico), *Trama y fondo*, 12, 19-30.
- López Sangüesa, J.L (2018). Problemas metodológicos en la investigación del “período oscuro” del cine español (1969-1975): el caso del thriller. *Vivat Academia*, 142, 1-17
<https://doi.org/10.15178/va.2018.142.1-17>
- Lozano, J., Peñarín, C. y Abril, G. (1993), *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Cátedra.

- Luhmann, N. (2000), *La realidad de los medios de masas*. Anthropos.
- Martín Criado, E. (2014), Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso. *Revistas Internacional de Sociología*, 72 (1). 115-138.
- Martín Rojo, L. (2003), “El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas”, En L. Íñiguez Rueda, *Análisis del discurso*. UOC.
- Martín Vivaldi, G. (1960). *Del pensamiento a la palabra. Curso práctico de redacción. Teoría y técnica de la composición y del estilo*. Paraninfo.
- Martínez Albertos, J.L. (1974). *Redacción periodística. Los estilos y los géneros en la prensa escrita*. ATE.
- Martínez Albertos, J.L. (1998). *Curso general de Redacción periodística*. Mitre.
- Miguel-Sáez de Urabain, A., Fernández de Arroyabe-Olaortua, A. y Lazkano-Arrillaga, I. (2017). La espectacularización de la información política. El caso de El País en las elecciones estadounidenses de 2016. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1131–1147.
- <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1211>
- Oliva, Ll. y Sitjà, X. (2007). *Las noticias en radio y televisión: periodismo audiovisual en el siglo XXI*. Omega.
- Parrat, S.; Panigua, P. y Abejón, P. (2017). *Manual práctico de redacción periodística*. Síntesis.
- Perelman, Ch., y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Gredos.
- Pelliser Rosell, N., y Pineda, A. (2014). Información política televisiva y espectacularización: un análisis comparativo de programas informativos y de entretenimiento. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 20 (2), 821-839.
- https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2014.v20.n2.4703
- Rodríguez Crespo, C. y Abril Curto, G. (2020). “Restricciones semánticas en el discurso informativo verbovisual. Un estudio de caso”. *CIC*, 25, 129-147. <https://doi.org/10.5209/ciyc.68742>
- Saiz Echezarreta, Vanesa y Peralta García, Lidia (2021). Fotoperiodismo, prostitución y ciudadanía sexual: cronotopos hegemónicos y emergentes (2013-2018). adComunica. *Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 22, 65-94. <http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2021.22.5>

- Saiz Echezarreta, V., Fernández Romero, D., y Alvarado López, M. C. (2021). Prostitución y trata con fines de explotación sexual en la prensa digital española: análisis comparativo de la producción informativa. *Cuadernos.info*, (50), 158-181. <https://doi.org/10.7764/cdi.50.27377>
- Sánchez-Leyva, M.J. (2016). “El giro emotivo del espacio público. Corazonadas y subjetividades”. *De Signis*, nº 24, 145-159.
- Santamaría, L., y Casals, M.J. (2000). *La opinión periodística. Argumentos y géneros para la persuasión*. Fragua.
- Serrano Villalobos, O., y Cuesta Díaz, V (2017). Tecno-adicción al sexo en la población juvenil: propuesta del diseño de una escala de detección temprana. *Revista de Comunicación y Salud*, 7, 119-149.
[https://doi.org/10.35669/revistadecomunicacionysalud.2017.7\(1\).119-149](https://doi.org/10.35669/revistadecomunicacionysalud.2017.7(1).119-149)
- Tejedor, S. (ed.) (2010). *Ciberperiodismo. Libro de estilo para ciberperiodistas*. ITLA.
- Valbuena, F. (1997), *Teoría General de la Información*. Noesis.
- Van Dijk, T. (1983), “Estructuras textuales de las noticias de prensa”, *Análisi*, 7/8, 77-105.
- Van Dijk, T. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Anagrama.
- Varela, J. (2019). “La prostitución, el oficio más moderno”. En J. Varela, *Nacimiento de la mujer burguesa. El cambiante desequilibrio de poder entre los sexos* (pp. 115-148). Morata.

EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS EN LAS AULAS
UNIVERSITARIAS: UN PROYECTO DE INNOVACIÓN
DOCENTE BASADO EN LA CREATIVIDAD DIGITAL,
LA NEUROPSICOLOGÍA, LAS INTELIGENCIAS
MÚLTIPLES Y EL MINDFULNESS

NIEVES FÁTIMA OROPESA RUIZ
Universidad de Almería

MARÍA ARACELI PÉREZ GARCÍA
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La neuropsicología aplicada a la educación está ocupando grandes portadas en los congresos nacionales e internacionales, siendo su proyección científica en el contexto educativo relativamente reciente, habiendo alcanzado una gran acogida entre los investigadores del campo de la psicología y la educación, principalmente por su gran aplicabilidad a la hora de enseñar con éxito. Esta perspectiva, implica considerar cómo funciona nuestro cerebro a la hora de enseñar, ya que para enseñar exitosamente no basta con que el profesor esté instruido, sino que es necesario que el profesor logre que sus estudiantes obtengan provecho de su propia instrucción, empleando los medios y recursos a su alcance para facilitar la transmisión de conocimientos al comunicar a otros los conocimientos que no poseen. En este proyecto de innovación docente partimos de los principios y fundamentos de la neuropsicología de la educación para enseñar en las aulas universitarias.

1.1. APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS CON TIC: INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y CREATIVIDAD

Por competencia podemos entender la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto definido. También las capacidades que utilizamos con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución de problemas.

El modelo de educación por competencias pretende aportar un valor diferencial a otros modelos pedagógicos basados principalmente en la adquisición de conocimientos conceptuales o factuales. En este caso el acento recae no tanto en el “saber qué” (hechos, conceptos y principios) sino también en el “saber cómo” (habilidades y meta-habilidades) y en el “saber ser” (actitudes, valores y hábitos).

Para conseguirlo, desde esta perspectiva se pretende alinear la evaluación y las evidencias con los resultados de aprendizaje y las competencias. Por tanto, se concede especial relevancia a la planificación de la instrucción con el fin de asegurar que las actividades permitan alcanzar los logros competenciales. Desde esta perspectiva, las actividades son situaciones diseñadas intencionalmente para promover en el estudiante un aprendizaje significativo e integrador, por lo que el profesorado deberá dedicar tiempo suficiente y esfuerzo a la fase de selección de las mismas. Por su parte, las evidencias son los productos inéditos y creativos que logra el estudiante en su proceso de aprendizaje: informes, infografías, vídeos, podcast, entre otros.

Es bien conocido las ventajas de emplear en el aula metodologías que desarrollen múltiples inteligencias para atender y enseñar al conjunto del alumnado. Con esta finalidad, para el diseño de una propuesta didáctica coherente que contemple variedad de actividades y estrategias cognitivas, los profesores pueden emplear la taxonomía de Bloom (Churches, 2009). La taxonomía de Bloom comprende seis tipos de estrategias que, a modo de pirámide, aparecen organizadas de menor a mayor dificultad: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Al diseñar un mayor número de actividades, existe mayor probabilidad de generar diferentes itinerarios educativos. En este sentido el profesor sirve

de guía para el alumnado, que cuenta con una mayor capacidad para decidir en relación a su aprendizaje, de modo que se contribuye a un aprendizaje más personalizado. Dentro de esta perspectiva, el profesor puede garantizar los conocimientos básicos que son imprescindibles para desenvolverse en una determinada profesión, pero además con este sistema puede premiar la motivación del alumnado, teniendo en cuenta sus intereses personales. Si nos basamos en el modelo de pirámide de Miller (saber, saber cómo, demostrar y hacer), la enseñanza no tiene necesariamente que comenzar por la base, sino que este enfoque invita también a iniciar la formación desde la cúspide (Tejada-Fernández y Ruiz-Bueno, 2016). En esta dirección, diferentes estudios demuestran que las metodologías creativas mejoran el rendimiento académico (Pérez-Fuentes et al., 2019a). La creatividad puede entrenarse y se considera un hábito saludable para representar los hechos desde diferentes perspectivas y para facilitar la búsqueda de soluciones pacíficas a los conflictos (Pérez-Fuentes et al., 2019b).

Por tanto, este enfoque invita a enseñar desde la práctica y con este propósito incluir propuestas educativas que permitan trabajar por proyectos garantiza su consecución. El enfoque por proyectos es una metodología activa bastante eficaz para orientar un aprendizaje significativo (Ausín et al., 2016). Así, el profesor va guiando al alumnado aportando información de forma dosificada a partir de sus preguntas. Si finalmente, el alumnado es capaz de realizar una tarea y explicar cómo la ha hecho, habrá alcanzado las competencias necesarias para la práctica profesional. Desde esta perspectiva, la evaluación estará dirigida a comprobar los resultados de aprendizaje, es decir, lo que el profesor espera que el alumnado demuestre, siendo muy útil en este sentido el uso de rúbricas de evaluación.

El concepto de aula invertida (*Flipped Classroom*) se basa en el autoaprendizaje y en este sentido internet brinda grandes posibilidades para conseguirlo, contemplando tareas para realizar antes, durante y después de cada clase desde una perspectiva que facilita la evaluación formativa o verificación de lo aprendido (Belmonte et al., 2019; Pozo-Sánchez et al., 2020; Tourón y Santiago, 2015). Por consiguiente, este enfoque contribuye al desarrollo de la competencia digital de manera transversal al

desarrollo de competencias más específicas de la enseñanza universitaria. El papel del profesor es principalmente de acompañante del alumnado en el proceso de aprendizaje y descubrimiento de la realidad.

Desde el empleo de las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el sentido anteriormente mencionado, este proyecto pretende desarrollar la creatividad digital en las aulas universitarias, para lo que sería necesario cumplir con los siguientes requisitos:

1. Partir de un modelo pedagógico basado en la educación por competencias.
2. Emplear en el aula metodologías que desarrollen múltiples inteligencias.
3. Emplear la taxonomía de Bloom para el diseño de la propuesta didáctica.
4. Basar la formación del alumnado en la pirámide de Miller.
5. Incluir propuestas educativas que permitan trabajar por proyectos.
6. Fomentar el autoaprendizaje desde el concepto de aula invertida.
7. Desarrollar la competencia digital de manera transversal.
8. Incorporar en el diseño de las actividades la idiosincrasia del proceso creativo.

1.2. CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE CREATIVO

En esta fase inicial del proyecto se han seleccionado algunas variables para desarrollar la capacidad creativa de futuros docentes en diferentes contextos, incluido el ámbito digital, que son las siguientes: inteligencia emocional, creatividad digital, motivación, autoeficacia global, personalidad creativa y satisfacción de necesidades psicológicas básicas.

Respecto a la inteligencia emocional, se puede definir como la habilidad de algunas personas, que les capacita para llevar a cabo un procesamiento complejo acerca de las emociones, que les va a servir de guía para pensar y actuar (Mayer et al., 2008). En cuanto a la creatividad digital, se puede definir en función de tres dimensiones: logro creativo digital, creatividad cotidiana basada en la escuela y la creatividad autoexpresiva (Hoffmann et al., 2016). En lo que se refiere a la motivación, estar motivado implica estar movido a hacer algo, de manera que las

personas difieren en su nivel de motivación (están poco o muy motivados), en la orientación (el porqué de sus acciones) y en el tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) que presentan. Vallerand (1997) diferencia entre tres tipos de motivación intrínseca (para saber, orientada al logro y para experimentar la estimulación), tres tipos de motivación extrínseca (regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa) y amotivación. Por autoeficacia global se entiende la capacidad que posee una persona para realizar una tarea concreta y superarla con altas probabilidades de éxito (Bandura, 1977). Respecto a la personalidad creativa, algunos estudios señalan que la personalidad creativa presenta características como apertura a la experiencia, sensibilidad, audacia, individualismo, iniciativa, curiosidad, imaginación (Benlliure, 2006 citado en Freiberg-Hoffmann et al., 2020). La creatividad autoexpresiva en el dominio digital se ha relacionado con rasgos de personalidad como la extraversión y apertura a la experiencia, así como autoestima y reparación emocional (Pérez-Fuentes et al., 2019b). Todas estas características se verán facilitadas si el docente cuenta cierto equilibrio emocional, siendo el mindfulness una técnica idónea en este sentido (Franco-Justo, 2010; Hervása et al., 2016).

1.3. ACTIVIDADES CREATIVAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y USO DE LAS TIC

La creatividad digital se inserta en la vida cotidiana de las personas y ha sido descrita por Hoffmann et al. (2016) según tres dimensiones fundamentales: *logro creativo digital* (en este caso la persona logra crear algo que obtiene un reconocimiento externo, por ejemplo, vender algo creado por nosotros en alguna web, ganar un premio por una fotografía digital, crear algo con una impresora en 3D, hacer un videojuego usando una herramienta web, ganar un concurso de arte digital), *creatividad cotidiana basada en la escuela* (se refiere a creaciones que se realizan en el contexto académico, por ejemplo, hacer presentaciones, hacer vídeos o películas para un proyecto de clase, desarrollar un blog para una clase, crear un proyecto multimedia para una clase, crear un posdcat) y *creatividad auto-expresiva* (son esfuerzos creativos que los estudiantes han realizado, pero que generalmente no han recibido validación externa

respecto a que fueran realmente creativos o que el estudiante destaque realmente en ese aspecto como sucede en el caso de los logros creativos, por ejemplo, compartir imágenes o fotos a través de redes sociales, hacer publicaciones en un blog propio sobre amigos o familiares, o sobre pasatiempos o actividades de ocio, publicar contenido creativo en redes sociales, contribuir en alguna página web sobre programas de televisión o videojuegos favoritos, crear o formas de arte inspiradas en un personaje popular y publicarlos en internet, iniciar un grupo en una red social para promocionar una actividad, comenzar un nuevo blog). Mientras que la creatividad artística requiere de la adquisición de determinadas habilidades reconocidas socialmente, la creatividad cotidiana pertenece principalmente al ámbito privado y no requiere de la adquisición de habilidades específicas (Ivcevic, 2007). En estudiantes de secundaria, los estilos de crianza se han mostrado como una variable mediadora en la relación entre creatividad digital y rendimiento académico (Pérez-Fuentes et al., 2019a) y un análisis de conglomerados sobre personalidad y su relación con la autoestima, inteligencia emocional y creatividad digital, reveló que el grupo de estudiantes con niveles más altos de extraversión y apertura a la experiencia y niveles más bajos de neuroticismo fueron los que mostraron puntuaciones más altas en autoestima, claridad y reparación emocional, así como en creatividad autoexpresiva (Pérez-Fuentes et al., 2019b).

Por otro lado, en un estudio sobre actividades de creatividad digital en adolescentes (Oropesa et al., 2018a), las principales actividades realizadas, en los últimos meses, por los estudiantes de secundaria fueron compartir imágenes o fotos a través de sus redes sociales y realizar presentaciones en alguna asignatura, y en menor medida hacer vídeos o películas, publicar contenido creativo en redes sociales, realizar publicaciones en un blog sobre amigos, familiares, pasatiempos o actividades de ocio. Otras actividades creativas fueron realizadas por una menor proporción de estudiantes y con menor frecuencia (realizar un vídeo musical, contribuir en alguna web sobre programas favoritos, crear fanart, desarrollar un blog para una clase, realizar un vídeo para un proyecto de clase, crear un podcast, crear un blog, enviar escrito a un concurso, contribuir alguna de las secciones de un blog, crear un proyecto multimedia,

hacer animación digital, iniciar un grupo en una red social para promocionar una actividad. En el ámbito universitario no existen investigaciones sobre el desarrollo de la creatividad digital en estudiantes. Diferentes estudios aconsejan el uso de redes sociales en la enseñanza universitaria (Barujel et al., 2014), de las wikis en la enseñanza asincrónica y no presencial (Silva-Peña y Salgado-Labra, 2013) y el uso de podcasts en diferentes áreas educativas (Laaser et al., 2010). El conocimiento de los estudiantes sobre el uso de diferentes herramientas virtuales para crear es hasta el momento insuficiente (García-Martín et al., 2014; Oropesa et al., 2018b), aunque presente un alto manejo en el uso de redes sociales (Cabero-Almenara y Díaz, 2014).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal en el que se enmarca es promover el uso de nuevas metodologías docentes, desarrollar métodos de evaluación del aprendizaje alternativos a los tradicionales y potenciar un uso eficiente de las tecnologías para el aprendizaje.

A partir del mismo se establecen otros más específicos: (1) Crear una programación didáctica basada en competencias, vinculando los resultados de aprendizaje con las competencias. (2) Elaborar guías docentes que recojan esta programación por competencias. (3) Preparar y buscar materiales en distintos tipos de soporte. (4) Diseñar actividades que respondan a los resultados de aprendizaje. (5) Orientar y dinamizar el proceso de aprendizaje. (6) Valorar el e-portafolio del alumnado. (7) Ofrecer retroalimentación al alumnado y facilitar tiempos y espacios para la coevaluación y la autoevaluación. (8) Mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de la Universidad de Almería a través de esta propuesta de innovación.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

La muestra está formada por los estudiantes de los Grados de Ciencias de la Educación y de Psicología y el Máster Universitario en Formación

del Profesorado, matriculados en la Universidad de Almería durante los cursos académicos 2021-22 y 2022-2023. Se realizará una evaluación de los objetivos atendiendo a la valoración que el alumnado realice de la experiencia, así como por parte del profesor, mediante la elaboración de cuestionarios, donde se identifiquen los indicadores necesarios para dar respuesta a los objetivos planteados, y que permitan realizar una evaluación inicial (pretest) y una evaluación final (postest) del proyecto. Además, se diseñarán diferentes rúbricas de evaluación a completar por parte del alumnado y del profesorado. De este modo, se garantizará que el alumnado adopte también un papel activo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo adoptar una actitud crítica sobre los conocimientos y destrezas adquiridos y su aplicación en el aula.

3.2. INSTRUMENTOS

Se realizará una evaluación de los objetivos atendiendo a la valoración que el alumnado realice de la experiencia, así como por parte del profesor, mediante la elaboración de cuestionarios, donde se identifiquen los indicadores necesarios para dar respuesta a los objetivos planteados, y que permitan realizar una evaluación inicial (pretest) y una evaluación final (postest) del proyecto. Además, se diseñarán diferentes rúbricas de evaluación a completar por parte del alumnado y del profesorado. De este modo, se garantizará que el alumnado adopte también un papel activo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo adoptar una actitud crítica sobre los conocimientos y destrezas adquiridos y su aplicación en el aula.

Los instrumentos seleccionados para el pretest y el postest son los siguientes: Escala para la Evaluación de la Expresión, Manejo y Reconocimiento de Emociones (TMMS-24) (Fernández-Berrocal et al., 2004)., Cuestionario de Conducta Creativa Digital (CBQD; Hoffmann et al., 2016), Cuestionario sobre Actitud, Conocimiento y Uso de TIC (ACU-TIC; Mirete et al., 2015), Test de Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983; Gardner et al., 1999) y Escala de Calidad en la Práctica de Mindfulness (Del Re et al., 2013; Goldberg et al., 2014). En unas líneas más abajo se describen cada uno de estos instrumentos:

- Escala para la Evaluación de la Expresión, Manejo y Reconocimiento de Emociones (TMMS-24) (Fernández-Berrocal et al., 2004). Está basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) (Salovey et al., 1995). Consta de 24 ítems con cinco alternativas de respuesta, dispuestas en una escala tipo Likert de 1 (“nada de acuerdo”) a 5 (“totalmente de acuerdo”). Está estructurado en tres factores: Atención emocional (nivel de conciencia sobre los propios sentimientos y estados de ánimo), Claridad emocional (capacidad de comprensión de los propios estados emocionales), Reparación emocional (capacidad de regulación de los sentimientos y estados emocionales).
- Cuestionario de Conducta Creativa Digital (CBQD; Hoffmann et al., 2016). Se trata de un cuestionario de autoinforme compuesto por 33 ítems. Evalúa tres dimensiones: logro creativo digital (10 ítems); creatividad cotidiana basada en la escuela (13 ítems); creatividad auto-expresiva (10 ítems), por medio de una escala tipo Likert de cinco valores, donde 1 (“nunca”) y 5 (“cuatro o más veces”).
- Cuestionario sobre Actitud, Conocimiento y Uso de TIC (ACUTIC; Mirete et al., 2015). Se trata de un cuestionario de autoinforme compuesto por 31 ítems. Evalúa tres dimensiones: actitudes ante el uso de las TIC (siete ítems); conocimiento sobre TIC (doce ítems); uso que se realiza de las TIC (11 ítems), por medio de una escala tipo Likert de cinco valores ajustada a las características de cada dimensión, donde 1 implica siempre menor acuerdo y 5 señala el mayor acuerdo.
- Test de Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983; Gardner et al., 1999). Consta de 35 ítems donde se solicita que se lea cada una de las afirmaciones y si expresan características fuertes en la persona y se considera que la afirmación es veraz entonces se responde con verdadera y si no lo es con falso. La prueba permite obtener una puntuación en diferentes inteligencias: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia

visual-espacial, inteligencia musical, inteligencia kinestésico-corporal, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal.

- Escala de Calidad en la Práctica de Mindfulness. Ha sido validada por Del Re et al. (2013) y Goldberg et al. (2014). Mide dos factores que son atención y receptividad, y presenta 6 ítems.
- Cuestionario Mindfulness para niños y adolescentes de Greco et al. (2011), diseñado para ser aplicado a niños y adolescentes de entre 9 y 18 años. Consta de 10 ítems que se responden en una escala tipo Likert de 0 a 4 puntos. La puntuación total de la escala se obtiene invirtiendo los valores de todos los ítems y después sumando las puntuaciones. Ha sido adaptado al catalán por Viñas et al. (2015).

3.3. PROCEDIMIENTO

Este proyecto se implementará en asignaturas obligatorias de primer y segundo cuatrimestre de los Grados en Ciencias de la Educación y en Psicología y del Máster en Formación del Profesorado de la Universidad de Almería. A continuación, se presenta el diagrama aproximado de tiempo del proyecto con fechas de inicio y finalización para los años naturales 2022 y 2023 (Tabla 1).

TABLA 1. *Cronograma de tareas*

Tareas	2022	2023
Determinar los contenidos que son necesarios para desarrollar las competencias específicas y dar respuesta a los resultados de aprendizaje.	x	
Escoger los recursos necesarios para alcanzar las competencias y los resultados de aprendizajes.	x	
Elegir las metodologías docentes más adecuadas para desarrollar las inteligencias múltiples y la creatividad.	x	
Seleccionar las actividades más adecuadas para alcanzar los resultados de aprendizaje, que impliquen además el uso de las nuevas tecnológicas.	x	

Elaborar diferentes rúbricas que permitan evaluar las actividades en cada unidad competencial, partiendo de un sistema de evaluación que implique tanto al estudiante como al profesorado.	x	
Poner en marcha las unidades competenciales diseñadas con sus correspondientes sesiones de contextualización, aprender haciendo y retroalimentación.	x	x
Presentar la experiencia y sus resultados en diferentes jornadas y foros creados para la innovación educativa y la transferencia del conocimiento.	x	x

Fuente: elaboración propia

3.4. ACTIVIDADES

Se proponen actividades que implican el manejo de diferentes herramientas virtuales para contribuir a la adquisición de los resultados de aprendizaje vinculados a cada una de las competencias específicas contempladas en asignaturas relacionadas con la psicología del desarrollo y de la educación.

- Realización de vídeos.
- Creación de Podcast.
- Creación de infografías para comunicar un conjunto de información de manera gráfica, por ejemplo, las normas de convivencia en el aula.
- Uso de plataformas para presentaciones.
- Elaboración de Mapas conceptuales y mentales, por ejemplo, sobre diferentes programas de convivencia escolar.
- Creación de Blogs o participación en foros, con la finalidad de realizar entradas por grupos de estudiantes.
- Realización de Formularios Google forms, Typeform para la creación de cuestionarios en diferentes tareas de investigación.
- Uso de herramientas colaborativas como recurso para trabajar en grupos compartidos.
- Manejo de bases de datos digitales para buscar información relevante.

- Uso de paquetes estadísticos para analizar datos, como por ejemplo el programa SPSS.
- Creación de wiki.

Además, se llevará a cabo el empleo de la técnica mindfulness de respiración consciente, entre otras, en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.4. HERRAMIENTAS VIRTUALES

A continuación, se mencionan algunas de las herramientas virtuales 2.0 que se emplean durante la realización de las actividades (Tabla 2).

TABLA 2. Herramientas 2.0. para actividades de innovación

<ul style="list-style-type: none"> A) Vídeos: <ul style="list-style-type: none"> - Youtube - Vimeo - Tic Toc C) Infografías: <ul style="list-style-type: none"> - Info.gram - Piktochart - Easel.ly - Canva E) Mapas conceptuales y mentales: <ul style="list-style-type: none"> - Mindmeister - Goggle.it - Mindomo - Bubbl.us G) Evaluaciones: <ul style="list-style-type: none"> - Google forms - Typeform - Microsoft Forms - Kahoot I) Wiki: <ul style="list-style-type: none"> - Wikis - Paces - PBwiki 	<ul style="list-style-type: none"> B) Podcast: <ul style="list-style-type: none"> - Audacity - Podomatic - Soundcloud D) Presentaciones: <ul style="list-style-type: none"> - Prezi - Powtoon - Nearpod - Doceri F) Blog: <ul style="list-style-type: none"> - Wordpress - Blogger H) Herramientas colaborativas: <ul style="list-style-type: none"> - Google Drive - Dropbox G) Redes sociales: <ul style="list-style-type: none"> - Facebook - Twitter - Instagram
---	--

Las herramientas 2.0 permiten apoyar los aprendizajes de los estudiantes. Para el desarrollo de las actividades del presente proyecto de

innovación se ha diferenciado entre vídeos (permite exponer al estudiante a un modelo facilitando el modelado y facilita el acceso a la información de manera repetida, en cualquier momento y en cualquier lugar), podcast (como archivos de audio que se alojan en la web, lo que permite que sean visualizados en diferentes y múltiples ocasiones, así como en cualquier momento y en cualquier lugar), infografías (permiten representar visualmente la realidad mediante diagramas de textos escritos con signos lingüísticos y no lingüísticos para describir, narrar, argumentar o exponer), presentaciones (permiten publicar y compartir el contenido, facilitando la revisión y aporte de comentarios por parte de los estudiantes), mapas conceptuales y mentales (permiten organizar, sintetizar, relacionar y representar gráficamente los contenidos de aprendizaje), blog (sobre una temática concreta que se comparte con personas con intereses comunes), evaluaciones (para hacer la evaluación más atractivas y lúdicas al ser diseñada desde diferentes aplicaciones), herramientas colaborativas (para el intercambio de información entre diferentes estudiantes y contribuyen a minimizar el coste en la búsqueda de información sobre un tema, al mismo tiempo que permiten compartir dicha información para uso y disfrute de un conjunto de personas), redes sociales (para facilitar la comunicación y las relaciones entre diferentes personas).

El uso de estas aplicaciones, una vez que los estudiantes aprenden a manejarlas, refuerzan la motivación por el aprendizaje, al mismo tiempo que permiten que los estudiantes adopten un papel más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La formación del estudiante universitario en el uso de las nuevas tecnologías está en sus inicios, siendo conveniente continuar avanzando y ampliar el conocimiento en el uso de las TIC a un mayor número de estudiantes, especialmente para adquirir destrezas en la realización de mapas conceptuales, presentaciones, podcast, en el diseño de un blog y para avanzar en la heteroevaluación y la autoevaluación de los aprendizajes (Oropesa et al., 2018b).

4. CONCLUSIONES

Se espera que con la puesta en marcha del proyecto de innovación se puedan alcanzar una parte importante de los objetivos planteados para

contribuir tanto al desarrollo de la creatividad, las inteligencias múltiples y la motivación como al desarrollo de la competencia digital de los estudiantes de grado y máster, encontrando diferencias significativas tras la aplicación de los instrumentos de evaluación.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este proyecto se ha realizado gracias a la Convocatoria para la creación de Grupos de Innovación y Buenas Prácticas Docentes de la Universidad de Almería. Bienio 2022 y 2023.

6. REFERENCIAS

- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC: Una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. *Formación Universitaria*, 9(3), 31-38.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005>
- Baessler, J., y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Belmonte, J. L., Sánchez, S. P., & del Pino Espejo, M. (2019). Projection of the flipped learning methodology in the teaching staff of cross-border contexts. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 8(2), 184-200.
- Cabero-Almenara, J., & Díaz, V. M. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo: Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 42, 165-172.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B. Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216-236.
- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. *EduTEKA*, 11, 1-13.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

- Del Re, A. C., Flückiger, C., Goldberg, S. B., & Hoyt, W. T. (2013). Monitoring mindfulness practice quality: an important consideration in mindfulness practice. *Psychotherapy Research: Journal of the Society for Psychotherapy Research*, 23(1), 54-66.
- Domínguez-Lara, S. (2016). Inteligencia emocional y estrategias cognitivas de regulación emocional en universitarios de Lima: un análisis preliminar. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 13(2). Disponible en: <http://www.revistahph.sld.cu/2016/Nro%202/inteligencia%20emocional.html>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. doi: 10.2466/pr0.94.3.751-755
- Franco-Justo, C. (2010). Intervención sobre los niveles de burnout y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness). *Revista complutense de educación*, 21(2), 271-288.
- Freiberg-Hoffmann, A., Vigh, C., y Fernández-Liporace, M. (2019). Creative Personality Scale. Its adaptation for college students from Argentina. *Anales de Psicología*, 35(2), 290-299. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.2.346131>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basis Books.
- Gardner, H., Armstrong, T., & Brizuela, M. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- García-Martín, J., García-Sánchez, J. N., Álvarez-Fernández, M. L., & Díez-Caso, H. (2014). Efectos en la competencia digital tras la aplicación de un programa de competencias ocupacionales. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2).73-81.
- Goldberg, S. B., Del Re, a C., Hoyt, W. T., & Davis, J. M. (2014). The secret ingredient in mindfulness interventions? A case for practice quality over quantity. *Journal of Counseling Psychology*, 61(3), 491-497.
- Gough, H.G. (1979). A creative personality scale for the adjective check list. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(8), 1398.
- Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the child and adolescent mindfulness measure (CAMM). *Psychological Assessment*, 23(3), 606.
- Guay, F., Blais, M. R., Vallerand, R. J. y Pelletier, L. G. (1999). *The Global Motivation Scale*. Unpublished manuscript, Université du Québec à Montréal.
- Hervás, G., Cebolla, A., y Soler, J. (2016). Mindfulness-based psychological interventions and benefits: State of the art. *Clínica y Salud*, 27(3), 115-124.
- Hoffmann, J., Ivcevic, Z., y Brackett, M. (2016). Creativity in the age of technology: Measuring the digital creativity of millennials. *Creativity Research Journal*, 28(2), 149-153. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1162515>

- Leibovich de Figueroa, N. B., & Schufer de Paikin, M. L. (1989). Evaluación Computarizada de la Prueba ACL de H. Gough [The ACL Test by H. Gough, Computerised Scoring]. Buenos Aires: Tekné.
- Luszczynska, A., Scholz, U., y Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Luszczynska, A., Scholz, U., y Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Mirete, A.B., García-Sánchez, F.A., y Hernández, F. (2015). Cuestionario para el estudio de la actitud, el conocimiento y el uso de TIC (ACUTIC) en Educación Superior. Estudio de fiabilidad y validez. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (83), 75-89.
- Molero, M.M., Pérez-Fuentes, M.C., Oropesa, N.F., Simón, M.M., y Gázquez, J. J. (2019). Self-Efficacy and emotional intelligence as predictors of perceived stress in nursing professionals. *Medicina*, 55(6), 237.
<https://doi.org/10.3390/medicina55060237>
- Núñez, J.L., Grijalvo, F., Fernández, C., y Martín-Albo, J. (2013). Validación de la versión española de la Escala de Motivación Global en el contexto Educativo Universitario. *Revista Mexicana de Psicología*, 30(2), 131-142.
- Oropesa, N.F., Molero, M.M., Pérez Fuentes, M.C., Martos, Á., Barragán, A.B., Simón, M.M., Soriano, J.G., Sisto, M., y Gázquez, J.J. (2018b). Uso de herramientas virtuales por estudiantes universitarios. En J.J. Gázquez, M.M. Molero, M.C. Pérez-Fuentes, A. Martos, M.M. Simón, A.B. Barragán y M. Sisto, *Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (Volumen 3, pp. 463-467. Editorial ASUNIVEP.
- Oropesa, N.F., Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Simón, M.M., Barragán, A.B., Martos, Á., Sisto, M., Soriano, J.G., y Gázquez, J.J. (2018a). Creatividad digital en educación secundaria: Análisis descriptivo y relacional en función de variables sociodemográficas. En J.J. Gázquez, M.M. Molero, M.C. Pérez Fuentes, Á. Martos, M.M. Simón, A.B. Barragán y M. Sisto, *La convivencia escolar: Un acercamiento multidisciplinar* (Volumen 3, pp. 215-221). Editorial ASUNIVEP.
- Pérez-Fuentes, M. D. C., Molero, M. M., Oropesa, N. F., Simón, M. D. M., y Gázquez, J. J. (2019a). Relationship between digital creativity, parenting style and adolescent performance. *Frontiers in Psychology*, 10, 2487.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02487>

- Pérez-Fuentes, M. D. C., Molero, M.M., Gázquez, J. J., Oropesa, N. F., Simón, M. M., & Saracostti, M. (2019b). Self-expressive creativity in the adolescent digital domain: Personality, self-esteem, and emotions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22), 4527. <https://doi.org/10.3390/ijerph16224527>
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Mercader, I., y Molero, M.M. (2014). Brief emotional intelligence inventory for senior citizens (EQ-i-M20). *Psicothema*, 26(4), 524-530.
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M, Simón, M.M., Barragán, A.B., Martos, Á., Oropesa, N.F., y Gázquez, J.J. (2020). Engagement académico e inteligencia emocional en estudiantes de Ciencias de la Salud. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 77-86. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11162/220024>
- Pozo-Sánchez, S., López-Belmonte, J., Rodríguez-García, A. M., & López-Núñez, J. A. (2020). Teachers' digital competence in using and analytically managing information in flipped learning (Competencia digital docente para el uso y gestión analítica informacional del aprendizaje invertido). *Culture and Education*, 1-35.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. Pennebaker (ed.), *Emotion, disclosure and health*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Sanjuán, P., Pérez, A.M., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(Suplemento), 509-513.
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 19(1), 17-38.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M.P. Zanna, *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). San Diego, California: Academic Press.
- Viñas, F., Malo, S., González, M., Navarro, D., & Casas, F. (2015). Assessing mindfulness on a sample of Catalan-speaking Spanish adolescents: Validation of the Catalan version of the child and adolescent mindfulness measure. *The Spanish journal of psychology*, 18, e46, 1-8.

LA LUCHA CONTRA LA DESINFORMACIÓN A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES: EL USO DE TIKTOK POR AGENCIAS DE VERIFICACIÓN EN EUROPA Y AMÉRICA

PABLO HIDALGO COBO
Universidad Rey Juan Carlos

BELÉN PUEBLA-MARTÍNEZ
Universidad Rey Juan Carlos

OLGA SERRANO-VILLALOBOS
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

La desinformación es un término amplio e inseparable del mismo concepto de información y de comunicación. En este sentido, ha sido un fenómeno que ha existido siempre, a menudo muy ligado a la esfera social y política.

No obstante, ha sido hace dos décadas cuando su impacto y alcance se ha amplificado debido a nuevas herramientas de comunicación, así como por nuevas formas de sofisticación y viralidad (Shu et al., 2020). Este nuevo contexto ha llamado la atención de investigadores, periodistas, políticos e instituciones públicas, que han otorgado a este fenómeno un lugar primordial en la agenda pública y periodística.

Las prácticas de desinformación, cada vez más sofisticadas y abundantes, han propiciado la aparición de acciones de verificación de información, que han encontrado su mejor expresión en las agencias de verificación, las cuales han proliferado en numerosos países desde 2014 (Rodríguez Martínez et al., 2021).

Las TICs y la disrupción digital han sido, por lo tanto, factores clave que han posibilitado y facilitado las nuevas formas de desinformación, con un papel de especial relevancia en el caso de las redes sociales. Como

señala Castells (2009), las redes sociales actúan como una forma híbrida de comunicación personal y de comunicación de masas, característica que las hace idóneas para la transmisión de información de forma rápida y eficaz. Las redes sociales se han erigido como una plataforma fundamental para comprender el fenómeno de la desinformación hoy en día, pues es a través de estas redes donde más desinformación se comparte (Alonso González, 2019).

Además, debemos tener en cuenta que las redes sociales son utilizadas, en ocasiones, como una herramienta de verificación de las informaciones compartidas o, al menos, como contraste y puesta en duda de éstas. Además, muchas agencias de verificación y otras plataformas con la misma finalidad utilizan las propias redes sociales como canal en el cual comunican las verificaciones que realizan.

Entre las redes sociales, son abundantes los estudios sobre el rol de Facebook y Twitter y, en menor medida, WhatsApp, en la difusión de la desinformación. Llama la atención el escaso interés que ha suscitado, hasta la fecha, el uso de la red social TikTok como medio para la difusión de desinformación y cómo posible canal para combatirla.

TikTok se ha consagrado en muy pocos años como una de las principales redes sociales en cuanto a número de usuarios, que ha trascendido su público objetivo original (la generación Z) con un tipo de contenido compartido cada vez más amplio y diverso, incluyendo también noticias e información sobre sucesos de actualidad (Alonso-López et al., 2021).

La importancia creciente de esta red social como fuente de información de actualidad y su uso cada vez más generalizado contrasta con la escasa literatura existente sobre el uso de esta red social como canal de verificación, lo cual justifica su inclusión en las investigaciones sobre desinformación.

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación consiste en identificar el estado de la cuestión en cuanto al uso de cuentas de TikTok por parte de las agencias de verificación en Europa y América. En concreto, el grado de

implantación de éstas y su distribución por países, regiones e idiomas utilizados en el proceso de verificación.

Existe, además, un objetivo secundario y necesario para abordar el objetivo principal: identificar las principales agencias de verificación a nivel mundial, y analizar su distribución por países y regiones.

Ambos objetivos responden a cuestiones vivas en la academia respecto a las agencias de verificación: el rol de las nuevas redes sociales como transmisores de desinformación y como herramienta de verificación; y la importancia de criterios geográficos y geopolíticos para comprender la desinformación y la lucha contra ésta.

3. METODOLOGÍA

Existen actualmente numerosas plataformas de verificación: agencias privadas, organismos públicos, medios de comunicación convencionales, colaboraciones público-privadas... La proliferación de estas plataformas a lo largo de todo el mundo y la legitimidad que se les otorga plantea un problema de delimitación.

Por ello, es necesario diferenciar las agencias que están realizando una labor honesta y transparente frente a otras cuyos métodos no están verificados o, incluso, frente a aquellas que se han instituido como herramientas propagandísticas de los intereses de algún estado y/o ideología, como sucede con agencias de verificación como *War on fakes*, vinculada a Rusia.

En este contexto, existen algunas plataformas que reúnen a agencias de verificación con el objetivo de poner en común buenas prácticas y establecer unos estándares mínimos de imparcialidad y transparencia.

Por ello, se ha identificado la institución internacional de referencia: International Fact-Checking Network (IFCN), creada por Poynter Institute, la escuela de periodismo y de estudios de medios instituida como organización sin ánimo de lucro. Según algunos autores, como Van Damme (2021), las agencias de verificación acreditadas por el Código de Principios de la IFCN representan las más establecidas y profesionales a nivel mundial.

La IFCN funciona como un punto de encuentro de periodistas dedicados a la verificación y como lugar de intercambio de buenas prácticas, así como cuenta con un código de principios de obligado cumplimiento para sus miembros. El código de principios incluye: el compromiso de no politización (verificar utilizando siempre el mismo estándar); compromiso con la transparencia de las fuentes (proporcionar todas las fuentes utilizadas), compromiso con la transparencia de financiación (publicar las fuentes de financiación), compromiso con la transparencia de la metodología (explicar la metodología utilizada) y compromiso con la honestidad y la rectificación (publicar la política de correcciones).

La primera fase de la investigación, por lo tanto, consiste en un análisis cuantitativo de todas las agencias de verificación firmantes de los compromisos de la IFCN, las cuales son cuantificadas en función del país en el que radican y de la región y continente al que pertenecen. La muestra total es de 156 agencias de verificación a nivel mundial.

En la segunda fase de la investigación nos centramos en el uso de TikTok por parte de estas agencias. Para ello, el foco se realiza en las agencias de verificación ubicadas en el continente europeo y en el continente americano. La muestra total analizada es de 95 agencias, las cuales han sido clasificadas en cuatro regiones: Europa Occidental, Europa del Este, América Latina y América del Norte.

En cada una de estas agencias, se ha identificado de manera cuantitativa cuáles disponen de una cuenta de TikTok que usen para verificar información, cuáles no están vinculadas a esta red social y cuáles de ellas cuentan con una cuenta genérica asociada al medio de comunicación al que pertenecen, pero cuya finalidad principal no es la verificación de noticias. También se ha identificado, para cada una de ellas, el país en el que están ubicadas, el continente y la región, así como el idioma en el que realizan la verificación.

Los resultados cuantitativos obtenidos nos permiten identificar la distribución de las agencias de verificación a nivel mundial y el grado de implementación de TikTok como herramienta de verificación.

4. RESULTADOS

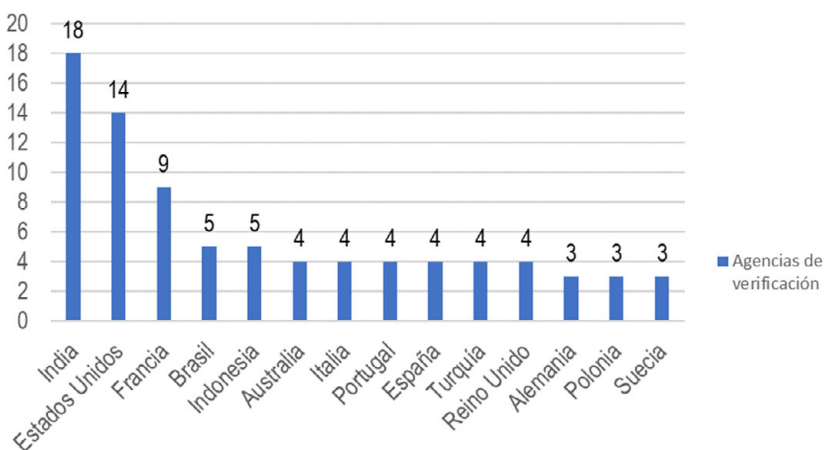
4.1 DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LAS AGENCIAS DE VERIFICACIÓN

Existen un total de 156 agencias de verificación firmantes de la IFCN. Estas se distribuyen geográficamente en un total de 69 países a nivel mundial, con una media de 2,26 agencias de verificación por país.

4.1.1. Agencias de verificación por país

El análisis realizado pone de manifiesto que existen una amplia implantación de las agencias de verificación a nivel mundial, con un total de 69 países que participan, a través de agencias firmantes, en la IFCN. Asimismo, existe una distribución relativamente homogénea de éstas, de manera que, de los 69 países, 55 países (8 de cada 10) cuentan solo con una o dos agencias de verificación, existiendo unos pocos países que cuentan con un número mayor de agencias.

GRÁFICO 1. Países con más de dos agencias de verificación en la IFCN



Fuente: elaboración propia con datos de la IFCN

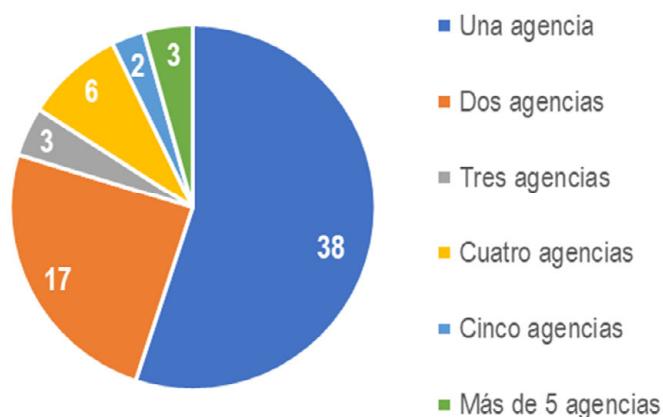
En concreto, el país que cuenta con más agencias de verificación pertenecientes a la IFCN es India, con un total de 18 agencias. En segundo lugar, Estados Unidos supera también la decena, con 14 agencias de

verificación firmantes de esta plataforma internacional. El tercer lugar lo ocupa Francia, con 9 agencias de verificación.

Asimismo, existen dos países que cuentan con 5 agencias de verificación: Brasil e Indonesia. Italia, Portugal, España, Turquía y Reino Unido cuentan, cada una, con 4 agencias de verificación firmantes de la IFCN, mientras que Alemania, Polonia y Suecia, por su parte, cuentan cada una con 3 agencias verificadas en la IFCN.

En cuanto al resto de países, 38 cuentan con solo una agencia de verificación y 17 países cuentan con dos agencias de verificación.

GRÁFICO 2. Número de países con agencias de verificación en la IFCN

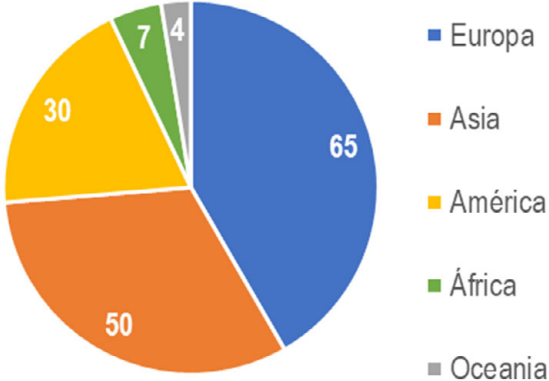


Fuente: elaboración propia con datos de la IFCN

4.1.2. Agencias de verificación por continente

El análisis realizado pone de manifiesto una amplia presencia de agencias de verificación en el continente americano, asiático y europeo. Asimismo, se observa escasa presencia de estas plataformas en África y en Oceanía.

GRÁFICO 3. *Agencias de verificación en la IFCN por continente*



Fuente: elaboración propia con datos de la IFCN

Europa es el continente que cuenta con mayor número de agencias de verificación, un total de 65. Además, éstas se distribuyen en 31 países diferentes, de manera que la mayoría de los países europeos cuentan con alguna agencia de verificación. Finlandia, Suiza, Hungría o Eslovaquia son algunas de las ausencias más destacadas.

Además, se observa una mayor presencia de agencias de verificación en Europa occidental. Si utilizamos el Talón de Acero de la Guerra Fría como criterio de separación, 40 agencias de verificación se encuentran en Europea Occidental y 25 en Europa Oriental.

Varios países, como Francia (9), España (4), Portugal (4), Italia (4) o Reino Unido (4) lideran el ranking de países con más agencias registradas.

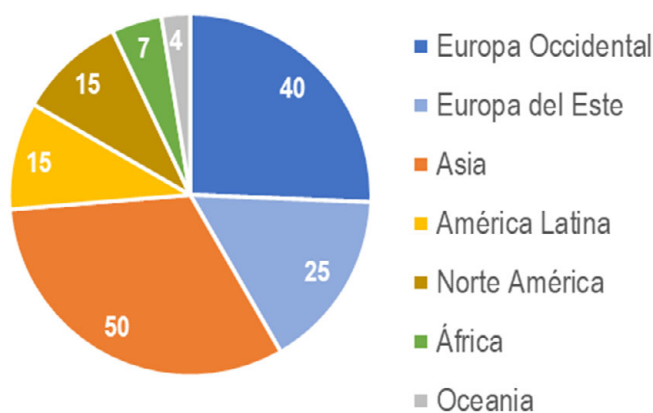
El caso de Asia muestra ciertas peculiaridades. Es el continente, después de Europa, que cuenta con mayor número de agencias, un total de 51. No obstante, estas se encuentran distribuidas de forma poco homogénea y con ausencias importantes.

India (18), Turquía (4) e Indonesia (6) suman 28, más de la mitad del total de todo el continente. El resto de los países con agencias de verificación son: Azerbaiyán, Bangladesh, Georgia, Hong Kong, Iraq, Israel,

Jordania, Kazajistán, República de Corea, Líbano, Mongolia, Myanmar, Nepal, Pakistán, Filipinas, Sri Lanka y Taiwán.

Además, llama la atención que algunos países de gran influencia internacional no cuentan con ninguna agencia de verificación firmante de la IFCN: China, Rusia o Japón. Asimismo, algunas potencias de influencia regional, como Irán o Arabia Saudí, tampoco cuentan con ninguna agencia de verificación.

GRÁFICO 4. Agencias de verificación en la IFCN por región



Fuente: elaboración propia con datos de la IFCN

En cuanto a América, es el tercer continente con mayor número de agencias registradas, con un total de 30. Éstas se dividen en 11 países de la siguiente manera: 15 de ellas, la mitad, se encuentran en Estados Unidos y Canadá; mientras que las otras 15 se encuentran repartidas entre países de América Latina: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y Venezuela.

Estados Unidos y Brasil, los dos países más poblados del continente, son los que cuentan con un mayor número de agencias: 14 y 5, respectivamente.

Destaca, asimismo, que ningún país centroamericano (Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá; Caribe y

Bahamas: Antigua y Barbuda, Bahamas, Barbados, Cuba, Dominica, Granada, Haití, Jamaica, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Trinidad y Tobago) cuenta con agencias de verificación.

Por último, solo existen 4 agencias de verificación en Oceanía (todas ellas en Australia) y 7 en todo el continente africano, en los países de Nigeria, República democrática del Congo, Gana, Kenia y Sudáfrica. Se trata de dos continentes con escasa presencia de estas agencias.

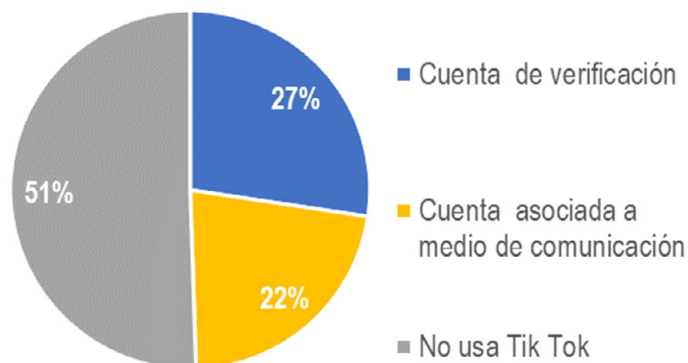
4.2 AGENCIAS DE VERIFICACIÓN Y USO DE TIKTOK

En cuanto al uso de la red social TikTok como herramientas para verificar información, se observan los siguientes datos aplicables a los continentes de Europa y América.

En estos dos continentes encontramos un total de 95 agencias de verificación firmantes de la IFCN. De las 95 agencias, solo 26 de ellas utilizan cuentas oficiales de TikTok como herramienta de verificación (27%).

Además, existen 21 agencias (22%) que disponen de una cuenta oficial de TikTok, pero que no son utilizadas para verificar información, sino que se trata de la cuenta oficial del medio de comunicación al que pertenece la agencia. Debemos tener en cuenta que algunos medios de comunicación han creado plataformas propias de verificación que se integran dentro del propio medio y que a menudo comparten la misma cuenta de TikTok.

GRÁFICO 5. *Uso de TikTok por agencias de verificación en América y Europa*



Fuente: elaboración propia con datos de la IFCN y TikTok.es

Por último, las restantes 48 agencias (51%) no disponen de ningún tipo de cuenta de TikTok vinculada a la agencia. Por lo tanto, la opción más frecuente entre las agencias de verificación de la IFCN en Europa y América es no disponer de cuenta de TikTok.

4.2.1. Uso de TikTok como herramienta de verificación

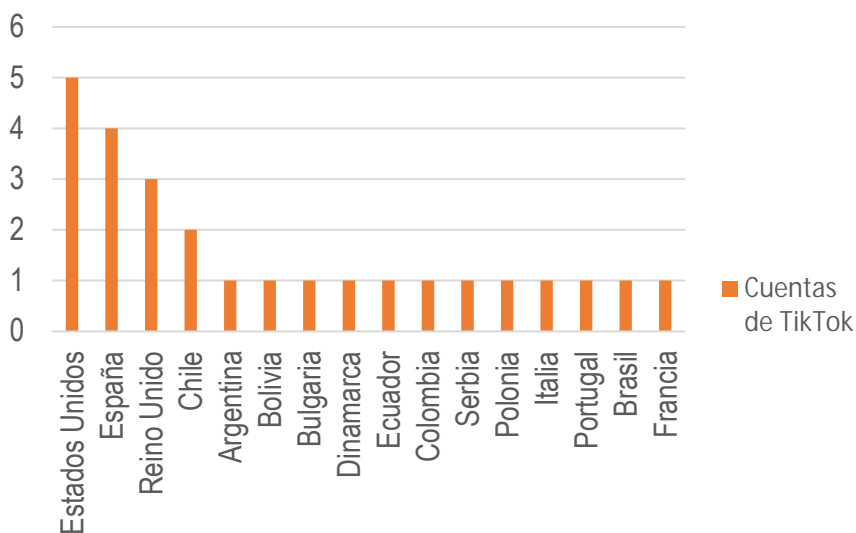
Las agencias que disponen de un cuenta de verificación de información a día de hoy son las siguientes: Chequeado, Bolivia Verifica, Aos Fatosm Association of European Journalists-Bulgaria, Fast Check CL, Mala Espina Check, Colombiacheck, TjekDet.dk, Ecuador Chequea, Les Observateurs, Pagella Política, Fundacja "Przeciwdziałamy Dezinformacji", Polígrafo, Raskrikavanje, Maldita.es, EFE Verifica, Verificat, Newtral, Full Fact, Ferret Fact Service, FactCheckNI, MediaWise, FactCheck.org, El Detector / Univision Noticias, PolitiFact y Snopes.com.

Debemos matizar que cuatro de las cuentas identificadas son de reciente creación, apenas cuentan con seguidores (menos de 5) y no cuentan con contenido publicado hasta la fecha: Ferret Fact Service, FactCheckNI, FactCheck.org y Les Observateurs. Si descontamos estas cuatro, el total

de agencias de verificación que disponen de cuenta de TikTok para verificar información descendiendo hasta 22 (23%).

En el gráfico 6 puede verse la distribución de las cuentas de TikTok por países. Estados Unidos (5), España (4), Reino Unido (3) y Chile (2) son los países con más cuentas de TikTok. El resto se distribuye de forma homogénea entre varios países, cada uno con una cuenta de TikTok.

GRÁFICO 6. Países de América y Europa con más cuentas TikTok de verificación



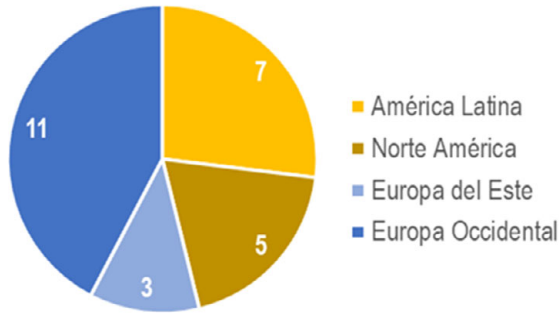
Fuente: elaboración propia con datos de la IFCN y TikTok.es

Si los agrupamos por regiones, observamos que en Norteamérica hay 5 cuentas de TikTok de agencias de verificación de la IFCN, todas ellas en Estados Unidos (5). En América Latina hay siete en total: Chile (2), Argentina (1), Bolivia (1), Brasil (1), Ecuador (1) y Colombia (1). En Europa del Este hay 3: en Bulgaria (1), Polonia (1) y Serbia (1). Por último, en Europa Occidental encontramos once: España (4), Reino Unido (3), Dinamarca (1), Italia (1), Portugal (1) y Francia (1).

Cabe destacar que América Latina es, en términos relativos, la región donde más extendido está el uso de TikTok, pues de las 15 agencias identificadas, 7 de ellas disponen de una cuenta de TikTok para verificar

información y 6 de ellas disponen de una cuenta vinculada a un medio de comunicación.

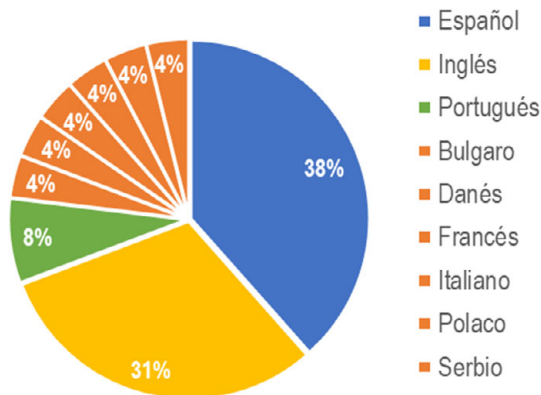
GRÁFICO 7. Cuentas TikTok de verificación en Europa y América por región



Fuente: elaboración propia con datos de la IFCN y TikTok.es

Esta distribución por países, como cabe esperar, guarda coherencia con los principales idiomas utilizados para la verificación de información a través de la plataforma TikTok. En el gráfico 8 se muestra el peso relativo de los distintos idiomas utilizados en estas cuentas.

GRÁFICO 8. Idiomas de las cuentas TikTok de verificación en Europa y América



Fuente: elaboración propia con datos de la IFCN y TikTok.es

El 38% de las cuentas de TikTok de verificación realizan su labor en español, seguido por el inglés, usado por el 31% de las cuentas de verificación, y por el portugués, con el 8% de las cuentas. Las restantes cuentas de verificación realizan su labor en búlgaro (4%), danés (4%), italiano (4%), polaco (4%) y serbio (4%).

4.2.2. Uso de TikTok como herramienta de información

Por otra parte, existen 21 cuentas de TikTok vinculadas a Agencias de verificación firmantes de la IFCN, pero vinculadas al medio de comunicación al que pertenecen. La diferenciación es importante, pues estas cuentan no realizan una labor verificadora, sino informativa, como un medio de comunicación convencional.

La distribución por regiones geográficas y países de estas cuentas asociadas a medios de comunicación es la siguiente. Existen cinco cuentas en Norteamérica: Estados Unidos (4) y Canadá (1). En Latinoamérica hay seis: en Brasil (4), Colombia (1) y Perú (1). En Europa del Este hay dos en total: Ucrania (1) y Letonia (1). En Europa occidental hay ocho: Francia (3), Alemania (1), Italia (1), Países Bajos (1), Portugal (1) y Suecia (1).

5. DISCUSIÓN

Las investigaciones previas realizadas sobre las agencias de verificación y sobre el uso de TikTok como herramienta de verificación permite discutir los resultados obtenidos en esta investigación en base al estado de la cuestión a nivel académico.

Varios autores (Amazeen, 2020; Van Damme, 2021; Graves y Amazeen, 2019; Graves y Lauer, 2020; Rodríguez Martínez et al., 2021) han señalado que el auge de las agencias de verificación durante la última década ha supuesto una expansión a nivel mundial, con numerosas iniciativas en los cinco continentes, lo que ha convertido el *fact-checking* en una tendencia global.

La mayor parte de estas investigaciones se basan en el número de plataformas o agencias que ha surgido durante los últimos años, pero no

establecen criterios objetivos para su inclusión en la categoría ‘agencias de verificación’. El contraste de estas investigaciones con los miembros de la IFCN, que reúne a las agencias más prestigiosas y profesionales, pone de manifiesto algunos matices a esta tendencia global.

En primer lugar, nos encontramos ante un fenómeno que presenta muchas diferencias en base a su implantación regional, de manera que coexisten regiones donde el *fact-checking* está consolidado con otras regiones con escasa o nula presencia. Llama la atención el hecho de que no exista ninguna agencia de verificación firmante de la IFCN ubicada en los países de América Central y el Caribe. Asimismo, resulta llamativo la escasez de agencias de verificación en el continente africano, donde solo encontramos agencias en cuatro países. De manera similar, se encuentran grandes ausencias en la región del sudeste asiático: Vietnam, Tailandia, Laos, Camboya, Malasia... En otras regiones, como Oriente Medio y Asia central, también existen numerosas ausencias, incluyendo Arabia Saudí e Irán.

Por último, el hecho de que Rusia y China no cuenten con agencias de verificación supone una limitación importante a la hora de considerarlo un movimiento global, pues se trata de los países más grande y más poblado del mundo, respectivamente, y con una importante influencia regional y global.

Desde estas coordenadas, parece claro que se trata de un movimiento en expansión y muy consolidado en varias regiones del mundo, pero existen importantes regiones, que a menudo comparten un enfoque geopolítico determinado, que no se han incorporado a esta expansión.

Algunos de los autores mencionados arriba, especialmente Van Damme (2021) y Rodríguez Martínez et al. (2021), señalan también la irrupción en Asia de numerosas agencias de verificación y la situación aun sin consolidar en América Latina.

Como hemos visto, y atendiendo a la fecha de incorporación a la IFCN, se ha producido un aumento considerable de agencias de verificación de países asiáticos, pero se trata de una expansión parcial y muy desigual en función del país, siendo India, con diferencia, el país donde más han crecido y proliferado.

En cuanto a América Latina, existen 15 agencias de verificación firmantes de Código de Principios de la IFCN, el mismo número que en América del Norte. A excepción de la situación particular de Centro América y Caribe, el número de agencias de verificación en el resto de América Latina es alto y con una distribución equilibrada entre los principales países, entre los que se encuentra Brasil, México, Argentina, Chile, Perú, Colombia, Ecuador, Venezuela y Bolivia.

Además, es interesante matizar el desarrollo de la verificación mediante agencias dentro de regiones como Europa, pues existen diferencias importantes entre Europa occidental, donde existe una mayor consolidación, frente a Europa del Este, donde existe una creciente implantación, pero que cuenta con un número de agencias (15) notablemente menor que en Europa Occidental (25).

La desinformación es un fenómeno poliédrico con numerosas aristas, entre ellas, la geopolítica. El análisis geográfico realizado sirve de punto de partida para un análisis en clave geopolítica. En este sentido, existe abundante literatura que aborda el fenómeno desde un prisma geopolítico.

Por ejemplo, Terán González (2019) pone de manifiesto que las estrategias contra la desinformación europeas han tenido una motivación profundamente geopolítica de defensa frente a ataques extranjeros. Asimismo, autores como Milosevich-Juaristi (2017) o Solsona (2021), entre otros, han destacado la amenaza de potencias extranjeras, principalmente Rusia y China, como actores desestabilizadores a través de campañas activas de desinformación. Además, no podemos ignorar la importancia del sistema político, mediático y de libertad de prensa, el cual condiciona y puede limitar la existencia de herramientas de verificación transparentes.

En este contexto, la investigación realizada confirma algunas de estas hipótesis: la mayor consolidación en regiones (Europa y Norte América) con una determinada tradición política y mediática, y que constituyen un bloque geopolítico consolidado; la ausencia de China y Rusia en la IFCN; y la ausencia de agencias de verificación en países con menor libertad de prensa.

No obstante, el análisis requiere identificar más variables, puesto que este contexto es insuficiente para explicar la existencia de agencias de verificación en países donde, atendiendo al índice de democracia elaborado por The Economist Intelligence (2021) la libertad de prensa está muy limitada, como Myanmar, Venezuela, Kazajistán, República Democrática del Congo o Ucrania. Asimismo, tampoco explica la ausencia de democracias consolidadas como Japón, Corea del Sur, Suiza o Finlandia.

En cuanto al uso de TikTok como herramienta de verificación, distintas investigaciones realizadas sobre el origen de las desinformaciones coinciden en la importancia creciente de las redes sociales y el ámbito online en la desinformación.

La investigación realizada por Rodríguez (2020) sobre el rol de las agencias de verificación españolas en la verificación de desinformación respecto a las elecciones al Parlamento Europeo señala que la mayor parte del contenido verificado consistía en contenido de redes sociales, siendo, además, las redes sociales el principal origen de este contenido.

Desde un punto de vista global, Van Damme (2021) realiza un análisis mundial en el que extrae algunas conclusiones sobre tendencias en verificación. Entre ellas, destaca una tendencia creciente desde 2016 hasta el presente, por la cual el contenido verificado cuyo origen son las redes sociales ha pasado de un 5% a principios de 2016 a un 25% a mediados de 2018, alcanzando un 70% a mediados de 2019 (Van Damme, 2021). Esta tendencia se mantiene consistente hasta el presente.

Van Damme (2021) también identifica como tendencia el aumento del uso de contenido visual como herramienta de verificación. Las redes sociales en general y, de manera más concreta, aquellas que favorecen el contenido visual, son cada vez más utilizadas por las agencias de verificación en su proceso de verificación.

Otras investigaciones (Tucker et al, 2018) son consistentes con estas afirmaciones, destacando el protagonismo creciente de las redes sociales tanto en el contenido de la desinformación como en la verificación de la misma. En España, autores como Alonso González (2019) señalan el origen de esta tendencia en la falta de legitimidad de los medios

convencionales y el crecimiento de las redes sociales como fuente primaria de información.

El estado actual de la literatura, por lo tanto, confirma el uso creciente de las redes sociales, en especial aquellas con contenido visual, en la verificación de contenido, lo cual está alineado con el uso creciente de TikTok como herramienta de verificación.

Es muy llamativo que aquellas publicaciones que abordan la desinformación en redes sociales (Rodríguez, 2020; Van Damme, 2021; Tucker et al., 2018; Alonso González, 2019; Albright, 2017; Allcott et al., 2019; Vázquez-Herrero et al., 2019) no incluyen la red social TikTok en sus análisis, sino que se centran en Facebook y Twitter y, en menor medida, en Whatsapp e Instagram.

TikTok, por lo tanto, es una red social que hasta el momento no ha sido incluida en la mayoría de los análisis de desinformación y verificación a través de redes sociales, lo cual contrasta con los resultados de esta investigación, que señala un uso abundante y creciente de esta red social por parte de las agencias de verificación.

Hasta el momento no existen investigaciones que aborden forma integral el uso de TikTok por las agencias de verificación a nivel mundial, aunque si existen análisis de países concretos (Alonso-López et al., 2021) o el tratamiento en TikTok de una temática específica, como el COVID-19 (Basch et al. 2022).

La investigación de referencia en el uso de TikTok por agencias de verificación a nivel mundial es *Fact-checking in TikTok. Communication and narrative forms to combat misinformation* (Bautista et al., 2021), donde se analiza el contenido de las cuentas de TikTok utilizadas por agencias de todo el mundo. No obstante, no pueden realizarse comparaciones, puesto que la muestra es diferente, no contempla todas las agencias por región y no se ofrece información sobre el origen geográfico y sobre el idioma utilizado.

Asimismo, los resultados sobre el origen geográfico de las cuentas de TikTok de verificación no puede contrastarse, pues no existe literatura

que analice, en regiones enteras, el uso de cuentas de TikTok como herramienta de verificación por parte de las agencias de verificación.

6. CONCLUSIONES

La investigación cuantitativa realizada ha permitido visibilizar el estado de las agencias de verificación a nivel mundial, utilizando como criterio de selección la pertenencia a la IFCN.

Los resultados muestran una amplia implantación de las agencias de verificación a nivel mundial, pero con algunos matices. A favor de esta afirmación, la investigación muestra que existen 69 países que cuentan con agencias de verificación pertenecientes a la IFCN, los cuales están repartidos entre los cinco continentes.

Además, se confirma que Europa y América del Norte son las regiones más consolidadas en la verificación de desinformación, tal y como recoge la literatura existente. Los resultados confirman esta afirmación, así como se pone de manifiesto el avance que se ha realizado en América del sur, donde ya existen hasta 15 agencias de verificación firmantes. Asimismo, la división por regiones muestra diferencias notables entre Europa occidental y Europa del Este, donde el número de agencias es menor.

No obstante, los resultados muestran grandes ausencias en el continente africano y en Oceanía, así como una nula presencia de agencias de verificación en la región de Centroamérica y países del Caribe. Aunque se confirma el crecimiento de estas agencias en el continente asiático, la situación es muy desigual y existen varios países de peso e influencia mundial que no cuentan con agencias de verificación firmantes, como China, Rusia o Japón.

En este sentido, los resultados obtenidos pueden servir de base para investigaciones ulteriores que analicen las variables que explique la desigual distribución geográfica de las agencias de verificación.

En conclusión, se trata de un fenómeno en expansión y con presencia mundial, pero que sigue una distribución geográfica compleja y muy desigual, con regiones muy consolidadas frente a otras regiones y países

con un desarrollo menor o nulo, lo que puede cuestionar la globalidad y universalización de la verificación de información.

En cuanto al uso de la red social TikTok en Europa y América, los resultados muestran que prácticamente la mitad (49%) de las agencias de verificación pertenecientes a la IFCN están vinculadas a una cuenta de esta red social.

La investigación permite hacer una diferenciación importante entre aquellas cuentas de TikTok utilizadas para verificar información (27%) y aquellas vinculadas a un medio de comunicación y orientadas a compartir información, pero no realizar la labor de verificación (22%).

La mayoría de estas cuentas se encuentran en Europa Occidental (11) y América Latina (7), siendo esta última región la que muestra un mayor uso de esta red en términos relativos, pues la mayoría de las agencias de verificación de América Latina disponen de cuenta de TikTok. En línea con este hallazgo, el español es el idioma más utilizado para verificar información por parte de las agencias de verificación de Europa y América.

La discusión de los resultados pone de manifiesto el contraste que existe entre el uso habitual de TikTok por parte de agencias de verificación y la escasa importancia que adquiere esta red social en las investigaciones realizadas hasta el momento sobre desinformación, agencias de verificación y redes sociales. En contraste, Facebook, Twitter y, en menor medida, Whatsapp e Instagram sí que son contempladas en numerosas investigaciones.

Se confirma, por una parte, el uso creciente de esta red social como canal de verificación de desinformación por parte de las agencias. No obstante, los resultados muestran que esta práctica es aun incipiente y cuentan con potencial recorrido, pues el 73% de las agencias de verificación en Europa y América no utilizan esta red social para verificar información.

7. REFERENCIAS

- Albright, J. (2017). Welcome to the era of fake news. *Media and Communication*, 5(2), 87-89.
- Allcott, H., Gentzkow, M. y Yu, C. (2019). Trends in the diffusion of misinformation on social media. *Research & Politics*, 6(2).
- Alonso González, M. (2019). Fake News: desinformación en la era de la sociedad de la información. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 45, 29-52.
- Alonso-López, N., Sidorenko Bautista, P. y Giacomelli, F. (2021). Beyond challenges and viral dance moves: TikTok as a vehicle for disinformation and fact-checking in Spain, Portugal, Brazil, and the USA.
- Amazeen, M. A. (2020). Journalistic interventions: The structural factors affecting the global emergence of fact-checking. *Journalism*, 21(1), 95-111.
- Basch, C. H., Hillyer, G. C. y Jaime, C. (2022). COVID-19 on TikTok: harnessing an emerging social media platform to convey important public health messages. *International journal of adolescent medicine and health*, 34(5), 367-369.
- Bautista, P. S., Alonso-López, N. y Giacomelli, F. (2021). Fact-checking in TikTok. Communication and narrative forms to combat misinformation. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 87-112.
- Castells, M. (2009). La apropiación de las tecnologías: cultura juvenil en la era digital. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, (81), 111-113.
- Graves, L. y Amazeen, M. A. (2019). Fact-checking as idea and practice in journalism. In *Oxford research encyclopedia of communication*.
- Graves, L. y Lauer, L. (2020). From Movement to Institution: The "Global Fact" Summit as a Field-Configuring Event. *Sociologica*, 14(2), 157-174.
- Index, D. (2021). The China Challenge. *Economist Intelligence*.
- Milosevich-Juaristi, M. (2017). El poder de la influencia rusa: la desinformación. *Real Instituto El Cano. Estudios internacionales y estratégicos*, 20.
- Rodríguez, E. M. F. (2020). Fact-checking en las plataformas de verificación españolas durante la campaña electoral para las elecciones al Parlamento Europeo de 2019. *Textual & Visual Media*, (13), 1-19.
- Rodríguez Martínez, R., Mauri, M., Chaparro, M., Egaña, T., Fanals Gubau, L., Herrera, S., ... y Zuberogoitia, A. (2021). Desinformación y plataformas de fact-checking: estado de la cuestión.

- Shu, K., Wang, S., Lee, D. y Liu, H. (2020). Mining disinformation and fake news: Concepts, methods, and recent advancements. In *Disinformation, misinformation, and fake news in social media* (pp. 1-19). Springer, Cham.
- Solsona, M. Á. B. (2021). La UE frente a la desinformación de China y Rusia durante la COVID-19. la necesidad de una mayor proactividad narrativa europea a nivel internacional. Dossiê temático: Relações internacionais e redes sociais (Julho 2021), 84.
- Terán González, E. (2019). Desinformación en la UE: ¿ Amenaza híbrida o fenómeno comunicativo? Evolución de la estrategia de la UE desde 2015. Madrid: CEU Ediciones, 2019.
- Tucker, J. A., Guess, A., Barberá, P., Vaccari, C., Siegel, A., Sanovich, S., ... y Nyhan, B. (2018). Social media, political polarization, and political disinformation: A review of the scientific literature. *Political polarization, and political disinformation: a review of the scientific literature* (March 19, 2018).
- Vázquez-Herrero, J., Vizoso, Á. y López-García, X. (2019). Innovación tecnológica y comunicativa para combatir la desinformación: 135 experiencias para un cambio de rumbo. *El profesional de la información* (EPI), 28(3).
- Van Damme, T. (2021) *Global Trends in Fact-Checking*.

USOS, ATITUDES E CRENÇAS DAS LÍNGUAS CRIOULAS E DOS SEUS FALANTES EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. UMA ABORDAGEM DESDE O DISTRITO DE LOBATA

MARIA MONTROY

Cadeira UNESCO de Património Linguístico Mundial da UPV/EHU

1. INTRODUÇÃO

1.1 SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

São Tomé e Príncipe (STP) é um país formado por diversas ilhas localizadas no golfo da Guiné, com 1.001 km² e 215.000 habitantes (The World Bank, 2022). Foi colónia portuguesa até 1975, mas depois da independência a instabilidade política e outros fatores incrementaram os níveis de pobreza até a atualidade (Caballero e Metzger, 2007), quando mais de dois terços da população é pobre (The World Bank, 2022). O seu nível de subdesenvolvimento não é tão acentuado, e isto responde ao facto de ter sobrevivido quase exclusivamente da ajuda internacional (Gonçalves de Género, 2012). Há vários grupos de população vulnerável, como as pessoas idosas que, devido à pobreza familiar, são abandonadas e excluídas da sociedade, situação que se agrava com as acusações de feitiçaria e as consequentes vexações, insultos e maltrato (Fernandes de Almeida, 2022; Guedes, 2018; PNUD, 2002).

Quanto às línguas do país, em STP se falam, aliás do português, o forro, o cabo-verdiano, o angolar e o lung'ie na ilha de Príncipe (Araujo e Agostinho, 2010; Gonçalves e Hagemeyer, 2015; Hagemeyer, 2009; Lorenzino, 1996). O português tem a função de língua oficial exclusiva em todos os contextos e os crioulos estão por agora excluídos do ensino em todos os níveis académicos (Hagemeyer et al., 2018). De facto, os falantes majoritários das línguas crioulas são as pessoas idosas e a

estigmatização delas tem evitado uma identidade crioula ligada às suas línguas e tem reduzido a supervivência de alguns elementos culturais identitários (Gonçalves e Hagemeyer, 2015; Ribeiro de Souza, 2015).

Como já colocou Montroy (2021), este cenário a questão de se existe alguma relação entre a situação decadente dos idosos e a dos crioulos, e de se é possível trabalhar de forma transversal na integração de idosos através da revitalização das línguas. Como primeiro estágio desta investigação, escolhemos um dos distritos de STP para desenvolver o trabalho e começamos por fazer inquéritos a crianças, professores e idosos. A pretensão destes inquéritos é conhecer os usos das línguas e as atitudes e crenças sobre as línguas crioulas e os seus falantes nestes grupos de idade em Santo Amaro. Os resultados permitem conhecer a situação sociolingüística nesta região, o que resulta indispensável para planejar projetos como a proposta que já foi mencionada sobre uma base de informação real e atualizada, mesmo que seja em pequena escala.

1.2 ANTECEDENTES

A investigação que precede o presente trabalho foi motivada pela pergunta de se trabalhar pela integração de idosos através da revitalização do forro teria um impacto positivo, e se uma das técnicas para o conseguir poderia ser a legendagem. Três idosos foram entrevistados em forro sobre a sua perceção da sua condição social e do forro. Estas entrevistas resultaram num vídeo duns 12 minutos que foi legendado em português e mostrado a 16 pessoas não idosas, que também foram entrevistadas para conhecer a sua opinião sobre o conteúdo do vídeo e sobre a legendagem. Finalmente, especialistas em Tradução Audiovisual, Cooperação Internacional e Cooperação Linguística, foram consultados sobre as possibilidades da legendagem na revitalização do forro e, por sua vez, na integração de idosos. Os resultados indicam, entre outras questões, que faria sentido desenvolver projetos que trabalhassem transversalmente na integração dos idosos e na revitalização linguística, e a tradução audiovisual seria uma boa ferramenta para o realizar (Montroy, 2021).

Ao contrário desta investigação anterior, que é puramente teórica, o trabalho em curso visa pôr em prática algumas das ideias surgidas na

investigação prévia e centra-se na vila de Santo Amaro, no distrito de Lobata, como um projeto-piloto para testar se, de facto, o trabalho em pro das línguas crioulas pode servir para melhorar a situação dos idosos, embora este artigo apresente apenas a primeira fase do trabalho, que envolve conhecer a situação sociolingüística atual em Santo Amaro.

Paralelamente, este trabalho é influenciado por estudos sobre como a solidão afeta física e psicologicamente os idosos, tais como os de Iglesias et al. (2001), Rodríguez Carrajo (2000), Rodríguez Martín (2009), Rubio (2011), Rueda (2018) e Yangués et al. (2018), que apontam como causas as más relações familiares, perda de roles e status, empobrecimento das relações sociais, falta de atividades agradáveis e preconceitos (como já acontece em STP); e entre possíveis estratégias e recursos para aliviar a solidão, participação em relações sociais tais como relações de vizinhança, atividades de socialização, comunicação, aprendizagem, auto-realização, etc. Além disso, Rodríguez e Vidal (2015), salientam os benefícios das atividades intergeracionais tanto para os jovens como para os mais velhos.

2. OBJETIVOS

O objetivo principal desta primeira fase do trabalho é conhecer os usos das línguas crioulas e as atitudes e crenças que sobre os crioulos e os seus falantes na vila de Santo Amaro para poder plantear, em futuras fases do trabalho, as ações mais pertinentes para iniciar atividades intergeracionais que impliquem a integração de idosos através da promoção das línguas crioulas.

Para o conseguir, se propõem objetivos secundários:

1. Inqueritar um número suficiente de crianças.
2. Inqueritar idosos.
3. Inqueritar professores, não só sobre os usos dos crioulos e as atitudes e crenças que têm sobre estas línguas e os seus falantes, mas também sobre a sua formação linguística e em plurilingüismo, e a sua opinião sobre uma hipotética inclusão das línguas crioulas no ensino.

3. METODOLOGIA

Os inquéritos são o instrumento escolhido para lançar luz sobre as questões que se pretendem. Têm sido utilizados como guia o trabalho de Casas Anguita et al. (2003a y 2003b) e o inquérito realizado pelo Cluster de Sociolingüística (sf), sobre conhecimento e percepção do basco em relação a outras línguas. Consideramos a amostragem aleatória estratificada o método de amostragem mais apropriado e, neste caso, decidimos determinar os estratos de acordo com a idade da população. Para tal, tomámos como ponto de partida o censo mais recente do INE na altura da conceição do projeto, do ano 2016. De acordo com este censo, há uma população total de 1132 pessoas em São Amaro, 1077 falam português, 372 forro, 21 angolar, e 91 cabo-verdiano (INE, 2016). Contudo, não especifica as perguntas feitas aos inquiridos e, dada a antiguidade do relatório, considerámos pertinente realizar o nosso próprio inquérito no terreno. Retomando então o questionário e remetendo-nos às recomendações de Casas Anguita et al. (2003a), determinamos uma amostragem aleatória estratificada de acordo com a variável idade. Os grupos etários que consideramos mais relevantes para esta investigação são os menores de 16 anos e os maiores de 60. Além disso, decidimos incluir alguns professores nos inquéritos, a fim de conhecer também a sua sensibilidade e percepção das línguas. Finalmente, o inquérito foi realizado em Maio de 2022 com 243 crianças e jovens de 9-16 anos, 27 professores de 23-45 e 31 pessoas idosas de 60-90 anos.

3.1 INQUÉRITOS A CRIANÇAS E PESSOAS IDOSAS

Os inquéritos realizados a crianças e pessoas idosas eram iguais, e os dois grupos de idade responderam às mesmas perguntas. A primeira delas perguntava que língua falam os inquiridos numa série de situações propostas, tais como: com os pais, com o professor, para cantar, etc. O inquérito possibilita a seleção de diversas respostas, tendo em conta que se calhar se usa mais de uma língua em certas situações.

A segunda pergunta, requer dos inquiridos responder ao nível que consideram que têm nas línguas de STP, entre as opções “compreender”, “falar”, “ler” e “escrever”.

A terceira pergunta pretende esclarecer em que língua desfrutam das atividades de lazer “ouvir música”, “ver televisão”, “ler” e “usar redes sociais”. Se inclui as opção “nenhuma”, entendendo que não todos os inquiridos realizam todas as atividades.

A quarta se dirige a questão das atitudes e crenças e apresenta 13 supostos aos que os inquiridos devem responder “sim”, “não” ou “não sei”. Estes supostos são:

1. São adultos maiores de 50 anos
2. Vivem longe da cidade
3. Os falam só em família ou com amigos
4. Se relacionam melhor com os idosos que as pessoas que só falam português
5. Conhecem melhor a cultura e as tradições do país
6. Têm dificuldades para comunicar-se com médicos ou serviços sociais
7. Têm mais jeito para fazer piada ou brincadeira
8. Têm dificuldades para falar português corretamente
9. Têm menos estudos que as pessoas que só falam português
10. Têm o mesmo sucesso na escola que as pessoas que falam só português
11. Têm as mesmas oportunidades de trabalho que as pessoas que só falam português
12. Gostariam que mais pessoas falassem os crioulos
13. Têm alguma vantagem respeito as pessoas que só falam português

A quinta pergunta questão pergunta qual língua gostam mais, sendo as opções todas as línguas de STP e “outra”.

A sexta pergunta pretende saber se os inquiridos gostariam que os crioulos se aprendessem na escola. A continuação, se pergunta qual deles especificamente gostariam que se aprendesse.

Por último, se pergunta aos inquiridos se pensam que seria importante ler e escrever as línguas crioulas para que não desapareçam, ou se pensam que é suficiente só com falar e perceber estas línguas. As opções de resposta neste caso são: “seria importante ler e escrever nos crioulos

para que não desapareçam”, “os crioulos são línguas para ser faladas, não vão desaparecer por isso”, “os crioulos vão desaparecer de todas formas” e “não sei”.

3.2 INQUÉRITOS A PROFESSORES

Para além de todas as perguntas explicadas na subsecção anterior, foram feitas aos professores algumas perguntas adicionais. Explicamos seguidamente apenas as perguntas que foram dirigidas unicamente aos professores.

A primeira, é em que línguas dão aulas na escola. A segunda, se alguma vez falam em algum crioulo aos alunos e em que situações. Estas perguntas ajudam a conhecer quais são as práticas reais dos professores no desenvolvimento das suas aulas.

A seguinte pergunta, questiona se acham que os alunos gostariam que se falasse em algum crioulo na escola e em qual deles. A continuação, se pergunta se acham que os pais dos alunos gostariam que se falasse em algum crioulo na escola. Estas perguntas recolhem a perceção dos docentes sobre a sensibilidade linguística de alunos e das suas famílias.

A quinta trata de esclarecer se, em caso de não conhecer nenhum crioulo, gostariam de aprender algum deles. Esta pergunta pretende esclarecer o interesse dos próprios docentes nas línguas do país.

A sexta, se conhecem livros ou textos escritos em algum crioulo do país, e a seguir, se conhecem livros ou textos escritos em algum crioulo especificamente para o ensino escolar. Também se têm recebido formação sobre plurilingüismo.

Em 10º lugar, se pergunta si acham que se deveriam recolher histórias, receitas e outro tipo de conhecimentos nas línguas crioulas para ensiná-los aos alunos. Esperamos que estas respostas sejam um indicativo do interesse dos professores na bagagem cultural que está ligada às línguas crioulas

Seguidamente, se pergunta se gostariam de participar em atividades de promoção linguística e, por último, se deixa um espaço de observações. Por um lado, se pretende esclarecer qual é o compromisso que tomariam

os docentes em caso de umas hipotéticas iniciativas de promoção das línguas; por outro lado, dar-lhes uma oportunidade de exprimir o que considerem sobre a questão.

4. RESULTADOS

Em cada subsecção, encontramos, em primeiro lugar, os resultados das perguntas relativas ao uso da língua e, em segundo lugar, as que se referem a atitudes e crenças. Note-se que os inquiridos eram livres de seleccionar mais do que uma opção como resposta se o consideravam necessário.

4.1 RESULTADOS IDOSOS

Como explicado anteriormente, uma delas perguntas sobre os usos das línguas, pede que os inquiridos seleccionem que língua falam em diferentes situações propostas. As abreviaturas para cada língua são: PT (português), F (forro), CBV (cabo-verdiano), ANG (angular) e LG (lung'ie). Respeito a esta última língua, não esperamos muitos resultados porque se trata de uma língua própria da ilha do Príncipe, mas a sua inclusão nos inquéritos permite saber se há algum falante desta língua em Santo Amaro, bem por procedência o pela procedência dos seus familiares, e também como se vê este crioulo em esta localização.

TABELA 1

	PT	F	ANG	CBV	LG
Com pais	83'83%	54'84%	12'90%	32'26%	0%
Com marido/mulher	83'87%	45'16%	12'90%	22'58%	0%
Irmãos	90'32%	38'71%	9'68%	19'35%	0%
Filhos	90'32%	22'58%	3'23%	12'90%	0%
Avôs/avós	74'19%	51'61%	9'68%	25'81%	0%
Vizinhos	100%	25'81%	3'23%	9'68%	0%
Crianças	96'77%	22'58%	3'23%	9'68%	0%
Idosos	93'55%	41'94%	6'45%	19'35%	0%
Amigos	93'55%	29'03%	6'45%	3'23%	0%

Comprar	96'77%	25'81%	0%	3'23%	0%
Médico	100%	16'13%	0%	3'23%	0%
Festividades	96'77%	29'03%	3'23%	3'23%	0%
Professor	83'87%	3'23%	0%	0%	0%
Igreja	100%	12'90%	0%	3'23%	0%
Piada	90'32%	38'71%	12'90%	25'81%	0%
Cantar	96'77%	35'48%	3'23%	19'35%	0%

A pergunta seguinte visa avaliar o nível de conhecimento dos inquiridos sobre as diferentes línguas.

TABELA 2

		COMPREENDER	FALAR	LER	ESCREVER
PT	MUITO	61'29%	70'97%	29'03%	22'58%
	POUCO	35'48%	25'81%	4'39%	38'71%
	NADA	0%	0%	22'58%	38'71%
F	MUITO	48'39%	48'39%	6'45%	0%
	POUCO	25'81%	22'58%	32'26%	22'58%
	NADA	25'81%	29'03%	61'29%	77'42%
ANG	MUITO	16'13%	16'13%	3'23%	0%
	POUCO	6'45%	3'23%	9'68%	9'68%
	NADA	74'19%	77'42%	87'10%	90'32%
CBV	MUITO	16'13%	16'13%	3'23%	3'23%
	POUCO	9'68%	9'68%	12'90%	9'68%
	NADA	74'19%	74'19%	83'87%	87'10%
LG	MUITO	0%	0%	0%	0%
	POUCO	0%	0%	0%	0%
	NADA	100%	100%	100%	100%

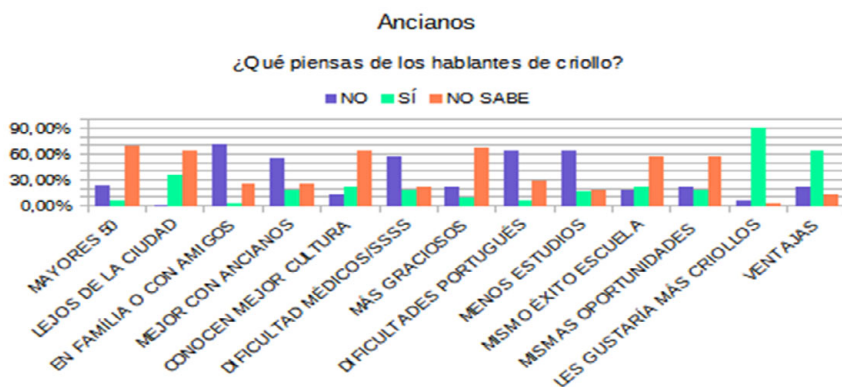
A seguir, perguntamos em que língua realizam algumas das suas atividades de lazer, com as opções de ouvir música, ver televisão, ler e utilizar as redes sociais. Nesta última opção, encontramos percentagens muito baixas para todas as línguas, o que parece lógico considerando que a maioria destas pessoas idosas não utiliza redes sociais.

TABELA 3

	PT	F	ANG	CBV	LG
OUVIR MÚSICA	90'32%	46'67%	19'35%	48'39%	16'13%
VER TV	93'33%	19'35%	12'90%	16'13%	12'90%
LER	54'84%	9'68%	0%	6'45%	0%
RRSS	16'13%	0%	0%	0%	0%

Em termos de atitudes e crenças, pede-se primeiro aos respondentes que indiquem "sim", "não" ou "não sei" a uma série de propostas de afirmações. As crenças propostas foram listadas na secção 3.1.

FIGURA 1



A língua preferida pelos mais velhos é o forro, seguido do português, cabo-verdiano, angolar, e finalmente o lung'ie e “outra”. A grande maioria é favorável ao ensino dos crioulos na escola, de preferência todos eles, seguido pelo forro, cabo-verdiano e angolar.

FIGURA 2

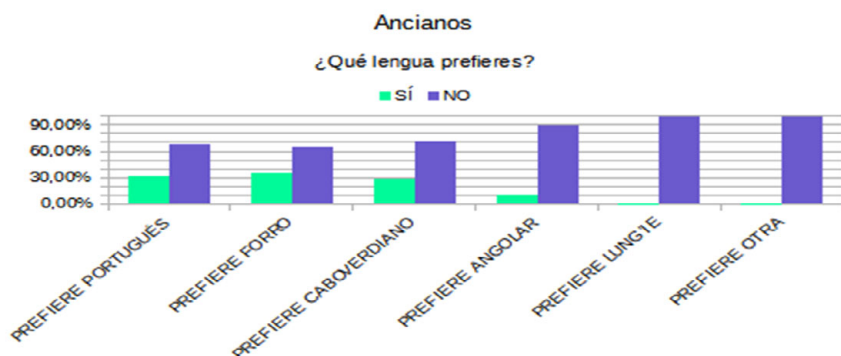
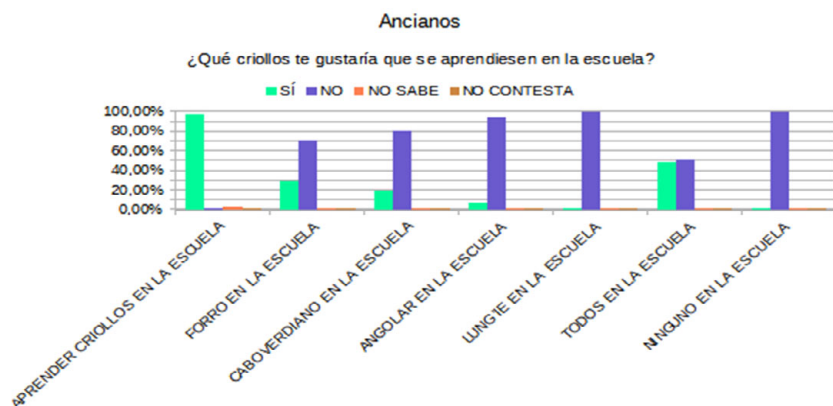
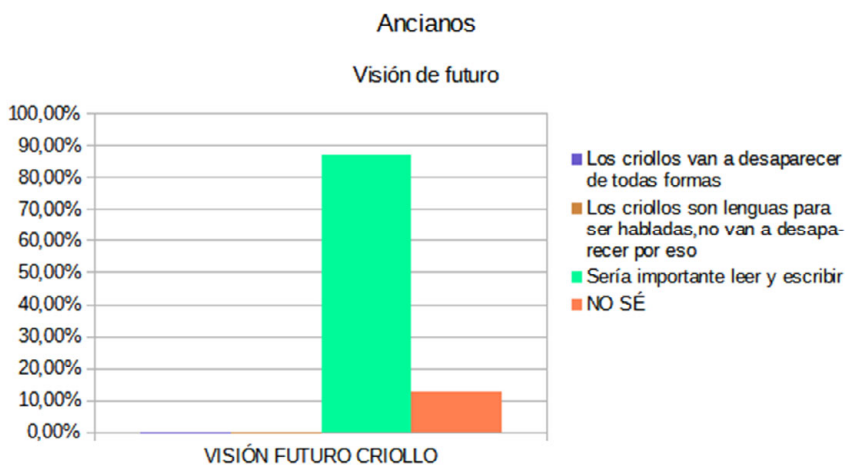


FIGURA 3



Finalmente, preguntou-se aos inquiridos se consideravam importante ler e escribir as línguas crioulas a fim de evitar o seu desaparecimento, se é suficiente apenas com falar estas línguas, ou se pensam que vão desaparecer de qualquer forma. A maioria dos anciãos considera que é importante ler e escrever estas línguas. A segunda opção mais selecionada como resposta é “não sei”. Não há praticamente respostas que indiquem “os crioulos vão desaparecer de todas formas” nem “os crioulos são línguas para ser faladas, não vão desaparecer por isso”.

FIGURA 4



4.2 RESULTADOS PROFESSORES

Os inquéritos aos professores têm as mesmas perguntas que os inquéritos aos idosos e às crianças, mais algumas perguntas adicionais destinadas a descobrir a sua sensibilidade linguística e percepção como docentes, bem como sobre qualquer formação que possam ter recebido nesta área.

A primeira pergunta tinha coincide com a primeira pergunta do inquérito às pessoas idosas sobre as situações em que as línguas são utilizadas:

TABELA 4

	PT	F	ANG	CBV	LG
Com pais	96'30%	44'44%	0%	3'70%	3'705
Com marido/mulher	3'70%	44'44%	0%	3'70%	0%
Irmãos	44'44%	29'63%	0%	3'70%	0%
Filhos	70'37%	11'11%	0%	0%	0%
Avôs/avós	66'67%	70'37%	0%	3'70%	3'70%
Vizinhos	96'30%	40'74%	0%	7'41%	0%
Crianças	96'30%	11'11%	0%	3'70%	0%

Idosos	62'96%	70'37%	0%	7'41%	3'70%
Comprar	100%	14'81%	0%	0%	0%
Médico	96'30%	0%	0%	0%	0%
Festividades	85'19%	40'74%	0%	0%	3'70%
Igreja	96'30%	22'22%	3'70%	7'41%	0%
Piada	92'59%	70'37%	3'70%	7'41%	0%
Cantar	92'59%	62'96%	11'11%	18'52%	7'41%

A seguir, uma série de perguntas é dedicada às práticas linguísticas dos professores na sala de aula. Para começar, 96,30% dos professores ensinam em português, enquanto 18,52% dizem que ensinam numa língua estrangeira. Quando perguntados se usam os crioulos na escola e em que áreas, 66,67% dos professores usam crioulos para se dirigirem aos seus alunos, dos quais 29,63% o fazem para fazer piadas; 18,52% para esclarecer um conceito particular; 7,41% usam os crioulos em qualquer momento; e 7,41% usam-nos para fazer piadas; 7,41% em qualquer altura durante a aula; 3,70% para se referir à vida na comunidade; outros 3,70% para recitar um verso e outros 3,70% para contar histórias; 7,41% não especificam em que ocasiões usam os crioulos.

Em algumas ocasiões, alguns dos professores (33,33%) dizem que também utilizam alguma língua crioula para falar com os pais dos alunos. 7,41% fazem-no para dizer algum provérbio; 14,81% para reuniões regulares com os pais; 3,70% para fazer algum esclarecimento específico; outros 3,70% se estiverem na rua com os pais, mas não na escola; outros 3,70% com os pais que vêm de áreas mais agrícolas; e 7,41% para fazer piada ou na brincadeira.

As perguntas seguintes pedem a sua opinião sobre se os alunos e pais gostariam de ver os crioulos incluídos no sistema educativo. 3'70% dos professores pensam que os alunos não gostariam; 37'04% pensam que os alunos gostariam de aprender forro e 7'41% pensam que os alunos prefeririam estudar cabo-veridano. Finalmente, angular e lung'ie são selecionados por 3,70% dos professores. Quanto aos pais, 3'70% pensam que não gostariam; 62'96% pensam que gostariam; 18'52% não sabem; 11'11% respondem "talvez"; e 3'70% não respondem a esta pergunta.

A pergunta seguinte está novamente em consonância com os inquéritos aos idosos e crianças:

TABELA 5

		COMPREENDER	FALAR	LER	ESCREVER
PT	MUITO	70'37%	66'67%	81'48%	66'67%
	POUCO	22'22%	25'93%	11'11%	25'93%
	NADA	0%	0%	0%	0%
F	MUITO	33'33%	22'22%	11'11%	7'41%
	POUCO	55'56%	66'67%	62'96%	62'96%
	NADA	3'70%	3'70%	18'52%	22'22%
ANG	MUITO	0%	0%	0%	0%
	POUCO	44'44%	25'93%	11'11%	11'11%
	NADA	37'04%	48'15%	66'67%	66'67%
CBV	MUITO	14'81%	11'11%	3'70%	3'70%
	POUCO	44'44%	40'74%	37'04%	25'93%
	NADA	22'22%	25'93%	40'74%	51'85%
LG	MUITO	3'70%	3'70%	0%	0%
	POUCO	11'11%	7'41%	7'41%	3'70%
	NADA	62'96%	66'67%	70'37%	74'07%

O inquérito aos professores também perguntava se gostariam de aprender as línguas crioulas. 11,11% disseram que gostariam de aprender todos eles; 29,63% gostariam de aprender forro; 22,22% gostariam de aprender angolar; 7,41% gostariam de aprender cabo-verdiano e 18,52% gostariam de aprender lung'ie.

Outra questão específica para os professores é se estão familiarizados com livros ou textos em crioulo e livros escritos em crioulo especificamente para o ensino. 48,15% conhecem os livros escritos em crioulo, 11,11% conhecem livros escritos em crioulo especificamente para o ensino. Foram também questionados sobre a sua formação em plurilinguismo. Apenas 7,41% dos professores afirmaram ter recebido esta formação. 3,70% receberam esta formação na universidade da cidade, e outros 3,70% num curso organizado numa comunidade.

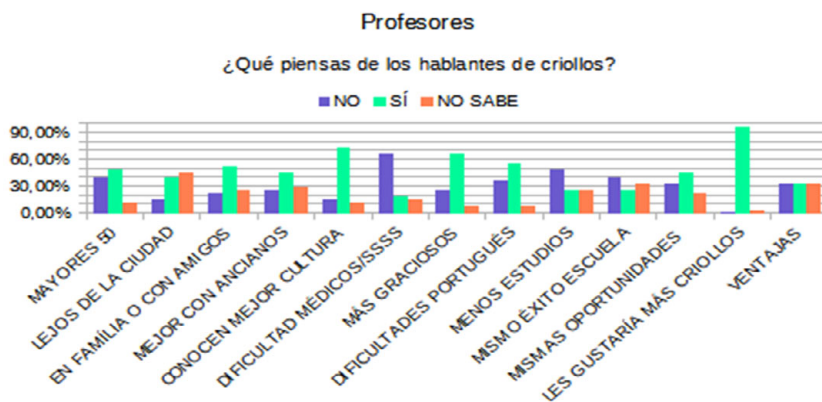
A pergunta seguinte está novamente em alinhamento com o resto dos inquéritos:

TABELA 6

	PT	F	ANG	CBV	LG
OUVIR MÚSICA	88'89%	85'19%	40'74%	74'04%	37'04%
VER TV	77'78%	55'56%	29'63%	48'15%	22'22%
LER	74'04%	18'52%	7'41%	18'52%	11'11%
RRSS	81'48%	18'52%	7'41%	22'22%	7'41%

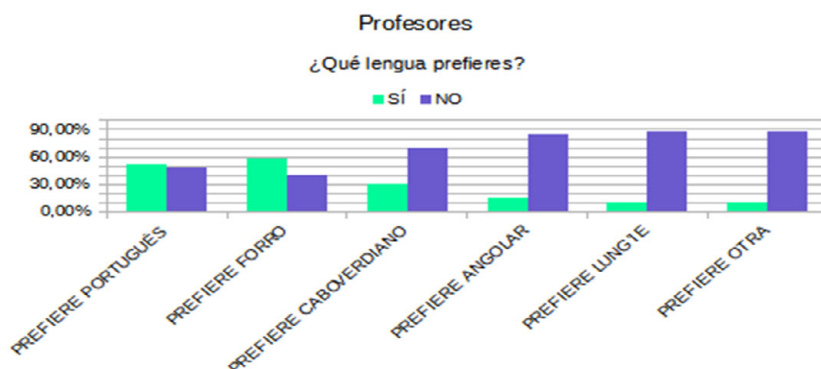
Na série de perguntas relativas a atitudes e crenças, observámos que as respostas foram bastante positivas. Destacam-se aquelas que dizem que os falantes de crioulo conhecem melhor as tradições e a cultura do país, são mais engraçados, e gostariam que os crioulos se falassem mais. Os docentes também acreditam que estes falantes têm mais de 50 anos, que só usam os crioulos com a família e amigos, que se relacionam melhor com os idosos, que têm dificuldade em falar corretamente o português, e que têm as mesmas oportunidades que as pessoas que só falam português. Há um empate de respostas de "sim", "não" e "não sei" sobre a questão de saber se pensam que os falantes dos crioulos têm alguma vantagem sobre os falantes apenas de português.

FIGURA 5



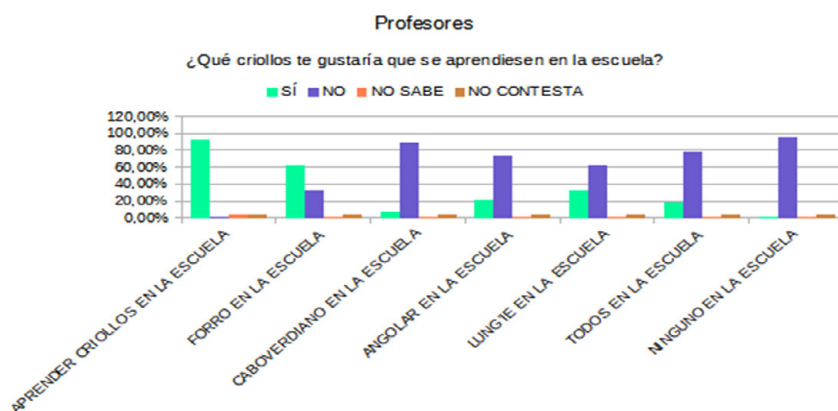
Para os profesores, a língua preferida é o forro, ainda mais do que o portuguê, que é a segunda língua mais escolhida. É seguida pelo caboverdiano, o angolar, o lung'ie e "outra", por essa ordem.

FIGURA 6



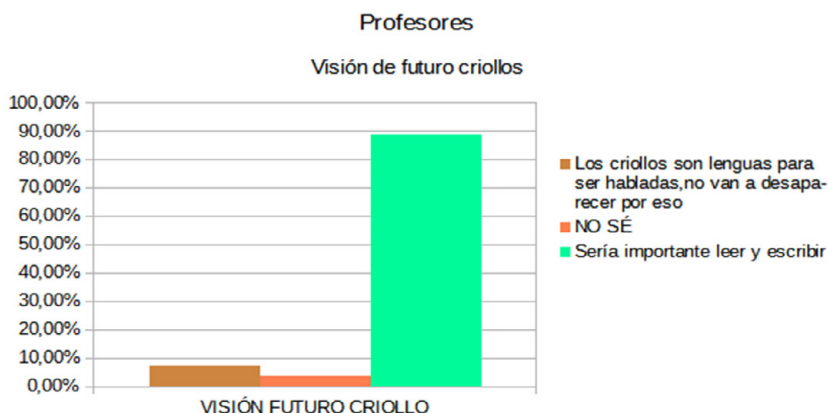
A maioria dos profesores quer que os crioulos sejam integrados no sistema educativo, particularmente o forro.

FIGURA 7



Quando perguntados se acham importante que os crioulos sejam lidos e escritos para evitar o seu desaparecimento, quase o 90% responde que é importante ler e escrever nestas línguas.

FIGURA 8



Finalmente, perguntou-se aos professores se estariam dispostos a participar em atividades relacionadas com a promoção linguística. Também se facilitou um espaço no inquérito de "observações" para os docentes comentarem o que considerassem apropriado. À primeira pergunta, 74,07% dos professores responderam afirmativamente. Dos 17 professores que partilham algum tipo de observação ou comentário, dois expressam o desejo de aprender forro; seis são a favor da inclusão dos crioulos no sistema educativo; quatro apoiam o presente projeto; uma pessoa pede a coleção de elementos culturais tais como receitas, histórias, etc. em línguas crioulas; uma pessoa pede a inclusão das línguas crioulas no sistema educativo; outra pessoa apela à necessidade de formação prolongada de professores; outro professor expressa o desejo de maior utilização e divulgação das línguas crioulas; outro apela à estruturação destas línguas e à criação de dicionários; e finalmente, um professor apela a um maior reconhecimento dos crioulos.

4.3 RESULTADOS CRIANÇAS

Sem mais delongas, apresentamos agora os resultados obtidos das crianças inquiridas na primeira pergunta.

TABELA 7

	PT	F	ANG	CBV	LG
Com pais	99'59%	19'75%	3'70%	10'70%	0'41%
Irmãos	97'12%	6'58%	3'29%	5'35%	1'23%
Avôs/avós	81'89%	27'16%	5'35%	14'40%	0'41%
Vizinhos	94'24%	4'94%	3'29%	30'86%	0'41%
Crianças	96'30%	3'29%	2'06%	2'06%	0%
Idosos	78'19%	30'86%	2'47%	9'47%	0'41%
Amigos	94'24%	4'53%	1'23%	2'47%	0%
Comprar	95'47%	2'47%	1'23%	0'82%	0%
Médico	98'77%	1'23%	0%	1'23%	0%
Festividades	90'53%	7'82%	0'41%	2'47%	0%
Professor	96'30%	1'23%	0'82%	0'82%	0%
Igreja	96'71%	7%	1'23%	1'23%	0%
Piada	82'72%	26'75%	4'53%	8'23%	0'41%
Cantar	88'48%	29'22%	5'76%	19'34%	29'63%

Recordemos que a segunda pergunta requeria uma autoavaliação sobre o nível nas diferentes línguas crioulas:

TABELA 8

		COMPREENDER	FALAR	LER	ESCREVER
PT	MUITO	89'71%	82'72%	86'83%	90'95%
	POUCO	9'05%	14'40%	10'70%	5'76%
	NADA	0%	0'82%	0'82%	1'65%
F	MUITO	11'52%	12'76%	9'05%	7'82%
	POUCO	60'91%	56'38%	27'16%	26'34%
	NADA	25'51%	27'57%	60'49%	61'32%
ANG	MUITO	12'35%	12'35%	6'58%	7'41%
	POUCO	28'81%	28'81%	20'58%	18'52%
	NADA	56'79%	56'79%	69'96%	69'96%
CBV	MUITO	18'52%	16'46%	13'58%	11'52%
	POUCO	53'50%	46'09%	26'34%	25'93%
	NADA	25'93%	34'16%	57'61%	59'64%
LG	MUITO	5'35%	4'94%	4'94%	5'76%
	POUCO	13'17%	11'93%	10'29%	10'29%
	NADA	79'84%	80'66%	82'72%	80'25%

A terceira pergunta questiona em que língua as crianças realizam algumas das suas atividades de lazer:

TABELA 9

	PT	F	ANG	CBV	LG
OUVIR MÚSICA	95'06%	35'44%	22'63%	55'97%	11'11%
VER TV	95'34%	25'94%	14'58%	28'40%	5'81%
LER	96'30%	4'94%	3'29%	6'17%	0'82%
RRSS	81'89%	3'70%	4'53%	4'94%	1'65%

Na pergunta dedicada às crenças, vemos uma maioria de respostas "não sei" e que, em muitos casos, as respostas negativas superam as positivas. Em termos de línguas preferidas, a língua mais selecionada é o português, em segundo lugar o cabo-verdiano, "outra" e, em quarto lugar, o forro. Quando perguntados se gostariam que o crioulo fosse aprendido na escola, a maioria diz que sim e em geral também querem que todos eles sejam estudados. No entanto, se olharmos para as línguas que foram selecionadas individualmente como preferidas para serem integradas na escola, encontramos o cabo-verdiano em primeiro lugar.

FIGURA 9

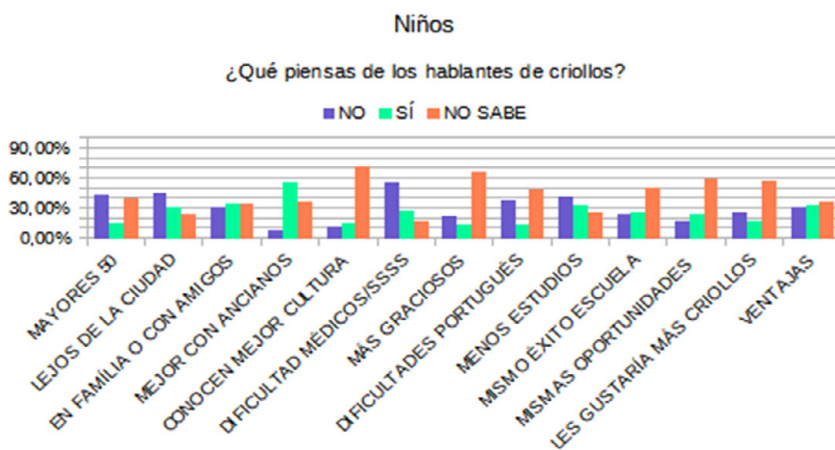


FIGURA 10

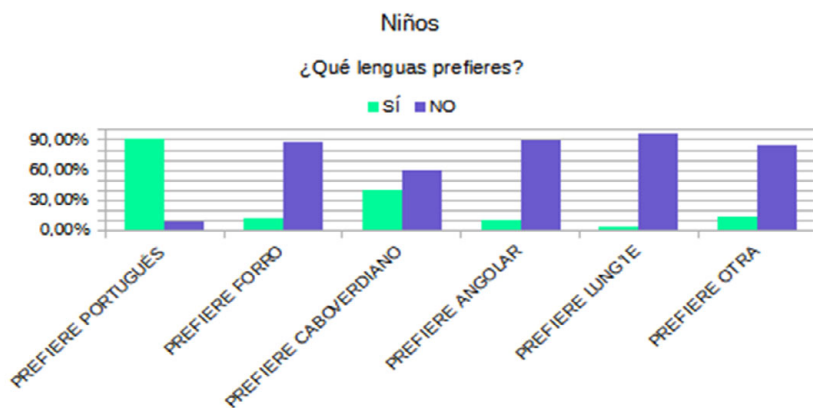
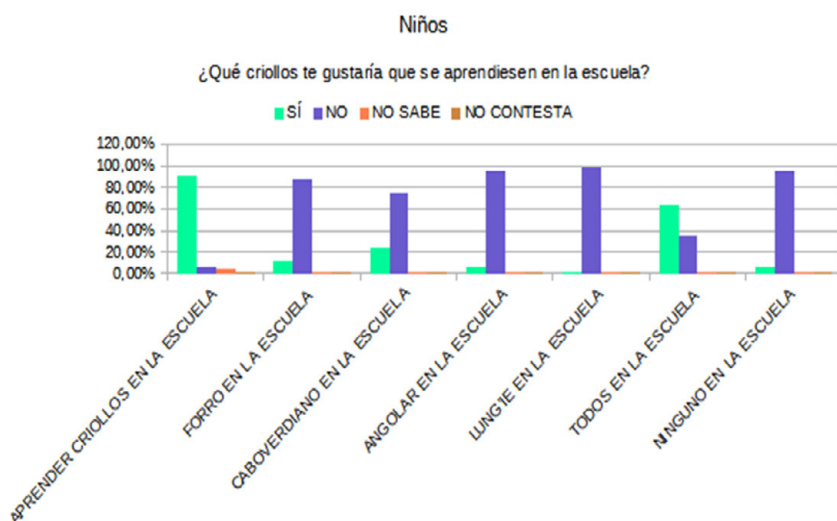


FIGURA 11



Para concluir, preguntamos se consideran importante ler e escrever as línguas crioulas para que não desapareçam. 55,56% das crianças responderam que sim, 39,09% responderam "não sei", 2,47% pensam que são línguas para ser faladas, e 2,88% que estas línguas irão desaparecer de qualquer forma.

5. CONCLUSÕES

Para os idosos, as situações que envolvem um registo superior são aquelas em que os crioulos se utilizam menos: para falar com o professor, na igreja e com o médico. A julgar pelos resultados obtidos nestas mesmas situações nos inquiridos aos professores e às crianças, esta tendência persiste hoje em dia.

Uma grande percentagem dos inquiridos idosos diz saber pouco português, embora não tenham qualquer problema em se comunicar ou responder ao inquirido. O nosso pressuposto é que esta percepção se deve ao facto de não terem completado os seus estudos ou de não possuírem formação superior e, portanto, não se sentirem confortáveis em registos mais formais, o que traduzem como um conhecimento superficial da língua portuguesa. Não sabemos se isto também se aplica às suas respostas sobre o nível que consideram ter nas línguas crioulas.

Embora os idosos realizem as atividades de lazer propostas principalmente em português, a atividade que mais fazem em línguas crioulas é ouvir música. De facto, se olharmos para os resultados obtidos para esta mesma questão nos inquiridos a professores e crianças, verificamos que 55,97% das crianças ouvem música em cabo-verdiano e 25,44% em forro (os valores mais altos entre as línguas crioulas); 85,19% dos professores ouvem música em forro, 74,04% em cabo-verdiano e 40,74% em angolano. Embora estas percentagens sejam baixas em comparação com as do português, é a atividade mais realizada em línguas crioulas. Concluimos, portanto, que a música seria um meio benéfico para trabalhar a favor dos crioulos; além disso, estas atividades podem facilitar a participação dos idosos para reforçar o trabalho de integração que necessitam, permitindo um trabalho transversal de carácter social e linguístico-cultural.

Quanto a atitudes e crenças, mais uma vez observamos um grande número de respostas "não sei" dos idosos, o que nos leva a pensar nos possíveis efeitos da desvalorização que sofrem, ou numa relutância em especular sobre os estilos de vida de outras pessoas, em vez de o fazer a partir do conhecimento da experiência pessoal. Embora não estejamos certos da razão pela qual tantas respostas "não sei" são obtidas, estamos

inclinados a pensar que talvez uma abordagem desde a perspectiva da biografia linguística (Wolf-Farré, 2018), que implica que o entrevistado fale livremente sobre a sua experiência pessoal, poderia oferecer informações mais completas. Para além desta questão, os idosos acreditam sobretudo que as pessoas que falam crioulos gostariam que mais pessoas os falassem, pelo que concluímos que as atividades envolvendo a transmissão destas línguas melhorariam o seu bem-estar. Associando esta conclusão com a crença de que os falantes de crioulos têm alguma vantagem, entendemos que o maior benefício para os idosos falantes de crioulos seria através de atividades que proporcionassem uma oportunidade para partilharem os seus conhecimentos com o resto da comunidade, como forma de mostrar estas "vantagens".

O forro é a língua de preferência para os idosos e gostariam que os crioulos fossem estudados na escola, concretamente o forro. Também consideram importante ler e escrever os crioulos para que não se percam. Estes dados apontam para a escola como a razão pela qual estas línguas já não são transmitidas e como a chave para a sua recuperação. Nos inquéritos aos professores, por exemplo, vemos que a maioria é favorável ao estudo dos crioulos na escola, e que os pais seriam partidários desta medida, mas no entanto, muito poucos falam crioulos aos seus filhos ou às crianças em geral. Ligando estas observações às conclusões expostas no parágrafo anterior, acreditamos que, a participação dos mais velhos como fonte de materiais didáticos poderia ser tida em conta, de modo a que estes sejam incluídos no processo e os seus conhecimentos sejam considerados, fornecendo ao mesmo tempo materiais únicos da própria cultura do país e aplicáveis à sua realidade mais próxima.

Na pergunta que pede aos professores que expressem o seu nível em cada língua, há respostas que nos fazem pensar numa necessidade de formação de professores, não só em línguas crioulas, mas também noutras disciplinas ou, pelo menos, na língua portuguesa: 22'22% compreende pouco português, 25'93% fala pouco português, 11'11% lê pouco português, e 25'93% escreve pouco português. Dado que o português é a língua materna do 96,30% e que são professores, estas percentagens são alarmantes. Existe uma necessidade de formação adequada e de qualidade para os professores, como já foi indicado noutras publicações

(Gorgulho et al., 2020). Contextualizando todas as respostas obtidas dos professores, das quais emerge uma certa sensibilidade e uma visão positiva em relação aos crioulos, compreendemos que eles estariam abertos e bem dispostos a acolher atividades que incluam estas línguas. Esta ideia é reforçada se olharmos para a língua preferida dos professores, o forro. São também a favor da inclusão das línguas crioulas no sistema educativo, e destas, a língua preferida das escolas é o forro. 90% consideram importante ler e escrever as línguas crioulas para que não desapareçam, o que mais uma vez reforça a ideia de que estariam dispostos a acolher as línguas crioulas no sistema educativo.

Continuando com o mesmo tema, entre as perguntas específicas para professores, descobrimos que lhes perguntaram se estavam dispostos a participar em atividades para promover os crioulos, ao que 74,07% responderam que sim. Esta vontade por parte dos professores poderia ser utilizada no ambiente escolar para contar com eles na conceção desta hipotética inclusão das línguas crioulas na escola. Além disso, algumas das observações que recolhemos dos professores manifestam interesse em aprender os crioulos, em receber formação prolongada (embora não se especifique em que concretamente) e em que se recolham aspetos culturais das línguas tradicionais (tais como receitas, histórias, etc.) para que não se percam. A primeira destas questões reforça a ideia da necessidade de formação de professores, tanto em questões pedagógicas como em línguas crioulas. O segundo pode ser visto como uma forma de iniciar material didático sobre línguas crioulas, no qual os mais velhos também podem participar, como mencionámos anteriormente, como uma fonte destes materiais.

No que diz respeito a atitudes e crenças, as respostas mais notáveis são que consideram que as pessoas que falam línguas crioulas conhecem melhor a cultura e tradições do país, e que acreditam que estas pessoas têm dificuldades em falar corretamente o português. Estas características são facilmente aplicáveis às pessoas idosas, dado o seu baixo nível de alfabetização e o conhecimento que se lhes pressupõe devido à sua idade. As vantagens desta associação podem ser utilizadas para organizar atividades que as integrem e assim contribuir, como acima

mencionado, para a transmissão de conhecimentos aos idosos e para o seu bem-estar e integração na sociedade.

A partir das respostas das crianças às perguntas sobre atitudes e crenças acerca dos falantes de crioulos, podemos concluir que existe uma falta de conhecimento sobre este tipo de pessoas dado o número de respostas "não sei" que podemos observar. Por outro lado, a sua opinião tende a ser negativa. Para eles, a língua preferida é o português, segundo o cabo-verdiano, terceiro "outra língua" e quarto o forro, ao contrário das preferências dos mais velhos e dos professores. A maioria gostaria de estudar os crioulos na escola e, quando lhes perguntam qual, o preferido é o cabo-verdiano. Vemos, portanto, que o forro não é muito popular entre os mais jovens, apesar de ser a língua preferida dos mais velhos e dos professores.

A última pergunta questiona se consideram importante ou não que os crioulos se escrevam e se leiam para evitar o seu desaparecimento. 55,56% das crianças pensam que é importante, 39,09% respondem "não sei", 2,47% pensam que os são uma línguas para ser faladas, e 2,88% pensam que desaparecerão de qualquer forma. Portanto, embora os crioulos não sejam amplamente aceites pelos mais jovens, a maioria deles reconhece a importância de serem capazes de ler e escrever estas línguas.

Em geral, observámos que os professores têm uma visão mais positiva das línguas crioulas do que as crianças, e mesmo uma visão mais positiva da visão que as crianças têm dessas mesmas línguas do que realmente têm. Isto, juntamente com o resto das conclusões tiradas, levamos a acreditar que o envolvimento dos professores e das escolas na aproximação dos crioulos às novas gerações pode ser benéfico se for feito com o consenso do pessoal docente, bem como proporcionar a formação tão necessária para eles. Contudo, não entraremos nestas possíveis medidas a nível escolar, uma vez que estão longe do campo de trabalho e dos objetivos do presente projeto, mas não podemos deixar de encorajar outros profissionais para que explorem esta área.

6. REFERÊNCIAS

- de Araujo, Gabriel e Agostinho, Ana Livia. (2010) Padronização das línguas nacionais de São Tomé e Príncipe. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, pp. 49-81. *Revista Língua e Instrumentos Linguísticos*, 26.
- Caballero Rodríguez, T. e Meztger da Costa, Gama, D. (2007). Análisis sociológico de la pobreza en São Tomé y Príncipe, pp. 65-114. *Revista Santiago*. Ed: Dirección de Información Científico Técnica de la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- Casas Anguita, Juana et al. (2003a). La encuesta como técnica de investigación Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de datos (i), pp.527-162. *Aten Primaria* 2003, 31(8).
- Casas Anguita, Juana et al. (2003b). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de datos (ii), pp.592-600. *Aten Primaria* 2003, 31(9).
- Cluster de Sociolingüística. (sf). Galdeketa Soziolinguistikoa. Munduko Hizkuntza Ondarearen UNESCO Katedra. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Fernandes de Almeida, Maria Imaculada. (2022). Estudo sobre a violência contra as idosas em São Tomé e Príncipe no período 2018-2020. Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira (UNILAB). repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/12345679/2588.
- Guedes, Nuno. (2018). Cabelos brancos e feitiçaria. Os idosos abandonados em São Tomé. TSF Rádio Notícias. <https://www.tsf.pt/internacional/cabelos-brancos-e-feticaria-os-idosos-abandonados-de-sao-tome-9692460.htm>.
- Gonçalves de Género, Esterline. (2012). Análise da Estratégia de Desenvolvimento da União Africana: uma abordagem geo-social aplicada a São Tomé e Príncipe. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Políticas e Sociais.
- Gonçalves, Rita e Hagemeyer, Tjerk (2015). O português num contexto multilingue: O caso de São Tomé e Príncipe, pp. 87-107. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane: Série Letras e Ciências Sociais*, 1(1).
- Gorgulho, Ana Rita et al. (2020). Formação contínua de professores de Português do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe: uma proposta de oficina de formação sobre ensino e avaliação da escrita, pp. 99-117. *Da Investigação às Práticas*, 10(1). DOI: <https://dx.doi.org/10.25757/invep.v10i1.200>
- Hagemeyer, Tjerk. (2009). As Línguas de S. Tomé e Príncipe, pp. 1-27. *Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola*, 1.1.
- Hagemeyer, Tjerk et al. (2018). Línguas e Políticas Linguísticas em São Tomé e Príncipe, pp. 54-59. *Políticas Linguísticas em Português*. Lidel.

- Iglesias de Ussel et al. (2001). La soledad en las personas mayores. Influencias personales, familiares y sociales. Análisis cualitativo. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- INE. (2016). iv Recenseamento Geral da População e da Habitação 2012 (iv RGPH 2012). Instituto Nacional de Estatística. São Tomé e Príncipe.
- Lorenzino, Augusto Gerardo. (1996). Uma avaliação socio-linguística sobre São Tomé e Príncipe. Congresso Internacional sobre o Português: Actas, vol. I-III. Inês Duarte e Isabel Leiria (orgs.). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística e Edições Colibri, vol. II.
- Montroy, Maria. (2021). As possibilidades de integração de idosos em São Tomé e Príncipe através da revitalização linguística e o uso da legendagem, pp. 905-921. Discursos, mujeres y artes. ¿Construyendo o derribando fronteras?. Coord. Romina Grane. Dykinson, S.L.
- PNUD. (2002). Relatório do Desenvolvimento Humano em São Tomé e Príncipe. As mudanças de 1990 a 2002 e o desenvolvimento humano.
- Ribeiro de Souza, Luciana. (2015). São Tomé e Príncipe em dois momentos identitários. (Quinta seção: discurso, língua, pátria e ensino). Cadernos de Pós-Graduação em Letras (Mackenzie), 15(1).
- Rodríguez Carrajo, Manuel. (2000). La soledad de las personas mayores, pp.57-68. Familia: Revista de ciencias y orientación familiar, 21.
- Rodríguez Martín, Marta. (2009). La soledad en el anciano, pp.159-166. Gerokomos, 20(4).
- Rubio Herrera, Ramona. (2011). La influencia de la soledad en las formas de vida y convivencia de los mayores, pp.527-565. Libro blanco sobre envejecimiento activo. IMSERSO.
- Rodríguez T., María Cecilia e Vidal Figueroa, Carla. (2015). Solidaridad intergeneracional: jóvenes y adultos mayores en estrecha colaboración, pp.261-278. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social, nº20.
- Rueda Estrada, José Daniel. (2018). La soledad en las personas mayores en España. Una realidad invisible, pp.43-64. Actas de coordinación sociosanitaria (Fundación Caser), 23.
- The World Bank. (2022). The World Bank in Sao Tome and Principe. <https://www.worldbank.org/en/country/saotome>
- Wolf-Farré, Patrick. (2018). El concepto de la Biografía Lingüística y su aplicación como herramienta lingüística, pp. 45-54. Lengua y Habla, nº22.
- Yangués, Javier et al. (2018). El reto de la soledad en la vejez, pp.61-75. Zerbitzuan.

SECCION II

EL ARTE Y LA CREATIVIDAD COMO
HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN DOCENTE

ARTE DIGITAL EN LA ASIGNATURA DE LENGUAJE ARTÍSTICO Y SU INCIDENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

RAMÓN ESTEBAN CÁRDENAS PÉREZ
Universidad de Concepción-Chile

IRMA LAGOS HERRERA
Universidad de Concepción-Chile

PAULA URZUA CARMONA
Universidad de Las Américas, Sede El Boldal, Concepción-Chile

1. INTRODUCCIÓN

Hasta antes de la crisis sanitaria del COVID-19, orientábamos en forma presencial la formación inicial del profesorado de Educación General Básica en Artes Visuales, con apoyo de TIC, así como la actualización de docentes en servicio. En Chile, se evidencian el escaso uso de las TIC en la educación, pero la crisis sanitaria aceleró la necesidad de hibridar las formas de enseñanza. A principios de mayo de 2021, la Dirección de Docencia de la Universidad de Concepción, a través del Fondo de Apoyo a la Docencia de Pregrado, convocó al cuerpo académico a presentar proyectos educativos que plantearan como foco prioritario el fortalecimiento de la docencia en línea, para promover el desarrollo de asignaturas que integrasen la diversificación de recursos tecnológicos; y, la innovación de actividades de aprendizaje en torno a las expresiones artísticas, en modalidad sincrónica y asincrónica, contexto en que se formuló y aprobó el proyecto “El arte digital como recurso didáctico en la formación inicial docente del estudiantado que cursa la asignatura de Lenguaje Artístico en Educación Básica” (Cárdenas & Navarrete, 2022), que tuvo como objetivos:

1. Fortalecer la docencia en línea en modalidad sincrónica-asincrónica, de las artes dentro del plan de estudios de la carrera de Educación

Básica, contribuyendo al mejoramiento de los aprendizajes y enseñanzas de las expresiones artísticas del estudiantado a lo largo de la formación de pregrado.

2. Generar recursos educativos digitales a partir de los paradigmas de las artes visuales que se identifican con las estrategias metodológicas en línea de los aprendizajes en torno al desarrollo del arte visual-digital.

3. Motivar la adquisición de nuevas experiencias pedagógicas virtualizadas y afianzando la formación artística del futuro profesorado de educación básica, dentro del Modelo Educativo de la Universidad de Concepción en el contexto de la crisis sanitaria provocadas por el Covid-19.

Entre los supuestos básicos del trabajo, está la necesidad de las Artes en la vida cotidiana de los seres humanos en sus diferentes etapas de desarrollo y de cognición, reconocido por la OMS como factor esencial para la salud, el bienestar de las personas y su calidad de vida (2019, cit. en Guardiola & Baños, 2020), otros estudios dan cuenta de su función esencial durante el confinamiento por el COVID en la niñez temprana (López, 2021); es indiscutible que las Artes contribuyen también a la expresión y comprensión de la identidad cultural (Mela, 2021; Lagos et al., 2009), al respeto, a la valoración de la diversidad, facilitando la co-construcción de aprendizajes significativos en un clima de sana convivencia y su rol social en el artivismo el artivismo, un nuevo lenguaje educativo (Aladro et al., 2018), cuyo aporte a la convivencia equilibrada en las aulas de alta vulnerabilidad social se encuentra debidamente documentada (Holguin et al., 2020).

Hay un flujo de influencias recíprocas entre las políticas curriculares sobre los procesos metodológicos y estrategias didácticas basadas en las TIC que se requiere-más aún en tiempos de pandemia-, y la incorporación de saberes interdisciplinarios, orientados al mejoramiento de las competencias digitales que el profesorado de educación básica en formación utilizará para realizar las actividades artísticas en la sala de clase/taller, para incentivar el potencial creativo y el desarrollo de propuestas visuales digitales en el estudiantado.

En este contexto, nos preguntamos ¿Qué tipo de actividades didácticas situadas en TIC se pueden desarrollar en la asignatura de Lenguajes

Artísticos en el contexto de la pandemia por Covid-19? Con ese fin, revisamos una breve aproximación a los inicios del arte digital, la implementación de la asignatura Lenguajes Artísticos en apoyo a la Formación Inicial Docente de pregrado, el resultado de propuestas visuales digitales del estudiantado sobre la base de la postfotografía y el *stop motion*; para finalmente, esbozar algunas conclusiones sobre la inclusión de las TIC en las Artes en nuestra universidad.

Nuestro objetivo es compartir la experiencia de implementar actividades didácticas con ayuda de recursos digitales para generar aprendizajes artísticos en la Formación Inicial Docente del estudiantado de la carrera de Educación General Básica de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción, Chile.

1.1. UNA BREVE APROXIMACIÓN AL ARTE DIGITAL

Los antecedentes artísticos que marcaron el inicio del arte digital despliegan un abanico de proyectos insospechados que contribuyen a generar prácticas virtuales de participación sobre la base de entornos colaborativos, simulacros experimentales y plataformas multimediales destinados a estimular la exploración creativa y “la capacidad de interpretar los signos icónicos que el arte reproduce” (Gutiérrez & Fernández, 2018, p. 367).

Las múltiples opciones, posibilidades y tendencias de representación que aborda el arte digital (Lanza, 2021) se constituyen por sí solas en un modo de producción digital que puede definirse como un tipo de arte que utiliza las ventajas del computador y la Internet con ciertos resultados “que no sería alcanzable por otros medios. Asimismo, pertenecen al arte digital aquellas obras artísticas que, por un lado, tienen un lenguaje visual específicamente mediático y, por otro, muestran las metacaracterísticas del medio” (Lieser, 2009, p. 13). Y en este contexto de expresión de expresión multimedial, el aspecto más importante del arte digital es el acto creativo y los artistas no reducen su campo de acción-reacción a cuestiones particulares, sino más bien, a través del computador y unos softwares específicos, inventan nuevas configuraciones que alteran los estados de la conciencia y las emociones en la elaboración de una arquitectura digital para producir “nuevas formas artísticas con un potencial

estético, creativo y visionario inesperado y, en parte, aún inexplorado (Kuspit, 2006, p. 37).

El uso de medios digitales con propósitos formativos y artísticos (Bravo & Fernández, 2022) permite canalizar el trabajo de la imagen visual digital hacia contextos educativos y de realidades culturales más complejas, siendo en este ambiente de tecnologías donde el arte ha encontrado de manera insospechada distintas formas de desarrollo conceptual, simbólico y orientada hacia nuevos formatos de comunicación que deriva de las teorías estéticas relacionadas a los entornos multimediales e interactivos (Piscitelli, 2002; Eftekhar, 2014).

En el transcurso del siglo XX, el arte digital inicia sus experimentos con formatos e ideas radicalmente nuevos, derivados de las tendencias visuales del fotomontaje, el *collage* y los *ready-mades*, que a partir de estas *performances* visuales los dadaístas como George Grosz y John Heartfield, se atrevieron en sus propuestas a modelar algunos conceptos provenientes del arte asociándolos con la actividad política, que sirvieron de base para desarrollar conceptualmente proyectos digitales como FloodNet de Electronic Disturbance Theater y Borderhack de Fran Illich (Cárdenas, 2018).

También, el arte digital se relaciona con la innovación, el desarrollo y puesta en escena como medio de expresión multimedial gracias a los aportes del videoarte producidos por artistas como Nam June Paik, William Wegman, Bill Viola, Bruce Nauman, Hanna Wilke, al crear escenarios inimaginables y atmosféricos de retóricas audiovisuales asociadas con el cuerpo, la poesía, la complejidad de la mente y las injusticias sociales (Molina, 2003) o también, para reformular y crear nuevas obras con discursos definidos dentro del género Performance Art (Ministerio de Educación y Cultura, 1997; Fernández, 2015;).

Posteriormente, con la aparición de los primeros navegadores en Internet surgió una generación de artistas que impulsaron el arte digital como movimiento de vanguardia trascendental y de una accesibilidad infinitamente explorable que sellará el vínculo entre la tecnología, la cultura popular y la redefinición del arte contemporáneo (Cárdenas, 2008).

Durante mucho tiempo, el *Computer-art* o arte por computador ha sido considerado una actividad lúdica que opera sobre la base de gráficos y funciones matemáticas complejas hasta las evocadoras superficies tridimensionales del arte geométrico-abstracto, que en su proceso de creación evidenciaron los primeros resultados que se vieron reflejados con la celebración de dos importantes exposiciones en el año 1968.

La primera, a cargo del Museo de Arte Moderno de Nueva York, introdujo los alcances de la nueva era tecnológica adscritas a la exposición

“The machine as seen at the end of the mechanical age” (“La máquina vista al término de la era mecánica”), en respuesta al creciente auge de la cultura industrializada (The Museum of Modern Art, 2017).

La segunda exposición, coordinada por el Instituto de Arte Contemporáneo de Londres y realizada en la Nash House entre agosto y octubre de ese mismo año con el título de “*Cybernetic Serendipity: The Computer and the Arts*” (“Serendipia cibernética: El computador y las artes”), incorporó elementos iconográficos provenientes de la imagen, la música, el cine y la poesía, marcando un estilo particular e iconográfico en la creación de sus obras (Reichardt, 1968). Un claro ejemplo de esta tendencia fue la coreográfica de un ballet modelada en una computadora por Michael Noll en el año 1965 y la proyección estereoscópica en 3D de dos hipercubos diseñado por Bell Labs en 1960.

Otro experimento a partir de la investigación “Humano o máquina”, lo constituye una copia digital diseñada en un computador por Michael Noll sobre la propuesta visual “Composición con líneas” de Piet Mondrian de 1917. Como resultado final, se obtuvo una figura simulada que, junto al original de Mondrian, se mostró a los espectadores y como resultado inesperado fue que la mayoría de los asistentes prefirieron la copia digital llegando incluso a considerarla el original de Mondrian (Acero, s.f.).

Estas experiencias de vanguardia propiciaron que diferentes artistas se iniciaran en la exploración de ideas altamente creativas, impulsando con ello, el arte generado por computador (Paul, 2016). Algunos artistas que se destacaron en estas incursiones son: Charles Csuri (USA.); Vera

Molnar, (Hungría/Francia); Georg Ness, (Alemania); Frieder Nake, (Alemania) y Manfred Mohr, (Alemania/ USA.).

Ciertamente que estos artistas y sus obras contribuyeron a redefinir el concepto del arte digital, que en la actualidad abarca un considerable número de movimientos artísticos, diferentes medios y técnicas emergentes a partir de la integración de variados dispositivos tecnológicos (Regil, 2005; Restrepo, 2012) o reunidos en relación con diferentes disciplinas sobre la base de la creación de las obras artísticas sometidas a procesos informáticos para su producción, difusión o exhibición (Villagómez, 2018). En esta línea de creación el arte se transforma en una experiencia virtual a partir de lo real y la percepción se convierte en acción porque confronta al ser humano desde distintos formatos de experimentación y simulación (Riboulet, 2013).

1.2. ENSEÑANZA DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: EL CASO DE CHILE

Dentro de los distintos quehaceres del profesorado de educación artística está no tan solo enseñar a los y las estudiantes a resolver problemas de manera creativa trabajando en equipo y que, además, sean reflejo o un aporte a la sociedad, sino que también deben acercar al alumnado a la vanguardia de las distintas metodologías o herramientas que se utilizan para crear nuevas tendencias artísticas. En este contexto, se resuelve la importancia de que los y las estudiantes, además de aprender y reconocer el arte digital, también puedan ser parte del proceso creador ayudados de instrumentos tecnológicos para ello.

Para que lo anterior sea posible es crucial que el cuerpo docente a cargo tenga instrucción en el manejo de TIC, sobre todo si forma a futuros pedagogos que, posteriormente, trabajarán en el ámbito de la educación infantil. Lamentablemente, la situación en Chile respecto de la formación docente de educación primaria en TIC es deficiente y, junto con ello está el hecho de tener exiguas casas de estudio que posean mención en artes dentro de la Formación Inicial Docente.

Al revisar las mallas curriculares para la carrera de Educación General Básica en las universidades más prestigiosas de Chile, como lo son la

Pontificia Universidad Católica y la Universidad de Chile, existen mejores condiciones en la formación inicial que en la Universidad de Concepción donde se enmarca este estudio. Para comenzar, la U. de Chile ofrece la mención de Artes Integradas, que se da a través de tres talleres de 4,5 horas semanales en tres semestres y donde cada taller es requisito para el siguiente. La Universidad de Concepción no cuenta con mención en Arte dentro de la formación inicial docente al igual que la Pontificia Universidad Católica de Chile (2021), cuya malla curricular de Educación General Básica incluye solo la asignatura “Desarrollo y Enseñanza del Lenguaje Artístico Visual”.

En la Universidad de Concepción, la carrera de Educación Básica cuenta con una formación teórica y práctica, centrada en dos menciones: a) Lenguaje y Ciencias Sociales; b) Matemáticas y Ciencias Naturales, con asignaturas de contenidos multidisciplinarios, competencias generales y específicas según el Modelo Educativo de la Universidad de Concepción (2011).

En ninguna de las dos especialidades existe una línea disciplinar en Educación Artística o una mención específica en Artes Visuales que permita al profesorado en formación, desarrollar competencias múltiples o interdisciplinarias en Artes Visuales para responder a la acción performativa e interdisciplinaria (Cortés, 2018), que se relaciona con los diferentes desafíos pedagógicos que emanan de las orientaciones curriculares de las Artes Visuales de 1° a 6° año básico, formuladas por el Ministerio de Educación de Chile. Únicamente, en el VI semestre, en la Facultad de Educación y en la Escuela de Educación se incluye la asignatura de Lenguaje Artístico en Educación Básica, de 2 horas teóricas y 2 horas prácticas, distribuidas en 17 semanas de clase/taller a realizarse durante el segundo semestre de cada año académico, con la finalidad de orientar en el desarrollo de la cultura artística, a partir de una serie de contenidos mínimos, estructurados en dos módulos de trabajo: Artes Visuales y Artes Musicales.

En el primer módulo, se incluye la revisión de las bases curriculares de las artes visuales; la relación entre arte, ciencia y tecnología; y creatividad. El segundo módulo aborda una revisión general de las artes

musicales en la educación básica; su correspondencia entre la expresión musical, ciencia y tecnología; y, el desarrollo de la creatividad musical.

Por cierto, esta estructura insuficiente de contenidos y actividades formativas limita la adopción de diferentes saberes teóricos y prácticos que necesita adquirir el estudiantado de pregrado, lo que implica la mantención de las carencias de competencias artísticas con que ingresan a la carrera y que se manifiesta en las estrategias de enseñanza, en el insuficiente conocimiento y en la implementación y evaluación posteriormente en las aulas, cuando deben dictar una sola asignatura artística a lo largo de toda una carrera. Situación opuesta a la propuesta de programación docente meditada que tome en cuenta la importancia del lenguaje visual y su profundización para el logro de un mejor entendimiento de las Artes (López, A. y Cebrián, J., 2017), a través de la expresión, apreciación estética y creatividad.

Algunos supuestos para tener en cuenta desde la ladera de la docencia respecto del hecho del poco manejo de TIC en la formación inicial docente, así como la tendencia nacional de no formar especialistas en el área de las artes son:

- a. Complementar las competencias profesionales en el área artística dado la escasa formación del profesorado nacional en artes visuales. De esta forma, sería posible que en su práctica profesional cuenten con las competencias digitales y estrategias de enseñanza en TIC (Lagos, Tarifeño, Abello, 2019) que garanticen un amplio desarrollo de habilidades creativas, socialización de conocimientos artísticos multidisciplinarios, variadas actividades lúdicas y didácticas para la escuela.
- b. Cambiar el paradigma de los modelos didácticos basados en TICS que apoyan la educación artística, ya que aún persiste el modelo academicista que apoya un conjunto de saberes artísticos centrados en la imitación, la reproducción y la copia; lo que es paradójico, porque actualmente un requerimiento educativo de impulsar actividades artísticas con apoyo de las TIC, asociado con el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y confiando en la creatividad, a partir de un modelo de autoexpresión creativa que otorgue las condiciones para

realizar un verdadero acompañamiento pedagógico para potenciar los diferentes procesos creativos con apoyo de modelos didácticos atingentes sobre la base del dominio de una pedagogía digital, capaz de interpretar el mundo de las imágenes desde la mirada que proporciona la cultura visual-digital y el manejo de los recursos interactivos.

- c. El uso de metodologías innovadoras emergentes en las Artes Visuales, puede ayudar a la resolución de problemas, al desarrollo colaborativo de ideas y al enriquecimiento de las experiencias disciplinares basadas dentro de la digitalización y virtualización de los procesos creativos asociados con las oportunidades educativas que ofrecen: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Cooperativo, el Aula Invertida (*Flipped Classroom*), el Aprendizaje Basado en Problemas, los Aprendizajes Basados en Competencias y el Aprendizaje Basado en Pensamiento (*Thinking Based Learning*).

En consecuencia, debemos reconocer que la situación que generó la pandemia por Covid-19, resultó ser el escenario perfecto para poder enseñar al estudiantado durante su Formación Inicial Docente en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, ciertas técnicas que implican uso de TIC que acercan al estudiantado al mundo del arte digital.

2. PLANIFICACIÓN EN LA ASIGNATURA DE LENGUAJE ARTÍSTICO

Mediante la adjudicación del proyecto “El arte digital como recurso didáctico de la formación inicial docente del estudiantado que cursa la asignatura de lenguaje artístico en educación básica” auspiciado por el fondo de Apoyo a la Docencia de Pregrado de la Universidad de Concepción se crearon infografías interactivas y guías educativas digitales para que los alumnos trabajaran de manera asincrónica con el objeto de tener una guía fuera del aula/taller digital, en este caso, dado que el proyecto fue adjudicado en plena pandemia por COVID-19, por lo que se le dio curso durante los períodos académicos 2020 y 2021.

De esta manera, fue posible entregar contenidos y material de trabajo en apoyo a la creación sobre la postfotografía y el Stop motion, además de mostrar diversas fuentes de información donde se podían ver los pasos necesarios para crear expresiones artísticas en los estilos mencionados. Se pretendía que de manera asincrónica cada estudiante fuera responsable de su aprendizaje, resolviera de qué manera podría cumplir con el objetivo de la clase sincrónica, entregara una visión del mundo desde su propia perspectiva, trabajara en equipo, desarrollara el sentido de la comunicación visual, pudiera expresarse narrando una historia y todo ello mediante el uso de distintos programas audiovisuales que son de uso libre y que pueden ser fácilmente instalados en cualquier computador o smartphone y permiten trabajar en ellos online y offline.

¿Por qué la postfotografía y el stop motion?

La postfotografía, es un tipo de expresión artística que designa un proceso fotográfico que va más allá de los aspectos técnicos de la fotografía tradicional, al poner en evidencia “la intervención de distintas subjetividades en la creación del objeto fotográfico, y destierran la fe en la objetividad basada en el registro mecánico (y, por tanto, objetivo) de la realidad” (Velasco, 2016, p. 281), porque su registro se realiza en distintos tipos de formatos digitales y la técnica se desarrolla posteriormente en el trabajo de edición con la ayuda del computador y programas específicos de edición de imágenes, permitiendo crear mundos digitalmente posibles de acuerdo con la creación de imágenes híbridas donde lo real y lo virtual comienzan a mezclarse (García, 2015; Andres Sanz, 2017).

El Stop motion es una técnica de animación que consiste en la ilusión de aparentar el movimiento de objetos estáticos, como por ejemplo marionetas, juguetes de construcción, muñecos articulados, personajes creados con plastilina, imágenes recortadas, etc., manipulándolos con la mano y construyendo la consecución de las imágenes cuadro a cuadro, por medio de la grabación sucesiva de imágenes fotografiadas (Herrera, 2017, Cárdenas, 21018). La técnica del Stop Motion es una herramienta tecnológica que requiere de creatividad con el propósito de obtener en la edición final del viseo infinitas posibilidades narrativas para hacer mucho más interesante el aprendizaje artístico (Fernández y Barreira, 2015).

Dentro de la planificación para generar aprendizajes artísticos en el estudiantado de pregrado, se consideró las diferentes argumentaciones y tendencias más representativas que derivan de las prácticas vanguardistas de la postfotografía y los alcances del stop motion como medio de representación multimedial.

En el caso de la postfotografía, el objetivo era crear cuatro propuestas de postfotografía digital, a partir del modelado de escenarios conceptuales basados en la cotidianeidad familiar-sociocultural, medio ambiente, objetos inanimados, retratos y/o autorretratos, contingencia social y derechos humanos, con la ayuda de algún software y herramientas digitales considerados en la postfotografía digital.

Para el Stop Motion, los objetivos fueron crear, editar, guardar y enviar el desarrollo de una propuesta visual-digital utilizando la técnica del Stop Motion, en la que se trabajen artística y creativamente temáticas diversas relacionadas con la problemática social, educativa, cultural y sanitaria, entre otras.

En ambas proposiciones visuales digitales, se incluyó, además del recurso asincrónico, la guía sincrónica del docente a cargo, espacio donde el estudiantado podía desarrollar sus ideas, realizar preguntas técnicas, avanzar en la construcción de los ambientes virtuales y planificar el trabajo en equipo, en caso de ser necesario.

3. RESULTADOS DE PROPUESTAS VISUALES DIGITALES

A continuación, se presentan algunas propuestas visuales digitales como resultados del trabajo estudiantil en la carrera de Educación General Básica, de la Escuela de Educación, Campus Los Ángeles de la Universidad de Concepción, sobre la base de las guías educativas de aprendizajes, orientaciones didácticas y creación artística por medio de la posfotografía digital y del stop motion.

FIGURA 1. Postfotografía Digital “El minio” de Roxana Riquelme, 28-09-2021. Estudiante de Educación General Básica, Escuela de Educación Campus Los Ángeles, Universidad de Concepción-Chile.

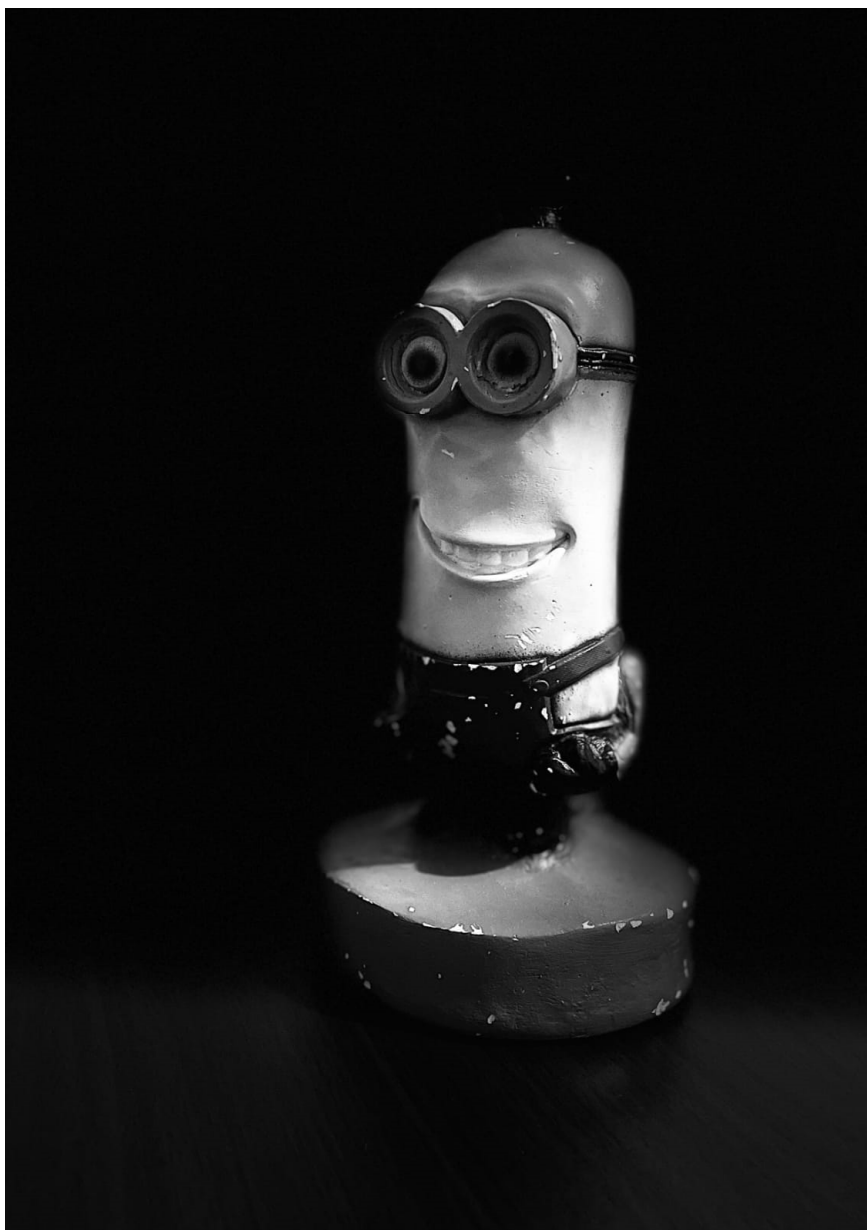


FIGURA 2. Postfotografía Digital “A través de la ventana” de Agustín González, 28-09-2021. Estudiante de Educación General Básica, Escuela de Educación Campus Los Ángeles, Universidad de Concepción-Chile.



FIGURA 3. Postfotografía Digital “Autorretrato paronimico” de Antonio Fuentealba, 28-09-2021. Estudiante de Educación General Básica, Escuela de Educación Campus Los Ángeles, Universidad de Concepción-Chile.



FIGURA 4. Fotograma 0:00:20 Stop Motion “La vida del Bosque” de Kriss Castel, 03-11-2020. Estudiante de Educación General Básica, Escuela de Educación Campus Los Ángeles, Universidad de Concepción-Chile.



FIGURA 5. Fotograma 0:02:07 Stop Motion “La vida del Bosque” de Kriss Castel, 03-11-2020. Estudiante de Educación General Básica, Escuela de Educación Campus Los Ángeles, Universidad de Concepción-Chile.



FIGURA 6. Fotograma 0:00:16 Stop Motion “Aprobación” de Rocío González Álvarez, 03-11-2020. Estudiante de Educación General Básica, Escuela de Educación Campus Los Ángeles, Universidad de Concepción-Chile.



FIGURA 7. Fotograma 0:01:26 Stop Motion “Aprobación” de Rocío González Álvarez, 03-11-2020. Estudiante de Educación General Básica, Escuela de Educación Campus Los Ángeles, Universidad de Concepción-Chile.



En términos generales, más que el análisis sobre el resultado final de la obra propuesta por cada estudiante, se valoró en esta primera etapa, principalmente el proceso de producción y exhibición llevado a cabo dentro de un amplio proceso de promoción, socialización, divulgación y

prácticas emergentes de los aprendizajes artísticos (Yanes, 2018), en que se consideró la utilización de los diferentes recursos informáticos, dispositivos tecnológicos y programas de edición de audio, imágenes y video, que permitieran de manera focalizada la experimentación y la recreación. Pero también, desde la perspectiva constructorista del aprendizaje situado, reforzar en el estudiantado, la necesidad de aprender a crear, interactuar y expresarse simbólicamente (Cárdenas, 2021).

4. DISCUSIÓN

En Chile, a pesar del atraso en el cambio de paradigma, el Ministerio de Educación junto con el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, a través de varias y sucesivas publicaciones han implementado espacios e instrumentos que favorecen el desarrollo de las Artes Visuales dentro del sistema escolar; sin embargo, la falta de los recursos didácticos se mantiene. No obstante, desde el punto de vista teórico y marco conceptual, motivan el cambio paradigmático desde la acción formativa a contrapelo de la academia.

Respecto a las experiencias educativas que se implementó en el período académico 2020 y considerando que el desarrollo de estas técnicas comenzó durante la pandemia, el estudiantado logró cumplir los objetivos planteados en un 100%. Asimismo, y de acuerdo con la encuesta de evaluación docente, manifestaron que, si bien la asignatura no era fácil, el docente no sólo se mostraba dispuesto a explicar y discutir las diferentes técnicas planteadas, sino que también, mostraba especial interés en lo que el estudiantado creía importante reflejar a través de sus trabajos y porque dominaba las técnicas para hacerlo, volviéndose más cercano a ellos.

Durante el período académico 2021, la aplicación de esta metodología permitió en el cuerpo estudiantil lograr en un 100% el cumplimiento de los objetivos planteados, el grado de dificultad seguía alto, de acuerdo con lo manifestado por los y las estudiantes en la encuesta de evaluación docente; sin embargo, la participación de ellos que es autovalorada subió considerablemente, pasando de bajo a medio. Un gran logro si se considera que las clases se impartían mediante plataforma TEAMS y que tanto el año 2020, como el 2021 la matrícula fue de 52 alumnos.

Al igual que en los dos períodos académicos señalados, el cuerpo estudiantil manifestó como muy importante el hecho de que el docente a cargo “hablara en su idioma”, es decir, utilizara la tecnología como una herramienta fundamental de la vida diaria, pero en esta ocasión para producir arte, algo que quizás antes veían de manera lejana, pero que, al tener la ocasión de experimentar, ya saben que es posible acercar a sus futuros estudiantes a vivir el mismo proceso que ellos vivieron.

Asimismo, el hecho de contar con el material de forma asincrónica fue de gran utilidad para el estudiantado durante la pandemia, pues en muchas familias no había conexión a internet a todas horas, o bien, debían turnarse el uso de los dispositivos para las distintas actividades, requeridas por los y las integrantes de la familia. Valoraron las guías interactivas, como lo manifestaron en la encuesta de evaluación docente al afirmar que los instrumentos entregados eran adecuados para el desarrollo de la asignatura, les permitía poder realizar su vida “normal”, en algún sentido; y destacaron que el docente estuviera en sintonía con la realidad digital y que, a través de ella pudieran expresarse mediante creaciones artísticas, sobre todo durante el encierro pandémico que todo el mundo tuvo que experimentar.

5. CONCLUSIONES

Como sociedad es necesario facilitar el ejercicio del derecho a las Artes (Martínez, R, 2014), formando docentes que encarnen los estándares de las Artes Visuales, que bien puntualiza Errázuriz (2021) en las conclusiones de su investigación reciente sobre la calidad de la formación inicial en artes.

Si bien es cierto que la implementación del Taller de Artes Visuales es insuficiente para desarrollar y construir las competencias de AV y mediales necesarias en docentes de Ed. Básica o primaria, es innegable que la inclusión de las actividades digitales referidas en un sistema híbrido (sincrónico y asincrónico) con acento en la expresión plástica desde sus mundos cotidianos le permitió al estudiantado participante, co-construir la zona de desarrollo próximo que probablemente favorezca mejores prácticas de aula en Artes visuales cuando sean docentes.

Entonces ¿Por qué Chile se aleja de la posibilidad de tener docentes preparados en Artes a nivel de enseñanza básica?, ¿por qué no nos damos el tiempo de preparar docentes que manejen los contenidos y conceptualizaciones de Artes Visuales y las TIC?, ¿por qué negarnos a desarrollar en el alumnado la capacidad intrínseca de expresarse y de lograr una mente creativa capaz de resolver problemas, sean cotidianos o de gran envergadura?, ¿cuántos estudios y evidencias más son necesarias para llegar al cambio de paradigma? Probablemente nunca se resolverán todas estas interrogantes, mientras tanto avanzaremos como podamos, pues sembrar una semilla, algún día permitirá ver el árbol que esparcirá muchas más.

6. REFERENCIAS

- Aceró, O. (s.f.). Comienzos del arte digital.
<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/wp/article/download/2851/2907/8553>
- Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D., & Bailey, O. (2018). Artivism: A new educative language for transformative social action. [Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora]. *Comunicar*, 57, 09-18. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- Andrés Sanz, M. (2017). 00000000X. Estrategias y cuestiones de la postfotografía. III Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales :: ANIAV 2017 :: GLOCAL.
<http://dx.doi.org/10.4995/ANIAV.2017.5726>
- Bravo, V. & Fernández, M. (2022). Percepciones y uso de los medios digitales en educación artística: un estudio descriptivo. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation* 8(1), 75-90. DOI: <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.12069>
- Cárdenas, R. (2008). Net Art como práctica, creación y representación desde una perspectiva socioeducativa y transcultural: los Mapuches Pehuenches al sur de Chile. Tesis Doctoral. España: Universidad de Granada.
<http://digibug.ugr.es/handle/10481/2299>
- Cardenas Perez, R. E. (2018). Arte Digital y Stop Motion como práctica interdisciplinaria en apoyo a la formación inicial docente. *Index, Revista De Arte contemporáneo*, (06), 132-140.
<https://doi.org/10.26807/cav.v0i06.163>

- Cárdenas-Pérez, R. E. (2021). Emergencia del arte digital en la educación artística y las artes visuales en tiempos de pandemia. (pensamiento), (palabra). Y obra, (25). <https://doi.org/10.17227/ppo.num25-13066>
- Cárdenas, R & Navarrete, M. (2022), El arte digital como recurso didáctico en la formación inicial docente del estudiantado que cursa la asignatura de Lenguaje Artístico en Educación Básica. Ponencia presentada al III Congreso Internacional Nodos del Conocimiento: La academia frente a los retos de la humanidad. Innovación, investigación y transferencias ante el horizonte 2030. Evento virtual, 24 y 25 de noviembre. <https://www.youtube.com/watch?v=ZwPy0vzG3o>
- Cortés, L. (2018). La performatividad en la acción pedagógica de profesores/as en formación en artes visuales. *Atenea (Concepción)*, (518), 57-73. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622018000200057>
- Eftekhar, M. (2014). Teorías estéticas de los mundos virtuales. Departamento de Filosofía y Filosofía Moral y Política. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Tesis Doctoral. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filosofia-Meftekhar/Manuchehr_Eftekhar_Shirazi_Tesis.pdf
- Errázuriz, L. y Fernandois, J. (2021). Formación docente para la educación artística en Chile. El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(1), 49-69. <https://doi.org/10.5209/aris.67126>
- Fernández, A. & Barreira, A. (2015). Stop-Motion: Estrategia de Imagen y Comunicación para la mejora de la convivencia. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr. (13): 191-1195. <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/581>
- Fernández, C. (2015). Arte corporal (Body Art) y videoperformance. *Opción*, 31(1), 304-323. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31043005017>
- Gutiérrez, M. y Fernández, S. (2018). Artistas en el aula: estudio de un caso sobre trabajo colaborativo en el ámbito de las artes plásticas y visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(2): 361-374. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57324>
- García, M. (2015). Una revisión del concepto de postfotografía. Imágenes contra el poder desde la red. *Revista Anual de Historia del Arte* (21), 125-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5146929>
- Guardiola, Elena, & Baños, Josep-E. (2020). ¿Y si prescribimos arte? El papel del arte en la mejora de la salud y el bienestar?. *Revista de Medicina y Cine*, 16(3), 149-153. Epub. <https://dx.doi.org/10.14201/rmc2020163149153>

- Herrera, L. (2017). Técnicas de Stop Motion: la combinación de las partes. Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo, Argentina.
http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/trabajos/38285_143152.pdf
- Holguin, J., Montañez, A., Montañez N., Dolorier, R., Cruz, J. y Ledesma, F. (2020). Nuevas pedagogías artivistas para la educación: evidencias de la construcción de con- vivencias democráticas y aprendizajes cooperativos en contextos vulnerables. *Apuntes Universitarios*, 10(3), 49–78.
<https://doi.org/10.17162/au.v10i3.457>
- Kuspit, D. (2006). Arte digital y videoarte. Transgrediendo los límites de la representación. Madrid, España: Área de Edición y Producciones Audiovisuales del CBA.
- Lagos, I.; Tarifeño, A.; Abello, R. (2019). Exploración de actividades digitales asincrónicas escritas en futuros docentes de Educación Básica. *Rexe* 18(37), 153-168.
<http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/726>
- Lagos H., I., González L., A. V., & Cárdenas P., E. (2009). Expresión artística y cultura cotidiana en el libro "cuentos de callaqui". *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(16), 25-37.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243116384002>
- Lanza, D. (2021). Arte Digital. Historia, evolución y tendencias en el arte de los nuevos medios. Universidad Complutense de Madrid.
https://eprints.ucm.es/id/eprint/63538/1/Arte_Digital%20-%20Dario_Lanza.pdf
- Lieser, W. (2009). Digital Art. Colonia, Germany: H.F.Ullmann.
- López Méndez, L. (2021). Arte y educación en la primera infancia en tiempos de confinamiento: un estudio de caso. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(2), 89–98. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2160>
- López, A. y Cebrián, J. (2017). Diseño Metodológico para el estudio de las Artes Vi- suales a nivel superior en la Escuela Estatal de Artes Plásticas de San Luis Potosí [Documento de trabajo]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2121.pdf>
- Martínez, R. (2014). Arte, derecho y derecho al arte. *Revista Derecho del Estado*, (32), 35-56.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-98932014000100003&lng=en&tlng=es

- Mela, J. (2021). “Autorrepresentación identitaria a través de las artes visuales: la experiencia del Taller de Fotografía Infantil Mapuche”. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas 16 (2): 60-75.
<http://doi.org/10.11144/javeriana.mavae16-2.arit>
- Ministerio de Educación y Cultura. (1997). Primera década en perspectiva. Videoarte y videos alternativos en los estados Unidos. Museo nacional Centro de Arte Reina Sofía.
https://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/actividades/programas/1997005-fol_es-001.pdf
- Molina, A. (2003). Las artes del vídeo. Proust en la era digital. El PAIS.es.
<https://www.almendron.com/blog/wp-content/images/2014/05/videoarte1.pdf>
- Paul, C. (2016). Introduction: From Digital to Post-Digital Evolutions of an Art Form. En, C. Paul (Ed.), A Companion to Digital Art (pp. 1-21). Ebook.
http://about.mouchette.org/wp-content/uploads/2018/02/Christiane_Paul_A_Companion_to_Digital_Art_b-k.org_.pdf
- Piscitelli, A. (2002). Ciberculturas 2.0: en la era de las máquinas inteligentes. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2021). Pedagogía en Educación General Básica. <https://admission.uc.cl/carreras/pedagogia-general-basica-santiago/>
- Riboulet, C. (2013). En el arte de los nuevos medios. Calle14: revista de investigación en el campo del arte, 7(10),136-143.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cl4.2013.1.a09>
- Reichardt, J. (1968). Cybernetic Serendipity the computer and the arts. Published by Studio International 37 Museum Street London W.C.1.
https://monoskop.org/images/2/25/Reichardt_Jasia_ed_Cybernetic_Serendipity_The_Computer_and_the_Arts.pdf
- Regil, L. (2005). Hipermedia: medio, lenguaje herramienta del arte digital. Revista Digital Universitaria, 6(10), 1-18.
http://www.revista.unam.mx/vol.6/num10/art97/oct_art97.pdf
- Restrepo, I. (2012). Arte digital y educación artística: emergencia de nuevas prácticas pedagógicas en la ciudad de Medellín. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (36), 104-126.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/373/708>

- The Museum of Modern Art. (2017). The machine, as seen at the end of the mechanical age. https://www.moma.org/documents/moma_catalogue_2776_300292931.pdf
- Universidad de Concepción (2011). Modelo Educativo. Publicación de la Dirección de Docencia. <https://docencia.udec.cl/documentos/modelo-educativo/>
- Velasco, P. (2016). La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía. Barcelona: Galaxia Gutenberg. <https://www.scielo.org.mx/pdf/aiie/v39n111/0185-1276-aiie-39-111-279.pdf>
- Villagómez, C. (2018). Arte Digital mx. AusArt Journal for Research in Art, 6(1), 285-295. <https://ojs.ehu.eus/index.php/ausart/article/view/19384>
- Yanes, B. (2018). La formación y educación vinculada con el arte digital. VII Congreso Virtual Internacional Arte y Sociedad: arte de los nuevos medios. <https://www.eumed.net/actas/18/arte/13-la-formacion-y-la-educacion-vinculada-al-arte-digital.pdf>

LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN ENSEÑANZA ONLINE DE ASIGNATURAS VISUALES

NADIA MCGOWAN

Universidad Internacional de La Rioja

MARCELO FRAILE NARVÁEZ

Universidad Internacional de La Rioja

ISMAEL SAGREDO OLIVENZA

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de conocimientos de tipo práctico en el ámbito visual es compleja porque están estrechamente vinculados con la creación. No sólo es necesario transmitir un conocimiento teórico, sino que este debe plasmarse en obras (Stokes, 2002). Es decir, la teoría explicada se orienta la creación obras de diversa índole, bien sean ilustraciones, pinturas, diseños, maquetaciones, creaciones audiovisuales o el desarrollo de arte a través de programación.

Dado que rara vez existen reglas inmutables en estos ámbitos artísticos, la aplicación de estos conocimientos requiere el desarrollo de un criterio propio por parte de los alumnos, que les permita adaptarse a la variable casuística con la que se pueden encontrar en la aplicación de las competencias adquiridas a lo largo de una asignatura. Si, además, se suma la circunstancia de la enseñanza *online*, la dificultad se ve incrementada.

La resolución de problemas en el aula se plantea como una estrategia de mejora de la adquisición de estas competencias de creación en asignaturas vinculadas a lo visual (Care, Scoular & Griffin, 2016; Sapp, 1995). Para ello, se ha puesto en práctica una propuesta de enseñanza mediante problemas vinculados a los diferentes temas de la asignatura de *Taller*

de proyectos de imagen y en los trabajos fin de máster del Máster Universitario de Diseño y Desarrollo de Videojuegos. Esta asignatura de 6 ECTS es parte del plan del segundo curso del estudio de Grado en Diseño Digital de la Universidad Internacional de La Rioja. La enseñanza se realiza en un entorno *online*, con clases semanales a través de videoconferencia.

La asignatura ayuda a los alumnos a poner en práctica preceptos teóricos para la creación de imágenes digitales mediante el uso de diferentes herramientas informáticas. Los alumnos trabajan la abstracción a partir de imágenes reales, el uso de tipografía, cómo aplicar las reglas de composición, el color y sus armonías, el diseño con sistemas modulares, la creación de imágenes mediante mapas de bits y con vectores, entre otros aspectos.

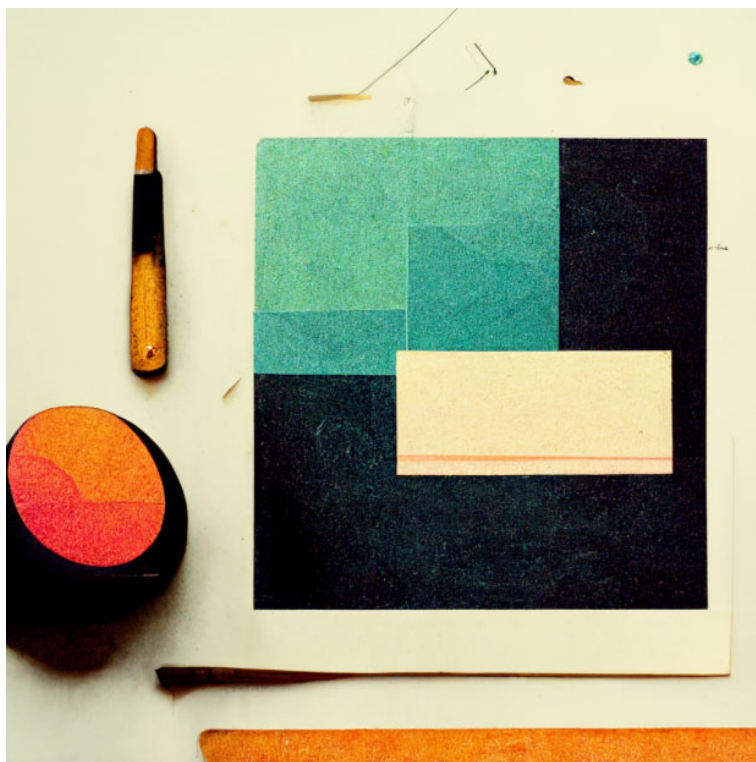
Se buscó dar una orientación práctica a esta asignatura. Por las características de estas temáticas, la aplicación técnica de estos conocimientos requiere el uso de programas informáticos diversos, como pueden ser InDesign, Photoshop o Illustrator dentro del entorno de Adobe. Fuera de este entorno y desde una perspectiva de programas gratuitos, se podría trabajar con herramientas como Scribus, GIMP o Inkscape.

En algunos casos también se vuelve necesario el uso de herramientas tradicionales –tales como pinceles, lápices o acuarelas– para crear imágenes de partida. Posteriormente, estas pueden ser digitalizadas para su manipulación a través de otras aplicaciones informáticas, por lo que siguen siendo parte de entornos digitales. La variedad de herramientas posibles ayuda a enriquecer la experiencia del alumnado, quienes pueden experimentar con diferentes procesos y ver la variación en los resultados obtenidos gracias a ellos.

Como parte del concepto primordial de la enseñanza de estos conocimientos aplicados, se considera que la retroalimentación es un eje fundamental para ayudar a los alumnos a avanzar. Si bien existen diferentes estrategias que pueden implementarse en entornos online (McGowan & Yáñez, 2021), en este caso se buscó fomentar que los alumnos se enriquecieran no sólo de su propia experiencia, sino de la de sus compañeros. El estudio *online* puede resultar solitario por la falta de presencialidad, que limita el contacto entre pares. Sin embargo, en los ámbitos

creativos es fundamental este intercambio para enriquecer la experiencia. Por ese motivo, se consideró prioritario buscar estrategias para solventar esta dificultad.

FIGURA 1. *Teaching visual Design.*



Fuente: McGowan, N. (2022). Elaboración propia.

Paralelamente a la implementación de esta metodología didáctica en la asignatura de Taller de Proyectos de Imagen, se trabajó también en el Máster en Diseño y Desarrollo de Videojuegos de la Universidad Internacional de La Rioja, en el marco de la asignatura de Trabajo Fin de Máster. En ella, los alumnos desarrollan un videojuego propio a lo largo del cuatrimestre, organizados en grupos de 3 a 5 integrantes.

El perfil de acceso a este máster es más cercano a la ingeniería que a las artes. Sin embargo, el resultado del trabajo es también un producto cultural, de carácter visual, aunque con interactividad y orientación lúdica.

Por ese motivo, y de cara a comprobar la transversalidad de la propuesta, se aprovechó la metodología para mejorar el método de trabajo en los proyectos fin de máster de este estudio.

2. OBJETIVOS

En función del contexto observado y las dificultades que hay que solventar, los objetivos propuestos son dobles:

O1: Diseñar estrategias que ayuden a los alumnos de asignaturas visuales a adquirir conocimientos prácticos, aplicables en entornos reales.

O2: Optimizar la retroalimentación entre alumnos de una misma asignatura, en el marco de un entorno de enseñanza *online*.

El primer objetivo se plantea en el marco del fomento de la transferencia del conocimiento generado en el aula. En el entorno actual, se busca fomentar que lo aprendido en la universidad pueda revertir a la sociedad bien en el mundo empresarial o para el bien de la sociedad en su conjunto. Así pues, el primer objetivo sería la aplicación del conocimiento central a la asignatura para su aplicación fuera del entorno de enseñanza.

El segundo objetivo propuesto busca paliar la falta de interacción entre alumnos en los entornos de enseñanza *online*. Para ello, se propone un acercamiento entre alumnos a través del diseño de un sistema que mejore la retroalimentación. Es decir, el objetivo es que los alumnos reciban un mayor número de comentarios sobre su trabajo, y que estos provengan de otros estudiantes en su mismo curso.

FIGURA 2. Videochat painting.



Fuente: McGowan, N. (2022). Elaboración propia.

3. METODOLOGÍA

La resolución de problemas en el aula se plantea como una estrategia de mejora de la adquisición de estas competencias de creación en asignaturas vinculadas a la creación visual. La resolución de problemas por parte de los alumnos se combinó con apoyo docente y de los compañeros del curso. En este contexto, se diseñaron problemas para los diferentes temas de la asignatura. Cada uno de ellos presentaba un pequeño *briefing* para situarlo en un contexto realista, en que se esperaba que el alumno trabajase como un profesional ante una situación que requería sus habilidades.

La implementación de la inclusión de problemas en el aula se planteó con estrategias síncronas, asíncronas y mixtas. Para todos los casos se contó con un espacio virtual creado *ex profeso* para que los alumnos lo

pudieran utilizar para compartir las propuestas creadas a partir del caso práctico planteado.

Para los trabajos fin de máster del Máster Universitario en Diseño y Desarrollo de Videojuegos, el *briefing* se planteó en forma de hitos. Cada hito corresponde a un estado del proyecto planteado al inicio del cuatrimestre, el cual debe estar completado al finalizar éste. Esta filosofía de trabajo es muy cercana a los *sprints* de la metodología SCRUM (Liu et al, 2019).

3.1. METODOLOGÍA SÍNCRONA

La metodología asíncrona de presentación de propuestas prácticas versa sobre tres fases fundamentales:

1. Presentación de la propuesta durante la clase.
2. Tiempo de trabajo individual. El alumno comparte sus creaciones en el espacio compartido.
3. Revisión de propuestas al final de la sesión.

La propuesta se plantea tras la lectura de la teoría de forma individual por el alumnado o su introducción por parte del docente. El problema se muestra en un formato *briefing*, vinculando la temática a aplicaciones en el mundo real. Tras su lectura, se determinan los parámetros técnicos de la propuesta y se resuelven las dudas que surjan entre los alumnos.

El tiempo de trabajo individual depende del tiempo de duración de la clase y de la dificultad de la actividad. La distribución propuesta para el caso de estudio fue de un 25% para la presentación, un 50% para la realización y un 25% para la revisión final. El trabajo realizado se sube al espacio compartido, a disposición de todos los compañeros.

Una vez agotado el tiempo de desarrollo, se presentan en clase las diferentes soluciones aportadas por los alumnos. Se da a los autores la posibilidad de explicar su trabajo. Al resto de alumnos se les anima a realizar un análisis crítico, destacando sus virtudes y las potenciales mejoras que pudieran implementarse.

3.2. METODOLOGÍA ASÍNCRONA

La metodología asíncrona implica la elaboración de propuestas fuera del aula. Su esencia es muy cercana a la síncrona, pero con modificaciones para poder apoyar la participación de alumnos que no pueden conectar en la hora de clase.

Sus fases son:

1. Presentación de la propuesta durante la clase y en el foro de la asignatura.
2. Tiempo de trabajo individual fuera de clase. El alumno comparte sus creaciones en el espacio compartido.
3. Revisión de propuestas al inicio de la clase siguiente o en el foro.

En este caso, en lugar de la presentación únicamente durante la clase presencial, esta se refuerza con una presentación asíncrona en el foro de la asignatura dentro de la plataforma LMS utilizada. Esto permite aumentar el alumnado participante, dado que un amplio porcentaje de alumnos de títulos *online* acude a este tipo de docencia para facilitar la conciliación familiar y laboral (Fraile & McGowan, 2021), lo cual dificulta que acudan a las clases en directo.

En este caso, en lugar de dar tiempo durante la clase, se plantea una fecha de finalización de la actividad, al término de la cual los alumnos deben subirla al espacio compartido.

En la clase siguiente, se revisan las entregas realizadas, como se haría al final de una sesión síncrona. También se puede recurrir a dar retroalimentación en el propio foro de la asignatura, aunque en ese caso se recomienda recurrir a *feedback* audiovisual (McGowan & Yáñez, 2021).

3.3. METODOLOGÍA MIXTA

La metodología mixta es la tercera vía propuesta para poder adaptar la actividad a un mayor número de casos. La metodología mixta también implica la aceptación de entregas tardías (síncronas o asíncronas) y su comentario en el aula.

Si se parte de una variación de la propuesta síncrona, se incluye la finalización del ejercicio fuera de clase (de forma asíncrona) para dar un mayor tiempo al alumno. Esto permite la resolución de ejercicios más complejos o que requieran un tiempo mayor del disponible en el aula. Posteriormente, la revisión se realiza en el aula, en una clase subsiguiente.

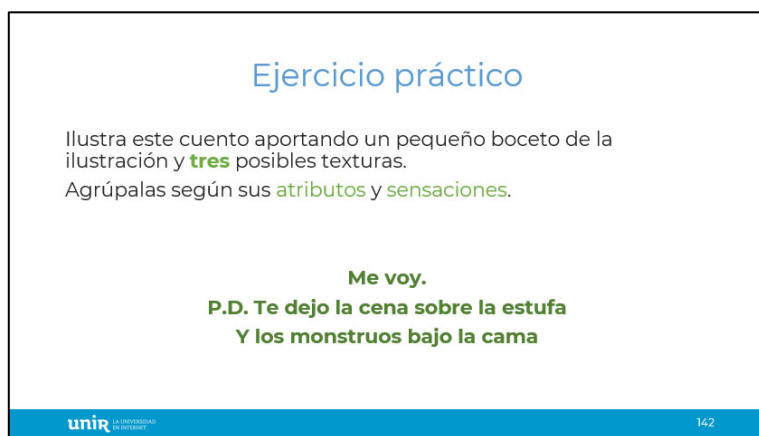
En la aplicación al Máster en Diseño y Desarrollo de Videojuegos se combina la presentación en clase de los hitos, con sus características, contenidos y fechas. El trabajo se realiza de forma asíncrona e independiente por parte de cada grupo de trabajo. Finalmente, los resultados se ponen en común en una sesión presencial virtual posterior.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. EJERCICIO SÍNCRONO

Siguiendo los contenidos del tema 3, relativo al uso de texturas en imágenes, se plantea a los alumnos un trabajo síncrono. Para él, deben realizar un boceto en el que se incorporan tres posibles texturas. El boceto debe representar el siguiente texto: “Me voy. P.D. Te dejo la cena sobre la estufa y los monstruos bajo la cama” (Figura 3).

FIGURA 3. Ejercicio de texturas presentado en clase.

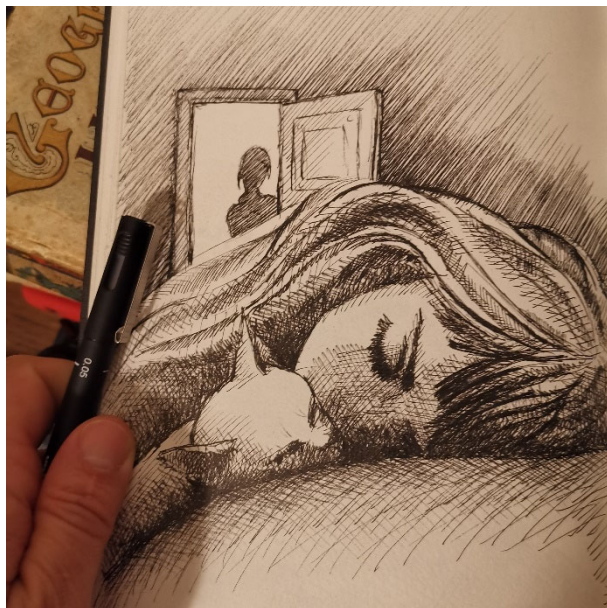


The image shows a presentation slide with a white background and a blue footer. The title 'Ejercicio práctico' is centered at the top in blue. Below it, the instructions are in black text: 'Ilustra este cuento aportando un pequeño boceto de la ilustración y tres posibles texturas.' and 'Agrúpalas según sus atributos y sensaciones.' The story prompt is centered in green text: 'Me voy.', 'P.D. Te dejo la cena sobre la estufa', and 'Y los monstruos bajo la cama'. The footer contains the 'unir' logo on the left and the number '142' on the right.

Fuente: Elaboración propia.

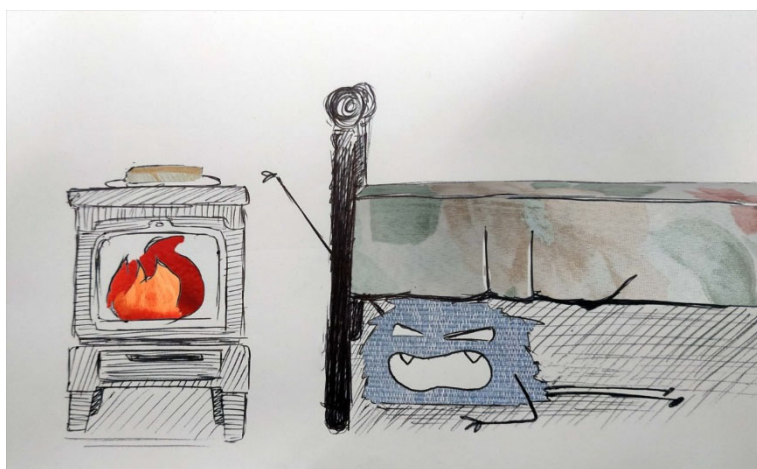
Se concede media hora de trabajo a los alumnos, al término de la cual presentan las imágenes de las figuras 4, 5, y 6, entre otras.

FIGURA 4. *Ejercicio de texturas presentado en clase, resuelto por Antonio Cuesta.*



Fuente: bit.ly/3FTBIY7

FIGURA 5. *Ejercicio de texturas presentado en clase, resuelto por Javier Mateos.*



Fuente: bit.ly/3Yr4zWD

FIGURA 6. Ejercicio de texturas presentado en clase, resuelto por Mariana Álvarez.



Fuente: bit.ly/3jaLlnM

En un segundo ejercicio, centrado en la tipografía y sus connotaciones, se dio a los alumnos un listado de cincuenta palabras. Se les solicitó que eligieran cinco de ellas y las maquetaran en una única columna, eligiendo tipografías que expresaran el concepto escrito. Pueden verse algunos resultados en las figuras 7 y 8.

FIGURA 7. Ejercicio de tipografía, resuelto por Rocío Vijande.



Fuente: bit.ly/3YteCKN

FIGURA 8. Ejercicio de tipografía, resuelto por Chantal Meyer

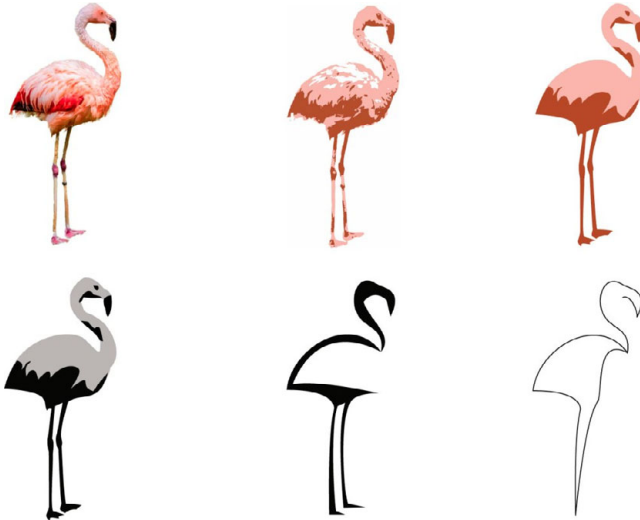


Fuente: bit.ly/3hxG1us

4.2. EJERCICIO ASÍNCRONO

Como ejercicio asíncrono se solicitó a los alumnos que crearan abstracciones de diferentes tipos a partir de un animal a su elección, en función de la teoría vista en clase (Figura 9 y 10).

FIGURA 9. Ejercicio de abstracción, resuelto por Mariana Álvarez.

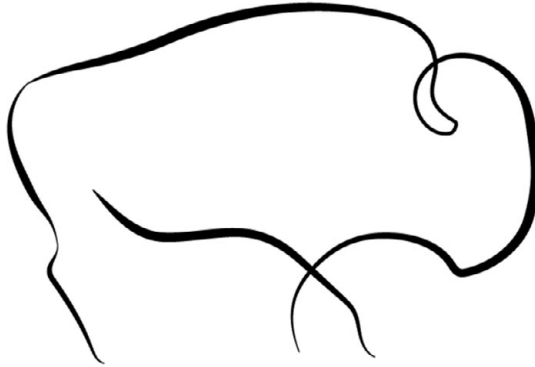


Fuente: bit.ly/3FZFFpY

FIGURA 10. Ejercicio de abstracción, resuelto por Gabriel Guerrero (parcial).

Imagen Orgánica

Bisonte americano. Gabriel Guerrero



Fuente: bit.ly/3YxBXLw

4.3. EJERCICIO MIXTO

Como ejercicio mixto, se planteó uno de edición de imágenes. En él se solicita al estudiante que cree un híbrido entre dos animales diferentes. En la clase, como refuerzo teórico-práctico, se ejecuta una combinación de una imagen de una rana y de un cocodrilo, dando como resultado un “ranodrilo”. Los alumnos siguen el proceso usando Photoshop y preguntan las dudas a lo largo de los diferentes pasos.

Una vez finalizada la explicación, se les concede un tiempo adicional para hacer pruebas de forma asíncrona y enviar su resolución con los animales de su preferencia. Algunos de los ejercicios recibidos pueden verse en las figuras 11, 12 y 13.

FIGURA 11. Híbrido, resuelto por Marianela Álvarez.



Fuente: bit.ly/3jbyWAh

FIGURA 12. Híbrido, resuelto por Irantzu G.A.



Fuente: bit.ly/3vfbCV7

FIGURA 13. Híbrido, resuelto por Sara Saldaña.



Fuente: bit.ly/3hzVev6

En la aplicación al Máster en Diseño y Desarrollo de Videojuegos, la metodología mixta se adapta según la estructura de hitos. En el aula se presentan los contenidos y requerimientos de cada hito. Esto permite a los alumnos el desarrollo de un cronograma de trabajo, para su desarrollo en el tiempo entre la fecha de explicación de estos hitos y su presentación en el aula. Una vez se llega a la fecha de cumplimiento del hito, se espera que el trabajo de los alumnos tenga un grado de madurez determinado por sus requisitos.

En la sesión de clase se pide a los grupos que expliquen los avances realizados, el estado del proyecto y presenten el desarrollo futuro que tendrá. Las presentaciones reciben *feedback* por parte de alumnos y tutores de los trabajos. También se permite a los alumnos traer invitados, de cara a abrirlo al público general. Esto se facilita emitiendo la sesión de clase por *streaming*, el cual hace las veces de espacio compartido.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El trabajo realizado con el alumnado a través de problemas prácticos en un entorno *online* permitió que el docente fuera más que una “cabeza parlante” que leyera en voz alta el temario. El trabajo práctico reforzó la teoría, volcándola en trabajos que plasmaban su asimilación.

Globalmente se observó una mayor implicación de los alumnos en clase, que pasaban de ser sujetos pasivos, meros receptores que escuchaban la narración, para convertirse en sujetos activos que debían generar contenido artístico. Sin embargo, en ocasiones esto causó dificultades. No siempre los alumnos estaban ante un ordenador con el que pudieran trabajar. Algunos conectaban desde otros dispositivos, tales como móviles, que no les permitían la realización de las tareas propuestas. Para prevenir estas dificultades, se propone incluir en el calendario las sesiones en que se prevea la realización de ejercicios de carácter práctico. De esta manera, se podría facilitar el que los alumnos tengan previstas las herramientas informáticas necesarias.

La participación en clase creció en número de interacciones de alumnos durante las sesiones y alumnos conectados. Inicialmente la participación se encontró con una cierta timidez, que poco a poco fue superándose. Se planteó un diálogo constructivo entre compañeros, que sugerían mejoras posibles. Se fomentó desde el profesor una orientación positiva de la crítica, donde no la mera opinión no era suficiente sin justificación o sin posibles soluciones alternativas a la problemática que se considerara que no hubiera sido resuelta adecuadamente el por compañero. Esta actitud redundó en una mayor cohesión del grupo.

Se observó también que, entre alumnos de un mismo curso, en ocasiones, las resoluciones eran similares. A su vez, las de cursos diferentes eran dispares entre sí. Eso refuerza la idea de que el grupo estaba en comunicación fuera del aula para resolver las actividades o que trabajaba referencias visuales comunes que influían sobre su trabajo.

Desde el profesorado, la posibilidad de una mayor interacción y recepción de trabajos ayudó a poder valorar las debilidades del grupo. Esto facilitó resolver aquellas cuestiones más problemáticas o que mayor dificultad de aprendizaje suponía, al verse de forma más patente en las actividades. Globalmente se observó que el nivel del grupo mejoró en la aplicación de la teoría a la práctica, lo cual pudiera ser indicativo de que es una práctica que fomenta el aprendizaje en entornos *online* de las características estudiadas.

6. REFERENCIAS

- Care, E., Scoular, C., & Griffin, P. (2016). Assessment of collaborative problem solving in education environments. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 250-264.
- Fraile Narváez, M. & McGowan, N. (2021). Best practices in the implementation of virtual laboratories in online education: a case study of the School of Engineering and Technology at Universidad internacional de La Rioja. ICERI2021 Proceedings. 14th annual International Conference of Education, Research and Innovation Online Conferene. IATED. <https://dx.doi.org/10.21125/iceri.2021.0621>
- Liu, J. W., Ho, C. Y., Chang, J. Y., & Tsai, J. C. A. (2019). The role of Sprint planning and feedback in game development projects: Implications for game quality. *Journal of Systems and Software*, 154, 79-91.
- McGowan, N. & Yáñez, B. (2021). Audiovisual feedback for online design projects. INTED2021 Proceedings. 15th Internacional Technology, Education and Development Conference. IATED. <https://dx.doi.org/10.21125/inted.2021.0073>
- Sapp, D. D. (1995). Creative problem-solving in art: A model for idea inception and image development. *The journal of creative behavior*, 29(3), 173-185.
- Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the integration of Technology in Education*, 1(1), 10-19.

UNIVERSIDAD Y MUSEO EN EL APRENDIZAJE ENTRE PARES. EXPERIENCIA ARTÍSTICA Y ALFABETIZACIÓN VISUAL DE MAESTROS EN FORMACIÓN

SOLEDAD FERNÁNDEZ-INGLÉS
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Suele considerarse un reto en la educación preparar al alumnado para trabajar en torno a las relaciones interpersonales que llevan aparejadas la responsabilidad social y, con ella, los valores de ciudadanía. En la formación universitaria se da por hecho que los procedimientos y estrategias que supuestamente han ido trabajando en etapas educativas anteriores han calado de tal manera que forman parte del corpúsculo de aprendizajes de las y los jóvenes universitarios. Está muy lejos de la realidad.

Tras la pandemia, nos encontramos con alumnado que, aunque es muy receptivo a la hora de resolver problemas que saltan a la palestra desde la magnificación de las redes sociales y las plataformas de *streaming*, en el aula es perceptible un abordaje desde planteamientos superficiales y carentes de pensamiento crítico. En el afrontamiento práctico, se mantiene al margen desvinculándose emocional y personalmente cuando debe ocupar una posición clara y estratégica en la defensa de lo que asegura respaldar. El aprendizaje para elaborar los propios discursos tras lecturas e interpretaciones personales requiere un proceso de mediación que sabemos debe provenir no solo del docente, sino de vivencias y comunicación dialógica entre varios actores, tanto de la educación formal como de la no formal. En este sentido, la educación artística se plantea como una disciplina para ahondar en estos aspectos trabajando con el alumnado mediante el propio curriculum, también transversal, de la Educación Primaria.

El proyecto de trabajo cooperativo que presento nace de la relación entre educación formal y no formal desde una perspectiva holística. Poniendo como centro de interés la educación en las artes, parto de una experiencia de investigación-acción-formación con un grupo de estudiantes universitarios de la asignatura Desarrollo curricular de las artes plásticas y visuales de 2º de Grado de Educación Primaria, ofertada con carácter obligatorio en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

En esta experiencia, el contacto directo de estudiantes universitarios con los espacios y obras de arte expuestas en el Museo Picasso Málaga y Colección Museo Ruso Málaga debe ser vivenciado como un elemento significativo que conduzca a interpretar, construir y presentar. No se trata pues de un uso de las obras con la intención de comprender significados preestablecidos en una visión pasiva de la cultura, sino de una exploración directa y una apropiación de las obras en la que el estudiantado active, entre otros, el lenguaje expresivo corporal, compartiendo puntos de vista y construyendo diferentes significados de forma colectiva.

La intención de diseñar nuevos paisajes de aprendizaje partiendo de la metodología *peer to peer learning* implica provocar reflexiones en el campo de la formación universitaria en torno a la educación en las artes y la alfabetización al patrimonio cultural. Contar con el museo como lugar de cultura contemporánea, y aprender con sus estrategias para innovar las prácticas didácticas de maestras y maestros en formación mediante el aprendizaje entre pares, permite favorecer una dimensión horizontal en el intercambio de conocimiento y en la libre expresión de cada componente del grupo desde la óptica de una cultura que se construye de forma conjunta, dada la importancia de la interacción del sujeto con su contexto social, cultural e histórico en la construcción del conocimiento. A través de ese intercambio potenciar la reflexión, la creatividad, la autonomía y el compromiso para que sea capaz de responder a las necesidades de una sociedad líquida y plural.

Siendo así, las docentes que intervenimos proponemos acompañar al alumnado en la toma de conciencia de que constituye parte operativa de su propia formación no solo capacitándose en contenidos teóricos y prácticos en la interpretación de los bienes del patrimonio histórico-

artístico, sino en la vivencia de experiencias artísticas y estéticas para reinterpretarlos de forma que se abran a un mayor esfuerzo intelectual y perceptivo. Este proceso conlleva, por otra parte, responder a los retos lanzados por la Agenda 2030 que implican un cambio de mentalidad en las nuevas generaciones conforme a la construcción de una sociedad sostenible en sus dimensiones humana, ambiental y económica.

De todo ello se desprende un objetivo específico centrado en la innovación de las prácticas formativas mediante el aprendizaje entre pares: poner en el centro la cooperación de las y los participantes en la óptica de una cultura que se construye de fuera hacia dentro y de dentro hacia fuera de forma conjunta en ese tándem que forman universidad y museo, constituyendo comunidades que se convierten en activas de aprendizaje. Abrirse de forma democrática e inclusiva a la participación de otros usuarios involucrados en la acción formativa supone crear objetivos, contenidos y prácticas educativas que identifiquen y respondan a las características individuales y a los diferentes estilos de aprendizaje.

1.1. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA

La práctica educativa está cambiando con vistas al cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible. El alumnado necesita una formación adicional ofrecida por otros entornos formativos (Foresto, 2020) y nos interrogamos sobre nuevos modos de proyectar acciones que buscan reducir las diferencias económicas, educativas y sociales en los contextos de la educación formal y no formal. Por ello, las distintas disciplinas humanistas están llamadas a cooperar entre ellas con una comparación de los lenguajes que les son propios, de forma que puedan responder a los desafíos de la contemporaneidad.

En este contexto situamos una propuesta de aprendizaje en el aula universitaria y museal en arte y patrimonio que parte de una reflexión originada tras finalizar la participación en el proyecto Erasmus+Ka2 *HEritage, cultural ROots and innovative peer Education Strategies* (HEROES)¹ llevado a cabo entre los años 2019 y 2022 con estudiantes de

¹ <http://www.heroes-edu.eu/home.page>

secundaria de Málaga, Florencia y Atenas, la Universidad de Málaga, el Departamento de educación de la Galleria degli Uffizi (Florencia, Italia), y el Centro Nacional de Investigación y Conservación de Material Escolar, EKEDISY (Atenas, Grecia).

El aprendizaje entre pares - o *peer-to-peer learning* - lo emplazamos en la importancia de la interacción del sujeto con su contexto social, cultural e histórico para la construcción del conocimiento. Es un método desarrollado por el profesor de Harvard Eric Mazur en la década de los noventa que fomenta la participación activa y el aprendizaje dialógico generado por la comunicación entre iguales, elementos esenciales de lo que llamamos “comunidades activas de aprendizaje”. Un modelo de trabajo que potencia el aprendizaje instrumental y promueve la creación de sentido personal y social, facilita el desarrollo de los principios de solidaridad y fomenta la igualdad y la diferencia como valores compatibles y enriquecedores (Aubert et al, 2008).

En el tándem que forman universidad-museo, las comunidades se convierten en “activas de aprendizaje” al crear contenidos y prácticas educativas que identifiquen y respondan a las características individuales y a los diferentes estilos de aprendizaje. De esta forma, procesan un conocimiento bidireccional que pasa de ser social e intersubjetivo a otro propio e intrasubjetivo, consiguiendo competencias transferibles a sus vidas personal y profesional.

La importancia de la participación plena de instituciones museales en el campo de la educación no formal es objeto de proyectos de investigación, seminarios, cursos de verano, congresos, tesis doctorales, etc. La transformación de los museos hacia el ámbito educativo inició en el siglo XIX en el Museo South Kensington (hoy Victoria and Albert Museum) inaugurado en 1887 con la finalidad de educar el gusto en las clases populares a través del conocimiento del arte (Zeller y Mayers, 1989). A principios del siglo XX surge un debate teórico sobre el concepto de museo y su función en la sociedad y, unas décadas más tarde, pasa de ser contenedor y conservador a productor de cultura.

Durante los años setenta del siglo pasado asistimos a la primera definición de museo destinada a una colectividad que tiene derecho a su

disfrute (Hein, 2002; Padró, 2005; Hooper-Greenhill, 2007). En la actualidad, se está enriqueciendo al abrirse a los entornos sociales y urbanos para participar en la vida de sus comunidades y de la sociedad en general buscando nuevas narrativas que acompañen este proceso transformador, como se desprende en la última definición:

Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos. (ICOM, 2022).

Siendo así, desde mi punto de vista, los límites del museo solo los imponen los espacios expositivos, por lo que invitan a pensar y a admitir otras formas de análisis e interpretación de los objetos culturales en los que se intercalan distintos lenguajes expresivos. En este sentido, citamos algunos proyectos como “[S]oggetti migranti/ READ-ME” (Museo Luigi Pigorini, Roma, 2010-2012) o “Atlas Museo: Coordenadas culturales en la museología del presente” (Museo del Prado, 2019-2021).

En el entorno colaborativo Universidad-Museo encontramos el proyecto

“¿Quiénes somos? /Didáctica 2.0” con la colaboración de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y la implicación de instituciones como Museo del Prado, Museo Nacional de Arte Reina Sofía, Museo Arqueológico Nacional y Museo del Traje. En Málaga, el Museo Picasso firmó un convenio en 2017 con la Universidad para estudiar e investigar la influencia de Picasso en el arte contemporáneo.

Por otra parte, en ámbito internacional, instituciones culturales como Fundación Palazzo Strozzi (Florencia, Italia) abren sus exposiciones al desarrollo de proyectos educativos para estudiantes universitarios con actividades participativas, experiencias inherentes a la escritura o a la divulgación del arte.

Todos los ejemplos mencionados, de una u otra forma, tienen como objeto final la alfabetización en el lenguaje artístico y patrimonial del estudiante universitario y, aunque buscan la construcción del conocimiento del alumnado, su apropiación generalmente está mediada por la misma institución.

El primer estadio del proceso formativo en torno al bien cultural pasa por comprenderlo. Pero ello no significa identificar qué representa, a qué “estilo” pertenece, las técnicas utilizadas, como tampoco emocionarse o no ante el objeto artístico. Se trata de asimilarlo dentro de un contexto cultural que está ligado al territorio y descubrir cuáles son las motivaciones y los factores que lo desencadenan, más que las características que lo componen o definen (Santacana y Martínez, 2018).

Sin embargo, en el campo de la educación y de la didáctica del arte los estudiosos han partido a menudo de posiciones contrastadas sobre cómo proponer experiencias significativas en el museo y los centros educativos (Fontal et al, 2021; 2020, 2019; Santacana, 2018, 2016, 2015; Fontal y Marín, 2018). De ahí que sea necesario equipar a las personas de recursos - como la percepción evocativa (Fernández Inglés, 2021) - que les permitan comprender fenómenos y significados de la cultura visual a partir de la asimilación de una experiencia individual o de grupo, con el fin de apreciar o decodificar aspectos pasados por alto.

2. OBJETIVOS

- Fomentar la colaboración entre maestras y maestros en formación, profesorado y personal del departamento de educación de los museos;
- suscitar en los estudiantes reflexiones en torno al valor del bien artístico como identidad cultural;
- adquirir nuevas formas o maneras de relacionarse con los espacios culturales;
- activar el método de taller/laboratorio en el que el estudiantado participa activamente como tutor y como alumno;
- potenciar el museo como lugar de investigación, protección y atracción cultural;
- preservar las diferencias culturales promoviendo el diálogo intercultural, favoreciendo la inclusión de personas que tienen

formas distintas de aprender y valorando el sentido de retorno y reciprocidad de lo aprendido;

- adquirir métodos de estudio y conocimiento más eficaces;
- proporcionar herramientas didácticas y metodológicas al alumnado.

3. METODOLOGÍA

Con un abordaje entre iguales, planteamos el proceso docente como un marco de acción donde colectivizar en lugar de individualizar. Teniendo como principio la pedagogía crítica, buscamos que el estudiantado: se sienta cómodo con lo que enseña y aprende; tome conciencia de lo esencial; conecte, relacione y valore conocimientos y proponga actitudes y acciones que son propias de los procesos creativos del arte desde una óptica nueva que promueva la transformación social.

Así, se trata de una transferencia del conocimiento en el que prima el aprendizaje dialógico, que se produce en la comprensión del sujeto con relación a los contextos culturales y el lugar que ocupa. Por y para ello, el estudiantado vivencia una experiencia artística que potencia la reflexión, la creatividad, la autonomía y el compromiso que busca responder a los interrogantes de la sociedad actual desde su posición de maestro en formación.

El grupo destinatario está constituido por 30 chicas y 28 chicos en agrupamientos de 10 componentes entre los que seleccionamos a los educadores de pares, esto es, seis componentes, uno por cada agrupamiento, cuya función es la de ser agentes socializadores o mentores de sus compañeras y compañeros. Con el fin de estimular el aprendizaje entre iguales en el ámbito artístico y asegurar su asimilación al verificarse en contextos formal y no formal, la función primordial de los mentores pivota en torno a:

- la activación de dinámicas de aprendizaje co-construidas;
- la concienciación entre sus iguales del papel que deben ejercer dentro del grupo (ayuda mutua durante el proceso de formación);
- el mantenimiento de una relación basada en el diálogo (favorecer la puesta en común de las reflexiones).

Por otro lado, encontramos a los facilitadores, que son las y los mediadores del Museo Picasso Málaga y Colección del Museo Ruso San Petersburgo y las dos docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Su cometido es:

- crear las condiciones necesarias en un escenario educativo que sea inclusivo, dinámico, abierto al diálogo y a la discusión, donde el alumnado pueda activar el protagonismo de su propio aprendizaje;
- fomentar el aprendizaje experiencial que impulse una práctica vivencial y reflexiva generada por un marco teórico y de acción.

El espíritu que subyace en todo momento es favorecer una dimensión horizontal en la construcción e intercambio de conocimiento y en la libre expresión de cada componente del grupo; de ahí que tomando como metodología el aprendizaje entre pares surjan propuestas desde la formación categorial (Gallo, 2005) y el aprendizaje dialógico. En este sentido, en los objetivos está implícita la intencionalidad formativa por cuanto buscan la autorrealización, la comprensión de sí mismo y la conciencia social. Para ello, mediante talleres/seminarios en el museo y el aula universitaria, docentes y mediadores se implican en el acompañamiento del estudiantado en la transferencia de saberes y conocimientos para constituir parte operativa de la formación.

Si aprender es un proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción del entramado de representaciones emocionales y cognitiva (Soto, 2016), en el ámbito que nos compete, el aprendizaje se produce no solo capacitando en contenidos teóricos y prácticos en la interpretación y comunicación de los bienes del patrimonio histórico-artístico, sino

fundamentalmente en la reflexión y la vivencia de experiencias artísticas y estéticas, de modo que sean reinterpretadas para que el estudiantado se sensibilice y abra a un mayor esfuerzo investigador.

Para ello nos centramos en tres fases:

- Fase inicial en la que mediadores de los museos y docentes proponemos temas y contenidos atendiendo a las exposiciones en curso y seleccionamos al alumnado tutor.
- Fase intermedia, con formación en el museo y el aula universitaria. El alumnado indaga y comparte contenidos: sobre el contexto espacio-museo; las estrategias comunicativas que utilizan ambos museos en la mediación de la obra de arte y la alfabetización visual, con vistas a que futuros maestros y maestras las incorporen en su bagaje cultural; el contenido histórico-artístico y el valor expresivo de las obras seleccionadas. Investigación por parte del alumnado de los contenidos a tratar: qué son las vanguardias históricas, cuándo inician, quiénes son los precursores y si todos los artistas de la misma época forman parte de las vanguardias históricas. Por último, centrándonos en las dos exposiciones programadas en los museos que colaboran –“Vanguardias en el arte ruso” y “Cara a cara: Picasso y los maestros antiguos”–: dos preguntas generales sobre las que deben investigar los agrupamientos que trabajen en uno u otro museo: ¿Qué sabemos de Picasso? ¿Qué sabemos de la vanguardia rusa?
- Fase empoderada, en la que el alumnado debe interrogarse sobre cómo llevar a la práctica una propuesta artístico/didáctica basada en la obra de un artista en el contexto museo o en nuestro centro educativo. Se debe verificar un diálogo entre todos los actores implicados que permita al estudiantado tomar la iniciativa y organizar el trabajo de acercamiento a la obra mediante el estudio contextual y reflexivo para apropiarse y reinterpretarla a través de una actividad artística (performativa).

El alumnado se apropia de cada obra mediante su estudio y reflexión y construye un nuevo producto artístico en forma de performance. Para ello, debe encontrar una palabra que defina las sensaciones que ha suscitado en el grupo y trabajar a partir de éstas. Un alumno expone el proceso de la siguiente manera:

[...] es necesario ir al epicentro del tema que vamos a tratar. Una vez en este punto que no ha sido nada fácil, debíamos de escoger una palabra que nos representase a todo el grupo, pero esa palabra teníamos que sentirla desde lo más dentro de nosotros [...] Una vez realizado todo esto teníamos que enfocarnos en nuestra performance alrededor de la palabra encontrada. Nos pusimos a recopilar ideas entre todos los miembros. Cuando lo tuvimos medio enfocado, todos los grupos expusimos lo que íbamos a realizar en la performance [...] fue en la última clase cuando enfocamos la performance a lo que verdaderamente íbamos buscando [...] estoy orgulloso del trabajo realizado tanto de forma grupal como individual. (D.P. Portafolio, diario, 6 junio 2022).

4. RESULTADOS

El proceso de aprendizaje y desarrollo de la autonomía del alumnado en este proyecto se ha evaluado mediante la observación directa y el análisis de los textos que proceden del portafolio educativo: el trabajo de investigación relacionado con el contexto del museo elegido así como de la obra, la respuesta a la pregunta abierta relacionada con la asimilación de la obra y su posterior recreación mediante una performance y la reflexión y conclusión final de la asignatura (RE.CO).

Con relación a los objetivos señalados, concluimos los siguientes resultados estructurados atendiendo a la relación entre universidad, museos y educación y la reapropiación de la obra en una performance.

4.1. RELACIÓN UNIVERSIDAD-MUSEO-EDUCACIÓN

La colaboración entre maestras y maestros en formación, profesorado y personal del departamento de educación de los museos ha sido abierta buscando hacer caso omiso a la jerarquía habitual cuando se dan estas situaciones de aprendizaje. Por ejemplo, en la fase intermedia, durante el proceso formativo que tuvo lugar en el aula del departamento de educación de uno de los dos museos, se produjo un enriquecimiento mutuo

al aportar tanto el personal mediador como la docente sus conocimientos y el alumnado sus experiencias vitales en torno al arte y su aprendizaje.

Otro de los puntos con los que he despertado nuevas curiosidades y he visto una misma situación desde distintos puntos de vista, han sido los debates espontáneos que se producían entre los compañeros y profesores tanto del museo como de la universidad. Me ha sorprendido todo lo que puedo aprender de cada uno y se ha demostrado también el respeto y la madurez con la que nos tratamos [...] Este trabajo me parece muy original ya que enseña muchos contenidos pero de una forma distinta al resto, y esto es algo necesario en la educación de manera que el aprender no se haga tan monótono, sino que nosotros tengamos que buscar ese sentido del aprendizaje. (P.S. Portafolio, diario, 6 junio 2022).

El estudiantado se mostró muy interesado en la didáctica que ambos museos utilizan para la alfabetización visual de los escolares. Ello condujo a que reflexionara sobre la importancia del valor del bien artístico como transmisor de la identidad cultural:

[...] mediante este trabajo he aprendido a visualizar una obra de arte, buscar información sobre la misma y entender la obra desde el contexto en el que se hizo y el contexto que rodeaba al propio artista (H.Z. Portafolio, encuesta, 6 junio 2022).

Para analizar cómo valoramos el arte, debemos plantearnos de dónde venimos, cómo somos, cómo nos han educado o incluso, cuáles son nuestros intereses. (A.R. Portafolio, RE.CO, 6 junio 2022).

Adquirir nuevas formas o maneras de relacionarse con los espacios culturales significa presentarlos en toda su potencialidad, más allá de un lugar de transmisión de unos bienes seleccionados previamente con los que proyectar una serie de valores.

El museo es un agente que actúa como mediador con las obras de arte. Filtra la información. Nos van a hablar de la metodología que utilizan el departamento de educación. Bajo esta premisa, vamos a trabajar el aprendizaje entre iguales. Donde el alumno va a ser docente y discente de la práctica educativa. Este aprendizaje entre iguales empodera al alumno.

¿Cómo podríamos llevar a la práctica una propuesta artística didáctica basada en la obra de un artista en el contexto museo y/o en nuestro centro educativo? Este es nuestro reto.

En primer lugar, debemos buscar el contexto del museo. Puede ser que el contexto del museo marque la performance. Por consiguiente, hacer una reflexión profunda. Nota: Recoger/ anotar todo lo que hagamos para llegar al producto (performance). (A.R.R. Portafolio, diario, 6 junio 2022).

Esta idea confiere un sentido distinto a la activación del método de taller/laboratorio en el que el estudiantado participa como docente y discente: abre espacios de re-conocimiento no solo colectivo sino individual donde la introspección termina ocupando un importante lugar.

El primer reto al que me enfrenté fue el grupo. Había integrantes con los que nunca había trabajado y esto supone una gran incertidumbre, ¿funcionaremos?, ¿buscamos lo mismo?, ¿estamos todos dispuestos a trabajar por igual? Por suerte todas estas preguntas tuvieron respuestas afirmativas y todo fue sobre la marcha. El segundo reto, y bajo mi punto de vista el más complicado, fue la elección del cuadro que queríamos presentar, que nos transmitiera y que queríamos hacer con eso. El arte es algo abstracto y por tanto que 10 cabezas piensen y sientan lo mismo de un cuadro es algo complicado. (C.S. Portafolio, cuestionario, 6 junio 2022).

Potenciar el museo como lugar de investigación, protección y atracción cultural pasa por entender que el patrimonio que lo conforma se construye en el presente para reconstruir y reinterpretar el pasado. Pero los elementos que lo constituyen se despatrimonializan al no ser sinónimos de cultura sino de símbolos y representaciones, memoria e identidades (González-Monfort, 2019), por lo que son susceptibles de ser deconstruidos y reconstruidos una y otra vez según cuantas miradas e interpretaciones recaigan sobre ellos, encontrando la relación dialéctica entre el mundo objetivo que se expresa y el aprendizaje del sujeto en un yo a través de lo otro.

[...] se nos plantea un nuevo proyecto que desde un primer momento me suscitó un remolino de ideas que querían salir a la luz, denotando así mis grandes expectativas y motivación. Esta nueva aventura en la que nos adentramos en el difuso mundo de la performance artística no podría tener mejor punto de partida que la “Colección del Museo Ruso”. Una vez allí y rodeados de obras vanguardistas, no quedaba otra que tratar de deconstruir nuestros ideales racionales para comprender, extraer y transformar. El aprendizaje entre pares me parece la metodología idónea para trabajar en un museo, pues compartiendo pensamientos, sensaciones y experiencias es como mejor se puede estructurar el análisis de una obra. Allí, además, aprendimos cómo esta estrategia, mediante la indagación y el diálogo, va generando un aprendizaje global y colectivo, aportando

además autonomía al alumnado. Gracias al equipo de mediación del museo tuvimos la oportunidad de observar en un entorno distinto a nuestras aulas cómo enfocar la enseñanza artística. (A.R. Portafolio, cuestionario, 6 junio 2022).

En este sentido, el aprendizaje entre pares en el contexto museo proporciona herramientas didácticas y metodológicas a docentes en formación permitiéndoles adquirir otros métodos de estudio y conocimiento más eficaces con respecto al pasado y al presente desde la mediación, apropiándose del significado formativo de los contenidos y comprendiendo la necesidad de reconocer derechos y deberes en la educación universitaria que reciben. De este modo, reflexionan sobre la educación artística, el curriculum que la vertebra y otros métodos de estudio y conocimiento más eficaces.

[...] Cuando hablamos de educación artística en nuestra universidad, no existe ni siquiera una mención de la misma. ¿A qué estamos esperando? Si topamos con la suerte de docentes que nos despierten nuestro lado creativo y que sepan como guiarnos hacia nuestra introspección, hemos de sentirnos agradecidos y agradecidas porque podremos saber enfocar nuestras clases en un futuro cercano de la misma forma en la que lo han hecho con nosotros y nosotras. Pero si este no es el caso, nos seguiremos encontrando con docentes que repriman la imaginación de sus alumnos y alumnas con el simple hecho de mandarles a colorear un dibujo y punto. Sin más, colorear, recortar y hacer collares de macarrones. Porque sí, hoy en día se sigue teniendo esa concepción acerca de nuestra carrera y cuando comentamos al resto que tenemos “Didáctica de la expresión plástica y visual”, o bien “Desarrollo curricular de las artes plásticas y visuales”, te dicen: “ah sí, plástica, vaya un pinta y colorea”. Y esto tiene que cortarse de raíz ya. [...] Tenemos que plantear currículos múltiples que se adapten a cada una de nuestras necesidades y tendremos que reconstruir los diferentes enfoques de las diferentes disciplinas si así lo necesitamos. Conectar, comunicar, relacionar. Tres puntos claves para la forma de llevar a cabo el desarrollo de un buen curriculum, bajo mi parecer. Ofrecer a nuestro alumnado múltiples posibilidades de trabajo, diferentes maneras de enseñar, de agruparnos, de trabajar, diversos entornos donde progresar nuestros aprendizaje. Un ejemplo de ello es lo que nosotros hemos llevado a cabo con la realización de la performance. Hemos trabajado en grupos con nuestros iguales, hemos salido del contexto escolar, es decir, nuestra universidad para trasladarnos hasta los museos. Conocer posibilidades y expertas en diferentes contextos nos enriquece como personas. (A.T. Portafolio, RE.CO., 6 junio 2022).

Siendo así, la inclusión de formas distintas de aprender supone valorar el sentido de retorno y reciprocidad de lo aprendido y preservar las diferencias culturales, lo que favorece y promueve el diálogo intercultural.

A medida que han ido pasando los años, nuestro currículum ha ido cambiando su enfoque, en función de los intereses y políticas que habrían gobernado por aquel entonces, entre otros aspectos. No debemos olvidar que este no puede ser ajeno al entorno sociocultural que le rodee, el lugar, quiénes lo integran, la forma de expresarse que se utilice y su manera de pensar, hará que tengan una posición concreta. Nuestro acento es nuestro ADN en Andalucía, y el arte andaluz, a la hora de expresarnos y exponernos al mundo, es único y característico de nuestra tierra. (A.T. Portafolio, RE.CO., junio 2022).

4.2. LA PERFORMANCE COMO MEDIO DE REAPROPIACIÓN

El estudiantado logra que su aprendizaje sea relevante cuando desarrolla competencias y pensamiento práctico. Las competencias implican analizar, comprender y diagnosticar, diseñar, planificar y evaluar; para ello, seleccionan y justifican las evidencias narradas de forma muy reflexiva y, por lo tanto, personal. Sin darse cuenta, están haciendo frente a variables que se ponen en marcha cuando entran en algo complejo y que responden al pensamiento crítico, la inteligencia emocional y el compromiso social. Las evidencias que presentamos, como hemos señalado, proceden por una parte de sus trabajos de investigación en torno a los contextos espaciales y los contenidos teóricos y, por otra, de las respuestas a una encuesta con una única pregunta abierta: “¿Qué ha supuesto para ti la performance?”

La apropiación de la obra de arte y la propuesta de una re-creación artística posterior ha supuesto para el alumnado el momento más importante del proyecto de aprendizaje entre pares.

No sabía realmente de qué se trataba y menos al tener que basarnos en la relación de dos obras.² Tras investigar partiendo del material de estudio que nos proporcionó en el museo Picasso, pudimos obtener la base y el significado de los cuadros desde la comprensión de estos ayudados por la metodología que utiliza para la alfabetización visual [...] En

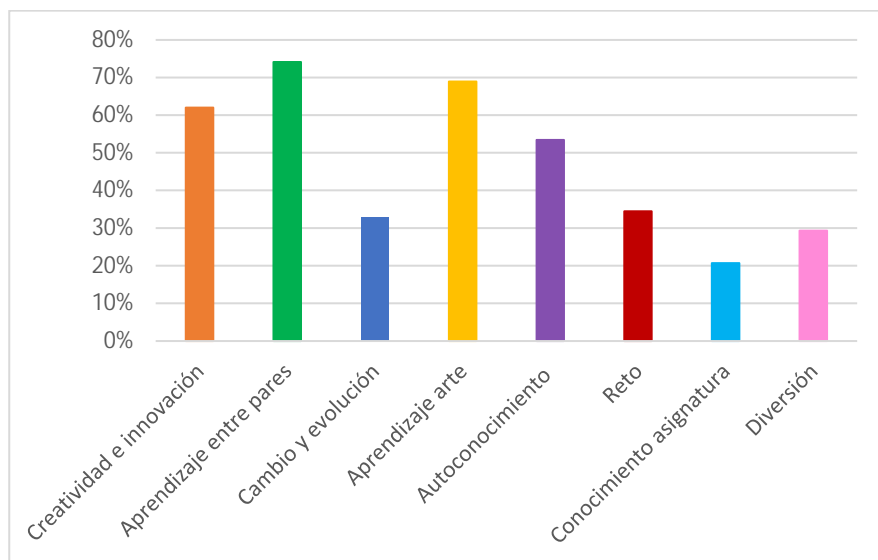
² El estudiante que escribe llevó a cabo su experiencia en el Museo Picasso Málaga, donde, por la propia exposición, pusieron en diálogo dos obras.

general, me quedo con la profunda reflexión realizada junto con los mediadores del museo, la docente, los diferentes grupos y la forma de analizar y comprender todo lo que vemos, apreciando detalles en los que no nos fijamos hasta que tomamos conciencia de su existencia. [...] pienso que es una actividad muy enriquecedora en la que todos hemos sido partícipes y se sale de lo que viene siendo la enseñanza tradicional, aspecto que buscamos en el ámbito docente cada día para que las clases sean más interactivas y llevaderas. (J.R., Portafolio 6 junio 2022).

En esa transferencia del conocimiento, el estudiantado vivencia una experiencia artística que potencia la reflexión, la creatividad, la autonomía y el compromiso que busca responder a los interrogantes de la sociedad actual desde su posición de maestro en formación.

El análisis de las respuestas a la pregunta única del cuestionario nos ha llevado a codificarlas como variables, ya que son las ideas más repetidas, como mostramos en el siguiente gráfico:

GRÁFICO 1. “¿Qué ha supuesto para ti la performance?”



Nota: variables circunscritas a las respuestas más repetidas de la encuesta con pregunta abierta a los 58 estudiantes participantes en el proyecto en torno al proceso reflexivo, de apropiación y posterior presentación de la creación artística (performance), una vez finalizada la práctica formativa.

Las palabras del siguiente alumno recogen sus vivencias en el proceso para llegar a la performance:

[...] ha supuesto un cambio en mi mentalidad y es que aunque se realizó todo con muchas prisas y con dos o tres semanas para realizarlo todo, ha sido un proceso bastante divertido para mí y mis compañeros donde he aprendido mucho de los demás grupos, la interpretación, la representación de emociones y la originalidad de varios temas como la vida, la soledad, la sociedad que nos ata y nos une a ellos con cuerdas, los seres humanos de esta era digital y las redes sociales que han provocado un cambio en nosotros, etc...Suerte de poder asistir a este proceso artístico además de poder visitar famosos museos como el Picasso o el ruso (*sic*) una manera educativa y lúdica para nosotros. Hemos tenido mucha ayuda y una buena fuente sobre la que buscar información y apoyarnos y es por ello que creo que esta performance es uno de los trabajos por los que más me he sentido motivado. (S.P., Portafolio, cuestionario, 6 junio 2022).

Por último, esta alumna reflexiona de forma más profunda sobre el significado del aprendizaje práctico en un contexto tan difícil como es la enseñanza de una disciplina denostada en los centros educativos.

Tras realizar la práctica de producción creativa en clase ya sentía que era una afortunada por tener la oportunidad de parar y hacer una de las cosas que más me gustan, y una vez finalizado el proyecto de performance definitivamente puedo afirmar que esta asignatura ha dejado huella en mí. De las experiencias artísticas que he tenido en mi vida, esta sin duda ha sido la más envolvente y significativa. Logré concentrarme en esa sensación que buscábamos: presentar independientemente de lo que se interpretara fuera. Tomé consciencia del potencial de la performance en el mismo momento de realizarla, no cuando planteé la idea ni el ensayo logré sentir al cien por cien; fue entonces cuando comprendí el sentido global de todo este proyecto. Fue tal la revelación que me llevó incluso a comprender el sentido de la asignatura, dando un poco de luz al abismo que supone la conceptualización del arte. Me ha llevado a deconstruir mis esquemas olvidándome de lo tangible y racional para generar una obra con alma y un pedacito de cada uno de nosotros. Esta práctica, en definitiva, es un comienzo, a pesar de actuar como final de una asignatura, ya que para enseñar desde el arte es necesario experimentarlo en todas sus facetas. Hoy siento que haberme implicado emocionalmente en esta clase ha cambiado mis expectativas profesionales y como docente. (A.R., Portafolio, cuestionario 6 junio 2022).

El alumnado recoge en el trabajo de investigación el proceso para llegar a la performance (fig.1):

La obra elegida requería de una deconstrucción de nuestros esquemas de interpretación visual que se secundaría con cada sesión de realización de la performance [...] Sumisión es impotencia y opresión, miedo y castigo, aceptación y anulación. Inferioridad, debilidad, humillación. Términos negativos que emanaron de lo más profundo de nuestra consciencia. Sumisión de todos y de cada uno de nosotros, de aquel día en la escuela, y de aquella anécdota que algún abuelo contaba. (Grupo E2.1. Portafolio, Trabajo de investigación, junio 2022).

FIGURA 1. Performance llevada a cabo por un agrupamiento en Colección Museo Ruso Málaga



Nota: La obra trabajada por el agrupamiento E2.1 es *Restaurante*, de la artista rusa Nadezhda Udaltsova (1915).

5. DISCUSIÓN

Tras finalizar la actividad, observamos que existen debilidades que impiden al alumnado comprender el significado de su función como mentor del grupo y la necesidad de asumir responsabilidades. Aunque el modelo del que parte el proyecto sugiere la presencia de un tutor, en este caso, quizá por la brevedad de la experiencia, ha resultado una decisión equivocada, pues solo una estudiante mentora ha adoptado una posición de guía en el grupo.

El análisis de los resultados indica que debemos dar más tiempo no solo a la fase de preparación, sino también a la fase reflexiva en torno a la asimilación de los contenidos con respecto a los bienes artísticos y

culturales, de forma que se afirme un corpus adecuado para trabajar el ejercicio performativo de la experiencia.

El estudio histórico-artístico ha supuesto para el alumnado un ejercicio inútil para la comprensión de lo que se le estaba pidiendo. El corta y pega de la información, reproduciéndola, pero con errores importantes y sin un sentido narrativo crítico, denota la asimilación de que lo que aprenden es algo acabado y estático, sin mostrar cómo desarrollan otras capacidades de orden superior como la reflexión, el análisis y la síntesis. Ello nos lleva al sesgo del conocimiento práctico: lo que no nos gusta tendemos a eliminarlo inconscientemente.

No obstante, podríamos establecer que el aprendizaje del alumnado ha sido relevante, por lo que ha habido un desarrollo de cualidades o competencias y del pensamiento práctico. Como docentes no debemos preocuparnos solo de que aprendan los conceptos básicos, sino que estos deben convivir con diferentes sistemas de aprendizaje que incorporen habilidades como la cooperación y trabajar siempre con tareas que conecten con la realidad, como señala Soto (2016).

6. CONCLUSIONES

El alumnado actual muestra una patente falta de motivación y necesita ritmos acelerados de aprendizaje. Sin embargo, si cualquier metodología debiera implementarse sin economizar tiempo, cuánto más el aprendizaje entre pares para trabajar y experimentar el proceso artístico, que exige ritmos más pausados.

Estamos ante una metodología de aprendizaje que puede dar muchos frutos; la defendemos como necesaria y oportuna para un alumnado al que hay que ofrecer aprender no solo desde fuera hacia adentro, sino de dentro hacia afuera, de quién es y no del lugar que ocupa en el aula.

Siendo así, consideramos que este modelo puede ofrecer una oportunidad de aprendizaje más reflexivo y consustancial a los tiempos en que nos encontramos, de forma que la juventud sienta que `forma parte de´ y no `es parte de´.

7. REFERENCIAS

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. Barcelona: Hipatia.
- Fernández Inglés, S. (2021). La narración autobiográfica como elemento escenográfico en la interpretación de la obra de arte. *Eviterna*, 9, 105-114
- Fontal, O., Martínez-Rodríguez, M., Ballesteros-Colino, T., & Cepeda, J. (2021). Percepciones sobre el uso del patrimonio en la enseñanza de la Educación Artística. Un estudio con futuros profesores de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.3), 67–86.
- Fontal-Merillas, O. & Marín-Cepeda, S. (2008). Nudos patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 483-500.
- Foresto, E. (2020). Aprendizajes formales, no formales e informales. Una revisión teórica holística. *Contextos de Educación*, 29(21), 24-36.
- Gallo Cadavid, L.E. (2005). Una mirada a la didáctica desde la formación categorial. Perspectiva de análisis didáctico para la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(6), 1-12.
- González-Monfort, N., (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El futuro del Pasado*, 10, 123-144.
- Hein, G.E. ((2002). *Learning in the Museum*. Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. Routledge
- ICOM Consejo Internacional de Museos (2022, 24 de agosto). El ICOM aprueba una nueva definición de museo. <https://icom.museum/es/news/el-icom-aprueba-una-nueva-definicion-de-museo/>
- Padró, C. (2005). Educación artística en museos y centros de arte. En R. Huerta y R. De la Calle (Eds.) *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Universitat Politècnica de Valencia.
- Santacana Mestre, J., & Martínez Gil, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194(788), a446.
- Soto, E. (2016). La reflexión, corazón y alma del portafolios educativo. En A. Pérez Gómez (coord.) *El portafolios educativo en educación superior*. Akal.
- Zeller, T., & Mayers, S. (1989). *Museum Education: History and Practice*. National Art Education Association.

EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DEL COLOR Y EL ARTE: EL *ART THINKING* COMO METODOLOGÍA DE INNOVACIÓN DOCENTE CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

LANZA PRAT, MARINA
Universidad de Málaga

LUQUE MALDONADO, NURIA
Universidad de Málaga

MARTÍNEZ-GARCÍA, INMACULADA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa evolutiva que se caracteriza por la vivencia de numerosos cambios físicos y psicológicos siendo, por este motivo, el principal objeto de estudio de disciplinas como la psicología y la pedagogía. Es en este momento cuando los jóvenes sufren los mayores cambios experienciales haciendo de esta etapa un momento de transición. Además, esta etapa del desarrollo se caracteriza por ser un momento de búsqueda de identidad personal en el que se desarrollan las dimensiones afectiva y moral del adolescente, los valores, las relaciones interpersonales, etc. y, por tanto, donde la educación en habilidades emocionales, sociales y morales adquiere gran relevancia (Blázquez-Llamas & García-Alandete, 2004).

Por tanto, aunque la gestión de las emociones es fundamental en todo el desarrollo vital de las personas, es durante la adolescencia cuando es necesario contar con herramientas de gestión emocional para afrontar las dificultades que surgen. Sobre todo, porque uno de los objetivos más importantes de los jóvenes en estas edades es establecer unas buenas relaciones sociales con las personas de su entorno (Extremera &

Fernández, 2013) y es cuando se crearán los vínculos emocionales más fuertes con sus iguales.

Las instituciones educativas y, en concreto, los docentes tendrán un papel fundamental en la educación emocional de los alumnos sobre todo en la etapa de Educación Secundaria. Para ello, se están implementando hoy día nuevas metodologías en las distintas asignaturas, así como trabajando contenidos transversales que ayuden a que el alumnado aprenda a identificar sus emociones y a expresarlas. Un ejemplo es el que se presenta en este capítulo. Sin embargo, previamente se incluyen varios apartados de contextualización teórica que servirán para la definición de los conceptos fundamentales que dan sentido a la propuesta presentada.

1.1. LAS EMOCIONES Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Las emociones son herramientas de aprendizaje para los seres humanos y nos enseñan a comprender el mundo, en este sentido Goleman (1995) afirma que “nuestros sentimientos, nuestras aspiraciones y nuestros anhelos más profundos constituyen puntos de referencia ineludibles y nuestra especie debe gran parte de su existencia a la decisiva influencia de las emociones en las relaciones humanas” (p. 11). Por tanto, afectan a todos los ámbitos de nuestra vida, los individuos convivimos continuamente con ellas y cumplen funciones adaptativas (Vila, 2017), por ello son imprescindibles en el día a día.

Estas son necesarias ya que informan sobre e influyen en el bienestar de la persona, y es importante tener un buen conocimiento de las propias emociones ya que ayudan a tomar decisiones en el día a día y a interactuar con las personas que se encuentran en el entorno en el que nos desarrollamos. Por tanto, y debido a que el ser humano es un individuo social, las emociones se convierten en herramientas vitales para las relaciones interpersonales y la comunicación. Según afirma Collins (2009), las emociones se generan y surgen en la interacción entre las personas, de tal forma que cuando existe una interacción positiva con las personas del entorno, los individuos se sienten felices y presentan emociones positivas.

Inevitablemente, a lo largo de la vida, las personas experimentamos todas las emociones existentes y gracias a dicha experiencia aprendemos a conocer nuestras emociones y a autorregularlas. La regulación emocional es vital en el proceso de aprendizaje de nuestras emociones y en nuestras interacciones en el día a día ya que “comprende aquellos procesos externos e internos responsables de monitorizar, evaluar y modificar las reacciones emocionales para cumplir nuestras metas” (Thompson, 1994, p. 27).

Por tanto, y debido a la relevancia de las emociones en el desarrollo integral de las personas, la educación emocional se presenta como en auge en los centros educativos para que, desde edades muy tempranas, se forme en gestión emocional a todos los niveles educativos. Por este motivo, en la literatura se encuentran en las últimas décadas a expertos del ámbito de la psicología y de la pedagogía que contemplan la inteligencia emocional como el objetivo de sus investigaciones y ofrecen definiciones del término. Por ejemplo, autores como Goleman (1995) definen la educación emocional como la capacidad para reconocer los sentimientos propios y ajenos y para gestionar adecuadamente las emociones. Por otro lado, Mayer y Salovey (1997) afirman que la inteligencia emocional es la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones, así como comprenderlas y regularlas. También Steiner y Perry (1997), ofrecen una definición del término y afirman que la educación emocional debe enfocarse en fomentar el desarrollo de tres capacidades básicas en cuanto a las emociones: la capacidad para comprenderlas, para expresarlas y para escuchar las de los demás con respeto y empatía. Y por último mencionaremos a Bisquerra (2008) quien también realiza sus aportaciones a la temática y presenta un modelo pentagonal en el que estudia los cinco pilares de las competencias emocionales: la *conciencia emocional*, la *regulación emocional*, la *autonomía emocional*, la *competencia social* y las *habilidades de la vida y del bienestar*. En esta propuesta de innovación educativa nos centraremos en el trabajo del primero de los pilares que establece Bisquerra (2009) en su modelo, la *conciencia emocional* que servirá para que los adolescentes aprendan a ser conscientes de sus propias emociones y las de los demás.

Como vemos, la educación emocional se convierte en una herramienta que sirve para el ajuste psicológico y el desarrollo de la personalidad de los jóvenes adolescentes. Por estos motivos, trabajar la misma en la etapa de la Educación Secundaria, tiene multitud de efectos positivos como, por ejemplo: la influencia en el rendimiento académico y la mejora de la calidad del aprendizaje (Adler, 2017); la reducción de conductas agresivas tanto a nivel físico como verbal (Extrema & Fernández, 2013); o la mejora de las habilidades sociales ya que aprenderán a abordar de una forma más efectiva los vínculos con los demás y mejorará la calidad afectiva.

En este caso, los centros educativos -especialmente los centros de Educación Secundaria- se deben convertir en espacios de sensibilidad, lugares donde se eduque en valores morales y capacidades críticas para, no solo abordar las cuestiones más ligadas al conocimiento, sino también para trabajar la inteligencia emocional, siendo esta clave para afrontar la vida futura de nuestros adolescentes.

1.2. EDUCACIÓN EMOCIONAL, EL ARTE Y EL COLOR

A lo largo de la historia, tanto en la pintura como en el cine o en la fotografía, se ha encontrado que muchos de los conceptos que se quieren transmitir han estado asociados al color. Según la ciencia, el color es un condicionante en nuestra manera de pensar y, por tanto, esto significa que el pensamiento del ser humano y la cultura tienen mucho que ver con las concepciones del mismo (Cuervo, 2012).

Encontramos en la literatura referencias al valor expresivo del color, y también a su relación con las emociones y la expresión emocional. De esta forma, el hecho de que las emociones se relacionen intrínsecamente con los colores, genera que el arte se convierta en una herramienta fundamental para el desarrollo emocional de los estudiantes. El arte puede ayudar a conocer las emociones, a identificarlas e incluso a sentirlas. Por tanto, se puede hacer uso del arte y del color en la educación emocional por el objeto de favorecer el autoconocimiento del alumnado y la mejora de su bienestar personal.

Además de este valor expresivo del color en el arte que venimos comentando, también se puede hacer uso de los mismos para el trabajo de temáticas transversales. De manera tradicional, los colores han estado asociados a temas sociales o políticos y se han convertido en un atributo fundamental para las luchas de carácter social. Tanto es así, que normalmente se emplean escalas de colores que quedan asociadas a diferentes causas. Algunos de los ejemplos los tenemos es el uso del violeta para la lucha feminista, el verde para el medio ambiente, el blanco como símbolo de la paz, etc.

Por tanto, se puede afirmar que tanto los colores como el arte, además de tener el componente emocional, se pueden utilizar para el trabajo de temas transversales como los comentados previamente y serán estas las ideas que se desarrollarán en la intervención presentada a continuación.

Partiendo de esta situación y teniendo en cuenta la labor del color y el arte en la educación emocional y en el trabajo de temática sociales, así como teniendo en cuenta la relevancia de estas en la etapa adolescente y en las relaciones interpersonales de los estudiantes, se presenta una propuesta de innovación educativa en la que se pretende trabajar la conciencia emocional haciendo uso del arte y el color como vehículo y herramienta. Para el desarrollo de la misma, se ha hecho uso del *Art Thinking* como metodología que es desarrollada más adelante. A continuación, se presentan todos los apartados que la componen.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es presentar una propuesta de innovación didáctica para trabajar las emociones y la conciencia emocional a través del color haciendo uso de la metodología *Art Thinking* en la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.).

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Generar un ambiente de reflexión en el aula sobre las emociones y el color.

- Promover que el alumnado experimente las distintas emociones empatizando con problemáticas de la sociedad actual.
- Favorecer la expresión de las emociones a través del color.

3. DISEÑO DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN

3.1. PARTICIPANTES

Esta propuesta de innovación educativa está diseñada para ser llevada a cabo con un grupo de entre 25-30 estudiantes, todos los alumnos que cursan el primer curso de E.S.O. en la asignatura Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Se trata de una asignatura que normalmente suele ser muy popular entre el alumnado, aunque a veces hay existen prejuicios sobre la misma y el alumnado que percibe que no cuenta con habilidades para el dibujo o el arte suele tener reticencias en el momento de la ejecución de las actividades. Los alumnos matriculados en este curso cuentan con una edad comprendida entre 12 y 13 años.

De forma previa a esta experiencia, se llevó a cabo una propuesta piloto de la misma con un grupo de 25 alumnos/as de un centro público de una ciudad de gran tamaño en la comunidad autónoma de Andalucía. En el apartado resultados se podrán apreciar los motivos que, tras la realización de la propuesta piloto, motivan el diseño definitivo de la propuesta de innovación desarrollada en este capítulo.

3.2. METODOLOGÍA

La iniciativa ha sido diseñada para ser llevada a cabo en el aula haciendo uso de la metodología *Art Thinking* (Acaso & Megías, 2017). Esta consiste en la unión de la pedagogía y el arte. Es decir, se trata de una forma de reinterpretar la educación tradicional a través de conceptos puramente artísticos. A través de esta, el alumnado se convierte en protagonista principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, asimismo, se potencia el pensamiento crítico, el autoconocimiento y se favorece la motivación ante la materia. Por tanto, gracias a esta metodología la pedagogía es capaz de adquirir un carácter más experiencial, el proceso de enseñanza se abre a una gran cantidad de posibilidades académicas y se

permite involucrar al alumnado de manera emocional en su proceso de aprendizaje. Cabe destacar que esta metodología también favorece el aprendizaje por parte del docente y su implicación en el proceso de enseñanza.

Asimismo, con el *Art Thinking* se crea un ambiente propicio para trabajar la educación emocional, ya que el ambiente del aula se convierte en un espacio lleno de sensibilidad positiva, en el que los alumnos se sentirán libres para expresar sus emociones a través del dibujo. Del mismo modo, esta favorece la motivación, promoviendo que los conceptos estudiados sean más atractivos y que el temario esté más adaptado al alumnado y sea más fácil de trabajar, por lo que el alumnado estará más implicado en la materia. Por último, comentar la posibilidad que ofrece la metodología para trabajar cambios en el paradigma social y fomentar el debate sobre los temas sociales que se trabajan en las distintas sesiones que componen la propuesta. De esta forma y a través del *Art Thinking*, el arte se convierte en vehículo emocional para fomentar la expresión y la concienciación sobre los temas transversales de carácter social, los cuales pueden ser la violencia, la guerra, cuestiones de género y el medioambiente.

Estos motivos, junto a su versatilidad para poder aplicarla a diferentes temáticas y trabajar contenidos variados, han motivado su elección para el desarrollo de esta propuesta de innovación e intervención educativa.

3.3. CONTENIDOS

Los contenidos que se trabajan en la propuesta de innovación educativa son los que establece el currículum de primer ciclo de la E.S.O. según la *Orden del 15 de enero de 2021* en los bloques 1 y 2 y son los siguientes:

- Bloque I. Expresión plástica: el color y su naturaleza; cualidades, valores expresivos y simbólicos del color.
- Bloque II. Comunicación audiovisual: finalidades del lenguaje visual y audiovisual; la obra artística. Relación con la obra de arte y su entorno; elementos y recursos de la narrativa cinematográfica; utilización de la fotografía y el cine para producir lenguajes visuales; animación tradicional.

También se trabajan elementos transversales relacionados con problemáticas sociales actuales como la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social. Además, se fomenta la prevención y resolución pacífica de conflictos, así como se incluyen los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia y el cuidado del medio ambiente.

3.4. PROCEDIMIENTO Y TEMPORALIZACIÓN

La propuesta está diseñada para llevarse a cabo durante seis sesiones a lo largo del primer trimestre de curso. En cada una de ellas se trabajará una emoción básica combinada con uno de los temas transversales, un color y algunas de las ramas del arte: el cine, la fotografía, la animación y la pintura. A continuación, la tabla 1 presenta un resumen de cada una de las sesiones junto a los temas que son trabajados en cada una de ellas.

TABLA 1. Sesiones de la propuesta de innovación didáctica

Sesión	Color	Descripción
S1: La oscuridad de la guerra	Negro	En esta sesión se trabajará la temática de la guerra a través de las pinturas negras de Goya. Para ello, se mostrarán las imágenes de las pinturas junto a fotografías de la guerra de Ucrania. Los contenidos se trabajarán a través de la formulación de la pregunta ¿y a ti qué te transmite?, que deberá ser reflexionada por el alumnado y cuya respuesta deberá ser representada en forma de dibujo.
S2: Verde solo hay uno	Verde	La sesión se enfocará en trabajar la problemática del medio ambiente y fomentar su cuidado haciéndoles partícipes de la importancia de la naturaleza y el cuidado del planeta. Se pide al alumnado que realice fotografías relacionadas con la naturaleza y se analiza el color verde como aspecto común a todas ellas. Partiendo de las mismas, se debatirá sobre la capacidad de adaptación al medio de los animales a través del color y la relevancia de la naturaleza en el día a día. La sesión finalizará con la pregunta ¿a ti qué te transmite? Que debe inspirar los dibujos finales a modo de reflexión del alumnado.

S3: El empleo del color rosa	Rosa	En la sesión se trabajará la temática del género vinculado al color, fomentando la reflexión sobre el uso de los colores en la fabricación de los juguetes de niños y niñas. Para ello, el docente facilitará catálogos de juguetes infantiles, los alumnos deberán recortarlos y agruparlos por colores. Tras la realización de las agrupaciones, se realizará un debate sobre los colores más usados y el tipo de juguetes con los que son asociados. Tras abordar el tema, y al igual que con el resto de sesiones, se formulará la pregunta ¿qué emoción o genera este hecho? y el alumnado realizará su dibujo.
S4: El romanticismo en el cine	Rojo	A través de esta sesión se pretende enseñar el uso del color rojo en el cine para abordar temáticas relacionadas con el amor y el romanticismo. Para ello, se enseñarán algunas escenas cinematográficas en las que el color rojo tenga un fuerte componente emocional. Posteriormente, se abrirá un debate para dar respuesta a la pregunta ¿qué emociones piensas que se intentan transmitir con el empleo del color en la escena? Una vez se ha trabajado la pregunta a nivel grupal, se dejará espacio para que los estudiantes reflexionen de manera individual sobre las emociones que les genera el color rojo y las escenas visualizadas.
S5: Animando el azul	Azul	Esta sesión aborda el tema de la animación y la expresión emocional haciendo uso del color azul. Para ello, se facilitarán unos vídeos al alumnado de películas con dibujos animados. Tras su visualización, se generará un debate sobre los personajes de color azul, su personalidad, los valores asociados a dicho color y los puntos comunes entre personajes. Posteriormente, el alumnado deberá responder a la pregunta ¿qué emoción os transmite el azul? y deberán crear un dibujo animado que represente las emociones que cada uno ha vinculado a dicho color.
S6: Ponle cara a tu emoción	Amarillo	La última sesión trabajará el tema de la comunicación emocional a través de los emoticonos. En primer lugar, se presentarán ejemplos de emoticonos y se explicará la relevancia del uso de los símbolos y los emoticonos en la vida cotidiana. A continuación, se formulará la pregunta ¿por qué los emoticonos son amarillos? que deberán debatir en clase. Finalmente se crearán una serie de mensajes que transmiten estados emocionales haciendo uso de los mismos y se facilitará un espacio para que los resuelvan en grupo. Al finalizar la sesión, cada alumno deberá escribir una pequeña historia haciendo uso de los emoticonos que transmita la emoción que deseen.

Fuente: elaboración propia

El alumnado debe participar en todas las actividades y, al finalizar cada sesión, debe cumplimentar un portafolios compuesto por dibujos

realizados de manera individual en los que deben representar las emociones que les evoca cada color y cada tema trabajado. Es importante puntualizar que el alumnado dispondrá de una parte final de cada sesión para realizar dicho dibujo. Para ello, se dará libertad a los estudiantes para que adopten la postura que ellos deseen y se muevan a su antojo por la clase, siempre respetando el momento de silencio para propiciar un espacio reflexivo en clase.

3.5. EVALUACIÓN

La evaluación de la propuesta de intervención educativa se desarrolla en dos fases. En primer lugar, se lleva a cabo una *evaluación de los aprendizajes adquiridos* a través de la cual se comprueba que los objetivos han sido conseguidos y el nivel de aprendizaje del alumnado. Y en segundo lugar se diseña una *evaluación de la propuesta* para poder ser usada tras la puesta en práctica y a través de la cual se valora el nivel de satisfacción de los estudiantes y la ejecución de la intervención. A continuación, se presentan las características de cada una de ellas y se describen los instrumentos de evaluación diseñados.

3.5.1. Evaluación de los aprendizajes adquiridos

Para comprobar el nivel de adquisición de los aprendizajes por parte del alumnado, se hace uso del *portafolios de aprendizaje* y la *rúbrica* para su valoración. La evaluación será de carácter final, ya que se realizará cuando los estudiantes hayan entregado el portafolios al finalizar la propuesta.

El *portafolios* es utilizado como instrumento para recopilar las vivencias de los estudiantes en las distintas sesiones haciendo uso del dibujo. Este ha sido elegido como instrumento de evaluación, ya que el objetivo principal de la propuesta de innovación es fomentar la expresión emocional, y este propicia la recogida de las vivencias del alumnado y sus aspectos más subjetivos. Como se expone en la tabla I, al finalizar cada una de las sesiones se propone una actividad de reflexión relacionada con la actividad, el color y la emoción trabajadas y que deben ser incluidas en el mismo. Sin embargo, para poder valorar el nivel de aprendizaje de los alumnos, el portafolios debe ir acompañado de una rúbrica que sistematizará las puntuaciones.

La *rúbrica* diseñada cuenta con cinco niveles de logro que describen el nivel de ejecución de la tarea en cada uno de ellos y que van desde los niveles más básicos de desempeño hasta el nivel experto. Estos niveles de logro hacen referencia a seis ítems que valoran los siguientes aspectos:

- *Número de entregas*: haciendo referencia al número de actividades que se han ejecutado.
- *Interés y nivel de implicación del alumnado*: para valorar este ítem se hará uso de las anotaciones realizadas en el diario del docente a lo largo de las sesiones.
- *Creatividad*: consiste en la habilidad para crear composiciones nuevas e innovadoras, resolviendo las cuestiones planteadas en clase a través del dibujo en cada sesión.
- *Reflexiones*: nivel de análisis del color utilizado y las emociones representadas encada uno de los dibujos entregados.
- *Presentación*: se valora que cuente con la información requerida en las actividades y presentación siguiendo los criterios establecidos (portada, formato, etc.).
- *Orden y limpieza*: del portafolios en general y de las actividades concretamente.

3.5.2. Evaluación de la propuesta

Tras poner en práctica la propuesta, es necesario la evaluación de la misma para poder comprobar las dificultades encontradas en su ejecución, así como el nivel de satisfacción del alumnado con las actividades y las percepciones del docente sobre su puesta en práctica. Para ello, se hace uso del *cuestionario* y el *diario docente*. El primero de ellos va destinado a los estudiantes y deberá ser cumplimentado por los mismos al finalizar la propuesta. Este se denomina *Cuestionario de impresiones sobre la unidad Las emociones a través del color* y está compuesto por 12 ítems en los que se combinan preguntas cerradas que siguen una escala Likert de 4 (donde 1 significa nada y 4 mucho) y preguntas abiertas

en la que el alumnado podrá expresar con sus palabras las opiniones sobre sus vivencias en su participación en la experiencia.

El cuestionario está conformado por cinco bloques temáticos que son los siguientes:

- a. Valoración del docente: en este apartado se incluyen preguntas sobre la labor del docente con el objetivo de conocer las impresiones del alumnado sobre cómo este ha ejecutado la propuesta. En este apartado se incluyen preguntas sobre la labor de motivación del docente, la claridad en la explicación de las actividades, la ayuda recibida por el docente en la ejecución de las mismas y la labor docente en la generación de debate y desarrollo de la propuesta.
- b. Valoración de las actividades: en esta sección se pretenden evaluar las actividades, el interés que estas han generado en el alumnado, la importancia percibida en el trabajo de las emociones en el aula, y la claridad de las tareas y debates presentados.
- c. Valoración de la metodología: este bloque evalúa la metodología Art Thinking y las percepciones del alumnado sobre la ejecución de los dibujos y el uso del color en las reflexiones finales en las actividades.
- d. Valoración de los conocimientos adquiridos: este apartado incluye varias afirmaciones que deben valorar los estudiantes estableciendo su nivel de acuerdo con las mismas. Estas hacen referencia a la percepción que tiene el alumnado sobre la importancia de lo aprendido para su formación, el hecho de haber conocido a nuevos artistas y si las actividades les han ayudado a entender la importancia del arte. Así como si la propuesta les ha ayudado a conocer y expresar sus emociones.
- e. Valoración global y sugerencias de mejora: por último, en este bloque se le solicita al alumnado que indique las actividades o sesiones que más les han gustado y que comenten libremente aspectos positivos y sugerencias de mejora a nivel general sobre la experiencia.

4. RESULTADOS

La propuesta presentada no ha sido llevada a cabo en el aula. Sin embargo, de forma previa, fue realizada una propuesta piloto original que sí fue llevada a cabo en clase y fue evaluada haciendo uso del diario del docente y de un cuestionario de impresiones destinado al alumnado (los mismos que son descritos en el apartado previo de evaluación de la propuesta final). Posteriormente, y tomando como referencia los resultados obtenidos de dicha evaluación, se diseñó la propuesta que es presentada en este capítulo. Para entender el origen de la misma y los posibles resultados esperados en una futura implementación de la versión mejorada, los resultados son presentados en dos apartados: los propios de la propuesta piloto y los esperados del nuevo diseño mejorado.

4.1. RESULTADOS DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA PILOTO

Como se ha comentado previamente, tras la puesta en práctica de la primera versión de la propuesta de innovación educativa en su versión piloto se procedió a su evaluación. Los resultados de la misma pusieron de manifiesto aquellos aspectos que habían funcionado de forma positiva y aquellos otros que necesitaban algunas mejoras que son implementadas posteriormente en la nueva propuesta.

Atendiendo a los *contenidos impartidos* y los *aprendizajes adquiridos*, los resultados obtenidos revelan que, tras la realización de las diferentes sesiones, la mayoría de los alumnos y alumnas participantes comprendieron los conceptos básicos que se pretendían transmitir durante el desarrollo de las mismas. Asimismo, la evaluación recoge que los estudiantes han comenzado a concebir el arte como un potente instrumento cultural, entendiendo su importancia para el desarrollo de la vida y la expresión emocional. Además, 24 de los 25 participantes afirmaron que a través de las actividades habían conocido a artistas nuevos que les ayudaron a comprender y apreciar la importancia del arte.

En cuanto al nivel de *motivación para la ejecución de las actividades* y la participación en las sesiones, aunque únicamente 2 alumnos del grupo de 25 contestaron que no habían encontrado motivación para realizar las actividades, la totalidad afirmaron que el profesor les había ayudado y

23 sintieron que este mostraba interés por su aprendizaje. Por tanto, debemos subrayar la relevancia de la tarea del docente en la implementación de la propuesta de intervención que puede influir tanto en la motivación de los alumnos como en la realización de las tareas.

Haciendo referencia a las *actividades* y la percepción sobre las mismas, todos los alumnos participantes y que contestaron el cuestionario, afirman que les habían gustado todas las actividades de la unidad, sin embargo, y a pesar de haber participado en las mismas, 4 de ellos no veían importante trabajar temas relacionados con la educación emocional en el aula. Por este motivo, uno de los objetivos de la propuesta final es concienciar sobre la relevancia de trabajar las emociones en el contexto académico tanto para la mejora del autoconocimiento como las habilidades sociales.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, la *temporalización* es uno de los aspectos que más mejoras ha necesitado. Esto es debido a que algunas de las actividades requerían mayor tiempo de realización y tendrían que haber sido programadas en dos sesiones o haber sido divididas atendiendo a los ritmos del aprendizaje del alumnado. Este aspecto es contemplado en las sesiones de la nueva propuesta.

Por tanto, y teniendo en cuenta estos resultados, se realizaron los siguientes cambios en la propuesta piloto que han dado resultado a la propuesta que ha sido presentada previamente:

- Se amplió el número de sesiones y las emociones trabajadas.
- Se hizo hincapié en concienciar el trabajo de las emociones en el aula para el autoconocimiento y el desarrollo de las habilidades sociales. Para ello se incluyeron debates en las sesiones y preguntas reflexivas.
- Se añadió la evaluación a través del portafolios en el que se recogen las reflexiones en forma de dibujo y la rúbrica para establecer las puntuaciones de evaluación.
- Se flexibilizó la temporalización de las sesiones, ofreciendo la opción de adaptar su duración a los ritmos de aprendizaje.

4.2. RESULTADOS ESPERADOS DE EVALUACIÓN

Teniendo en cuenta la experiencia piloto y los cambios efectuados en la misma basados en las impresiones de participantes, con la nueva propuesta se pretende dar respuesta a las necesidades percibidas y adaptar las actividades al proceso de aprendizaje de todo el alumnado.

Por tanto, con esta propuesta de innovación educativa se pretende conseguir, en primer lugar, un ambiente de reflexión en el aula en el que se fomente el respeto de las opiniones de todo el alumnado. Asimismo, el aula se convertirá en un espacio en el que compartir emociones de una manera libre donde todos los estudiantes puedan decir qué sienten ante determinadas situaciones que puedan ocurrir en el día a día fomentando la asertividad y empatía en el grupo.

También se espera conseguir la mejora del espíritu crítico en el alumnado y concienciar a los mismos sobre las problemáticas sociales, facilitando lugar para el debate y para la generación de propuestas de acción que puedan ser llevadas a cabo como grupo.

En tercer lugar, se espera hacer del aula un espacio seguro favoreciendo un clima positivo en el que predomine el diálogo y la mediación y donde se reduzca el número de conflictos que surgen entre los adolescentes en el día a día. Para ello, las habilidades sociales que se trabajarán a través de los debates serán fundamentales ya que ayudarán a mejorar las relaciones interpersonales.

Y, por último, se pretende favorecer el proceso de búsqueda de la identidad personal que caracteriza la etapa en la que se encuentran los adolescentes. Para ello la formación en educación emocional es fundamental, por este motivo se han incluido sesiones en las que se trabaja tanto la identificación como la expresión de las emociones. A este último aspecto ayudará el portafolios, ya que será mucho más fácil y visual para el alumnado expresar sus emociones en forma de dibujo. Asimismo, podrán ver el resultado en forma de cuaderno personal, aspecto que ayudará a la reflexión e identificación de las mismas.

5. CONCLUSIONES

Con esta propuesta se espera llevar a las aulas la educación emocional como contenido transversal y poder trabajar de una manera creativa a través del arte temáticas relevantes a nivel social fomentando el autoconocimiento del alumnado a través del trabajo de la conciencia emocional.

Como se ha venido comentando a lo largo del capítulo, la educación emocional cuenta con múltiples efectos positivos sobre todo para el alumnado que se encuentra en la adolescencia, es decir, cursando Educación Secundaria, como son: el ajuste psicológico, la autoestima, las habilidades comunicativas, la empatía o asertividad. Por este motivo, además de por los resultados recogidos en la experiencia piloto, se piensa que esta es una propuesta muy acertada para trabajar dichas temáticas en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Algunos de los beneficios que además que acompañan la propuesta son los propios del trabajo de la educación emocional, como la mejora del rendimiento académico de nuestros estudiantes (Adler, 2017) o la reducción de las conductas agresivas (Extrema & Fernández, 2013) en el aula. Asimismo, se prevé que esta propuesta de innovación educativa favorezca el buen clima de aula, la mejora de las relaciones interpersonales entre el alumnado y la resolución de los conflictos de una forma pacífica.

Así como se han comentado los beneficios de la misma, no podemos pasar por alto las dificultades encontradas o aspectos a mejorar. Sin lugar a dudas, para poder comprobar los efectos de nuestra propuesta no basta con haber realizado un estudio piloto previo, sino que sería necesario evaluar la nueva propuesta diseñada. Asimismo, sería necesario contar con un docente motivado y formado para poder trabajar temáticas relacionadas con la educación emocional y que motive a los estudiantes durante el proceso. Otro de los aspectos que resultaría enriquecedor sería trabajar de forma interdisciplinar, contando con la colaboración de otros compañeros de otras asignaturas.

Por último, comentar que, aunque en la literatura se encuentran numerosos estudios sobre educación emocional a nivel teórico. Se hace necesario el hecho de desarrollar propuestas de innovación y de intervención en el aula que sean evaluadas para poder conocer de manera empírica

los resultados de trabajar con iniciativas como las que se desarrollan en este capítulo.

6. REFERENCIAS

- Acaso, M y Megías, C. (2017). *Art thinking, cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Adler, A. (2017). Educación positiva: Educando para el éxito académico y para la vida plena. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 50-57.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Blázquez-Llamas, M.A. y García-Alandete, J. (2004). El desarrollo emocional, social y moral en la educación secundaria (12-18 años). En M.V. Trianes Torres, J.A. Gallardo Cruz (Coords.) *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp. 321-343). Pirámide.
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Editorial Anthropos.
- Cuervo, M.S. (2012). El poder del color. La influencia de los colores en los consumidores. Curso de adaptación al grado de Dirección y Administración de Empresas. Universidad de León.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Percepción emocional evaluada con la versión española del mayer salovey caruso emotional intelligence test (MSCEIT) Análisis de su robustez psicométrica en muestra española. *Ansiedad y estrés*, 19(2-3), 161-171.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Anthropos.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Orden del 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* 7, del 18 de enero de 2021.
- Steiner, V. y Perry, R. (1998). *La educación emocional*. Javier Vergara Editor.
- Thompson, R. (1994). Regulación de las emociones: un tema en busca de definición. *Monografías de la Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.
- Vila, J. (2017). *Neurociencia afectiva: entre el corazón y el cerebro*. Lección inaugural. Apertura año académico 2016-2017. Universidad de Granada

ARTE, COMUNICACIÓN
Y TRANSFORMACIÓN DIGITAL.
EVOLUCIÓN Y ADAPTACIÓN DE DISCURSOS
CURATORIALES EN LAS REDES SOCIALES
DEL MUNDO POSTPANDEMIA

MARTA PÉREZ IBÁÑEZ
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

Al abordar el tema que nos ocupa, sobre todo al enfrentarnos al impacto de la transformación digital en nuestra forma de comunicarnos, es importante comenzar mencionando los profundos cambios que nuestra sociedad en su conjunto y cada uno de nosotros y nosotras³ como individuos hemos experimentado en los últimos dos años. El impacto de la pandemia nos ha hecho transformar nuestras relaciones sociales de forma profunda y permanente, y transformar la manera en que nos comunicamos tanto en el ámbito personal como profesional utilizando en entorno digital como nuestro ámbito habitual de contacto y de intercambio (Frost, 2022). La cultura, que no es ajena a estos profundos cambios, ha asumido esta evolución de forma orgánica y natural a partir de la revolución digital que ya se estaba produciendo durante las últimas décadas a nivel social, tecnológico, económico, que muchos consideran una nueva revolución industrial (Fernández Mateo, 2021). Esta nueva forma de comunicar la cultura y el arte incide directamente en la forma en que la sociedad los percibe, a la vez que insta a una reinención

³ Somos conscientes de que el lenguaje debe ser un vehículo de expresión inclusivo, igualitario y no sexista, especialmente en el trabajo que ahora presentamos. Aunque siempre que ha sido posible hemos usado términos genéricos, hay momentos en los que por economía de lenguaje y para permitir una narración fluida, hemos recurrido a la forma masculina, sin renunciar por ello a nuestro respeto a la igualdad entre géneros.

continua de las estrategias de comunicación utilizadas por las instituciones que los gestionan, a una continua adaptación de los lenguajes y códigos de los que se sirven para ello. La irrupción y rápido desarrollo de las narrativas transmedia desde el inicio del siglo XXI en las industrias creativas y culturales se ha adaptado bien al entorno de las artes plásticas y visuales (Tomasena y Scolari, 2021), un ámbito sutil que se enfrenta a la dicotomía de la necesaria convivencia entre el espacio físico y el ciberespacio, entre la relación interpersonal presencial y la virtualidad, y también en la metamorfosis organizacional que la digitalización impone a instituciones, empresas y profesionales (Moreno Sánchez, 2019). Esta revolución que sin duda identificamos como un proceso positivo y enriquecedor, paralelo al propio y significativo devenir en la evolución de las tendencias de comunicación en los últimos años, plantea sin embargo ciertos dilemas que nos obligan a reflexionar sobre cómo se están utilizando los canales transmedia en la difusión de la cultura, qué imagen de las instituciones artísticas se transmite, qué discurso llega y cómo llega a los usuarios y seguidores y, en definitiva, cómo es percibida esta forma de comunicar el arte y la cultura por parte de la sociedad.

La manera en que la transformación digital ha incidido en sector cultural, más allá de centrarse en la captación y fidelización de audiencias, la ampliación de nuevos mercados y el desarrollo de estrategias de marketing, está orientada a fortalecer la función social de los equipamientos culturales y artísticos, de los museos respecto de sus públicos, de las galerías y ferias y de artistas y profesionales respecto de la sociedad, haciendo más accesible la creación artística y la labor de difusión inherente a todo el sector. La investigación sobre cómo dicha transformación afecta a la comunicación en museos y centros de arte es un ámbito de estudio de gran interés desde inicios de este siglo, y como tal ha sido ya llevado a la esfera de la educación superior, implementando la formación de los futuros profesionales e investigadores con metodologías adecuadas que se adaptan a la progresiva evolución de estos canales de comunicación. El texto que aquí presentamos es un resumen de cómo hemos desarrollado dichas metodologías de investigación en la formación superior durante los últimos años, cómo hemos evolucionado en su

aplicación, desarrollo y resultados y qué perspectivas a futuro podemos augurar.

2. MUSEOS Y COMUNICACIÓN DIGITAL: EVOLUCIÓN Y TRANSFORMACIÓN EN LOS DISCURSOS

El concepto de museo ha evolucionado profundamente a lo largo de la historia, especialmente durante el siglo XX y gracias a las aportaciones del ICOM, el Comité Internacional de Museos, nacido en 1946, y que en sus estatutos de 1947 identificaba como tal a “toda institución permanente que presenta y conserva colecciones de objetos de carácter cultural o científico con fines de estudio, educación y deleite”. La última Asamblea General Extraordinaria del ICOM, que tuvo lugar en Praga en el verano de 2022⁴, permitió arrojar luz sobre la necesidad de actualizar la definición de museo adaptándose a la realidad actual y quedando enunciada de la siguiente manera:

Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos (ICOM, 2022).

Los museos del siglo XXI, a diferencia de cómo eran considerados hasta mediados del XX, como templos del pasado, guardianes del patrimonio, han evolucionado desde mediados del siglo XX hacia la contemporaneidad, no sólo volviendo los ojos hacia el arte del presente sino adaptándose a la sociedad del presente y a la necesidad de construir el futuro. Más allá de las funciones tradicionales del museo, se tiende a profundizar más desde la institución en lo colaborativo, lo inclusivo, lo experiencial, en el diálogo con una sociedad en proceso continuo de cambio y de rápido crecimiento, implicado en ser más abierto y acogedor, política y

⁴ Resumen de los resultados de dicha asamblea y proclamación de la nueva definición de museo, disponible en la web del ICOM: <https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>

socialmente comprometido, en convertirse en un punto de encuentro más que un templo de conocimiento. El museo transita de lo vertical a lo horizontal, de lo exclusivo a lo inclusivo, del discurso estandarizado al polifónico. El autor experto en museos András Szántó, en su obra *The Future of the Museum: 28 Dialogues* (Szántó, 2020), aporta grandes lecciones de cómo están evolucionando los centros de arte, especialmente después de que los cambios económicos, políticos y culturales derivados de la pandemia del coronavirus marcaran el inicio de una nueva era en la gestión museística. La pandemia no sólo provocó el cierre de los museos, sino que nos hizo cuestionarlo todo, planteando tres grandes cambios: la vuelta hacia la comunidad del museo, el compromiso social y ético y el reto de la transformación digital. El museo ha servido a menudo como herramienta para cambiar mentalidades, replantear discursos, y renovar formas de hacer. Szántó propone que es coherente replantearnos de forma periódica cuál es la función del museo y adaptarnos a las circunstancias de cada momento. Por ello, la revisión aportada por el ICOM en 2022 nos sirve para entender las particularidades de los museos en la actualidad, instituciones más abiertas, democráticas, inclusivas, experimentales y experienciales, tecnológicamente inteligentes, culturalmente polifónicas, en sintonía con las necesidades de sus visitantes y comunidades, y preocupadas por abordar los problemas que definen a las sociedades con las que conviven y a las que pertenecen.

Por ello, la forma en la que el museo se comunica con la sociedad, la forma en la que comparte sus fondos y actividades, el lenguaje y los canales que utiliza para llevar su mensaje a la sociedad son una herramienta fundamental para profundizar en cómo es percibido su trabajo por parte de la sociedad, cómo son interpretados los códigos que emplea por los públicos a los que su mensaje accede, y el impacto social que dichos discursos genera. Además de mostrar su compromiso social, su implicación y legitimación ética, como mostraba el profesor Javier Arnaldo (2014), el museo tiene que transmitirlo de una forma accesible y funcional al común de la sociedad. A modo de ejemplo, el auge y desarrollo de un potente compromiso desde la cultura con la perspectiva de género en los últimos años ha provocado no sólo la intención de muchos museos y colecciones en revisar sus fondos incorporando obras de

artistas mujeres invisibilizadas o poco representadas, sino también de revisar la forma en que el arte generado por mujeres e incluso la imagen de la mujer a través del arte es comunicada, documentada y transmitida desde el museo⁵ (Albero Verdú y Arriaga, 2018; Real López, 2020).

Aparte de la forma en la que el museo se comunica con la sociedad es, por tanto, importante analizar los canales y los lenguajes y códigos que se utilizan al desarrollar su labor educativa, divulgativa, comunicativa y socializante. Una visión de conjunto de la evolución en las últimas décadas y de las distintas estrategias seguidas en museos de varios países nos permite analizar el impacto de la transformación tecnológica en la práctica comunicativa de los museos (Alonso Tak y Pazos-López, 2020), una de las bases sobre las que sustentaremos nuestra investigación.

3. NUEVAS METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL USO DE REDES SOCIALES POR PARTE DE LOS MUSEOS

La rápida y profunda evolución de la comunicación digital en museos e instituciones artísticas, el creciente uso de canales transmedia y el perfeccionamiento de los perfiles corporativos y los discursos transmitidos a través de las redes sociales, las ya existentes durante la última década y las más recientemente incorporadas en el día a día de la comunicación social, aportan a los métodos de investigación social digital un amplio campo de estudio del que obtener datos contrastables y analizables (Parry, 2013; Río Castro, 2011). Más allá del uso de la tecnología con fines museísticos o de aproximación del patrimonio a la sociedad (Suárez Suárez, Calaf Masachs y Fernández Rubio, 2017), el estilo y las formas de comunicar desde los museos se han adaptado a las posibilidades de comunicación, participación e intercambio que ofrecen las redes sociales (Drotner y Schroeder, 2013), definiendo la identidad híbrida, a la vez

⁵ La dinámica “Museos en femenino”, resultado de un trabajo conjunto entre un equipo del Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid, la Asociación e-Mujeres y los equipos de varios museos españoles, ha resultado ser un instrumento de gran utilidad divulgadora y docente para orientar el análisis del arte desde la perspectiva de género <https://www.ucm.es/otri/complutransfer-museos-en-femenino-o-como-aplicar-la-igualdad-en-la-cultura-y-el-patrimonio>

analógica y digital, de cada institución, que ha sido uno de los objetivos de nuestro proyecto. Esta apertura de los museos a través de las redes implica, además de nuevos canales de captación de públicos, un compromiso por transferir a la sociedad los valores y esencia del “museo social” del siglo XXI, conectado, interactivo, inclusivo, comprometido con una difusión coherente de la cultura. Por ello, nuestra investigación se ha centrado en desarrollar un método de análisis de las estrategias y estilos de comunicación en redes sociales por determinados museos que permitiera a alumnos universitarios profundizar en el estudio tanto de los discursos curatoriales de sus exposiciones como de la propia identidad digital de los museos objeto de estudio.

La adaptación de los métodos de investigación social a la evolución de la sociedad en sus formas y canales de comunicación, la innovación epistemológica que impone la docencia universitaria, tiene un amplio campo de trabajo en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, para lo que las redes sociales proporcionan una herramienta fundamental (Mazurek, Gorska, Korzynski y Silva, 2022; Grover, Kar y Dwivedi, 2022). Aunque durante más de una década hemos asistido a un progresivo fortalecimiento de la comunicación a través de redes, ha sido desde el inicio de la pandemia cuando ha surgido la necesidad de analizar los cambios evidentes en la forma de comunicar desde instituciones y museos (Fernandez-Lores, Crespo-Tejero y Fernández-Hernández, 2022; Marzano y Castellini, 2022). Los resultados de las investigaciones aparecidas a partir del inicio de la pandemia permiten profundizar en un análisis del papel de los contenidos digitales y las herramientas en comunicación para gestionar el impacto de la Covid-19 en la actividad de los museos. El diseño básico aplicado a las investigaciones revisadas recurre al modelo de gestión de crisis utilizado para analizar, entre otras, las distintas etapas por las que atravesaron los museos al inicio de la crisis, como fueron la preparación, la reacción y la recuperación. En muchas ocasiones, se aprecia en los trabajos aparecidos en este periodo que el uso de las redes sociales era un hecho habitual para los museos, que hubo que implementar de forma casi inmediata tras la irrupción de ésta, que muy a menudo no se siguieron estrategias de implementación sino que se evolucionó en la adaptación de contenidos de

una forma orgánica y casi intuitiva y que, sólo con en aquellos casos en los que se evaluaron detenidamente los resultados obtenidos tras los primeros meses, se corrigieron estrategias y se implementaron nuevas formas de transmitir los contenidos generados por el museo y el impacto que estos producían en los públicos digitales.

Por tanto, el desarrollo a nivel de docencia universitaria de metodologías específicas de análisis de datos a través de las redes sociales ha supuesto un cambio significativo en la forma de impartir herramientas de estudio e investigación a los alumnos, ampliando el ámbito de aplicación de su trabajo de campo en un entorno especialmente habitual para la generación estudiante de grado y posgrado que, como veremos, utiliza con frecuencia y conoce a fondo la dinámica de comunicación en redes sociales. La aproximación a las redes de los museos, al análisis del arte a través de los discursos curatoriales aplicados a estos canales de comunicación digital ha enriquecido profundamente la calidad de la docencia a lo largo de este proyecto, que seguirá creciendo en los próximos años.

4. NUESTRO PROYECTO Y SU EVOLUCIÓN DESDE 2013. OBJETIVOS, METODOLOGÍA, DESARROLLO Y RESULTADOS

4.1 OBJETIVOS PRINCIPALES

Desde su inicio en el curso 2013-2014 durante el Máster en Mercado del Arte de la Universidad Nebrija, este proyecto ha tenido un enfoque doble. Por una parte, nos interesaba profundizar en el estudio de la comunicación digital de los museos como herramienta de conexión con la sociedad, analizando las estrategias utilizadas en redes sociales de varios centros de arte y definiendo los distintos perfiles y discursos utilizados, el *engagement* generado entre el museo y sus usuarios digitales en redes, y distinguiendo diferencias, similitudes y estrategias alternativas desarrolladas en las instituciones objeto de nuestro análisis. De esta forma, para los alumnos de dicho programa de posgrado, esta aproximación a la comunicación digital desde los museos aportaba un conocimiento detallado de los discursos curatoriales generados en los museos y los diferentes lenguajes empleados en función de los canales utilizados, en

función de los públicos a quienes dichos discursos van dirigidos y a la propia dinámica de los canales de comunicación.

El segundo enfoque, íntimamente relacionado con el primero, se centraba en la incorporación de una nueva epistemología de investigación social en el ámbito digital, un universo en el que los alumnos tienen una intensa actividad y que conocen de primera mano a nivel particular (Marín Díaz y Cabero Almenara, 2019). La aplicación de metodologías de estudio de los diferentes canales de comunicación digital en la educación de hoy se ha desarrollado ampliamente durante la última década, favoreciendo el aporte de ese alto potencial de investigación en las metodologías utilizadas en las aulas (Marres y Gerlitz, 2016; Edwards et al, 2013). El uso que los jóvenes hacen de la información que la red les facilita y de las posibilidades de difusión en las redes sociales, tanto dentro como fuera del aula, influye tanto en su capacidad de aprendizaje como en la utilización de la información recibida por canales digitales (Greenhow, Robelia y Hughes, 2009), lo cual permite investigar sobre qué uso podemos hacer de la narrativa digital desde la docencia y qué objetivos podemos esperar de ello. En el caso de nuestro proyecto, la combinación de ambos elementos, el uso natural que los alumnos hacen de las redes sociales, su conocimiento de las particularidades de cada red y de los resultados de la comunicación por estos canales, unido a la metodología aplicada para el análisis de los discursos corporativos utilizados y difundidos por los museos, nos ha permitido implementar nuevas formas de aplicar la investigación sobre comunicación digital y sobre discursos curatoriales artísticos en un ámbito en contante evolución, como la propia sociedad.

4.2. PRIMERA FASE

Como hemos indicado, la primera fase de este proyecto se desarrolló entre los cursos 2013-2014 y 2016-2017 en el seno de un programa de posgrado, el Máster en Mercado del Arte de la Universidad Nebrija, y en la asignatura de Vanguardias Artísticas, en la que el estudio de los discursos curatoriales de determinadas exposiciones dentro de este periodo tenía especial importancia. Se estableció el uso de Twitter por parte de varios museos españoles y uno extranjero, combinando la

inmediatez de las dinámicas comunicativas de esta red social con la creación y desarrollo de contenidos que proporciona la interacción entre los perfiles de los museos y los de sus seguidores. El trabajo que desarrollaron los alumnos consistía en llevar a cabo un método de análisis de dichos contenidos que fuera lo bastante efectivo para los alumnos de postgrado como para ofrecer un resultado adecuado y riguroso para sus trabajos de investigación, y novedoso al proponer un campo nuevo de innovación docente que se pudiera desarrollar en cursos posteriores, incorporándose así a otras dinámicas de investigación sobre contenidos curatoriales que se desarrollaban cada curso, y que pudiera también incluirse en otros programas y asignaturas, adaptándose a distintos temas o ámbitos de investigación. Nuestra propuesta, por tanto, tenía como horizonte demostrar que la innovación desarrollada por los museos del siglo XXI en materia de comunicación digital, su implementación de nuevos canales, estrategias y narrativas, más la metodología de monitorización y análisis diseñada por nosotros, nos permitiesen componer un proyecto innovador en los procesos de enseñanza-aprendizaje, adaptado tanto al alto conocimiento y uso de las redes sociales por parte de los alumnos como al cada vez más intenso uso de estos canales por parte de los museos, y que pudiese evolucionar en el tiempo incorporando nuevas redes, museos y ámbitos de estudio.

En un principio, nos enfocamos en el uso de las redes sociales desde el Museo Thyssen-Bornemisza como canal de difusión de contenidos, centrándonos en Twitter por la importancia que el museo había dado a esta red durante el año 2013, no sólo desde el perfil de su director artístico y de comunicación corporativa del museo, sino por la paulatina incorporación de otros perfiles de profesionales del mismo (Cuéllar, 2013; Lorenzo Jáudenes, 2013; Solana, 2013). El diálogo generado por esta combinación de perfiles y los usuarios en la red, además de enriquecer los contenidos de comunicación establecidos por el museo, a veces aporta un valor exclusivo de alto interés: en ocasiones, hemos podido ver en Twitter contenidos específicos compartidos por dichos perfiles, como la visita de varios días que realizó Guillermo Solana por la Provenza francesa preparando la exposición de Cezanne #SiteNonsite en 2014, o el viaje de la conservadora Paloma Alarcó a Noruega antes de

#MunchThyssen, contenidos que sólo se han podido disfrutar a través de Twitter y que en algunos casos se han perdido, como los compartidos por el director artístico cuando cerró su cuenta en esta red. Si, además, se incorporan contenidos aportados por otros perfiles ajenos al museo que, como vemos, son a menudo perfiles de profesionales del arte, el diálogo que se genera es sumamente atractivo y enriquecedor.

La metodología cualitativa que se utilizó en ese primer momento sirvió como base para la primera experiencia y se adaptó cada año a los canales, estrategias y proyectos de las instituciones estudiadas. Consistió en la monitorización de los datos aportados por los *hashtags* seleccionados, segmentación y análisis de los mismos en función de tres criterios:

- Los contenidos curatoriales aportados por los perfiles de comunicación de cada museo, entendidos como perfiles corporativos,
- Los contenidos aportados por los perfiles de otros profesionales del museo, y las diferencias respecto a los aportados por los perfiles corporativos,
- Los contenidos aportados por seguidores externos, analizando especialmente aquellos que ofrecían información adicional a la aportada por el museo.

Todo el análisis y monitorización se hizo a partir del uso en los tuits⁶ del hashtag utilizado para cada exposición por el museo para canalizar así la creación y difusión de contenidos sobre esa exposición, una práctica adoptada por los museos desde hace más de una década, desde que la red Twitter puso a disposición de los usuarios esta forma de enlazar, agrupar, ordenar y monitorizar los comentarios que vayan acompañados de esa etiqueta (Racioppe, 2019). En el caso al que nos referimos, cuando el uso de las etiquetas empezaba a hacerse habitual en los museos españoles, el Museo Thyssen creó los mencionados hashtags con la forma abreviada del título de esas dos exposiciones, pero actualmente es cada vez más habitual que los museos incorporen a la etiqueta su propio nombre: en junio de 2019 se inauguró en este mismo museo la

⁶ Utilizamos la forma “tuit” aceptada por la RAE como “mensaje digital que se envía a través de la red social Twitter® y que no puede rebasar un número limitado de caracteres”.

exposición #BalenciagaThyssen. De esta forma, cada campaña de comunicación en redes se construye en torno al hashtag elegido, que es también una invitación a que los seguidores de la cuenta del museo aporten sus opiniones, contenidos, incluso imágenes, referencias, consultas, etc. con esa misma etiqueta y que, posteriormente, el museo monitorice toda la actividad generada en redes con ese hashtag para así analizar el rendimiento de dicha campaña y el *engagement* consiguiente.

En cuanto a las exposiciones y museos elegidos en esta primera fase, además del especial interés que ofrecía el Museo Thyssen-Bornemisza por el periodo en el suelen circunscribirse sus muestras y por su implicación en la comunicación digital, sobre todo a través de Twitter, fuimos incorporando nuevos centros y estrategias a lo largo de los cuatro cursos en que se desarrolló el proyecto, a la vez que se depuraba y perfeccionaba la dinámica, permitiéndonos profundizar en determinados aspectos de la identidad digital transmitida por los museos a través de las redes y de sus estrategias de comunicación transmedia. Al inicio del curso 2013-2014, se eligió el estudio del enfoque curatorial adoptado para dos exposiciones del Museo Thyssen-Bornemisza que tendrían lugar en esa temporada, #SurrealismoySueño, comisariada por José Jiménez, y #MitosdelPop, comisariada por Paloma Alarcó, ambas referidas a dos movimientos artísticos que se trataban en nuestra asignatura, dos movimientos que tienen además entre sí muchos puntos en común a nivel histórico, plástico y conceptual.

En el curso 2014-2015, la investigación se realizó analizando y comparando dos exposiciones de tema similar, pero en dos instituciones distintas, #ImpresionismoUSA en Museo Thyssen-Bornemisza y #expo_Sorolla en la Fundación Mapfre. El componente americano que relacionaba ambas exposiciones, el desarrollo del movimiento impresionista entre artistas en Estados Unidos a finales del siglo XIX y la etapa americana del pintor español Joaquín Sorolla en el mismo periodo, su estrecha relación con coleccionistas y marchantes neoyorquinos, la estrecha relación entre Epa y América en el arte finisecular, favoreció no sólo que ambas exposiciones fueran visitadas por ciudadanos e instituciones americanas en España, sino que fueran compartidas por sus perfiles en redes.

En el curso 2015-16 se introdujo un componente internacional y se compararon las dinámicas de dos instituciones, Fundación Mapfre en España y Musée d'Orsay de Paris (Francia), en la comunicación de una misma exposición itinerante en ambas sedes, #expo_Bonnard y #Bonnard respectivamente. Como hemos mencionado, el uso del hashtag como elemento diferenciador de cada campaña de comunicación relacionada con una exposición se ha ido perfeccionando y optimizando a lo largo de los años. En esta ocasión vimos cómo el Musée d'Orsay no utilizó un hashtag que fuera específico para la exposición en cuestión, sino que se utilizó simplemente el apellido del artista, lo que dificultaba distinguir entre los tuits referidos a la exposición y cualquier otro tuit, anterior o posterior a la muestra o ajeno a ella, que mencionara al artista. Por ello, los alumnos monitorizaron el periodo comprendido entre las fechas de la exposición para analizar los resultados del estudio. En la actualidad, sabemos que el Musée d'Orsay ha adoptado una forma diferente de construir los hashtags de sus exposiciones incorporando la palabra “expo”, de forma similar a como lo hace la Fundación Mapfre (en 2019 y 2020 se han utilizado #ExpoPaulaRego, #ExpoChauveau, #ExpoTissot, aunque el museo sigue en ocasiones utilizando como hashtag el apellido del artista, tema o personaje central de la exposición como en #Huysmans o #NympheasAbstraction).

Durante el curso 2016-2017 se analizó la actividad desarrollada por la Fundación Mapfre en los últimos años, y en concreto los últimos aportes en la exposición #expo_Fauves. De esta manera, en torno a exposiciones circunscritas en nuestro periodo de estudio, las Vanguardias Artísticas de la primera mitad del siglo XX, los alumnos de las distintas promociones del máster pudieron estudiar distintos enfoques curatoriales y diferentes dinámicas de comunicación analógica y digital y la relación entre ambas, así como la transmisión de los contenidos aportados en Twitter por los perfiles, tanto corporativos como profesionales como también los perfiles ajenos al museo, involucrados en esta labor de diálogo diseñada y construida para cada campaña.

Como hemos mencionado, el progreso durante estos cuatro cursos fue perfeccionándose en cada nueva entrega, profundizando en la monitorización de los datos, en la descripción de las variables y aportando

información sobre la forma en que los distintos usuarios de los museos e instituciones analizadas creaban y difundían contenidos, la perspectiva adoptada por los perfiles en redes ante la dinámica de comunicación, los tipos de contenidos paralelos o adicionales volcados en redes y, principalmente, la forma en que los perfiles de cada museo interactuaban con sus públicos digitales, para poder así definir de forma crítica el diálogo que entre museos y usuarios se desarrollaba en las distintas campañas sobre las que se investigó. Además de detectar particularidades en las prácticas comunicativas de los museos en las redes, sobre todo en aquellos casos en los que se echa en falta una estrategia clara de transmisión de contenidos o de diseño de imagen de marca, los alumnos pudieron no sólo valorar aquellos perfiles que entre los seguidores de los museos estudiados aportaban contenidos adicionales a los transmitidos por la institución, enriqueciendo así su discurso curatorial, sino que desarrollaron nuevos modelos de comunicación corporativa de arte contemporáneo a través de canales digitales y de dinámicas transmedia, analizando las distintas vías por las que la comunicación institucional se hace accesible al público, tanto las analógicas como las digitales y los espacios de intersección que se generan. En ocasiones, la reacción de los seguidores de determinadas actividades, combinando los contenidos ofrecidos por la institución con contenidos transversales de carácter histórico y cultural, permitió reconocer la extraordinaria capacidad de enriquecimiento que dichos canales aportan, y cómo el conocimiento de todos los usuarios y la valoración de la propia actividad crece mediante el *engagement* de los usuarios.

4.3. SEGUNDA FASE

Durante el curso 2022-2023, la autora ha comenzado una segunda fase de este proyecto con una serie de variaciones importantes: su aplicación en una nueva sede, en este caso la Universidad Francisco de Vitoria, y en el programa de Grado en Publicidad, es decir, siendo desarrollado por alumnos mucho más jóvenes que los que desarrollaron la primera fase en el máster de la Universidad Nebrija. Esta juventud de los alumnos participantes, unida al aumento en el uso de las redes sociales durante los últimos años (Verduyn, Gugushvili y Kross, 2022; Flores-Vivar y

García-Peñalvo, 2022; Valencia Ortiz, Cabero Almenara y Garay Ruiz, 2020) supone un paso importante en el desarrollo del proyecto, al permitir una aproximación diferente, mucho más dinámica e interactiva de los alumnos como usuarios de las redes y, a la vez, como usuarios de los servicios digitales de los centros de arte. Además, incorporar nuestro proyecto al grado de Publicidad supone aproximar a estos alumnos, profundamente implicados en las últimas estrategias de comunicación, al conocimiento de un tipo de comunicación muy específica como es la del arte y la cultura, un análisis detallado de emisores, receptores, códigos y canales muy diferentes de la comunicación corporativa a la que ellos suelen estar más acostumbrados, y al hecho diferencial que caracteriza al marketing cultural, cuyo foco se pone en la creación artística antes que en los públicos a los que la comunicación va dirigida (Martinell, 2001).

Asimismo, el hecho de que también la Francisco de Vitoria sea una universidad privada situada en Madrid hace que los alumnos compartan características muy concretas con los alumnos de la Universidad Nebrija, sobre todo en su nivel de digitalización y de uso de las redes sociales, y en su nivel de conocimiento de las estrategias y modus operandi de dichas redes.

Manteniendo la misma metodología aplicada en la primera fase del proyecto de investigación para evitar desviaciones en los resultados, y partiendo de los resultados ya obtenidos, nos hemos planteado en esta segunda una serie de objetivos adicionales:

- Ampliar el espectro de redes sociales objeto de estudio, continuando con Twitter por su alta capacidad de interacción y porque no ha perdido dinamismo en la generación y transmisión de contenidos en los museos que ya habíamos analizado en la fase previa, e introduciendo las dos redes de mayor desarrollo en los últimos años, Instagram y Tik Tok, en las que numerosos museos han entrado con complejas y bien diseñadas estrategias de comunicación.
- Ampliar también el tipo y número de museos objeto de estudio. Sin tener la limitación temporal que la asignatura de

Vanguardias Artísticas nos imponía en Nebrija, hemos podido introducir museos y exposiciones de un rango cronológico mucho más amplio, como veremos a continuación.

- Introducir el análisis de museos internacionales de gran relevancia y profundizar en la comparativa de estrategias y resultados no sólo entre los museos sino entre otros países y el nuestro.

Los museos y exposiciones que se han analizado en esta segunda fase son los siguientes:

- Museo del Prado, Madrid, exposición #OtroRenacimiento
- Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid, exposición #Picasso-Chanel
- CaixaForum, varias localizaciones, exposición #CaixaForumImagenHumana
- Metropolitan Museum, Nueva York, exposición #MetCubism
- British Museum, Londres, exposición #HieroglyphsExhibition
- Musée du Louvre, Paris, exposición #ExpoLesChoses

Como vemos, sólo a partir de los hashtags utilizados encontramos ya diferencias significativas entre los distintos museos, siendo algunos fieles a la incorporación del nombre del museo en la propia etiqueta que, como hemos mencionado anteriormente y como comprobamos en la primera fase, no es una estrategia seguida siempre por todos los museos. Los resultados del análisis de las dinámicas seguidas por los museos analizados nos han permitido, de nuevo, profundizar en el análisis de la identidad digital de cada institución, de las características de los perfiles propios en el proceso de transmisión de contenidos, como vimos en la primera fase, y en el grado de interacción que se genera entre perfiles afines, tanto profesionales del ámbito artístico como ajenos al mismo. La incorporación de las dos nuevas redes sociales, Instagram y TikTok, eminentemente útiles en la difusión de material audiovisual, ha permitido incorporar en los contenidos de los museos la creación de videos cortos, muy especializados, que o bien se comparten en directo, como los vídeos que el Museo del Prado comparte en Instagram cada mañana minutos antes de abrir sus puertas, y que concitan a cientos de seguidores de todo el mundo, o bien alojándolos en sus perfiles de forma

permanente. La generación de dichos contenidos, el formato utilizado, el lenguaje utilizado, más divulgativo, más generalista, pero manteniendo el rigor histórico y académico que caracteriza a cada museo. Además, hemos incorporado una revisión de los contenidos generados y compartidos por *influencers* del ámbito histórico y artístico, muchos de los cuales combinan rigor académico con una alta capacidad de divulgación.

La comparativa de estas dos nuevas redes respecto de nuestra primera fase a través de Twitter ha hecho que nos planteemos, por tanto, en la forma fundamental en que ambas difieren de Twitter, en los contenidos que difunden y, por lo tanto, en la forma en que llegan a los usuarios. En los últimos años, desde la aparición de Snapchat, estas dos redes que poco a poco han ocupado su lugar se apoyan fundamentalmente en contenidos audiovisuales de corta duración, de uso inmediato y que requieren una atención limitada y rápida. Así, la adaptación del discurso curatorial parece que se está haciendo según estos parámetros. Lo que hemos querido dilucidar ahora es cómo es percibida esta evolución en la forma de comunicar, a qué tipo de público se está llegando por estos nuevos canales y con estas estrategias y qué podemos esperar de cara al futuro próximo. El primer análisis empírico aproximado que realizamos del ya mencionado uso que se está haciendo de los vídeos en Instagram por parte del Museo del Prado nos dio como resultado un *engagement* significativo y a nivel internacional, por lo que las expectativas que nos planteamos fueron ambiciosas y se han cumplido.

Asimismo, y como también nos planteábamos entre los objetivos de esta segunda fase, nos interesaba ver si se ve afectado el conocimiento histórico y artístico de las colecciones por las dinámicas de comunicación que imponen estas redes, a lo que nuestra conclusión fue también afirmativa. Se ve afectado no sólo por el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación sino también y sobre todo por la propia evolución de la sociedad y su aproximación al contexto histórico artístico. El ejemplo de la exposición *Invitadas* el año pasado en el Museo del Prado (Navarro, 2020) fue muy significativo: provocó un debate encendido sobre hasta qué punto los museos tienen la responsabilidad de adaptar su discurso al nuevo discurso del compromiso social y

político en el que nos vemos envueltos, pero además trasladó ese debate fundamentalmente a las redes sociales, Twitter fue el escenario de muchas de las opiniones encontradas más interesantes y permitió conocer cómo determinados perfiles profesionales de nuestro sector comunican contenidos de forma paralela a las instituciones, pero igualmente profunda, rigurosa y, además, personal y empírica. Cada día descubrimos nuevas estrategias de comunicación artística y cultural en redes, y es necesario que nos adaptemos a ellas, del mismo modo que es necesario que apliquemos los métodos de análisis y de investigación de ciencias sociales para medir y evaluar su impacto y sus resultados, y que los apliquemos a la docencia para formar en ellos a los futuros investigadores.

5. CONCLUSIONES

En el curso 2013-2014 fuimos testigos de una circunstancia de alto impacto en la generación de metodologías de innovación docente en la Universidad Nebrija, como fue la introducción de técnicas de análisis a partir de redes sociales como herramienta de investigación social. Esta primera incursión se siguió en años posteriores con otras iniciativas que profundizaban en las posibilidades que este tipo de trabajo de campo proporcionaban, como la presentación en el curso 2015-2016, dentro del programa de Encuentros en la Tercera Clase organizados por la Biblioteca de la Universidad Nebrija, de la jornada titulada “La aplicación de NTIC's en investigación y docencia de postgrado, twitter, museos y creación de contenidos: la experiencia Thyssen” en la que, bajo la coordinación de la autora, se explicó a la comunidad docente el proceso que se estaba entonces llevando a cabo, y el posterior nacimiento de unas Jornadas de Transversalidad en la Docencia en las que ya se exponían experiencias similares seguidas por otros docentes en otros programas de Grado y Posgrado. También fue alto el impacto que esta actividad tuvo en los alumnos participantes en cada campaña, que pudieron aproximarse a la comunicación digital de actividades museísticas desde una perspectiva profesional, institucional, corporativa, muy novedosa para ellos, acostumbrados a un uso particular y privado de las redes. Este cambio de perspectiva en alumnos de posgrado orientados al estudio del sistema y del mercado del arte con objetivos de profesionalización fue

determinante para aportarles herramientas de estudio y análisis y para proporcionarles los recursos necesarios para su futuro desarrollo profesional en este sector. La evolución de nuestro proyecto en su segunda fase ha permitido profundizar y ampliar el ámbito de estudio, definir de forma más clara los objetivos a conseguir y obtener un espectro de datos muy valioso a nivel cualitativo, muy representativo de la actitud de esos museos del siglo XXI a los que nos referíamos anteriormente en su intento por acercarse a una sociedad cambiante y comprometida, y altamente digitalizada. La repercusión a nivel académico se dejó notar desde el principio, tanto con la participación en congresos sobre educación, comunicación y patrimonio artístico como con diversas publicaciones científicas. Los resultados que aportó en cada curso no sólo sirvieron para definir las tendencias y estilos de comunicación curatorial de las instituciones y museos estudiados, sino para profundizar en el estudio del arte desde los distintos lenguajes aplicables a la comunicación digital desde los museos.

Uno de los resultados de la irrupción de la pandemia en nuestras vidas ha sido la alta digitalización de nuestras estrategias de comunicación, también en las instituciones que gestionan y comparten el arte y la cultura. Nuestra aproximación a los contenidos culturales ha cambiado de forma significativa en los últimos años, tanto la de los profesionales como la del resto de la sociedad, y también la de los alumnos universitarios. Por ello, introducirles en las muchas otras posibilidades que las redes sociales les ofrecen más allá del uso particular enriquece no sólo su crecimiento personal y académico sino su futuro profesional. Esa sociedad más abierta, más conectada, más comprometida a la que ellos ya pertenecen y en la que se desarrollarán como profesionales en corto plazo se verá también enriquecida con comunicadores que conocen y dominan las particularidades de la correcta difusión y análisis de la creación artística a través de las nuevas tecnologías.

6. REFERENCIAS

- Albero Verdú, S. A. y Arriaga, A. (2018). Educación con Perspectiva de Género en Museos Españoles. Enfoques y Discursos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 7(1), 1531-1555.
- Alonso Tak, A. y Pazos-López, Á. (eds.) (2020). *Socializing Art Museums. rethinking the publics' experience*. Berna: De Gruyter.
- Arnaldo, J. (2014). El permanente esfuerzo de legitimación intelectual del museo. *Museos.es*, (9-10), 70-85.
https://www.academia.edu/23414841/El_permanente_esfuerzo_de_legitima%C3%B3n_intelectual_del_museo?email_work_card=thumbnail
- Cuellar, M. (3 de noviembre de 2013). Guillermo Solana publica una guía del Museo Thyssen en 308 twitts, *El Asombrario*.
<https://tinyurl.com/yagvkv3s>
- Drotner, K. y Schroeder, K.C. (2013). *Museum communication and social media: The connected museum*. Nueva York: Routledge.
- Edwards, A., Housley, Ad, Williams, M., Sloan, L. y Williams, M. (2013). Digital social research, social media and the sociological imagination: Surrogacy, augmentation and re-orientation. *International Journal of Social Research Methodology*, no. 16, vol. 3, 245-260.
- Fernandez-Lores, S., Crespo-Tejero, N. y Fernández-Hernández, R. (2022). Driving traffic to the museum: The role of the digital communication tools. *Technological Forecasting and Social Change*, 174, 121-273.
- Fernández Mateo, J. (2021) ¿Cuarta Revolución Industrial? El reto de la digitalización y sus consecuencias ambientales y antropológicas. *Revista DIECISIETE*, nº 4, 31-46. <https://bit.ly/3ne6dZk>
- Flores-Vivar, J.M. y García-Peñalvo, F.J. (2022). Ciberantropología de las redes sociales en el desarrollo de la educación virtual. En J.S. Sánchez y I.A.V. Sacristán (eds.), *Uso de las redes sociales en el ámbito de la educomunicación*, (pp. 127-143). McGraw-Hill.
- Frost, S. (2022). Pandemic, Protests and Building Back: 20 Months at the British Museum. *Museum International*, 73:3-4, 70-83.
- Greenhow, C., Robelia, B. y Hughes, J.E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research: What path should we take now. *Educational researcher*, no. 38, vol. 4, 246-259.
- Grover, P., Kar, A.K. y Dwivedi, Y. (2022). The evolution of social media influence-A literature review and research agenda. *International Journal of Information Management Data Insights*, 2(2), 100-116.

- ICOM (2022). Conference Review: The ICOM Museum Convention in Prague, August 2022. Exarc.net, Journal Issue 2022/3. <https://exarc.net/issue-2022-3/mm/conference-review-icom-museum-convention-prague-august-2022>
- Lorenzo Jádenes, M. (13 de mayo de 2013). Entrevista con Guillermo Solana, Director artístico del Museo Thyssen-Bornemisza. My Art Diary. <https://tinyurl.com/y82h2nl2>
- 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), 25-33.
- Marres, N. y Gerlitz, C. (2016). Interface Methods: Renegotiating Relations between Digital Social Research, STS and Sociology. The sociological review, no. 41, vol. 1, 21-46.
- Martinell Sempere, A. (2001). La gestión cultural: singularidad profesional y perspectivas de futuro. Cátedra UNESCO de Políticas Culturales y Cooperación.
- Marzano, M. y Castellini, M. (2022). Museums and Crisis Management due to Covid-19. Effects of Pandemic and the Role of Digital and Social Networks Communication. European Scientific Journal, ESJ, 18 (19), 37-57.
- Mazurek, G., Gorska, A., Korzynski, P. y Silva, S. (2022). Social Networking Sites and Researcher's Success. Journal of Computer Information Systems, 62:2, 259-266.
- Moreno Sánchez, I. (2019). Museística y nuevas redes digitales: en busca de la interafectividad con todas las personas. En Bustamante Ramírez, E. (coord.), Informe sobre el estado de la cultura en España 2019. Cultura local, democracia, desarrollo (pp. 99-108). Madrid: Fundación Alternativas. <https://bit.ly/2OcO0u4>
- Navarro, C.G. (ed) (2020). Invitadas. Fragmentos sobre mujeres, ideología y artes plásticas (1833-1931). Madrid: Museo Nacional del Prado.
- Parry, R. (ed.) (2013). Museums in a digital age. Londres: Routledge.
- Racioppe, B. (2019). Del museo a las redes. El hashtag como propuesta curatorial. Córima, Revista de Investigación en Gestión Cultural, 4 (6). <https://148.202.167.62/repositorio/handle/123456789/912>
- Real López, I. (2020). La reconstrucción de la identidad femenina en los museos: la recuperación de las olvidadas. Espacio, tiempo y forma, serie 7, número 8, 203-219. <https://revistas.uned.es/index.php/ETFVII/article/view/26713/22211>

- Río Castro, J.N. del (2011). Museos y redes sociales, más allá de la promoción. REDMARKA. Revista Digital de Marketing Aplicado, año IV, no. 7, vol. 3, pp.111-123. <https://tinyurl.com/y883oeuk>
- Solana, G. (2013). #Thyssen140. Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza.
- Suárez Suárez, Á., Calaf Masachs, R. y Fernández Rubio, M.C. (2017). La comunicación del patrimonio: valoración de los procesos comunicativos en museos de Asturias. Fonseca, Journal of Communication, no. 14, vol. 14 (2017), 131-146.
- Szántó, A. (2020). The future of the museum: 28 dialogues. Berlin: Hatje Cantz Verlag.
- Tomasena, J.M. y Scolari, C.A. (2021). La galaxia transmedia y las industrias culturales. En Informe sobre el estado de la cultura en España 2021. La industria editorial, presente y futuro del libro (pp. 85-96). Madrid: Fundación Alternativas. <https://www.fundacionalternativas.org/las-publicaciones/informes/informe-sobre-el-estado-de-la-cultura-2021-la-industria-editorial-presente-y-futuro-del-libro>
- Valencia Ortiz, R., Cabero Almenara, J. y Garay Ruiz, U. (2020). Influencia del género en el uso de redes sociales por el alumnado y profesorado. Campus Virtuales, 9 (1), 29-39.
- Verduyn, P., Gugushvili, N., y Kross, E. (2022). Do social networking sites influence well-being? The extended active-passive model. Current Directions in Psychological Science, 31(1), 62-68.

CO-CREACIÓN EN ARTES PLÁSTICAS: GENERACIÓN DE IDENTIDAD DE GRUPO EN UN ENTORNO DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

EVA M^a DOMÍNGUEZ GÓMEZ
Universidad de Extremadura (UEX)

1. INTRODUCCIÓN

Una de las problemáticas más comunes en los entornos de enseñanza superior es la falta de cohesión entre los grupos de estudiantes y la interrelación de estos grupos entre sí.

A pesar de que la reforma de la educación superior marcada por el proceso de Bolonia prometía unas metodologías más activas que fortalecieran la cohesión y la interrelación entre los grupos, en la práctica, esto no siempre se ha cumplido (Vázquez, 2011). La introducción de técnicas novedosas como la dinámica de grupo y otras técnicas de trabajo en equipo pueden ser una buena opción para mejorar esta situación. Sin embargo, es importante tener en cuenta que estas técnicas no son una solución mágica y que, para lograr una cohesión efectiva entre los grupos de estudiantes, es necesario un esfuerzo y una planificación adecuados.

Fortalecer la identidad de un grupo ya es un reto por sí mismo, pero fortalecer y generar esa identidad entre varios grupos de un mismo entorno, como puede ser una Facultad, es aún más complejo. Esta problemática no es nueva, ya se ha venido detectando en distintos contextos educativos, y la pandemia ha agravado aún más el problema. La situación vivida estos últimos años ha dificultado la participación y el trabajo en equipo. La comunicación y el diálogo entre los miembros del grupo se ha empobrecido, por la enseñanza a distancia y la falta de contacto cara a cara. Esta situación, ha complicado la creación de vínculos y relaciones entre los estudiantes, produciéndose un retroceso en la

implantación de metodologías más activas (Giannini, 2020; Knight, et al., 2021; Ollero & De Juan., 2021).

En este sentido, se hace necesario explorar dinámicas que nos permitan fortalecer la identidad de grupo en entornos universitarios e, incluso, generarla. Además, es importante tener en cuenta que la falta de cohesión entre los grupos de estudiantes no solo afecta a la vida académica, sino que también tiene consecuencias en otros ámbitos. Por ello, es fundamental trabajar para mejorar la calidad de la formación impartida y crear un ambiente propicio para el aprendizaje. La sensación de pertenencia a un grupo, de ser parte de un proyecto común, es fundamental para el bienestar y la motivación de los estudiantes (González & Vázquez, 2013), pero también para el resto de agentes sociales implicados en el entorno universitario, como el profesorado y el personal de administración y servicios.

Sin embargo, en los últimos años, esta sensación de pertenencia ha perdido fuerza en los espacios de educación superior, y es necesario trabajar para recuperarla. Para ello, algunas estrategias útiles pueden ser: fomentar la participación y el trabajo en equipo, promover la comunicación y el diálogo entre los miembros de la comunidad universitaria, establecer reglas y normas claras para el funcionamiento del entorno y fomentar el respeto y la tolerancia hacia las diferencias individuales. En este sentido, consideramos que el desarrollo co-creativo en artes plásticas es una herramienta valiosa y válida para tal fin. La co-creación facilita espacios para la innovación colaborativa en el ámbito académico, donde las ideas compartidas y reflexionadas se configuran como un proceso abierto y flexible, que evoluciona y mejora con la colaboración grupal (Torres Carceller, 2021). En esta misma línea, la puesta en común de las diferentes habilidades de las personas involucradas en el proceso, mejoran y ponen en valor el proceso plástico llevándolo, por lo general, a resultados válidos y valiosos. Desde este punto de vista, la co-creación artística es una herramienta poderosa para la creación de identidad de grupo, ya que permite a los participantes trabajar juntos para crear algo que refleje sus intereses y valores comunes. Al participar activamente en la creación de una obra de arte, los individuos pueden sentir una mayor

conexión con el grupo y una mayor pertenencia a él (Hajisoteriou & Angelides, 2017).

Si revisamos la bibliografía existente a este respecto, observamos que la co-creación es una metodología usual en diferentes ámbitos, como el deportivo, empresarial, industrial, social (Akaka, et al., 2013; Nambisan & Nambisan, 2013) y en niveles educativos de primaria y secundaria. En estos contextos, existe una amplia variedad de estudios y propuestas que avalan la efectividad de estas metodologías para mejorar la cohesión y la interrelación entre los grupos (Wilson, 2018). Sin embargo, en el ámbito universitario, estas metodologías no están muy generalizadas, a no ser que se trate de materias que trabajen en el ámbito artístico o creativo, o desde enfoques organizativos o grupales. En este caso, sí encontramos metodologías y estudios que las corroboran (Carceller, 2017; Chavan & Carter, 2018; Ribeiro, et al., 2022; Sanders & Stappers, 2008). Es importante destacar que, aunque estas metodologías son muy efectivas en diferentes ámbitos, es recomendable adaptarlas a las particularidades del entorno universitario específico para asegurar su efectividad.

En el trabajo que presentamos apostaremos por la co-creación en artes plásticas (Hernández, F. H., 2008) como metodología activa, para fomentar la identidad de grupo, entre otros objetivos, en un entorno de educación superior.

1.1. CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA

Es en el contexto de la Facultad de Formación del Profesorado⁷ (Cáceres) donde se van a desarrollar las diferentes acciones teniendo la co-creación como marco metodológico. En dicha Facultad se imparten cuatro grados y cinco postgrados. Se espera que cada año asistan aproximadamente 2.500 estudiantes. Cuenta con una plantilla de 100 profesores, aproximadamente, de diversas figuras y una media de 20 trabajadores de Administración y Servicios. En ella conviven 10 Departamentos.

⁷ Para obtener más información sobre la Facultad de Formación del Profesorado puede visitar su web: <https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/profesorado>

Además de la problemática comentada en la introducción, que es la que origina y vertebra nuestro trabajo, se han seleccionado otras dos problemáticas que están directamente o indirectamente relacionadas con ella, y que aprovecharemos para tratar en nuestro proyecto. Una de ellas se refiere al edificio donde se ubica la Facultad, un edificio gris y poco acogedor que, aunque cuenta con un espacio luminoso, no es un lugar que facilite establecer vínculos y relaciones con el entorno. Es sabido que los espacios en los que habitamos son fundamentales para estructurar las relaciones sociales y, un edificio anodino y sin personalidad, puede afectar negativamente a la calidad de la formación impartida y la forma de vivir las relaciones sociales (Briceño-Avila, 2018). El contexto en el que se desarrolla la formación es determinante para establecer vínculos y relaciones con el entorno. Un espacio poco atractivo puede dificultar la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (Garzón, et al., 2018).

La segunda, se refiere a la falta de tiempo y recursos para profundizar en algunas materias, como lo es la de Didáctica de la Expresión Plástica en los Grados de Maestros. En este sentido, las carencias de partida en esta materia son históricas, evidentes y conocidas por todos (Fontal et al., 2015; Guercia y París, 2013; Viadel, 2003;). La asignación insuficiente de créditos impide abordar adecuadamente y de manera eficiente el futuro profesional de los maestros en este área. Consideramos que el proyecto sobre el que trata este trabajo es una oportunidad adecuada para abordar y mejorar esta situación.

Como vemos las tres problemáticas son de índole dispar, por lo que diseñar una acción que ayude a mejorarlas o, al menos, ofrezca un espacio para la reflexión, es imprescindible para abordarlas de manera adecuada y que suponga una mejora en la calidad de la vida de la Facultad. Es importante tener en cuenta que el trabajo en equipo no solo es beneficioso para la cohesión y la identidad de grupo, sino que también puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes y desarrollar sus competencias creativas. De acuerdo con De Bono y Castillo (1994), cuando trabajamos en equipo somos capaces de ampliar nuestras perspectivas y romper la zona de confort, lo que nos permite aprender de manera más efectiva. Por tanto, promover el aprendizaje a través de procesos co-creativos

puede ser una herramienta útil que mejora el aprendizaje de los estudiantes además de crear identidad de grupo. En este sentido, es fundamental promover la participación activa y la colaboración entre iguales, ya que esto puede mejorar la cohesión y al mismo tiempo contribuir a un favorecer un aprendizaje más activo.

2. OBJETIVOS

Se han expuesto en la introducción de forma soslayada nuestros objetivos, no obstante, lo haremos ahora de forma explícita.

Como objetivo principal se pretende diseñar acciones que ofrezcan la oportunidad de generar y fomentar identidad de grupo en el entorno de la Facultad de Formación del Profesorado.

Dentro de este objetivo principal hemos diseñado otros dos objetivos transversales, no por ello son menos importantes, y que de alguna forma se complementan con el primero.

a) Poner en valor espacios físicos de esta Facultad a través de diversas experiencias de intervención artística a través de la co-creación, ofreciendo espacios que favorezcan la creatividad, la conexión, la relación, la colaboración y el trabajo en equipo.

c) Ofrecer un espacio extra para la formación de las y los estudiantes de los Grados de Maestros en al área de la expresión plástica y visual.

3. METODOLOGÍA

El proyecto que hemos desarrollado tiene una planificación metodológica basada en la Investigación-Acción. Por tanto, en el primer punto examinaremos los fundamentos teóricos de esta metodología y su importancia para el cambio y la mejora de las prácticas existentes.

En el segundo punto, detallaremos el diseño metodológico de la acción que hemos llevado a cabo, incluyendo las fases de planificación, acción, observación y reflexión. En este mismo punto describiremos cómo hemos implementado este diseño metodológico en la práctica, explicando cómo se ha desarrollado cada una de estas fases.

3.1. MARCO TEÓRICO: INVESTIGACIÓN ACCIÓN

La investigación acción (I-A) es la metodología investigadora que mejor se adapta a nuestro contexto. Esta metodología, basada en un paradigma socio crítico, se centra en grupos que quieren mejorar sus prácticas sociales o personales y se utiliza como herramienta para cambiar y mejorar las prácticas existentes en diferentes ámbitos, como la educación, la sociedad y la vida personal. Se sigue un proceso en espiral que incluye la planificación, la acción, la observación y la reflexión, y se convierte en un proceso de aprendizaje sistemático que involucra análisis críticos, teorización y pruebas de acciones y teorías (Lewin, 1946).

La fase de planificación es la primera fase del proceso de investigación y es en la que se define el problema de investigación y se lleva a cabo una revisión documental para obtener información previa sobre el tema. También se formulan hipótesis de acción, que son suposiciones sobre las posibles causas del problema y sobre cómo se podría solucionar (Adelman, 1993). En la fase de acción, se lleva a cabo la investigación propiamente dicha, se establece la metodología y se recogen los datos necesarios a través de diversas técnicas. En la fase de observación, se analizan los datos recogidos y se hace una interpretación de los mismos. Por último, en la fase de reflexión, se llegan a conclusiones sobre el problema y se plantean posibles mejoras para futuras acciones.

Este enfoque metodológico es especialmente útil en entornos dinámicos y cambiantes como los entornos educativos, ya que permite adaptarse y responder de forma flexible a las necesidades y demandas del contexto (Gómez, A.I.P., 2010). Al involucrar a los diferentes agentes sociales en el proceso de investigación y toma de decisiones, se fomenta la participación y la colaboración entre ellos, lo que puede contribuir a la mejora de la identidad de grupo y la cohesión del centro. En este tipo de acciones el investigador adopta un papel de participante comprometido en el desarrollo del proceso.

Es importante tener en cuenta que este proceso es cíclico y se repite a lo largo del tiempo. También es flexible, lo que significa que puede adaptarse a las necesidades y cambios que se presenten a lo largo del proceso de investigación. Esto permite ir evaluando los resultados y aplicar las

mejoras necesarias para alcanzar los objetivos propuestos. También es permeable, lo que significa que permite la incorporación de nueva información y el análisis de la misma en cada fase del proceso. Esto nos permite obtener resultados que nos conducen hacia una observación y reflexión sistematizada. En este sentido, para sistematizar la observación-reflexión de los resultados, se pueden utilizar metodologías cualitativas y cuantitativas como instrumentos de organización. Esta información nos permitirá conocer si se han alcanzado los objetivos propuestos y, en caso contrario, detectar qué aspectos deben mejorarse en futuras ediciones del proyecto (Gómez, M. C. S.; 2015).

3.2. PLANIFICACIÓN, DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA ACCIÓN

Como se ha expuesto en el punto anterior, la metodología elegida nos facilita formular una hipótesis de acción (Gómez, B.R., 2003) dentro de la fase de planificación. Dicha hipótesis nos ayuda a diseñar una acción adecuada al contexto educativo-social expuesto, con el fin de analizar las posibles mejoras a través de la observación y reflexión que nos conducirán a los resultados.

La hipótesis de acción de la que partimos, para abordar la situación descrita en la introducción, es que con la implementación de acciones en base a la co-creación plástica esta situación podría mejorar. Para corroborarla seguiremos la fases establecidas para esta metodología (I-A) por Kurt Lewis (1946) que ya se han mencionado anteriormente.

Teniendo en cuenta la problemática descrita, y en base a estas fases, se planifica una acción de co-creación artística, que se definirá de ahora en adelante como certamen, cuya denominación pública es ¿Dónde está el color?.

El certamen se plantea como una acción desde el ámbito extracurricular, abierto a todas las personas que forman parte del ámbito social de la Facultad. Esto puede fomentar la participación y la colaboración entre diferentes grupos y promover una comunidad más unida y cohesionada. Al ofrecer la oportunidad de vivir, crear y transformar espacios comunitarios cotidianos, se está brindando la oportunidad de involucrarse en el proceso de cambio y de contribuir a la mejora de la comunidad. Esto

puede ser beneficioso tanto para los participantes como para la Facultad en su conjunto.

FIGURA 1. Carteles de los certámenes bianuales que anuncian las acciones de co-creación. Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres).



Fuente: Autora (2013, 2015 y 2017)

El primer certamen (2013) fue planificado para realizarse de forma puntual, pero debido a su éxito y a la demanda de los agentes sociales, se planificaron dos certámenes más. Si la acción ha tenido éxito en el pasado, es posible que pueda tener éxito en el futuro si se sigue un proceso similar de planificación y ejecución. Por este motivo, todas las acciones que forman parte del proyecto tienen una estructura y planificación similar, aunque cada edición sea diferente. La segunda edición se realizó en 2015 y la tercera, y última por el momento, en 2017.

Es importante tener en cuenta que el objetivo de estas acciones es promover y fortalecer la identidad de grupo a través de la transformación y valoración de espacios cotidianos y transitados en la Facultad (figura 1). Por este motivo, en las tres ocasiones se ha elegido como lugar de intervención espacios comúnmente utilizados, de esta forma se está fomentando la cohesión y el sentido de pertenencia entre los miembros de la comunidad⁸. También es interesante que se haya elegido diferentes elementos de estos espacios comunes para intervenir en cada convocatoria,

⁸ Los lugares de intervención siempre ha sido espacios en torno a un pasillo-galería que une la cafetería de con el Salón de Actos de la Facultad. Uno de los espacios más transitados.

ya que esto permite que cada edición sea diferente y promueve la participación y el interés de los agentes sociales.

FIGURA 2. Bancos metálicos sobre los que se realizaron las intervenciones de la primera acción de co-creación. Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres).



Fuente: Autora (2013)

FIGURA 3. Pilares de hormigón sobre los que se realizaron las intervenciones de la segunda acción de co-creación. Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres).



Fuente: Autora (2015)

FIGURA 5. Cristaleras una vez finalizada la acción en 2017. Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres)



Fuente: Autora (2017)

En el año 2013 la intervención artística se realizó sobre unos bancos deteriorados (figura 3), en 2015 sobre unos pilares de hormigón (figura 4) y en 2017 sobre unas cristaleras (figura 5). Esta tercera edición, al consistir la intervención en un trabajo de vinilos impresos, tuvo que ser modificada en su implementación para adaptarse a los requisitos técnicos. Para cada intervención se emplearon metodologías artísticas adaptadas a los materiales.

Es interesante que, aunque cada edición del certamen sea diferente, el diseño estructural siempre es el mismo. Los participantes, formados en grupos, presentan propuestas de intervención artística ajustadas a los elementos espaciales y requisitos técnicos, basadas en el concepto de co-creación establecido en la convocatoria (figura 6). Un jurado externo selecciona las propuestas más destacadas y los grupos seleccionados tienen la oportunidad de llevar a cabo su intervención durante la semana cultural de la Facultad. Esto permite que cada edición sea diferente, promoviendo la creatividad y la participación de los agentes sociales. Es importante tener en cuenta que, en la última edición, como ya se ha comentado, la implementación de la acción se tuvo que modificar, lo que, como veremos sus repercusiones se reflejarán en los resultados.

FIGURA 6. Desarrollo de una de las propuestas seleccionadas en la primera acción de co-creación *¿Dónde está el color?*. Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres).



Fuente: Autora (2013)

Las dos primeras acciones (2013 y 2015) se desarrollaron a lo largo de tres días de trabajo intenso en los espacios de la Facultad, la última (2017), como ya se ha comentado, no tuvo esa fase en su planificación.

Es importante tener en cuenta que estas acciones de co-creación plástica no solo tienen como objetivo promover y fortalecer la identidad de grupo y el sentido de pertenencia, sino que también generan piezas artísticas que pasan a formar parte del patrimonio visual y cultural del centro. Al intervenir en elementos y espacios físicos del propio entorno académico, se está contribuyendo a la transformación y valoración de estos

espacios y se están creando piezas artísticas que pueden ser disfrutadas por la comunidad.

Valorar el trabajo y el esfuerzo de los participantes en estas acciones de co-creación plástica es importante, por ello al finalizar la intervención un jurado externo otorgar un reconocimiento a los mejores trabajos en un acto académico.

4. RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN

Expondremos de forma sucinta los resultados más relevantes obtenidos. Los abordaremos desde las fases de la I-A de observación y reflexión. Discutiremos los resultados de la observación de la propia acción, durante desarrollo mismo de las intervenciones. Analizaremos los resultados a corto y largo plazo. Entendiendo por corto plazo los resultados obtenidos o que permanecen vigentes en el mismo año de la intervención, o como mucho dos, y a largo plazo, los resultados que trascienden en el tiempo y son más permanentes.

4.1. OBSERVACIÓN-REFLEXIÓN DE LAS ACCIONES DE CO-CREACIÓN

Los resultados de las acciones llevadas a cabo demostraron la consolidación de una fuerte identidad de grupo. Los grupos interactuaron y colaboraron entre sí, compartiendo materiales y conocimientos. Además, se observó una mejora en la dinámica académica, el fortalecimiento de la autoestima creativa, la valoración de los procesos artísticos, la revitalización de espacios a través de propuestas plásticas y la creación de una imagen de centro más positiva. La atmósfera era muy positiva y cordial, y en algunos casos se percibió una gran euforia. Los testimonios recogidos posteriormente, como el que sigue, reflejaban este hecho.

Una experiencia increíble, el ambiente fabuloso en cuanto al trato entre personal docente y alumnado, la comunidad educativa se unió y se centró en un único cometido, dar un poco de color a nuestra facultad, porque ahora sí podemos decir que es "nuestra" ya que nos han dejado ser partícipes en algo que quedará para la posteridad, se nos ha permitido dejar nuestra impronta, y es de agradecer. Simplemente pido que no termine aquí, se pueden seguir creando espacios artísticos y se ha demostrado que el alumnado colaborará de manera activa en ello, por lo que no ceséis en hacer partícipe a toda la comunidad en proyectos de este tipo. (Rocío Pazos Vázquez, participante de la primera edición, 2013)

Las actividades desarrolladas han generado un ambiente de colaboración y participación activa por parte de las y los estudiantes. Se han observado en el desarrollo de las dos primeras ediciones una significativa conexión entre los participantes y una mayor sensación de pertenencia al grupo. No obstante, en estos días, la dinamización del espacio en general y la vivencia grupal llega más allá de los participantes implicados; contagia a otros agentes sociales presentes en el espacio de convivencia (figura 7).

FIGURA 7. Imágenes de los participantes y la mesa de materiales del primer certamen en 2013. Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres)



Fuente: Autora (2013)

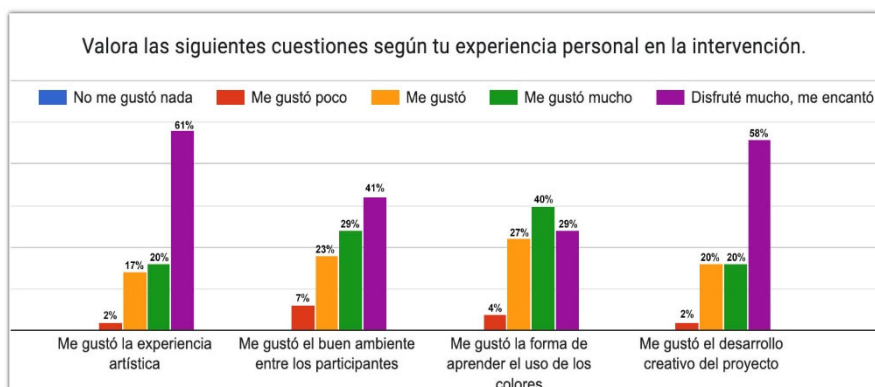
Estas sensaciones quedan constatadas por los resultados obtenidos en los cuestionarios realizados una vez finalizada las acciones. Destacaremos algunos de ellos. Utilizaremos la media obtenida de los

cuestionarios realizados en las dos primeras ediciones, dado que son las que conservan idéntica estructura. En la última edición, al tener una estructura ligeramente diferente, el cuestionario tuvo que adaptarse y los resultados en algunas cuestiones varían significativamente.

A la pregunta: ¿Te parece este tipo de acciones una buena forma de dinamizar la vida en la Facultad?, la respuesta generalizada es que sí (95,1%), siendo los otros resultados poco representativos.

En cuanto a la pregunta: ¿Te gustó la experiencia artística?, se arrojan los siguientes resultados. La mayoría de los estudiantes disfrutaron mucho de la acción, con un 67% dejando constancia de ello. Un porcentaje significativamente menor, el 20%, dijo que les gustó mucho y un 17% dijo que solo les gustó. Solo un 2% dijo que les gustó poco. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes tuvieron una experiencia positiva con la acción en cuestión (grafico 1).

GRÁFICO 1. Resultados de la pregunta que hace referencia a la impresión de diferentes cuestiones sobre las acciones de intervención artística en la Facultad de Formación del Profesorado.



Estos resultados positivos se reflejan en las preguntas abiertas, en las que debían exponer los puntos fuertes de su percepción de la experiencia. Con ellas se recogen evidencias que corroboran que las acciones han creado una sensación de pertenencia y han fomentado la sensibilidad artística en el entorno educativo, como recoge el siguiente testimonio.

Éramos nuevos en la Facultad, y de repente, me encontré con una actividad que proponía algo diferente, algo que no se hacía todos los días, la verdad es que el nivel era alto, pero me pareció una gran idea, que no sólo aporta un gran valor a la decoración de la Facultad, sino que promovió las relaciones con otros grupos desde muy pronto y nos motivó para seguir adelante y con una sonrisa en nuestro día a día en clase, sobre todo, camino a reprografía. (Estudiante participante de la segunda edición, 2015)

Por otro lado, en cuanto al aspecto puramente artístico también obtienen resultados muy positivos que presuponemos, conducen a una mejora de las competencias artísticas de los participantes. Según el gráfico 1, el 96% de los estudiantes, en diferentes niveles de satisfacción, valora muy positivamente esta forma de aprender el uso de los colores. Además, se ha observado un fortalecimiento de la autoestima creadora: en las tres ediciones, el 87,5% de los participantes se sintió satisfecho con sus obras, resultado en consonancia con lo acertado del proceso creativo con el que están satisfechos el 98% de los participantes (grafico 1). En la misma línea, está relacionado con la pregunta sobre el nivel de satisfacción con el resultado del trabajo, siendo 5 el máximo. El alto porcentaje de participantes que le dan una calificación de 5 o 4 sugiere que el resultado de la intervención ha sido muy positivo. Además, en la primera edición se inscribieron los nombres de los autores en una placa que se colocó en los bancos, lo que fortaleció la sensación de identidad y permanencia en el centro y convirtió las obras en parte del patrimonio artístico y cultural del centro.

En otro orden de cuestiones, la implementación de la acciones de co-creación artística ha permitido el desarrollo de una sensibilidad especial hacia el color, evidenciada por la atención que han prestado diferentes equipos Decanales a la mejora de los espacios y el mobiliario. De esta forma, ha contribuido a la creación de una imagen diferente del centro y a romper con el gris que le caracteriza. Por otro lado, han surgido diversas iniciativas de otros docentes por implementar actividades creativas en sus materias, lo que refuerza la validez de las artes como medio para generar conocimiento válido y valioso. La creatividad es una competencia presente en todas las personas y que se potencia/desarrolla si se ofrece oportunidades y contextos apropiados para ello. Por otro lado, aplicado al entorno educativo contribuye a la diversificación del

pensamiento y a la mejora en las relaciones con los otros, ejerciendo un efecto de contagio positivo que propicia respuestas divergentes a un problema planteado. La ventaja del perfil polisémico de la creatividad, intrínseco al propio concepto, es poder adaptarlo a las necesidades concretas de un contexto determinado. Las acciones creativas propuestas han permitido poner en valor los procesos artísticos y, aunque la creatividad es un valor en alza y una competencia deseada y buscada en muchos ámbitos, no siempre se encuentran las metodologías más apropiadas para desarrollarla satisfactoriamente.

FIGURA 8. *Propuestas (mural acrílico sobre papel) seleccionadas para llevar a cabo la intervención con vinilos sobre las cristaleras de la Facultad. En esta edición la intervención no se realizó en los espacios habituales. Los grupos trabajaron en aulas a lo largo de varias semanas y luego se expusieron todas las propuestas para realizar la selección que se muestra en la imagen.*



Fuente: Autora (2017)

Finalmente, en cuanto a los resultados obtenidos en la tercera edición, aunque se trató de una edición adaptada y con menos intervención física y prolongación en el tiempo que en las ediciones anteriores, se obtuvieron algunos beneficios. Es cierto que no se logró la dinamización esperada, como en las dos primeras ediciones, ya que el trabajo se realizó en las aulas (figura 8) y los técnicos de una imprenta instalaron los vinilos en una sola mañana. Según la misma pregunta sobre si este tipo de acciones es una buena forma de dinamizar la vida en la Facultad, el 75%

de los participantes respondió que no. A pesar de esto, es importante tener en cuenta que el proceso cíclico de la investigación-acción nos permite evaluar los resultados y diseñar mejoras para alcanzar los objetivos propuestos. En este caso, los resultados nos hacen reflexionar sobre lo importante de la parte presencial de este tipo de acciones. El movimiento y la interacción rompen la zona de confort de las personas, les facilitan ampliar horizontes personales y sociales.

FIGURA 9. 2015. Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres)



Fuente: Autora (2015)

La presencialidad les hace conscientes de la importancia del trabajo en equipo y de sus beneficios sociales y personales (figura 9). Esto abre una línea de investigación interesante en cuanto a los beneficios o inconvenientes de la virtualidad o presencialidad de los trabajos de co-creación. A pesar de esta situación detectada en 2017, a la pregunta, en las tres ediciones: ¿participarías nuevamente en una intervención artística de este tipo? (gráfico 2), la mayoría de los participantes afirman que sí (97,6 %).

GRÁFICO 2. Resultados de la pregunta que hace referencia a la impresión de diferentes cuestiones sobre las acciones de intervención artística en la Facultad de Formación del Profesorado.



4.2. LIMITACIONES A LOS RESULTADOS

Uno de los problemas más evidentes durante la implementación de las acciones ha sido que, a pesar de nuestros esfuerzos por involucrar a otras partes interesadas en el ámbito convivencial de la Facultad, solo han participado estudiantes. Esto puede ser una limitación importante, ya que puede dificultar la creación de una identidad más amplia y duradera y limitar el alcance y el impacto de las acciones. Es importante tratar de involucrar a una variedad de participantes para asegurar que las acciones sean relevantes y significativas para todos los interesados.

En este sentido, la limitación de que la identidad generada pueda ser temporal y solo se mantenga entre los participantes durante el tiempo que permanecen en la Facultad, debe ser considerada seriamente para nuevos planteamientos. Una vez que se gradúan, la identidad puede desaparecer o debilitarse, ya que se limita a un grupo de personas durante un período de tiempo específico. Es importante tratar de involucrar a participantes de diferentes sectores, como estudiantes, profesorado y personal de administración y servicios, para promover la continuidad de

la identidad creada y fomentar que sea una identidad más duradera y sostenible en el tiempo.

6. CONCLUSIONES

Después de llevar a cabo las acciones de co-creación plástica y a la luz de los resultados arrojados, podemos concluir que se han alcanzado de forma satisfactoria los objetivos planteados. En relación al objetivo principal, de diseñar acciones que fomenten la identidad de grupo en el entorno de la Facultad de Formación del Profesorado, podemos afirmar que se ha conseguido a través de la implementación de las acciones de co-creación artística enmarcadas en el certamen ¿Dónde está el color? en sus tres ediciones, no obstante, concluimos que la presencialidad en las acciones es fundamental, tal y como han mostrado los resultados de la tercera acción.

La participación activa de los estudiantes en el diseño y realización de las intervenciones artísticas ha contribuido a fortalecer la identidad de grupo, a crear un sentimiento de pertenencia y de identidad compartida. Al trabajar en proyectos creativos de forma colaborativa, los participantes tienen la oportunidad de conocerse mejor, establecer relaciones más profundas y sentirse parte de un equipo (figura 10). Esto puede fomentar un sentimiento de pertenencia y cohesión grupal, que puede ser especialmente importante en un entorno académico, donde las y los estudiantes pueden sentirse desconectados o aislados.

FIGURA 10. Estudiantes finalizando los trabajos sobre los pilares en la segunda edición en horario nocturno. Aparecen en la imagen los bancos de la edición anterior.



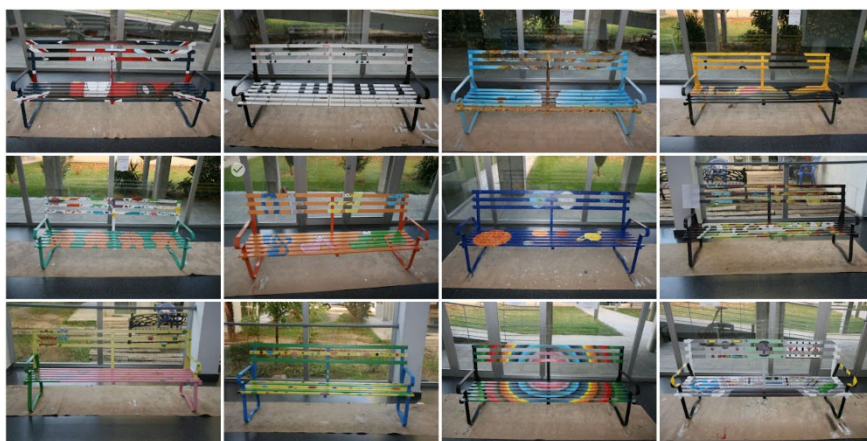
Fuente: Autora (2015)

Además, la co-creación artística también puede promover el pensamiento crítico y la resolución de problemas, lo que puede ayudar a fortalecer la confianza y la autoconfianza en sí mismos y en su capacidad para trabajar en equipo. También, se ha observado una dinamización de la vida académica y una mayor sensibilización hacia el arte y la creatividad.

En cuanto al objetivo transversal de poner en valor los espacios físicos de la Facultad a través de la intervención artística, podemos decir que se ha conseguido de forma satisfactoria. Las intervenciones realizadas han contribuido a la revitalización de los espacios, creando un ambiente más agradable y favoreciendo la conexión y la colaboración entre los estudiantes. Además, la puesta en valor de los espacios ha contribuido a la creación de una imagen de centro más atractiva y diferente. Estar en un entorno agradable que ha sido intervenido artísticamente por las y los estudiantes puede tener muchos beneficios. En primer lugar, puede mejorar la calidad de uso al sentirse más cómodos y relajados en un espacio que ha sido creado de acuerdo a sus necesidades y preferencias; puede aumentar la satisfacción y el sentimiento de pertenencia al sentir que han contribuido a mejorar su entorno.

También puede fomentar la participación y el sentido de comunidad al involucrarlos en el proceso de creación de un espacio que se convierte en un lugar de encuentro y convivencia. Por último, puede mejorar la vida social de la Facultad al crear un ambiente más atractivo y agradable que invita a la interacción y el diálogo entre los estudiantes. En este sentido, que los estudiantes de años posteriores puedan disfrutar de trabajos artísticos realizados en intervenciones artísticas por otros compañeros de años anteriores puede fomentar la conexión entre estudiantes de diferentes años y promover un sentido de comunidad a largo plazo. Al poder ver y apreciar el trabajo artístico realizado por sus compañeros de años anteriores (figuras 11,12 y 13) los estudiantes pueden sentirse inspirados y motivados a contribuir a su vez a la cultura y el ambiente de la Facultad. Además, puede ser una forma de honrar y reconocer el trabajo y el esfuerzo realizado por los estudiantes anteriores, y de transmitir esa herencia cultural a las generaciones futuras. Por último, puede enriquecer el entorno académico al ofrecer una oportunidad para aprender y reflexionar sobre el trabajo artístico de otros y para valorar la diversidad de perspectivas y estilos que pueden existir en el ámbito de las artes.

FIGURA 11. Resultados de las obras de co-creación de la primera edición ¿Dónde está el color? en 2013.



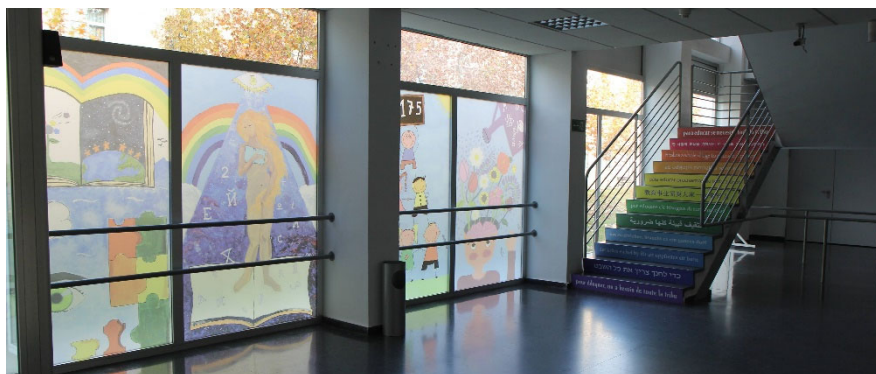
Fuente: Autora (2013)

FIGURA 12. Resultados de algunas de las obras de co-creación de la segunda edición *¿Dónde está el color?* en 2015. Se muestra el cambio estético y visual del antes y el después de la intervención.



Fuente: Autora (2015)

FIGURA 13. Resultados de algunas de las obras de co-creación de la tercera edición *¿Dónde está el color?* en 2017.



Fuente: Autora (2017)

Por último, en relación al objetivo transversal de ofrecer un espacio extra para la formación de los estudiantes en el área de Expresión plástica y visual, podemos decir que se ha conseguido a través de las implementaciones de las acciones de co-creación artística. Los estudiantes han tenido la oportunidad de desarrollar sus competencias artísticas y de aprender de forma práctica y creativa. Además, se ha observado un aumento en la autoestima creativa y en la satisfacción con sus obras.

En conclusión, podemos afirmar que la co-creación artística es una herramienta muy útil para la generación de identidad de grupo en el entorno de estudios superiores, así como para poner en valor los espacios físicos y ofrecer una formación extra en el área de Expresión plástica y visual.

Para finalizar, queremos destacar la importancia de seguir trabajando en la mejora de la cohesión y la identidad de grupo en el ámbito universitario, por lo que entre las futuras líneas de acción de este proyecto se encuentran seguir convocando este tipo de certámenes, pero sobre todo, buscar la manera de involucrar a todos los agentes sociales del centro, dado que hasta ahora ha sido una limitación que no hemos logrado superar. Es fundamental implicar al profesorado y personal de administración y servicio para que los resultados sean más duraderos y trascendentes. Dejamos planteada la hipótesis de que ello nos permitirá generar una identidad de grupo más duradera y permanente en el tiempo. Por supuesto, seguiremos apostando por la co-creación artística como una metodología que media en la resolución de problemáticas sociales, y la metodología de la investigación-acción, dado que es una herramienta muy útil para este fin, ya que permite ir evaluando los resultados de forma cíclica.

8. REFERENCIAS

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational action research*, 1(1), 7-24.
- Akaka, M. A., Schau, H. J., & Vargo, S. L. (2013). The co-creation of value-in-cultural-context. In *Consumer culture theory*. Emerald Group Publishing Limited.
- Briceno-Ávila, M. (2018). Paisaje urbano y espacio público como expresión de la vida cotidiana. *Revista de Arquitectura (Bogotá)*, 20(2), 10-19.
- Chavan, M., & Carter, L. M. (2018). The value of experiential and action learning in business ethics education. *Journal of Business Ethics Education*, 15, 5-32.
- De Bono, E., & Castillo, O. (1994). *El pensamiento creativo*. Editorial Paidós.

- Fontal Merillas, O., Martín Cepeda, S., & García Ceballos, S. (2015). Educación de las artes visuales y plásticas en educación primaria//Colección: Didáctica y Desarrollo. Ediciones Paraninfo, SA
- Garzón, J. C., Molano, G., Lopera Molano, D., & Bonilla, A. (2018). Guía metodológica para el diseño de espacios públicos para la convivencia. Ediciones Unibagué: Ibagué, Tolima
- Giannini, S. (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(17), 1-57.
- Gómez, Á. I. P. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 24(2), 17-36.
- Gómez, B. R. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y educadores*, (6), 91-104.
- Gómez, M. C. S. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 11-30.
- González, M., & Vázquez, M. M. (2013). Incidencia del bienestar docente en la construcción de la identidad personal y profesional. In *International Conference Reconceptualizing the Professional Identity of European Teacher* (pp. 329-342).
- Guercia, C. U., & París, A. C. (2013). Formación de maestros en educación artística y formación artística de maestros. Los patrimonios migratorios en la enseñanza obligatoria. *Educación artística: revista de investigación*, (4), 301-316.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2017). Collaborative art-making for reducing marginalisation and promoting intercultural education and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 361-375.
- Hernández, F. H. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI*, 26, 85-118.
- Knight, H., Carlisle, S., O'connor, M., Briggs, L., Fothergill, L., Al-Oraibi, A., ... & Blake, H. (2021). Impacts of the COVID-19 pandemic and Self-Isolation on students and staff in higher education: a qualitative study. *International journal of environmental research and public health*, 18(20), 10675.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.

- Nambisan, S., & Nambisan, P. (2013). Engaging citizens in co-creation in public services. IBM Center for Business Development, 8-48.
- Ollero, D. C., & de Juan Fernández, J. (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. Carencias y retos. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 10(1), 21-28.
- Ribeiro, V. C. V., Santos, L. A., & Proença, S. (2022). Co-creation of innovation in higher education. The portuguese case. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, N°1 - Volumen 2, 2022. ISSN: 0214-9877. pp:441-448
- Sanders, E. B. N., & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *Co-design*, 4(1), 5-18.
- Torres Carceller, A. (2017, September). La co-creación en educación artística como desarrollo del aprendizaje creativo en la formación de maestros en el doble grado de Educación Infantil y Primaria. In V Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria.
- Torres Carceller, A. (2021). La cocreación como medio de aprendizaje cooperativo: Un modelo de debate y creatividad en la formación de futuros maestros. *Tercio Creciente*, (extra5), 129-141. <https://doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>
- Vázquez García, J. A. (2011). Los caminos de Bolonia. *ia. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 29-38
- Viadel, R. M. (2003). *Didáctica de la educación artística*. España: Pearson.
- Wilson, S. D. (2018). Implementing co-creation and multiple intelligence practices to transform the classroom experience. *Contemporary Issues in Education Research*, 11(4), 127-132.
- Zúniga-González, C. A., Jarquín-Saez, M. R., Martínez-Andrades, E., & Rivas, J. A. (2016). Investigación acción participativa: Un enfoque de generación del conocimiento. *Rev. iberoam. bioecon. cambio clim.*, 2(1), 218-224.

EL TALLER VIRTUAL DE DISEÑO:
LA IMPLEMENTACIÓN DE METODOLOGÍAS
PROYECTUALES PARA LA CONSTRUCCIÓN
COLECTIVA Y PROGRESIVA DEL CONOCIMIENTO

MARCELO FRAILE-NARVAEZ

Universidad Internacional de La Rioja

ROBERTA BARBAN-FRANCESCHI

Universidad Internacional de La Rioja

BEGOÑA YÁÑEZ-MARTÍNEZ

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Para Segovia y Pérez (2009), el diseño, puede entenderse como una empresa que se realiza con el propósito de responder a preposiciones dirigidas a la creación de un objeto. Dada su complejidad, exige la producción y elaboración de modelos, que anticipan la situación futura y resuelven el problema. Conceptualmente, el diseño sigue un proceso iterativo que obedece a una intención, un procesamiento estructurado con base en dos aspectos fundamentales: uno racional y otro creativo (Guigosa, 2006). De igual manera, como actividad fáctica, requiere de la investigación y la metodología para desarrollar una sistematización del hacer desde un modo objetivo. Será en este sentido, en donde se hace imprescindible encontrar un procedimiento proyectual capaz de transmitirse mediante la enseñanza: un método que, a través de la reflexión teórica, permita construir y distinguir lo material y lo práctico de lo creado (Ortiz et al., 2009).

Será el taller de diseño, el espacio de trabajo seleccionado, un lugar central para el aprendizaje del proyecto: bajo un esquema educativo tradicional, con una fuerte herencia academicista de la Beaux Art apoyado

por en una labor continua, autónoma y un diálogo entre profesores y alumnos, y entre los estudiantes entre sí (Domingo-Calabuig y Lizondo-Sevilla, 2020).

Con estos fines, el taller de diseño tiene como objetivo, conseguir que los estudiantes puedan combinar las herramientas proyectuales (fundamentos teóricos), con el intercambio de ideas (sociabilización crítica), a fin de ser capaces de desarrollar sus propios proyectos. En esencia, se trata de un proceso complejo, matizado por una enorme diversidad de variables, en donde se mezcla el nivel académico de los estudiantes, su grado de madurez, la capacidad de cada individuo para procesar la información, su motivación, el bagaje de saberes previos, entre otros diversos factores necesarios para asimilar el conocimiento, ganando experiencia bajo la guía de un instructor (Goldschmid, 2003).

Del mismo modo, otro elemento constituyente de esta ecuación es el cuerpo docente, que influirá en la construcción del espacio de aprendizaje. En este sentido, es conveniente destacar que, en el taller de diseño, existen una diversidad de miradas, donde su experiencia profesional, sus experticias como profesor para transmitir la información, hacerla accesible, motivar a los estudiantes, su propia formación, juntamente con las influencias y referentes propias producirán una impronta personal, que nos permite enfrentarnos a soluciones plurales ofreciendo diferentes respuestas a un similar problema, algo que redundará en definitiva en el enriquecimiento de la mirada del estudiante (Dreifuss-Serrano, 2015).

Sea como fuere, en un sentido general, podríamos sintetizar estos contrastes, en un proceso denominado de enseñanza-aprendizaje: un binomio indisoluble, donde el conocimiento “no solo es transmitido de manera unidireccional y vertical, sino que este se genera con la interacción de alumnos y profesores, y que, en un entorno ideal, unos aprenden de los otros de modo bilateral” (Dreifuss-Serrano, 2015, pp. 67-92).

En este sentido, dada la enorme diversidad de casos posibles, se requiere que, durante el proceso, el profesor deba tomar una actitud flexible, llegando a situaciones aisladas en donde a veces se requiera de una enseñanza individual.

Para Dreifuss-Serrano (2015), la transmisión de la información dentro de un taller de diseño se articula en torno a dos términos claves: la pedagogía, es decir, el conjunto de ideas, teorías o conocimientos que se desea transmitir al estudiante (temas y subtemas que son seleccionados por el profesor o equipo de profesores); y la didáctica, concretamente, los métodos que se emplearán para la comunicación de los conceptos elegidos en el taller (relacionadas con las lecturas, materiales, ejercicios y rubricas escogidas). De la combinación de ambas, pedagogía y didáctica, surge la propuesta pedagógica del taller.

En esencia, un taller es un espacio de aprendizaje, fundamentalmente práctico, donde se aprende haciendo. Será en el taller, donde el profesor compartirá sus conocimientos y habilidades proyectuales con el estudiante, guiando su desarrollo creativo; un proceso verbal que se remonta a los tiempos de los gremios medievales, cuando se aprendía con el ejemplo: un procedimiento síncrono entre verbalización y dibujo, que será registrado por el alumno, junto con sus apreciaciones personales.

En el taller presencial tradicional, la relación entre docente y alumno se da cara a cara: una actividad eminentemente práctica, en donde su formación queda centrada en “potenciar las capacidades para la reflexión en la acción, es decir, el aprendizaje de la acción y la resolución de problemas que en la mayoría de los casos son complejos” (Shön, 1992).

Sin embargo, con el desarrollo en las últimas décadas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ha conducido a cambios sociales sin precedentes, entre los que podemos citar el incremento de la enseñanza online, algo que, a partir de la última pandemia mundial de COVID-19, nos ha llevado a la toma de importantes decisiones dentro del campo de la docencia, acelerando aún más este proceso: la reducción de las exposiciones presenciales de los trabajos en el aula y la necesidad de un contacto fluido, independiente de su situación geográfica, ha generado una evolución de nuevos formatos audiovisuales más accesibles y dinámicos.

En este sentido, es difícil negar las grandes ventajas que tiene el desarrollo de la enseñanza online (McGowan y Yáñez, 2021), especialmente, el haber permitido a estudiantes el continuar su educación en una

situación de crisis mundial. Sin embargo, también presentan sus propios retos, los cuales necesitamos comprender para mejorar sus necesidades. Entre ellos, quizás el más relevante sea el desafío de implementar enseñanzas prácticas en estos entornos de formación a distancia: un aprendizaje no individual, generador de contenidos coproducidos, capaz de fomentar la interacción de las personas (Viñals-Blanco y Cuenca Amigo, 2016).

A partir de estos conceptos, este estudio tiene como objetivo principal, la creación de un espacio virtual de trabajo proyectual, como un área que posibilite la construcción colectiva y progresiva del conocimiento, para asignaturas relacionadas con la creatividad, dentro de entornos de enseñanza online universitaria.

Por ese motivo, se plantea un caso de estudio correspondiente a la Escuela Superior de Ingeniería y Tecnología (ESIT) de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). La UNIR imparte sus titulaciones en un entorno online, por lo que es un espacio idóneo para esta investigación.

Para su análisis tomaremos como referencia la taxonomía elaborada por Pierre Dillenbourg, en su libro *Collaborative Learning. Cognitive and Computational Approaches* (1999). En dicho trabajo, el autor identifica cuatro elementos que permiten definir el contexto de un aprendizaje colaborativo. Estos son:

- **La situación**, definida por el grado de las acciones, conocimientos y estatus de los participantes para dar resolución, a las tareas o problemas de diseño en forma conjunta.
- **Las interacciones**, enmarcadas dentro de la situación colaborativa que se haya establecido (síncrona/asíncrona), influyendo en el proceso cognitivo de cada uno de sus participantes.
- **Los mecanismos de aprendizaje**, definidos a partir de la interacción entre pares (tanto individuales, como grupales), incluidos la apropiación, la mutua modelación y la internalización.

- **Los efectos del aprendizaje colaborativo**, obtenidos mediante mediciones posteriores de las ganancias que han alcanzado los estudiantes en el proceso. Razón por la cual, utilizaremos estos términos a modo de ejes para nuestra clasificación y estudio.

Finalmente, dado el carácter del proyecto marco⁹, el equipo de trabajo estuvo integrado originalmente por profesores de diferentes asignaturas proyectuales de la Escuela Superior de Ingeniería y Tecnología, de la Universidad Internacional de La Rioja. Sin embargo, se espera, en una segunda etapa, ampliar el campo de acción colaborando con otras universidades de enseñanza online.

2. OBJETIVOS

De acuerdo con los objetivos generales propuestos, y con la intención de enmarcar el problema, se establecieron tres propósitos específicos.

- Desarrollar un espacio comunitario propicio para el intercambio de la producción realizada por los estudiantes, con el fin de confrontar experiencias, apoyadas por la teoría y la crítica docente.
- Estimular la transversalidad disciplinar en la construcción progresiva del conocimiento.
- Promover en el estudiante un espíritu crítico que le permita evaluar su producción de un modo continuo y objetivo.

⁹ Este trabajo es parte del proyecto de investigación: El Taller Virtual de diseño: implementación de metodologías proyectuales para la construcción colectiva y progresiva del conocimiento (2021-2022). Escuela Superior de Ingeniería y Tecnología. Universidad Internacional de La Rioja.

3. METODOLOGÍA

A partir de los objetivos establecidos, se propusieron 3 ejes de trabajo:

- Sociabilización del proceso de diseño. Se pretende transformar las clases taller en un espacio de trabajo colectivo: un sitio donde los estudiantes compartan su producción, explicando los fundamentos, objetivos, procesos y conclusiones alcanzadas.
- Correcciones comunitarias. Mediante devoluciones grupales de las actividades, el docente sociabilizará los trabajos, identificando errores, clasificando los resultados, y desarrollando aportaciones, mejoras y consejos que enriquezcan el diseño.
- Implementación de una actividad evolutiva. Se pretende la ejecución de una única tarea con diferentes grados de complejidad. Una evolución progresiva del aprendizaje, que permita la fijación de los contenidos conseguidos, así como la adquisición de nuevas pericias de un modo creciente.

3.1. SOCIABILIZACIÓN DEL PROCESO DE DISEÑO: EL TALLER DE DISEÑO

A lo largo de la historia, la enseñanza de las prácticas proyectuales se ha desarrollado bajo un trabajo comunitario: un aprendizaje colectivo dentro de un espacio taller, donde los aprendices eran guiados por un maestro. Para el profesor Sacriste (1985), este proceso se centraba en la transmisión de las experiencias. Un sistema donde la influencia recíproca entre individuos permitía enriquecer la tarea elaborada.

Desde esta perspectiva, el taller de diseño puede entenderse como un espacio dinámico, temporal, en donde convergen la teoría y la práctica para crear un discurso racional: un lugar en el que se permite integrar conocimientos, habilidades y actitudes (propias y adquiridas), con el objetivo de resolver problemas específicos (sean estos simulados o reales), a partir de actividades (de investigación, diseño, desarrollo u organización).

Para el filósofo argentino, Ander-Egg (1991), en el taller se establece una relación entre docentes y alumnos, donde los primeros guían a los segundos a buscar las soluciones más adecuadas al problema planteado.

En este sentido, será en el taller, donde el estudiante aprenderá integrando y fijando los contenidos: un “aprender haciendo”, a través de una metodología participativa, una complementariedad entre procesos individuales y grupales. Un procedimiento gradual, repetitivo, interdisciplinario, que se aprende mediante un estudio de casos, realizando asociaciones arbitrarias con respecto a los nuevos conocimientos, permitiendo descubrir y cultivar la mirada, y adquirir, en el proceso, las destrezas necesarias para resolver problemas de diseño.

En las carreras proyectuales, los talleres de diseño constituyen la columna vertebral de su estructura: desarrollados bajo un modelo pedagógico global, articulan y organizan los diferentes ciclos académicos, en un proceso lineal, de complejidad progresiva ascendente. Tanto los contenidos temáticos del taller, como su modo de administración, se encuentran dirigidos por tres factores: en primer lugar, las directivas de la facultad y su corpus teórico; en segundo término, la posición del taller o nivel en relación con la carrera; y finalmente, en tercer lugar, el enfoque particular del profesor que busca que los estudiantes integren los distintos temas del resto de las asignaturas (Dreifuss-Serrano, 2015).

Sin embargo, en la formación en línea, este método presenta matices distintos. En el taller virtual online, el papel de la tecnología es superlativo, actuando continuamente como mediadora durante el proceso de enseñanza-aprendizaje: un procedimiento que, a través de la implementación de diferentes variables tecnológicas, busca mejorar el aprendizaje de los alumnos mediante una mayor adecuación a ciertos requerimientos de la práctica profesional, en particular a la utilización de herramientas digitales y *soft skills*.

En el taller virtual, los estudiantes acceden a la información en un entorno colaborativo en línea, que estimula el trabajo creativo, el desarrollo de ideas, la elaboración de imágenes, videos, maquetas virtuales y modelos digitales interactivos. Una evolución en el diseño proyectual que utiliza los recursos informáticos, para poder interactuar en el ciberespacio, compartiendo el conocimiento producido en tiempo real (Segovia y Pérez, 2009). Una interacción síncrona y asíncrona de elementos que fomenta el vínculo entre docentes y alumnos, a la vez que ofrece valiosas oportunidades para el diseño y la creación de nuevos conocimientos.

A tal efecto, es conveniente remarcar que, el taller virtual no reemplaza al curso presencial, no es trasladar el espacio físico de la clase a un espacio virtual de la misma clase, su acercamiento es distinto, se trata de un nuevo tipo de educación que requiere de nuevos procesos, herramientas y metodologías de enseñanza diferentes. Por ejemplo, en el entorno digital el sentido del tacto y del olfato quedan reducidos, lo producido aún no se puede manipular o tocar, su aproximación es visual, son simulaciones de productos u objetos, en donde prima la imaginación (Sanchez et al., 2012), pero que influyen sorprendentemente en el proceso cognitivo de todos los participantes (Pérez, 2000).

A tal efecto, nos encontramos ante el nacimiento de un nuevo espacio ahora virtual, apoyado en sistemas digitales, que ofrece tanto a docentes como a estudiantes oportunidades de gran potencial, para el desarrollo de proyectos que responden a metodologías de enseñanza aprendizaje, así como fortalecer el trabajo colaborativo.

Para su implementación, existe un gran número de plataformas, tanto gratuitas como de pago, capaces de conformar una comunicación instantánea. De acuerdo con Mayorga (2020), estas aplicaciones se pueden dividir en aquellas destinadas a impartir clases, para tutorización, para evaluación y para la organización. Entre las más populares se encuentra Google Meet, Skype, y Zoom.

En el caso particular de la Universidad Internacional de La Rioja, las clases síncronas se gestionan mediante la plataforma Adobe Connect. Esta aplicación permite, además, la gestión de la información, la distribución de recursos, el trabajo con múltiples grupos, y la posibilidad de grabar las clases virtuales, para que los estudiantes puedan consultarlas posteriormente.

Con respecto a la implementación práctica del taller virtual de diseño, este se planteó como un espacio para dar respuestas y fomentar el diálogo proyectual: con ese fin, la relación profesor-estudiante no podía ser superior a 20 alumnos por cada profesor, una relación menor al de las clases tradicionales, pero que posibilita una mayor cercanía entre docentes y estudiantes, para afrontar los diferentes retos de la educación del diseño.

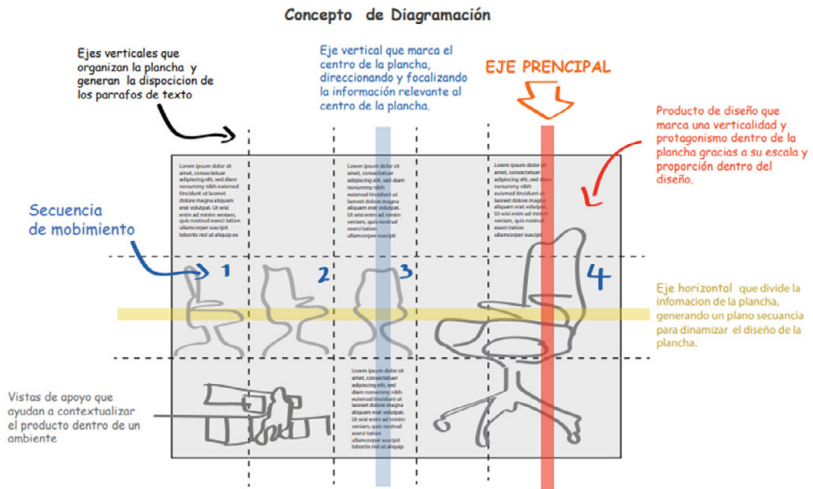
De igual modo, se incrementó la frecuencia de las sesiones de una a dos clases semanales, y su duración cambió de 45 minutos a 2 horas.

Finalmente, la estructura de cada clase quedó constituida de la siguiente manera:

- **Presentación del problema.** (15 a 30 minutos). Se trata de un análisis crítico, donde el docente plantea estrategias posibles, y futuros resultados.
- Al inicio de cada nuevo proyecto, el profesor explica en qué consiste la actividad que deberán desarrollar. Para esto, los docentes utilizan diferentes recursos visuales, desde imágenes, videos, o cuadros conceptuales, que les permitan explicar los conceptos principales, definiciones y referentes.
- **Trabajo en el taller.** (1 hora y ½). Etapa fundamentalmente práctica, en donde el objetivo es encontrar los medios necesarios para dar una respuesta mediante el diseño, un proceso que se mueve, oscila, proporciona combinaciones y evoluciona (Domingo-Calabuig, y Lizondo-Sevilla, 2020).
- En esta etapa, lo fundamental es promover una actitud autónoma, donde sean los estudiantes quienes planteen las dudas y encuentren el camino hacia las respuestas (Fraile, 2011), para esto, el docente dividía a los estudiantes en grupos de trabajo de 3 a 6 integrantes: al tratarse de un número menor, podían conectar la cámara, el micrófono, hablar entre ellos y además compartir archivos o la pantalla del ordenador.
- Paralelamente, los docentes visitaban a los diferentes equipos, arrojando pistas acerca de la tarea a realizar, y respondiendo a las dudas o consultas que pudieran surgir durante el trabajo. En caso de que los estudiantes necesitasen consultar al docente y este no estuviera presente, la plataforma posee un botón para solicitar su ayuda.
- **Cierre y recapitulación.** (15 a 30 minutos). Al finalizar cada clase taller, los docentes reservaban los momentos finales para

recapitular sobre el tema desarrollado, e intentar sacar algunas conclusiones parciales acerca de los resultados alcanzados hasta el momento.

IMAGEN 1. Actividad: silla para el teletrabajo bocetos de Mauricio David García Vargas.



Fuente: Mauricio David García Vargas

IMAGEN 2. Actividad: silla para el teletrabajo bocetos de Mauricio David García Vargas.



Fuente: Mauricio David García Vargas

3.2. CORRECCIONES COMUNITARIAS

Acompañando a las actividades de taller virtual, se propusieron el desarrollo de diferentes labores síncronas y asíncronas, que permitan profundizar o apuntalar algunos conceptos que no pudieron verse con profundidad durante dichas clases.

- **Sesiones de refuerzos** (comunicación asíncrona). En las clases asíncronas, no se requiere una participación simultánea de estudiantes y profesores: los primeros, pueden acceder a este material (videos, correos electrónicos, blog, entre otros) en cualquier momento, pudiendo adaptar su aprendizaje a sus necesidades y disponibilidades. Un sistema de grandes ventajas, ya que facilita la formación a distancia, a partir de una mayor flexibilidad, permitiendo que los alumnos puedan estudiar a su ritmo en distintos horarios. Con esa intención se idearon una serie de clases de refuerzos que posibilitaban a los estudiantes mejorar sus habilidades y conocimientos en un tema específico. Dada su naturaleza, estas lecciones estaban enfocadas a desarrollar problemáticas particulares detectadas en el taller, y que requería una atención particular para el desarrollo del proyecto.
- **Críticas parciales comunitarias** (síncronas). En algunos temas de gran profundidad, requerían de un tiempo extra para profundizar sobre su desarrollo. Con ese fin, se establecieron 3 sesiones de crítica.

Estas sesiones se desarrollaron como clases síncronas, que permitían la interacción simultánea entre los usuarios: los estudiantes pueden realizar preguntas y participar en discusiones en tiempo real, juntos con sus docentes.

Se trata de un modo particular de aproximarnos a la crítica proyectual, a través de un espacio de atención grupal, donde los estudiantes tienen la posibilidad de tener críticas parciales acerca de su proyecto. Una devolución parcial, en que el profesor, de forma directa, realiza un análisis profundo sobre el estado de los proyectos, resolviendo sus dudas y problemas que normalmente no pueden tratarse en las clases regulares por falta de tiempo.

- **Jury.** Para Dreifuss-Serrano (2015), los proyectos planteados en el taller son un ensayo de la vida profesional, en su desarrollo se proponen tareas que buscan que el futuro diseñador ponga en práctica de un modo progresivo las habilidades que se requieren durante el ejercicio de la profesión.

En esta etapa se espera que el estudiante, de forma madura, sea capaz de interpretar los resultados alcanzados y sacar conclusiones (Fraile y McGowan, 2021). Con este enfoque, las correcciones parciales y exposiciones grupales sirven para presentar los avances obtenidos en formato gráfico: los estudiantes exponen sus diseños y los aspectos inherentes al proceso de diseño (enchinchadas/exposición), y el docente utiliza esos proyectos para desarrollar las correcciones y las propuestas de mejoras.

En esencia, un Jury consiste en un grupo de profesores expertos en el campo del diseño, reunidos para evaluar y calificar los trabajos de los estudiantes. Entre sus particularidades, se encuentra el hecho de que, al ser externos, no se han involucrado con el desarrollo del proyecto, pudiendo ser objetivos y justos en su evaluación, permitiendo, además, establecer los proyectos más relevantes y las habilidades inherentes para la resolución de problemas comunes en el ámbito proyectual.

En el caso particular de esta investigación, se invitó a tres profesores miembros del área de diseño (UNIR), para formar parte del tribunal de Jury, el cual se desarrolló dentro de la plataforma Adobe Connect, actuando el profesor de la asignatura como maestro de ceremonias encargado de organizar y dar paso a los diferentes grupos, que, de forma sintética, debían realizar una exposición de sus trabajos y la solución a la que habían arribado. A continuación, el tribunal, realizaba un resumen general del trabajo, exponiendo los problemas detectados y las conclusiones arribadas. Finalmente, se destinaba a un espacio para preguntas generales.

3.3. IMPLEMENTACIÓN DE UNA ACTIVIDAD EVOLUTIVA

En esencia, una actividad proyectual actúa a modo de puente entre la teoría y la práctica, abarcando saberes del ámbito de las ciencias y de las artes: enmarcando en su proceso, un discurso racional, a la par que una respuesta sensible.

Cuando estas actividades proyectuales de diferentes temáticas se estructuran en forma fragmentada, para ser resueltas por los estudiantes en solitario, terminan convirtiéndose en pequeñas pinceladas conceptuales, que, aunque lo intentan, distan bastante del trabajo profesional. Con este fin, se propuso una actividad evolutiva de complejidad progresiva, desarrollada en etapas, para ser resuelta por los alumnos.

La nueva actividad, se dividió en tres partes, donde cada una de estas ofrecía un desafío mayor, pudiendo integrar los contenidos precedentes en un único trabajo en conjunto: un problema proyectual para resolverse entre pares, los cuales se beneficiarán del aprendizaje colaborativo, a través de un compromiso mutuo, con la intención de coordinar esfuerzos para dar una respuesta efectiva a la tarea.

Durante su evolución se combinan etapas de proposición y de comprobación, y también se suceden procesos de aplicación de conocimientos con su más consciente desinhibición de cualquier condicionante externo (Domingo-Calabuig y Lizondo-Sevilla, 2020).

Con el fin de agilizar este proceso, fue imprescindible identificar y planificar las actividades a desarrollar, a fin de que estas cumplieran los objetivos académicos previamente establecidos.

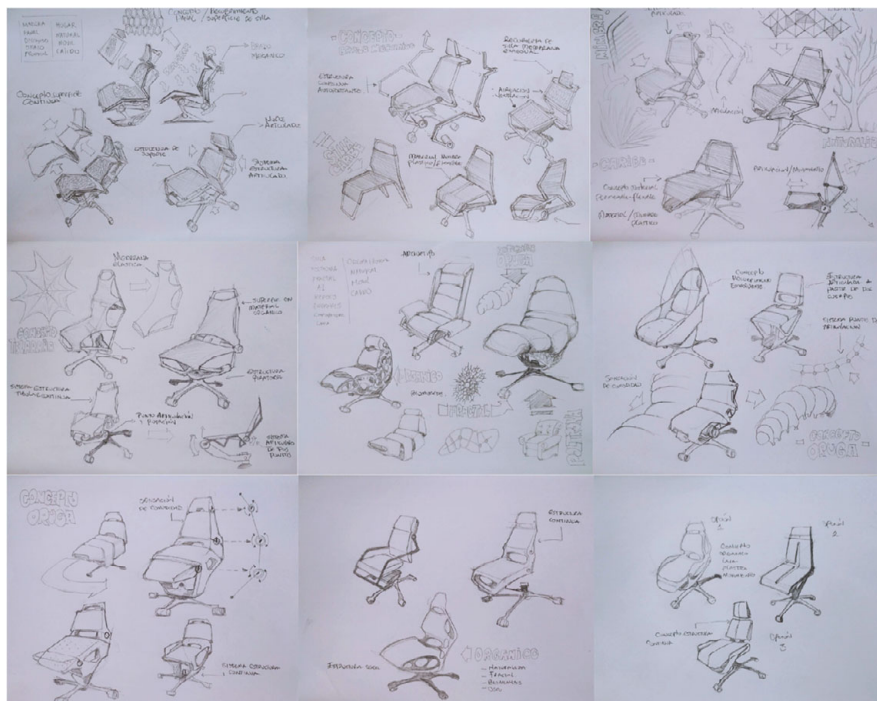
Estas actividades, incluyen procesos dinámicos que fomenten la comunicación, la colaboración y la resolución de problemas de manera creativa y efectiva.

Operativamente, dentro de la plataforma del campus, se destinó un apartado denominado contenidos, en donde se disponía el material necesario para cada semana de trabajo, junto con una planificación estratégica temporal que ayudase al estudiante a gestionar sus tiempos. De igual modo, los alumnos cuentan con las clases grabadas, pudiendo acceder a ellas las veces que quisiera, a fin de reforzar lo aprendido.

A través del campus virtual, los estudiantes en todo momento conocían las fechas límite de entrega de las tareas, los requisitos, y las rúbricas de evaluación, esta situación garantizaba que los alumnos fueran conscientes de los procesos que involucraban a la tarea y de este modo cumplir con lo establecido.

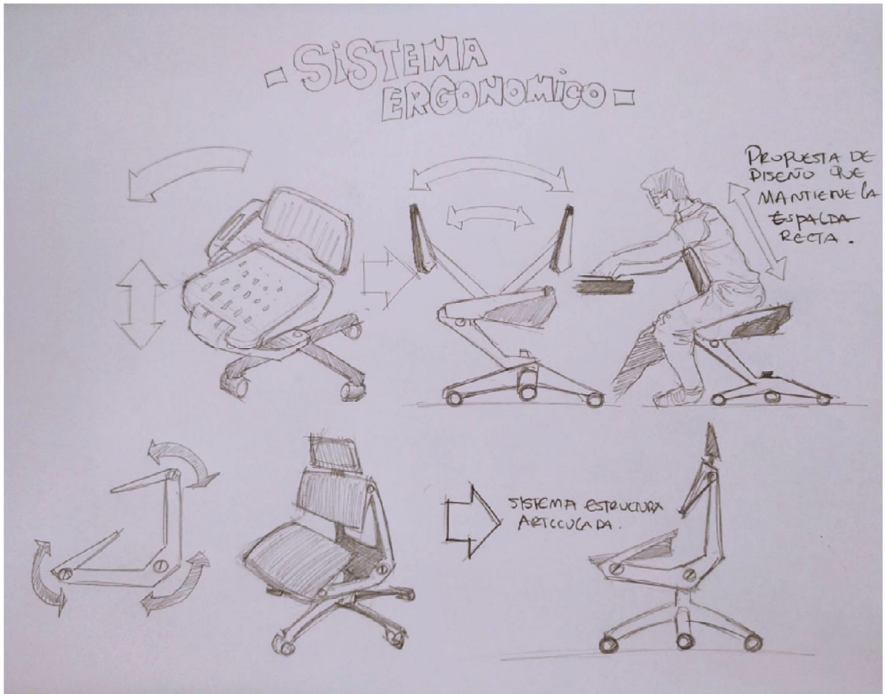
Durante el proceso, el docente acompañaba la ejecución de las actividades, pero sin intervenir: un guía que organiza y dirige la dinámica grupal, resolviendo los problemas de un modo colectivo, orientando, interpretando y generando reflexiones (Santa Cruz y Martínez, 2017).

IMAGEN 4. Actividad evolutiva: silla para el teletrabajo bocetos de Mauricio David García Vargas



Fuente: Mauricio David García Vargas

IMAGEN 5. Actividad evolutiva: silla para el teletrabajo bocetos de Mauricio David García Vargas



Fuente: Mauricio David García Vargas

4. RESULTADOS

Analizando los resultados obtenidos en entrevistas personales y encuestas realizadas por el departamento de calidad de UNIR, a estudiantes de las asignaturas involucradas en el proyecto, hemos detectado algunos datos importantes:

- **Taller Virtual de Diseño.** Todos los estudiantes consultados estuvieron de acuerdo en que las anteriores clases, de 45 minutos, dificultaba las tareas colaborativas, limitando la interacción a preguntas superficiales, sin poder arribar a explicaciones profundas. Por otro lado, el aumento en la duración y frecuencia de la asignatura, inicialmente se vio como un incremento en su complejidad. Sin embargo, luego de experimentar la metodología de trabajo, se valoró muy positivamente, ya que no

solo utilizaban el tiempo de una manera más efectiva, sino que, al contar con un profesor cercano, esto otorgaba una mayor profundidad en el desarrollo de sus proyectos. De igual forma, en el caso de los estudiantes muy ocupados, agradecían estas prácticas, al focalizar sus acciones, y dirigirlas a un punto en concreto. Con respecto a la plataforma, el consumo excesivo de recursos de Adobe Connect dificulta trabajar en simultáneo con programas de diseño, compartiendo pantalla, cámaras y hablar en tiempo real. Con el fin de subsanar este inconveniente, los estudiantes de un modo autónomo comenzaron a indagar en el uso de otras plataformas. La solución obtenida fue desarrollar un sistema mixto, que incluía Adobe Connect para correcciones generales; en tanto que las reuniones grupales se realizaban en Teams, donde podían trabajar en línea, compartiendo pantallas, archivos, imágenes y voz.

En este sentido, uno de los principales inconvenientes que se han presentado en esta tarea fue la necesidad de contar con una conexión estable a internet, y un hardware medianamente adecuado para su uso en temas de diseño.

- **Correcciones comunitarias.** La implementación de las correcciones tipo Jury, permitió incorporar a la cursada una mirada fresca, sobre las críticas del proyecto.

Los estudiantes motivados por la presencia de los profesores invitados participaban activamente, exteriorizando sus diferentes posturas, convirtiendo la crítica en un debate analítico de opiniones. El profesor a cargo de la asignatura compartía pantalla con los trabajos de los diferentes estudiantes, dando la palabra a un representante de cada grupo, mientras que los miembros del tribunal ofrecían una retroalimentación de acuerdo con las características de cada proyecto. En forma paralela, el chat de la plataforma permitía la interacción con el resto de los estudiantes conectados, pudiendo los profesores, aclarar las dudas.

En el caso de las críticas parciales, la estructura de la plataforma Sakai, solo permite compartir contenidos a través del foro, que en el caso de archivos multimedia (imágenes, audios o videos), resulta poco eficaz,

limitándose a publicarlos como enlaces a descargar. Esta situación obligó a la búsqueda de canales alternativos en donde “colgar” los trabajos para su visualización: se optó por desarrollar un blog gratuito en Wordpress, donde todos los estudiantes tenían permiso para publicar, dejando el foro únicamente para la comunicación textual.

Adicionalmente, con el fin de generar una mayor participación, cada semana se proponía un desafío proyectual que debían subir al blog: una actividad voluntaria y libre donde los alumnos podían participar resolviendo un problema proyectual. Estos trabajos eran retomados al inicio de la clase, para realizar una breve crítica sobre los resultados obtenidos al tema propuesto. También, algunos estudiantes adquirieron la costumbre de acompañar sus proyectos con videos explicativos que enriquecían explicando el proceso de diseño seguido.

- **Actividades evolutivas.** En el caso de las actividades evolutivas, los estudiantes, reflexionaban sobre la temática, perfeccionando sus modelos de diseño, permitiéndoles elaborar nuevas alternativas, mucho antes de plasmar definitivamente el objeto. Entre sus principales ventajas, se encuentra la cohesión y profundidad de los trabajos, fomentando el aprendizaje colectivo y el crecimiento personal. Sin embargo, en algunos casos, esto presentaba dificultades en alumnos mayores, o con familiares a cargo que se veían imposibilitados para reunirse.

En cuanto al modelo asíncrono de clases adicionales, se valoró muy positivamente, ya que este permitía a los alumnos estudiar los temarios autónomamente de acuerdo con sus agendas personales, y posteriormente, asistir a los talleres virtuales y evacuar las dudas, mientras trabajaban en el proyecto. El principal desafío que debieron afrontar algunos estudiantes fue la falta de interacción, y cierta dificultad para mantenerse motivados y enfocados sin la estructura y la presencia del profesor en el aula.

IMAGEN 6. Actividad: silla para el teletrabajo bocetos de Mauricio David García Vargas



Fuente: Mauricio David García Vargas

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la era digital, las comunicaciones han experimentado un gran cambio debido al avance de la tecnología y la popularización de internet, permitiendo que estudiantes de distintas áreas geográficas puedan reunirse en línea, compartir contenidos, y juntos resolver un problema de diseño.

En este contexto, el presente trabajo, ha tenido como objetivo principal, la creación de metodologías proyectuales dentro de un entorno de enseñanza online universitaria: un espacio que posibilite la construcción colectiva y progresiva del conocimiento, para asignaturas relacionadas con la creatividad. En ese ámbito podemos concluir:

- En primer lugar, la participación de los diferentes integrantes del grupo, durante el proceso de diseño, permite comprender mejor las necesidades proyectuales y desarrollar soluciones más destacadas y efectivas. En esencia, se trata de un procedimiento continuo que involucra la interacción y el diálogo entre

los diseñadores (estudiantes) y la sociedad (el profesor), con el fin de crear respuestas que satisfagan los requisitos y deseos de los usuarios, y que sean apropiadas y relevantes en el contexto cultural y social en el que se desarrollan.

En el caso de la enseñanza online, la aplicación de talleres virtuales de diseño ha permitido abrir nuevas perspectivas en la docencia: una técnica que introduce al estudiante bajo la orientación del docente en una tarea investigativa, de un modo activo, permitiendo la construcción de contenidos propios, a la vez que impulsa la implementación de soluciones cada vez más ingeniosas.

En este sentido, la necesidad de una reducción en el número de alumnos facilita la interacción. Se trata de un espacio que trasciende el medio físico para construir de un modo colectivo el conocimiento. Un vínculo didáctico, absolutamente indispensable, donde el aprendizaje se basa en el hacer: una relación entre docentes y estudiantes, y entre los alumnos entre sí.

- En segundo lugar, las correcciones comunitarias. Conceptualmente, el taller trabaja para que el alumno tenga una comprensión de la metodología del diseño, fomentando la capacidad de aplicar creativamente el pensamiento divergente y lateral, estimulando la innovación en el proceso proyectual. Un protocolo capaz de plantear y transmitir las ideas de manera clara, valiéndose de los recursos que ofrece el manejo de métodos y procedimientos para la organización de conceptos y la representación del pensamiento.

La corrección comunitaria garantiza que los proyectos reflejen las necesidades y prioridades previamente definidas. De allí la importancia y valor del proceso seguido, no se valora solo el resultado, sino también el camino recorrido. Es un protocolo de prueba y error, una vía no lineal sino helicoidal, donde muchas veces hay que deshacer los pasos realizados para tomar otro nuevo rumbo. Rumbo que tendrá la sabiduría de la senda que ante se transitó. En este sentido, el taller virtual se ha convertido en un espacio de crítica y autocrítica. Un ámbito donde los estudiantes van adquiriendo sus criterios de valoración mediante, la crítica

parcial (a través de sus compañeros, su profesor y por supuesto la suya propia); y la crítica final (cuando el trabajo está terminado y este es expuesto): un análisis donde el estudiante deberá presentar su recorrido, explicando los fundamentos de por qué lo hizo así.

- En tercer lugar, el desarrollo de actividades evolutivas. En el contexto de un proyecto, las actividades evolutivas pueden incluir cualquier acción o proceso que tenga como objetivo mejorar o desarrollar algo a lo largo del tiempo. En este sentido, estas implican la revisión y el ajuste constante del diseño para asegurar que se está avanzando de manera eficiente y efectiva hacia la concreción de los objetivos principales.

Para esto, las actividades deben plantearse en etapas con la adición de nuevas funcionalidades o complejidades, que busquen mejorar el valor o la utilidad del proyecto. Esto implica la exploración y el desarrollo de nuevas ideas o soluciones, a través de un aprendizaje personal, que incluyan la adquisición de novedosas habilidades o conocimientos para ajustar la efectividad y la eficiencia. Es fundamental no perder de vista que estas tareas necesitan alinearse con los objetivos y estrategias del taller, para asegurar que se está avanzando de manera efectiva hacia el logro de los resultados deseados.

Finalmente, no debemos olvidar que la tecnología sigue avanzando, y en este proceso, es probable que surjan nuevas formas de comunicación. Como docentes, necesitamos estar atentos a estos cambios para adaptarnos a ellos, y de este modo, seguir aprovechando las oportunidades que esta ofrece

6. APOYO

Este trabajo es parte del proyecto de investigación: El Taller Virtual de diseño: implementación de metodologías proyectuales para la construcción colectiva y progresiva del conocimiento (2021-2022). Escuela Superior de Ingeniería y Tecnología. Universidad Internacional de La Rioja

7. REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1991). El taller una alternativa de renovación pedagógica. Magisterio del Rio de la Plata.
- Dillenbourg, P. (1999). Collaborative learning: Cognitive and computational approaches. Pergamon Earli.
- Domingo-Calabuig, D. y Lizondo-Sevilla, L. (2020). Espacio y tiempo del taller de proyectos arquitectónicos: la Escuela de Arquitectura de Valencia. *Revista de Arquitectura (Bogotá)*, 22(2), 3-11. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2020.3389>
- Dreifuss-Serrano, C. (2015). Enseñanza-aprendizaje en el taller de diseño. *Limaq*, (001), 67-92. <https://doi.org/10.26439/limaq2015.n001.354>
- Fleischmann, K. (2019). From studio practice to online design education: Can we teach design online? | De l'enseignement pratique en studio à l'enseignement en ligne: peut-on enseigner le design en ligne? *Canadian Journal of Learning and Technology*, 41(1), 1-19. <http://doi.org/10.21432/cjlt27849>
- Fleischmann, K. (2021). Is the Design Studio Dead? - An International Perspective on the Changing Shape of the Physical Studio across Design Domains. *Design And Technology Education: An International Journal*, 26(4), 112-129. <https://ojs.lboro.ac.uk/DATE/article/view/2972>
- Fraile, M. (2011). Generación Espacial a través de la utilización de Herramientas Digitales. VII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior, CBC, UBA.
- Fraile-Narváez, M. y McGowan, N. (2021). Best practices in the implementation of virtual laboratories in online education: a case study of the School of Engineering and Technology at Universidad internacional de La Rioja. *ICERI2021 Proceedings. 14th annual International Conference of Education, Research and Innovation Online Conferene* (pp. 2479-2485). IATED. <https://dx.doi.org/10.21125/iceri.2021.0621>
- Goldschmidt, G. (2003). Expert knowledge or creative spark? Predicaments in design education. *Expertise in design. Design thinking research. Symposium 6. Sydney.*
- Guigosa Fragoso, V. (2006). La investigación en diseño. *Actas de Diseño 1. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo.*
- Mayorga, M. (2020). Mayorga (2020), estas aplicaciones se pueden dividir en aquellas des-tinadas a impartir clases, para tutorización, para evaluación y para la organización. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(1), 5-11.

- McGowan, N. y Yáñez, B. (2021). Audiovisual feedback for online design projects. *INTED2021 Proceedings. 15th Internacional Technology, Education and Development Conference* (pp. 273-278). IATED. <https://dx.doi.org/10.21125/inted.2021.0073>
- Ortiz, J. C., Supisiche, M. C., & Savogin, G. (2019). La construcción del problema de proyecto en el taller de diseño industrial. El aporte de la historia y la teoría. VIII Encuentro de Docentes e investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad (pp.467-475). Editorial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Pérez, R. (2000). Dimensión didáctico-organizativa de las nuevas tecnologías en la educación básica. *Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa* (0). 263-284.
- Sacriste, E. (1985). Memoria de arquitectura y vida. *Summa*, 220, 26-30.
- Sanchez Ramos, M. (2012). El concepto diseño en el taller de diseño: reflexiones teóricas. *Revista digital de diseño gráfico*, 1 (4), 01-09.
- Santa Cruz, R. y Martinez, M (2017). Estrategias de enseñanza en el Taller de Diseño Arquitectónico. Un abordaje interpretativo del Máster Plan en el Taller Vertical de Diseño Arquitectónico “A” de la FAUD– UNMDP. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 4 (4), 121-133.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass Publishers
- Segovia, R. y Pérez, L. (2009). El taller de diseño arquitectónico virtual. *Revista de arte y humanidades UNICA*, 10 (2), 100-117.
- Shön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós.
- Viñals-Blanco, A y Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30 (2), 103-114.

PROYECTO REAL DE DISEÑO E IMPRESIÓN 3D PARA INTERVENIR EN EMERGENCIAS EN ÁREAS DE DIFICULTAD LOGÍSTICA: TAREA INTEGRADA PARA LA INCLUSIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y ODS EN LA UNIVERSIDAD

RAFAEL CONDE MELGUIZO
Universidad Camilo José Cela

DANIEL ALONSO MARTÍNEZ
Universidad Camilo José Cela

1. INTRODUCCIÓN

El Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, establece en su articulado la obligatoriedad de la enseñanza en valores en la educación universitaria (BOE, 2021). Si bien la enseñanza en valores ha estado presente en la universidad a través de diferentes iniciativas impulsadas por el profesorado y las propias instituciones (León F. A., 2012) (Martínez, 2012) (Martín, López, Requero, & Martín, 2014) (Moya Palomares, Vicente Lapuente, & Rebollo Ferreiro, 2015) (Barona, 2016) (Rodríguez, López, & Bravo, 2017) (León, Pirca, Lozano, Ortiz, & Toaquiza, 2017) (Rodríguez Ramírez, Silva Rojas, & Angarita Velasco, 2020), el Real Decreto 822/2021 introduce estas competencias transversales de manera obligatoria y estructurada. Concretamente, el Capítulo II describe como debe ser la organización de las enseñanzas universitarias, haciendo hincapié en dos directrices que deben ser coherentes entre sí: por un lado, los principios rectores en el diseño de los planes de estudios de los títulos universitarios oficiales deben cumplir con el rigor académico del proyecto formativo que implica una enseñanza universitaria MECES 2 (BOE, 2011); por otro lado, los planes de estudios deberán tener como

referente los principios y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible -en adelante ODS- (ONU, 2015), sin perjuicio del rigor académico. El artículo 4.3 especifica que el modo de incorporar estos valores a los planes de estudios debe ser como contenidos o competencias de carácter transversal, en el formato que el centro o la universidad decida y atendiendo a los objetivos formativos de cada título.

Esta nueva orientación dentro de la educación universitaria supone un reto y una oportunidad para las titulaciones. En este artículo se presenta un proyecto de innovación docente para la incorporación de estas competencias transversales en el grado en Artes Digitales de la Universidad Camilo José Cela -en adelante UCJC-, donde el perfil de salida del alumnado está orientado a cubrir la demanda de profesionales de alta cualificación para las industrias creativas y del entretenimiento. Este proyecto se integra en una serie de proyectos desarrollados en los últimos años con el fin de complementar la formación del alumnado de artes digitales con competencias transversales relacionadas con el compromiso social y la ética profesional (Conde Melguizo R. , 2021) (Conde Melguizo R. , 2021) (Conde Melguizo, Valdés, & Melendo, 2022)

El proyecto se ha desarrollado dentro del programa de formación transversal La Colmena de la UCJC y en colaboración con el proyecto de investigación R3AL (Print 3D autonomously in complex logistic areas) del grupo de investigación Laboratorio de la Sociedad Digital de la misma universidad y donde colaboran el grado en Artes Digitales, el grado en Transporte y Logística y el Máster en Dirección Logística y de la Cadena de Suministro, todos ellos títulos oficiales de la UCJC.

La experiencia concreta de innovación docente ha sido diseñada como una tarea integrada de dibujo, modelado e impresión 3D para la adquisición de competencias transversales relacionadas con los principios y valores democráticos y los ODS.

1.1. EL PROYECTO R3AL

El proyecto R3AL es un proyecto de investigación financiado por la convocatoria interna de investigación de la UCJC. El proyecto está desarrollado por el grupo de investigación Laboratorio de la Sociedad Digital

de la Facultad de Tecnología y Ciencia de la UCJC y vinculado en sus líneas de investigación al grado en Artes Digitales y los grado y máster en Transporte y Logística. Además, los profesores que han llevado a cabo la actividad de innovación docente que aquí se describe forman parte del equipo de este proyecto.

El proyecto R3EAL es una investigación que tiene como objetivo develar las condiciones necesarias para el despliegue de materiales de impresión en 3D para la creación urgente de materiales de primera necesidad, como equipos sanitarios EPI, en lugares de especial dificultad logística, como campos de refugiados, suburbios urbanos de países en desarrollo o áreas rurales.

Incluso en territorio europeo, la llegada del COVID-19 visibilizó la dificultad para proveer al sistema sanitario y asistencial de equipos EPI adecuados ante una situación de urgencia inesperada (Conde Melguizo R. , 2020) (Sáez & Cuartielles, 2020). La situación en lugares de complejidad logística, como campos de refugiados, suburbios sin planificación urbanística o áreas rurales sin comunicaciones adecuadas es evidentemente mucho peor en términos logísticos y de recursos (Conde Melguizo R. , 2021). Sin embargo, el hacinamiento y la falta de recursos básicos como el acceso a agua potable hacen de estos territorios un lugar propicio para la extensión de pandemias u otras situaciones de emergencia. Pero las necesidades en estas áreas no son solo las sanitarias, sino que es habitual la falta de recursos de primera necesidad en el resto de los ámbitos de la vida diaria. La idea de distribuir materiales de impresión 3D en estos territorios no es nueva, pero es claramente insuficiente (Conde Melguizo R. , 2020). En estos terrenos hay cortes de luz, conexión a internet inestable o nula, recursos escasos, dificultad para obtener repuestos, falta de censos y mapas para conocer las necesidades reales de la población, etc.

El objetivo principal del proyecto R3AL es definir los requisitos necesarios para instalar impresoras 3D en lugares de difícil acceso, capaces de funcionar a pesar de las dificultades descritas y que puedan utilizarse de manera autónoma por la población y los agentes locales de cooperación para que puedan auto dotarse de equipos de primera necesidad

adecuados y en tiempo real para ayudar a controlar situaciones de emergencia.

2. OBJETIVOS

El objetivo fundamental de la actividad ha sido que el alumnado aprenda dibujo, diseño e impresión 3D a través de la cooperación con el proyecto R3EAL de impresión 3D en áreas de dificultad logística. De este modo, el aprendizaje de los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el arte digital se ve acompañado de la adquisición de competencias transversales relacionadas con el conocimiento y aplicación de los ODS.

3. METODOLOGÍA

La metodología seguida en la actividad ha sido el diseño de una estrategia pedagógica del tipo de tarea integrada. Una estrategia pedagógica es un plan de acción desarrollado por el docente buscando mejorar la calidad del proceso de enseñanza, frente a las acciones que son solamente etapas secuenciales (Usamag-Chingal, 2020).

Dentro de las estrategias pedagógicas, una tarea integrada puede definirse como una actividad que está orientada a la solución de uno o varios problemas teóricos, teórico-prácticos y/o prácticos, para lo cual el estudiante requiere de la utilización de conocimientos y habilidades de diferentes disciplinas del currículo (Usamag-Chingal, 2020)

Basándonos en esta definición de la estrategia de tarea integrada, podemos establecer una breve tipología, sin ánimo de exhaustividad, que diferencie de forma progresiva entre diferentes actividades posibles en el aula. Las actividades son las acciones y experiencias concretas de enseñanza-aprendizaje que el alumno y el profesor realizan día a día en el transcurso de las clases. A través de ellas se trabajan los contenidos para conseguir los objetivos propuestos y adquirir las competencias básicas (Velázquez Callado, 2006) (Quevedo-Blasco, Quevedo-Blasco, Trani, & Buena-Casal, 2011). Partiendo de esta definición, proponemos diferenciar entre tres tipos de actividades:

- Ejercicio. Un ejercicio sería una actividad donde el alumno repite lo que ha realizado previamente el docente con el objetivo de memorizar y/o comprender un contenido. El rol del alumnado es pasivo.
- Problema. Un problema es una actividad que exige al alumnado aportar creatividad a lo explicado por el docente para ser resuelta. El alumnado debe incorporar lo aprendido en ejercicios previos o incluso investigar por su cuenta. El rol pasa a ser activo, pero el problema se circunscribe únicamente a la materia que se está trabajando en ese momento.
- Tarea integrada. La tarea integrada exige al alumnado combinar conocimientos de diferentes materias que se han aprendido de forma estanca, dando lugar a la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos mediante ejercicios y/o problemas y permitiendo comprender la utilidad lo aprendido. No solo se adopta un rol activo, sino que es el tipo de actividad que más se parece al mundo fuera del aula, incorporando incertidumbres y permitiendo múltiples soluciones igualmente válidas mediante combinaciones diferentes de múltiples conocimientos que antes no habían sido conectados.

El motivo de elección para la actividad descrita en este artículo de la estrategia de aprendizaje mediante la actividad de tarea integrada es la necesidad del aprendizaje de competencias transversales. Como se ha explicado previamente, a raíz del RD 822/2021 (BOE, 2021), la universidad debe incorporar determinadas competencias transversales en los planes de estudio. Las actividades del tipo de tarea integrada permiten superar las limitaciones de la enseñanza directa -por ejemplo, una clase magistral seguida de ejercicios- cuando se requiere una aprendizaje competencial. Contamos con evidencias en la investigación educativa que afirman que la enseñanza directa, aunque es útil en la enseñanza de reglas, procedimientos y habilidades básicas, tiene carencias cuestionan su utilización como método fundamental de enseñanza si el objetivo es el desarrollo de las competencias del alumnado (Sáez F. T., 2012).

En este caso, esta experiencia incorpora los ODS -especificados en el artículo 4.2 del RD 822/2021 como parte de los principios rectores del diseño de los planes de estudios universitarios (BOE, 2021)-. El carácter complejo y activo de la tarea integrada se presenta como el más adecuado para esta incorporación. Es conveniente recordar que el carácter competencial de estos nuevos contenidos implica que el aprendizaje no se limite a su impartición, comprensión y/o memorización, sino que debe partir de la idea de que una persona competente es aquella que demuestra poseer conocimientos, habilidades y actitudes para realizar con acierto una tarea (Quevedo-Blasco, Quevedo-Blasco, Trani, & Buela-Casal, 2011)

En el caso de esta actividad, la tarea integrada se ha desarrollado dentro del programa La Colmena Experience de la UCJC.

3.1. LA COLMENA EXPERIENCE

La Colmena es un espacio de aprendizaje complementario a los estudios superiores que la Universidad Camilo José Cela ofrece a sus estudiantes. Se trata de una iniciativa adscrita a la Fundación UCJC y su programa de aplicación de los objetivos de desarrollo sostenible y Agenda 2030, propuestos por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015 (ONU, 2015). Parte de sus actividades se desarrollan en torno a talleres de formación en competencias transversales, ofrecidos en determinadas ventanas dentro del curso académico, y a los que pueden aplicar aquellos alumnos que lo deseen, independientemente de sus estudios de procedencia.

Estos talleres, conocidos como Experiencias y agrupados en una iniciativa denominada La Colmena Experience, tienen una duración variable en función de las necesidades puntuales de su desarrollo, que suele girar en torno a un crédito ECTS (con 10-12 horas de formación presencial y otras 13-15 horas de trabajo autónomo por parte del alumno).

Cada Experiencia evalúa sus objetivos de aprendizaje en función del ámbito en el que se desarrolla. Si los estudiantes superan con éxito las

pruebas requeridas y han asistido al menos a un 80% de las sesiones presenciales, se les concede un crédito RAC¹⁰ y un diploma.

Como parte de la oferta de La Colmena Experience para el curso 2022-2023, se llevó a cabo la Experiencia titulada “Impresión 3D para intervenir en emergencias en áreas de dificultad logística”. En dicho taller, se introducían las necesidades derivadas de la intervención en áreas remotas o de difícil acceso a recursos y cómo algunas de ellas podrían ser satisfechas mediante el uso de tecnologías de impresión 3D.

Esta actividad se desarrolla, además, en colaboración con el grupo de investigación de la universidad Laboratorio de la Sociedad Digital (LSD), cuyo proyecto “R3AL: *Print 3D autonomously in complex logistic areas*” fue una de las fuentes para la elaboración de los materiales del taller.

Los estudiantes que asistieron a la formación recibieron nociones básicas de logística de intervención, modelado 3D optimizado para el diseño de piezas para impresión, así como función y manejo de impresoras 3D en general. Los contenidos se impartieron en 5 sesiones de 2 horas cada una en el Campus de Villafranca de la UCJC. El proyecto final consistió en diseñar e imprimir herramientas o elementos necesarios para la intervención en áreas de dificultad logística.

Se utilizaron en todo momento herramientas gratuitas o de código abierto, liberando el uso de los resultados de los proyectos con licencias de *Creative Commons*. En concreto, se formó a los estudiantes en el uso de los programas *Autodesk Tinkercad* y *Ultimaker Cura* para el modelado y preparación de los modelos respectivamente.

Se desglosarán a continuación los diversos objetivos de las sesiones presenciales de formación del citado taller

¹⁰ Siglas de Reconocimiento Académico de Créditos. El alumnado del grado en Artes Digitales debe obtener 6ECTS de RAC mediante actividades académicas o culturales reconocidas por la UCJC que sean complementarias y externas al currículo del grado para graduarse.

3.1.1. Primera sesión.

En esta sesión se introdujeron todos los temas principales de la actividad: logística de intervención, el proyecto R3AL, la tecnología de impresión 3D y el modelado por computador de los elementos necesarios en estos contextos.

Al tratarse de la presentación del taller, no se hizo especial hincapié en los temas relacionados con la impresión y el modelado, dado que habría sesiones específicas para ellos, pero era necesario contextualizarlos dentro del ámbito de aplicación de los objetivos del proyecto.

3.1.2. Segunda sesión.

En esta ocasión se proporcionaron los fundamentos básicos para el modelado en 3D de objetos orientados a la impresión utilizando el software gratuito *Autodesk Tinkercad*.

Pese a no ser uno de los programas de modelado más potentes del mercado, *Tinkercad* cuenta con una interfaz sencilla y accesible, lo que lo convierte en una herramienta adecuada para la introducción de conceptos básicos de modelado. Además, pese a no ser el único software de modelado gratuito actualmente, es uno de los pocos respaldados por una gran empresa dedicada al software de diseño que pueden ejecutarse directamente desde un navegador de internet, por lo que no es necesario perder tiempo con su instalación y ofrece un soporte estable proporcionado por una entidad de confianza como *Autodesk*. Por último, al contar con unas opciones e interfaz tan sencillas, no requiere de un equipo potente y, tal y como se indica en la propia página del programa, puede ejecutarse sin problemas en computadores de los últimos 6 años, por lo que la inversión en equipos también sería reducida.

Se utilizaron los propios tutoriales básicos del programa para introducir a los estudiantes en el modelado, orientándoles en su primer contacto con este ámbito y proyectando la posibilidad de adquirir conocimientos más avanzados utilizando otros tutoriales disponibles en la misma web consultada.

3.1.3. Tercera sesión.

La tercera sesión del taller fue la primera dedicada a la impresión 3D. En ella, se introdujo la tecnología de impresión 3D desde una perspectiva general, revisando los distintos estándares actuales (FDM-FFF, SLA y SLS-DMSL principalmente) pero con especial hincapié en la tecnología de Modelado por Deposición Fundida (FDM-FFF) en máquinas de movimiento cartesiano, por ser estas las más habituales y económicas en ámbitos no profesionales.

Se complementó esta revisión tecnológica con una introducción a los materiales que las impresoras de tipo FDM-FFF pueden utilizar. Dado que se daba mayor importancia a la estabilidad de las impresiones que a la calidad y durabilidad final de las piezas, esta introducción se centró principalmente en el ácido poliláctico (PLA), el acrilonitrilo butadieno estireno (ABS) y el poliuretano termoplástico (TPU) por la accesibilidad y propiedades distintivas de estos materiales. No obstante, se hizo especial hincapié en la posibilidad de reciclar materiales preexistentes como el tereftalato de polietileno (PET), presente en una gran cantidad de envases de uso comercial habitual, si bien este material requiere de temperaturas de fusión muy altas (entre 260 y 300 grados centígrados en el extrusor) que no siempre son alcanzadas por impresoras económicas.

Anexo al uso del hardware y del software de modelado, se encuentra también el software de *slicer* o laminado, que convierte un modelo 3D en una serie de instrucciones de movimiento para la impresora, lo que permite la correcta deposición del filamento fundido. Se utilizó para ello el programa *Ultimaker Cura*, por ser gratuito y uno de los más extendidos, pese a requerir instalación específica al no ejecutarse en browser.

Por último, se demostró cómo se imprimía un modelo sencillo en diversos materiales, configurando una impresora *Creality Ender 3* para cada uno de ellos, nivelando la cama manualmente, e indicando las diferencias en las temperaturas de extrusión, la adhesión a la cama y configuración del *slicer*. El proceso de impresión se llevó a cabo entre explicaciones, ya que cada modelo tardaba entre 20 y 30 minutos en imprimirse.

3.1.4. Cuarta sesión.

En la cuarta sesión del taller se aplicaron los conocimientos adquiridos en las sesiones anteriores. Los alumnos diseñaron unas piezas consideradas de utilidad en situaciones de dificultad logística (herramientas básicas, utensilios de asistencia, etc.) utilizando el software de modelado anteriormente descrito, y se configuró la impresora 3D disponible con el material idóneo para su ejecución en función de las necesidades específicas de cada elemento.

Se imprimieron los elementos en material ABS y PLA, según se requiriese, y se le sometió a una prueba de uso, de la cual resultó un informe de mejora para futuras experiencias.

En general, las piezas resultantes no cumplieron con unos estándares de calidad y funcionamiento adecuados, pero permitieron a los estudiantes reconocer las debilidades de su diseño y plantear futuras mejoras en su desarrollo.

El objetivo de esta sesión era proporcionar una primera experiencia de campo y permitir la detección precoz de errores, tanto de planificación como de ejecución. Como resultado, se incidió en la necesidad de simplificar las propuestas y configurar correctamente los equipos de impresión adaptándolos al uso de materiales adecuados para cada caso concreto.

Cabe destacar que la mayoría de las piezas impresas sufrieron de errores comunes de delaminación (separación entre capas) y encordado (también denominado *stringing*, que se manifiesta como artefactos de material que sobresalen de los modelos en forma de hilos finos). Estas deficiencias, tal y como se indicó en el taller, pueden solucionarse mediante el testeado previo de los materiales seleccionados utilizando técnicas habituales como las denominadas torres de temperatura, que proporcionan información sobre la configuración de impresión óptima para materiales específicos. Este paso puede resultar especialmente importante en aquellos casos en los que se utilice una proporción importante de materiales reciclados, ya que la estabilidad del filamento puede ser mucho más impredecible.

También se resaltó la importancia de planificar correctamente la impresión de las piezas, adaptando la orientación de las capas de impresión de forma que se minimice el esfuerzo sobre ellas, especialmente en aquellos casos en los que no puede controlarse la temperatura ambiental y cada capa de material se enfríe a distintas temperaturas, favoreciendo una adhesión irregular. Este tipo de contexto de impresión es previsible en el ámbito de aplicación del presente taller (áreas de dificultad logística), por lo que es importante incidir en los potenciales retos que puedan presentarse.

3.1.5. Quinta sesión.

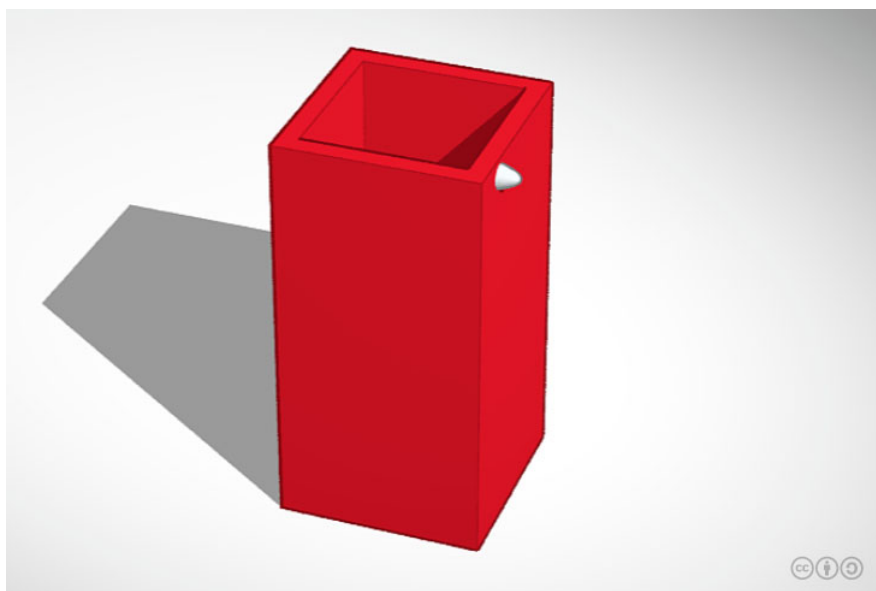
En la quinta y última sesión del taller se presentaron al grupo los resultados de impresión, y se pusieron en común entre los estudiantes las diversas conclusiones derivadas de las experiencias individuales.

Se plantearon también las futuras líneas de aplicación de los conocimientos adquiridos, considerando los diversos perfiles de los alumnos que integraban el taller. En este sentido, se volvieron a plantear los objetivos del proyecto R3AL y se introdujeron las futuras etapas del proyecto, incluyendo el diseño de una máquina de reciclado de filamento de fácil construcción para un mayor aprovechamiento de materiales, así como la creación de una impresora 3D conectada a un pequeño ordenador alimentados por baterías, de forma que no fuera necesaria la conexión a una red eléctrica estable para su uso puntual en caso de necesidad

4. RESULTADOS

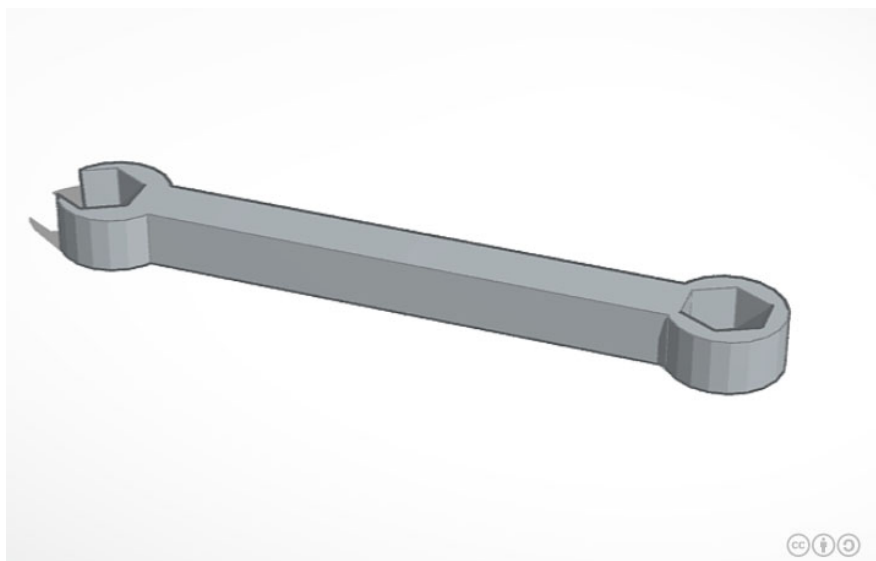
Como resultados del taller, se obtuvieron varias piezas sencillas diseñadas e impresas por los estudiantes, con el objetivo de subsanar necesidades específicas en entornos de dificultad logística. Frente a las habilidades artísticas demandadas al alumnado de Artes Digitales en sus clases habituales, en este caso se les exigía cambiar sus objetivos y que creasen diseños lo más sencillos posibles para su impresión rápida en caso de lugares con suministro discontinuo de electricidad y que minimizaran el consumo de material de impresión. Se muestran algunos ejemplos:

FIGURA 1. Recipiente para recoger y depurar agua de lluvia.



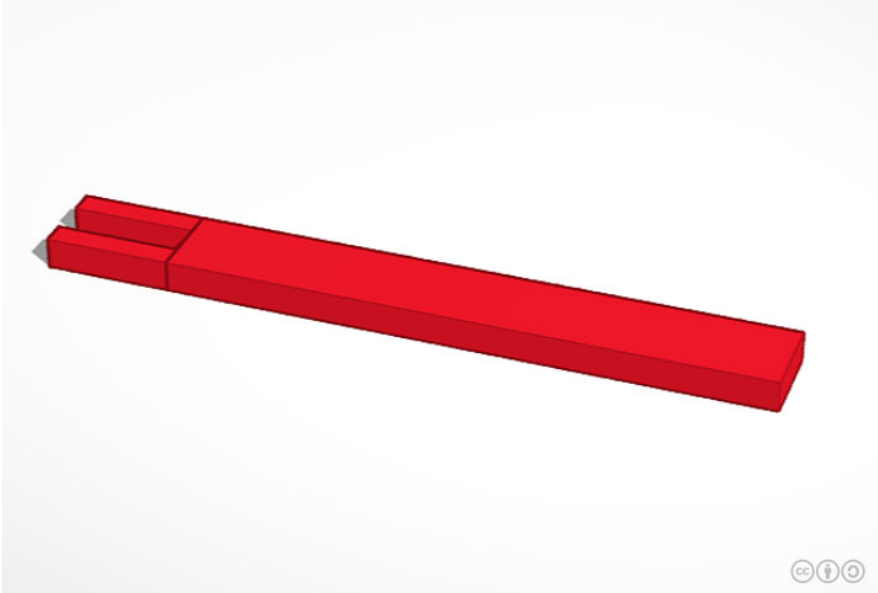
Diseño de la alumna Lucía Rodríguez del grado en Artes Digitales.

FIGURA 2. Herramienta de impresión rápida.



Diseño de la alumna Isabela Rousset del grado en Artes Digitales.

FIGURA 3. Pinza para extraer parásitos.



Diseño del alumno Samuel David Acuña del grado en Artes Digitales.

Pese a que las piezas no resultaron adecuadas para un uso de campo real, sí que se cumplieron los objetivos de aprendizaje de la experiencia: la adquisición de competencias relacionadas con el modelado e impresión 3D que puedan ser utilizadas en experiencias reales de campo, más específicamente, en áreas con difícil acceso a recursos. Se adquirieron competencias de comprensión de los ODS en un caso práctico y la conversión de dichos conocimientos en requisitos de diseño. Se demostraron también conocimientos relacionados con el diseño de materiales para usos específicos y con criterios de economía energética y sostenibilidad. Por último, se profundizó en el interés por el compromiso social y la actitud activa de buscar la aplicación de sus competencias como artistas y diseñadores a retos sociales.

Cabe añadir también que La Colmena UCJC realizó tras los talleres una encuesta entre los estudiantes, revelando una satisfacción del 100% con los conocimientos adquiridos y las metodologías utilizadas.

5. DISCUSIÓN

Pese a que la experiencia de “Impresión 3D para intervenir en emergencias en áreas de dificultad logística”, realizada como parte de la oferta de talleres para alumnos universitarios de La Colmena UCJC en el primer semestre del curso 2022-2023, no se llevó a cabo con un número elevado de participantes, puede considerarse una experiencia piloto cuyos resultados pueden extrapolarse a otro tipo de talleres cuyo objetivo sea la adquisición de competencias relacionadas con los objetivos de los ODS, transversales y tecnológicas.

La ventaja de contar con grupos reducidos permitió a cada estudiante desarrollar individualmente un proyecto de principio a fin. Quizás en grupos más numerosos deban emplearse para la parte final de impresión, que requiere de un tiempo considerable, un número mayor de equipos de impresión 3D o establecer unos turnos diferenciados que permitan economizar recursos a la par que se permita a los alumnos acceder a un número menor de impresoras.

Cabe destacar también que fueron necesarios equipos informáticos para la etapa de modelado, que en este caso fueron proporcionados por los propios estudiantes. En grupos que no tengan acceso a estos recursos será necesaria también una inversión mayor en este tipo de equipamiento.

Por lo demás, la actividad se presenta como escalable a grupos mayores con una inversión reducida, ya que los equipos más costosos (las impresoras 3D) pueden tener un número menor al de equipos informáticos que, al no requerir de grandes prestaciones para este tipo de software, deberían ser más económicos.

Si bien el grupo de estudiantes pertenecía en su mayoría a estudios relacionados con las artes digitales, no se aprecian dificultades para su integración con estudios de un perfil diferente, si bien en algunos casos sería necesaria una adaptación de los contenidos a los diversos niveles de manejo informático por parte de los estudiantes.

Finalmente, el proyecto de investigación R3AL se ha beneficiado de la realización de esta actividad docente, ya que ha permitido obtener prototipos y propuestas de diseño para continuar con la labor investigadora.

6. CONCLUSIONES

Tras los resultados obtenidos, puede inferirse que la metodología de tarea integrada es adecuada para la adquisición de competencias transversales tal y como se describen en el RD 822/2021 de ordenación de enseñanzas universitarias. La experiencia actual se limita a estudios de arte, pero no se aprecian dificultades especiales para extrapolar resultados a otro tipo de estudios.

El uso de la citada metodología permite a los estudiantes de arte integrar los ODS y las competencias transversales relacionadas con principios y valores democráticos, al tiempo que se avanza con otro tipo de competencias académicas relacionadas directamente con sus estudios.

Un taller de estas características permite, además, comprender la conveniencia de integrar unas competencias tecnológicas dentro del repertorio académico, al tiempo que se incide en la necesidad de actualizar adecuadamente los conocimientos técnicos y científicos ya adquiridos anteriormente.

Por último, la inclusión de criterios político-económicos en la enseñanza de las competencias académicas, sean del tipo que sean, facilita la adquisición de las mismas al contextualizar los conocimientos en un contexto global y social.

7. APOYOS

El proyecto de investigación con acrónimo R3AL se financió con fondos de la VIII Convocatoria de Investigación de la Universidad Camilo José Cela.

8. REFERENCIAS

Barona, I. F. (2016). La educación en valores en el Grado de Derecho de la Universidad de Castilla-La Mancha. En J. M. M. Teresa Martín López (Ed.), *Responsabilidad social universitaria: sociedad, formación y actores.*, (págs. 235-274).

BOE. (03 de 08 de 2011). Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Obtenido de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/07/15/1027>

- BOE. (29 de 09 de 2021). Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Obtenido de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>
- Conde Melguizo, R. (2020). Las posibilidades de la impresión 3D para luchar contra la segunda ola de COVID-19. The Conversation. Obtenido de bit.ly/3CJUIJ5
- Conde Melguizo, R. (2020). Makers y crisis sanitaria en España. Figshare. doi:<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.12482678.v1>
- Conde Melguizo, R. (2021). Experiencia de aprendizaje basado en proyectos: desarrollando realidad aumentada para niños en periodos largos de hospitalización en colaboración con el proyecto EntamAR. *Edupsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 51-56. Obtenido de bit.ly/3jRlmcS
- Conde Melguizo, R. (2021). Mapatón: actividad de aprendizaje servicio mediante mapeo online con la misión de Cruz Roja en Burundi para el aprendizaje del compromiso social. En R. M. Gómez. (Ed.), *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación*. (págs. 93-115). Dykinson.
- Conde Melguizo, R., Valdés, E., & Melendo, L. (2022). Aprendizaje servicio para la campaña de #YoMigréPor de Movimiento por la Paz en el grado en Artes Digitales. En K. A. Fernández. (Ed.), *Construyendo identidades desde la educación*. Dykinson.
- León, C. E., Pirca, C. E., Lozano, A. G., Ortiz, L. Y., & Toaquiza, W. F. (2017). Formación de valores en la educación inclusiva en la universidad contemporánea. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 8(4), 221-228. Obtenido de bit.ly/3GNrRiN
- León, F. A. (2012). Universidad y formación de valores en un contexto posmoderno. *Visión Educativa IUNAES*, 5(12), 51-62. Obtenido de bit.ly/3CiDsDC
- Martín, I. R., López, A. L., Requero, M. I., & Martín, L. R. (2014). Universidad y compromiso social. *A tu salud*(85), 9-16.
- Martínez, G. I. (2012). Educar en valores en la universidad. En N. C. Pedro Membiela Iglesia (Ed.), *El Espacio Europeo de Educación Superior y la educación por competencias*, (págs. 451-455).
- Moya Palomares, M., Vicente Lapuente, R., & Rebollo Ferreiro, L. (2015). Educar en valores. Un caso práctico de la Universidad de Alcalá: educación para el desarrollo y medio ambiente. En L. F. Consuelo Giménez Pardo (dir.) (Ed.), *COOPUAH, acciones en investigación aplicada a la Cooperación para el Desarrollo*, (págs. 51-74).

- ONU. (25 de 09 de 2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. 70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Obtenido de bit.ly/3WLWWZF
- Quevedo-Blasco, R., Quevedo-Blasco, V. J., Trani, M. T., & Buéla-Casal, G. (2011). La tarea integrada como herramienta para mejorar los procesos cognitivos en tareas de aprendizaje. En R. Quevedo-Blasco, & V. J. Quevedo-Blasco (Ed.), IX CONGRESO NACIONAL DE PSICOLOGÍA CLÍNICA, (págs. 84-88). San Sebastián.
- Rodríguez Ramírez, D. A., Silva Rojas, A., & Angarita Velasco, L. A. (2020). Universidad y democracia: una reflexión sobre los valores ético-políticos en la educación superior. Guillermo de Ockham: Revista científica, 18(2), 137-149. Obtenido de bit.ly/3X2JnEL
- Rodríguez, A. S., López, A. C., & Bravo, L. M. (2017). Formación docente para la enseñanza de valores en la universidad. En E. R. Ramón Mínguez Vallejos (Ed.), La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación, (págs. 416-424).
- Sáez, C. G., & Cuartielles, D. (2020). Makers against Covid-19: Face shields as the international solidarity KPI. Strategic Design Research Journal, 13(3), 525-537. doi:<https://doi.org/10.4013/sdrj.2020.133.18>
- Sáez, F. T. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. Revista Eufonía - Didáctica de la Educación Musical(55), 7-15. Obtenido de bit.ly/3QiKMVr
- Usamag-Chingal, J. A. (2020). La tarea integrada como estrategia pedagógica para evidenciar el aprendizaje significativo. Revista Criterios, 27(1), 13-38.
- Velázquez Callado, C. (2006). Actividades físicas cooperativas para una educación sostenible. V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid.

AUDIOVISUALES INTERACTIVOS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL ÁMBITO DEL DISEÑO DE INTERACCIÓN

CELIA ANDREU-SÁNCHEZ

Universitat Autònoma de Barcelona

MIGUEL ÁNGEL MARTÍN-PASCUAL

Instituto de Radio Televisión Española

Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación es cada vez más interactiva. En el año 2000, en España, se consumía internet de media 5,5 minutos por persona/día. En el año 2021, esta cifra está en 215,4 minutos por persona/día (Statista, 2022). Tradicionalmente, los jóvenes usan más internet que las personas de mayor edad, pero esta distancia se ha acortado en los últimos años y los datos de 2022 del Instituto Nacional de Estadística español nos indican que la población de entre 45 y 54 años usa internet en más de un 95% (95,1, hombres y 96,4%, mujeres); la población de entre 55 y 64 años está en torno al 90% (89,3, hombres y 90,3, mujeres); y la población de entre 65 y 74 años está por encima del 70% (73,2%, hombres y 71,5%, mujeres).

En esta situación de consumo de internet elevado encontramos como responsables, además de la democratización de la tecnología, la existencia de contenidos atractivos en redes sociales, aplicaciones móviles, páginas webs, entre otros.

En este contexto, son elevados los estudios que trabajan en la línea de crear conocimientos acerca de la comunicación interactiva. Tanto es el interés por la comunicación interactiva que se ha creado una formación

universitaria específica a través del Grado en Comunicación Interactiva en la Universitat Autònoma de Barcelona.

La comunicación interactiva depende de factores tan diversos como la tecnología utilizada, factores sociales, del sistema, de uso, de audiencia o de adopción, entre otros (Lin, 2003). Es por ello que la formación en el ámbito de la comunicación interactiva engloba tanto aspectos narrativos, estéticos como tecnológicos. De hecho, los estudiantes del mencionado grado reciben formación en diseño y en programación, con el fin de crear un perfil multidisciplinar en este ámbito.

1.1. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

El aprendizaje basado en proyectos o ABP es una metodología en el que el estudiante se sitúa en el centro de la formación (Kokotsaki et al., 2016). Se basa en tres principios constructivistas: (1) el aprendizaje está vinculado al contexto, (2) los estudiantes se implican activamente en el proceso de aprendizaje con el fin de alcanzar sus metas, usando interacciones sociales y (3) se comparte conocimiento y entendimiento (Kokotsaki et al., 2016).

Se considera que el aprendizaje basado en proyectos es un modo de enseñanza en el que el contexto del aprendizaje se da a través de cuestiones, situaciones y problemas desarrollados en prácticas del mundo real (Al-Balushi & Al-Aamri, 2014; Kokotsaki et al., 2016). Este tipo de proyectos han demostrado ser exitosos en diversos entornos formativos y se fomenta su inclusión e implementación en escuelas dado que tienen un impacto positivo tanto en aprendizaje como en actitudes del alumnado (Al-Balushi & Al-Aamri, 2014).

El componente de investigación que presenta el aprendizaje basado en proyectos no se centra tanto en el profesor, como en el alumno y contempla una flexibilidad en los procesos, aunque sea de manera informal (Nicolás & Ramos, 2019). Además, no solo crea un compromiso de trabajo en el aula, sino que también prepara a los estudiantes para su futuro profesional (Morales & García, 2018).

Lo más común es pedir proyecto grande que está formado por varias tareas de menor envergadura. Estas están alineadas con los objetivos de

aprendizaje de la asignatura que se cursa (Morales & García, 2018) y los estudiantes van resolviendo cada una de las tareas. Dado que todas ellas forman parte del proyecto final, es imprescindible trabajar la coherencia de las tareas. Además, aunque puede ejecutarse con una distribución de roles entre los distintos estudiantes, encargándose cada uno de la responsabilidad de una tarea, ninguna puede elaborarse de manera completamente independiente por esa precisa interconexión existente.

Se afirma que aplicar esta metodología docente tiene un efecto positivo en el conocimiento de contenidos, en las habilidades de colaboración, en el pensamiento crítico y en resolución de problemas (Morales & García, 2018). Además, se produce un aumento de motivación y compromiso de los estudiantes (Morales & García, 2018).

Recientemente, esta metodología ha sido puesta a prueba en el contexto del Covid-19. Un grupo de profesores e investigadores del grado de Ingeniería Multimedia de la Universidad de Alicante utilizó el aprendizaje basado en proyectos en un entorno de confinamiento (Llorens-Largo et al., 2021). Según los docentes, el diseño que inicialmente habían diseñado para entornos «normales» fue flexible y pudo adaptarse al entorno de confinamiento derivado del Covid-19. Al analizar el caso, identifican cuatro factores clave que facilitaron la transición del presencial al online frente a otras metodologías más tradicionales como la clase magistral: (1) la riqueza de las interacciones del aprendizaje basado en proyectos, dado que esta interacción no requiere de presencialidad ni aula física para llevarse a cabo de manera exitosa; (2) la evaluación multimodal, diversa y continua, de modo que los potenciales problemas de autoría propios de otros métodos, quedan minimizados en este; (3) la autonomía del aprendizaje por parte del alumno favorece la no dependencia del entorno presencial; y (4) las herramientas tecnológicas que se usan en muchas ocasiones en este tipo de aprendizaje (Llorens-Largo et al., 2021).

1.2. DISEÑO DE INTERACCIÓN

El diseño de interacción, también conocido como IxD por sus siglas en inglés. Tiene unas raíces interdisciplinarias: en el diseño industrial, el diseño de la comunicación, los factores humanos y la interacción humano-ordenador (Saffer, 2010). El diseño de interacción está vinculado

al comportamiento y la experiencia del usuario. Hay 3 grandes escuelas de pensamiento encargadas de definir el diseño de interacción (Saffer, 2010): (1) La propuesta centrada en la vista tecnológica. Según esta aproximación, los diseñadores de interacción realizan que la tecnología, particularmente tecnología digital, sea usable y placentera. De algún modo, los diseñadores de interacción cogen el contenido *raw* de los programadores e ingenieros y lo moldean hasta hacerlo usable y satisfactorio para los usuarios. (2) La propuesta comportamental defiende que el diseño de interacción consiste en definir el comportamiento de los sistemas, productos o entornos. Se basa en la funcionalidad y el feedback: cómo los productos se comportan y proveen feedback en base a cómo los usuarios los utilizan. (3) La propuesta del diseño de interacción social defiende que el diseño de interacción es inherentemente social en torno a la comunicación entre humanos a través de los productos. En esta propuesta la tecnología es casi irrelevante, porque lo importante es la conexión y la comunicación entre la gente.

El diseño de interacción utiliza diversas aproximaciones (Saffer, 2010), entre ellas destacan: el foco en los usuarios; la búsqueda de alternativas; la ideación y el prototipado; la colaboración diseñador-programador y las constricciones de cada área; la creación de soluciones a problemas de uso; las influencias de diversas áreas (psicología, ergonomía, economía, ingeniería, arquitectura, arte, etc.); la incorporación de la emoción.

El diseño de interacción se basa en principios procedentes de la psicología, el diseño, el arte y la emoción, con el fin de asegurar una experiencia de usuario positiva y agradable (Norman, 2013). El diseño de interacción puede encontrar diferentes postulados o principios básicos. Algunos de los más sólidos en el campo son los propuestos por Donald Norman (Norman, 2013).

Existe una norma ISO, la 9241-11:2018 (ISO, 2018) que sirve de base para la interacción entre el hombre y la máquina. La norma, titulada «Ergonomía de la interacción humano-sistema», explica que el objetivo de diseñar y evaluar sistemas, productos y servicios en el ámbito de la usabilidad es favorecer que los usuarios alcancen los objetivos de manera eficaz, eficiente y satisfactoria, teniendo en cuenta el contexto de uso.

1.3. OBRAS INTERACTIVAS

Las narrativas interactivas no son exclusivas del ámbito digital. Un ámbito en la que la narrativa interactiva se ha desarrollado con éxito es el literario. Son múltiples las obras narrativas escritas en las que el usuario debe escoger entre diversas opciones para poder hacer que la narración avance. Uno de los ejemplos más conocidos al respecto es la colección de libros juveniles de «Elige tu propia aventura».

Las narrativas digitales interactivas ofrecen opciones muy similares a las desarrolladas por este tipo de lecturas. Básicamente el usuario puede escoger entre diferentes opciones cerradas qué pasará en la narración. Normalmente, estas opciones están vinculadas al comportamiento de uno de los personajes, aunque no es obligatorio.

La creación de cualquier narrativa precisa de herramientas básicas como el guion. La creación de obras interactivas precisa, además, de una herramienta básica llamada mapa interactivo. El mapa interactivo es un índice o mapa visual en el que se plasman todas las opciones de interacción que se ofrecen al usuario. No hay un único modo de realizar un mapa, pero sí que debe cumplir un requisito primordial: debe ser útil en todo el proceso de producción de la obra. Los mapas interactivos deben agrupar fragmentos de la narración en base a la producción y no a la narrativa. Algunos elementos básicos que debe tener un mapa interactivo son: número de las cápsulas, opciones de interacción que ofrece cada cápsula, tipo de interacción de las opciones, duración de cada cápsula y uso de temporizadores, vinculación entre las opciones y las cápsulas, transiciones estéticas y formales entre cápsulas, composiciones de cuadros visuales y sus botones de interacción.

El hecho de diseñar opciones cerradas hace que el diseño de la interacción esté bastante controlado por el creador y que nos encontremos opciones finitas que pueden ser gestionadas de un modo más eficiente.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

- Comprobar si el uso del aprendizaje basado en proyectos o ABP a través de un encargo docente de una obra audiovisual interactiva es efectivo en el aprendizaje del diseño de interacción.

Este encargo al alumnado pretendía que mediante la resolución de los distintos elementos que el proyecto encargado (diseño, creación y publicación de una obra audiovisual interactiva) aprendieran las distintas fases y partes del diseño de interacción.

3. METODOLOGÍA

3.1. CONTEXTO DEL ESTUDIO

Este proyecto docente se realizó en el contexto del grado en Comunicación Interactiva de la Universitat Autònoma de Barcelona. Se trata de un grado joven (la primera promoción se gradúa el 2023) y las asignaturas que lo conforman de manera mayoritaria no habían sido previamente impartidas en la Facultad de Comunicación (que es dónde pertenece).

La experiencia aquí descrita se ejecutó en la asignatura «Diseño de interacción», situada en segundo curso del mencionado grado. Concretamente, se desarrolló durante los cursos 2020-21 y 2021-22, con una participación total entre los dos grupos de 97 estudiantes entre los dos cursos académicos. Cabe añadir que, durante el presente curso 2022-23 se sigue realizando pero que, por encontrarnos sin haber finalizado el curso, sus datos no son incorporados en este texto.

3.2. FORMACIÓN PREVIA DEL ALUMNADO

Esta asignatura está programada el primer semestre de segundo curso. De modo que el alumnado posee una formación previa del grado. Entre las asignaturas que habían cursado en primer curso, antes de participar en esta experiencia, destacamos «Teoría y técnica de la fotografía», en la que se aprenden nociones de imagen y captura de la misma; «Lenguajes

audiovisuales y multimedia», en la se que aprenden nociones de lenguaje audiovisual y creación de contenidos en diferentes soportes, incluido el web; «Teoría y técnica del diseño» en la que se aprenden nociones imprescindibles del diseño, como el color, la forma, la tipografía, entre otras muchas; y «Introducción a la tecnología web» en la que se forman en programación web, que incluye la parte visual o gráfica.

Por otro lado, antes de que el estudiante recibiera el encargo docente, también recibió formación en formato de clase magistral en el contexto de la asignatura en la que se desarrolló la experiencia, «Diseño de interacción». En concreto, el alumnado aprendió sobre la percepción en el diseño, los principios del diseño de interacción, el diseño de interacción en la industria de las aplicaciones, la narración interactiva, opciones técnicas de interacción y modos poco comunes de interacción digital. Con todo ello, el alumnado recibió formación sobre: el diseño de elementos de interacción (como botones); modalidades de interacción (*touch down*, *drag*, *double tap*, etcétera); estrategias de interacción para el usuario; creación de objetivos de usuario en contextos de interacción; creación de mapas interactivos con cápsulas; duración de las cápsulas interactivas; integración de elementos de interacción en contenidos no lineales; creación de guiones literarios en entornos de interacción; creación de temporizadores y estrategias de tiempos de interacción; entre otros.

Así, el alumnado cursa esta experiencia docente con cierta solvencia previa en la creación de contenidos audiovisuales y habiendo recibido formación específica en el diseño de interacción.

3.3. ENCARGO AL ALUMNADO

El alumnado recibió el encargo de crear una obra audiovisual interactiva en la que aplique el conocimiento visto en las sesiones magistrales. El estilo de interacción para el usuario debía ser como el de las obras de «Elige tu propia aventura» en la que el usuario debe elegir entre diferentes opciones para el devenir de su narrativa. Esto implicaba que la obra creara múltiples caminos de interacción, algunos de los cuales no serían consumidos por algunos usuarios. Es decir, cada usuario consumiría unos caminos diferentes y, por tanto, tendría una experiencia diferente. Ello provocaba que el estudiante se enfrentara a la resolución de un

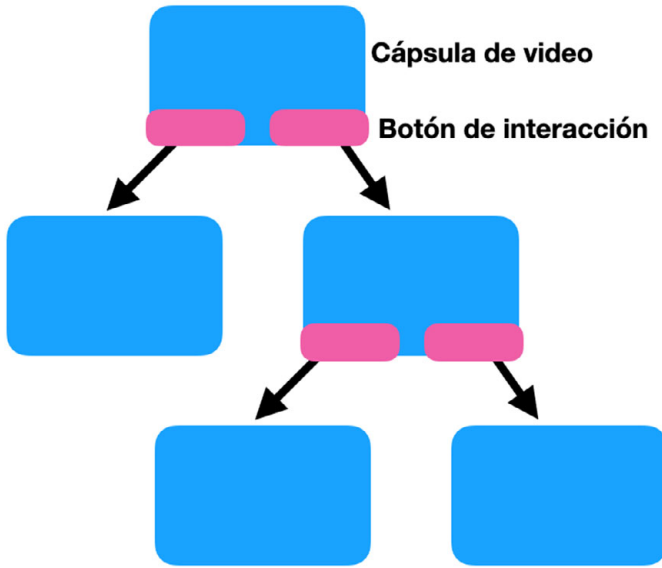
proyecto planteado sabiendo que no todo lo producido y diseñado sería, de facto, visible por toda su audiencia.

En el transcurso de este proyecto, debían realizar una serie de tareas para poder completar la totalidad del mismo. En una primera fase, era necesario especificar cuál era el objetivo del usuario. Este objetivo marcaría todo el resto de la obra, tanto en estrategias de diseño, como de interacción. Por ejemplo, si se trataba de un objetivo vinculado al aprendizaje por ser un proyecto didáctico, los tiempos de interacción, los elementos de interacción y las narrativas estarían en coherencia con este hecho. Si, sin embargo, nos encontrábamos en un caso en el que el usuario debía conseguir algo con celeridad (ejemplos: huir de los zombis, atrapar al asesino, llegar a un sitio, etcétera) los tiempos de interacción, cómo las cápsulas audiovisuales se integraban unas con otras, cómo los botones de interacción estarían diseñados (ejemplo: sin mucho texto), entre otros, apoyando esta celeridad. En definitiva, esta primera decisión de definición del objetivo del usuario marcaría todo el resto del proyecto.

Una vez con el objetivo, los estudiantes debían crear un mapa interactivo (Figura 1). En este mapa se visualizan todas las opciones de interacción en cada cápsula de video, así como los diferentes caminos a escoger. A continuación, se escribiría el guion literario interactivo. Otra de las tareas implicaría el diseño de los botones, en su estrategia estética, a partir de un *moodboard* (que también diseñarían ellos). Asimismo, tendrían que diseñar los temporizadores y el tiempo de interacción.

Con todo el diseño listo, los estudiantes tendrían que grabar, editar y componer todo el diseño en una herramienta drag-and-drop (arrastrar y soltar, en su traducción, refiriéndose a la ausencia de necesidad de programación o compleja interacción entre el usuario y el software) proporcionada en clase para la creación final de sus obras.

FIGURA 1. Modelo de estructura de mapa interactivo. Las figuras en azul representan cápsulas de video y las figuras en rosa representan los botones de interacción.



Fuente: Elaboración propia.

3.4. ESPECIFICIDADES TÉCNICAS

Esta formación requiso de herramientas técnicas y conocimientos técnicos previos. Los estudiantes debían grabar videos, pero ningún sistema específico fue requerido. Tuvieron a su disposición material técnico que la Facultad de Ciencias de la Comunicación ofrece en modalidad de préstamo, según necesidades académicas. También fue necesario la edición de los videos, de nuevo, ningún software fue requerido. Cabe destacar que, desde hace unos años, esta Facultad no paga el paquete Adobe y se fomenta que el alumnado utilice sistemas abiertos de bajo o ningún costo. Lo mismo ocurría con la edición de imágenes (los botones pueden ser imágenes, gifs o diseños planos) y de los audios (en ocasiones el alumnado estaba interesado en grabar voz en off, por ejemplo). El sistema de creación de obra interactiva sí que precisaba de un software específico. En el mercado hay una gran oferta de herramientas pero, por motivos económicos, se escogió EKO. Se trata de un programa que ofrece una versión gratuita con posibilidad de crear mediante un sistema

drag-and-drop un proyecto audiovisual interactivo sin necesidad de programar. Además, este sistema permitía la posibilidad de acceder al código de programación para ser más creativos en la selección y diseño de parámetros de interacción, aunque esta posibilidad no fue requerida al alumnado.

4. RESULTADOS

4.1. SESIONES DE TRABAJO

Durante el transcurso de la asignatura, hubo diversas (6-7) sesiones dedicadas al diseño, tutoría y ejecución del proyecto. En estas sesiones se trabajaron varias tareas en las que el proyecto general estaría dividido. Estas tareas incluyen: navegación por el manual de ayuda de la herramienta web de interacción; creación de una cuenta en esta web y desarrollo de una pequeña pieza de interacción con el fin de aprender a manejar la herramienta; *moodboard* del proyecto; creación del objetivo del usuario; creación del mapa interactivo; creación del guion literario; desarrollo de tareas de producción previas al rodaje audiovisual; diseño y creación de los elementos de interacción, tanto de los botones como de los temporizadores. En el caso del diseño de botones, el alumnado se enfrentaba a la decisión de trabajar con las capacidades del propio sistema o software de interacción que, aunque interesante, presentaba algunas limitaciones de diseño; o bien, podía crear esos elementos (botones) con programa de edición de imágenes externo y subirlo así a la web sin tanto límite creativo. Se podían subir tanto imágenes como gifs. En el caso de los temporizadores, por su parte, el sistema solo permitía elegir entre un banco de unas pocas opciones y customizar con color (y cantidad de tiempo, claro) para obtener el diseño definitivo. En el aula también tenían sesiones de trabajo dedicadas a la edición.

De esta manera, el alumnado aprendía diferentes partes del diseño audiovisual interactivo a través del desarrollo de diferentes tareas.

Cabe destacar que cada grupo de trabajo hizo una estrategia de distribución de las tareas dispar. Mientras que algunos grupos decidían que todos los miembros del grupo debían participar en todas las tareas de

manea activa, otros grupos optaban por distribuirse las tareas y después hacía una puesta en común con el fin de coordinarse y entender qué había hecho el compañero. No se detectó que ninguno de los dos modelos fuera más exitoso que el otro.

4.2. ENTREGA Y PRESENTACIONES DE LOS PROYECTOS

Durante una de las últimas semanas del curso, los estudiantes entregaron un informe final de su proyecto que incluía los siguientes apartados: URL del proyecto, créditos y distribución de las tareas entre los miembros del grupo, objetivo del usuario, mapa interactivo, guion interactivo, representación visual o *moodboard*, diseño de botones y elementos de interacción, estrategia de interacción, mandos temporales, planificación, rodaje y edición, uso de la plataforma web y conclusiones individuales.

Además, realizaron una exposición ante el resto de compañeros de sus obras interactivas. Estas exposiciones consistieron en explicar los puntos fuertes y débiles de sus proyectos, destacar ideas de producción y presentar alguno de los caminos interactivos producidos. Se fomentó que también saliera un compañero/a a realizar una interacción por sí mismo, como usuario «real» sin necesidad de que los creadores fueran explicando qué ocurría (o debía entenderse) en cada interacción.

4.3. EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

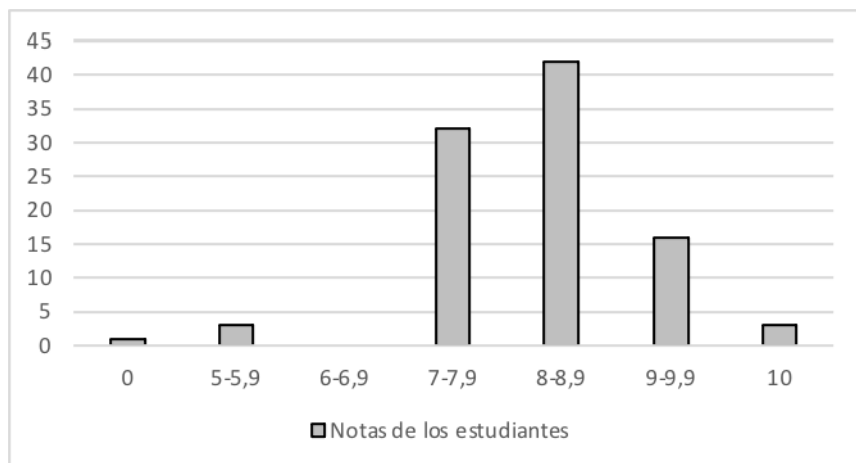
Esta actividad tenía un peso del 50% de la nota final de la asignatura. Durante el curso 2021-22, la cursaron 43 estudiantes, mientras que en el curso 2022-23, lo hicieron 54. En total, 97 alumnos.

Aunque se trataba de una evaluación en la que la obra final entregada tuvo un gran peso (resultado final, informe y presentación), a grandes rasgos, se realizaba una evaluación continua. Y el avance de los estudiantes estuvo monitorizado durante todo el semestre a lo largo de las sesiones de trabajo o sesiones prácticas explicadas anteriormente.

Un estudiante (1%) suspendió con un cero; 3 estudiantes (3,1%) obtuvo entre un 5 y un 5,9; ningún alumno fue puntuado con alguna nota entre el 6 y el 6,9; 32 (33%) alumnos obtuvieron notas entre el 7 y el 7,9; 42 (43,3%) estudiantes obtuvieron una nota entre el 8 y el 8,9; 16 (16,5%)

alumnos, entre el 9 y el 9,9; y 3 (3,1%) alumnos obtuvieron un 10. Cabe destacar que los alumnos trabajaban en grupo (de entre 3 y 4 personas), de modo que si el grupo obtenía buena nota (el 10) varios alumnos lo hacían, al tratarse de un trabajo en grupo (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. *Notas obtenidas en la prueba por los estudiantes que participaron en esta experiencia docente.*



Fuente: Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

El objetivo de este proyecto era que el alumnado de una asignatura de «Diseño de interacción» aprendiera los conocimientos propios del área a través de un aprendizaje basado en proyectos. De hecho, se pretendía comprobar si este tipo de aprendizaje basado en proyectos sería efectivo en el ámbito mencionado. Para ello, se asignó la tarea de crear una obra audiovisual interactiva como gran proyecto, que debía ser abordado a partir de diferentes tareas o problemas que requerían de trabajos específicos y soluciones específicas para, al final, generar el todo. Comprobamos que el 99% del alumnado aprobó, siendo uno único el caso de suspenso. Además, este fue con un cero. Los motivos de este suspenso es la falta de presentación de trabajo final en la asignatura y desentendimiento, después de haber participado en la misma. El 62,9% del alumnado obtuvo una nota de 8 o superior. Esto refleja que la mayor parte de

los estudiantes realizaron un aprendizaje más que óptimo de los retos propuestos en este proyecto. Tan solo 3 estudiantes aprobaron con un 5.

Si bien la evaluación obtenida por el alumnado no debería ser la única muestra del éxito o fracaso de una metodología docente, creemos que sí es un buen reflejo de la situación y la tendencia.

Este tipo de proyectos en los que, en lugar de realizar mini-asignaciones o mini-prácticas para abordar diferentes partes del aprendizaje, se propone la creación de un proyecto mayor que de por sí ya cubre todo ese aprendizaje menor, creemos que provoca un gran interés en el alumnado. Al terminar la asignatura, además del conocimiento, obtienen una obra terminada que pueden publicar o incluso usar como en su portfolio. Además, el entorno profesional está formado, en muchas ocasiones, por este tipo de asignaciones de proyectos completos. Si bien es cierto que en algunas grandes empresas se trabaja en el contexto de la especialización, en las empresas más pequeñas y medianas se suele requerir un perfil multidisciplinar capaz de recibir un encargo y abordarlo en su totalidad.

El tener una visión global de un proyecto provoca que, además de dedicar tiempo y esfuerzo en abordar cada parte de manera individual, sea imprescindible un abordaje más holístico. Esto provoca una búsqueda de coherencia en el diseño que no podría aproximarse en la alternativa de división del aprendizaje en tareas.

6. CONCLUSIONES

Con todo lo analizado, podemos concluir que el aprendizaje basado en proyectos es una buena herramienta en el contexto del diseño de interacción, a través de la creación de una obra audiovisual interactiva.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la participación y el compromiso del alumnado en este proyecto.

8. REFERENCIAS

- Al-Balushi, S. M., & Al-Aamri, S. S. (2014). The effect of environmental science projects on students environmental knowledge and science attitudes. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(3), 213–227. <https://doi.org/10.1080/10382046.2014.927167>
- ISO. (2018). ISO 9241-11:2018 - Ergonomics of human-system interaction: Vol. English.
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning : a review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267–277.
- Lin, C. A. (2003). An interactive communication technology adoption model. *Communication Theory*, 13(4), 345–365. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2003.tb00296.x>
- Llorens-Largo, F., Villagrà-Arnedo, C., Gallego-Durán, F., & Molina-Carmona, R. (2021). Covid-proof: cómo el aprendizaje basado en proyectos ha soportado el confinamiento. *Campus Virtuales*, 10(1), 73–88. www.revistacampusvirtuales.es
- Morales, P. T., & García, J. M. S. (2018). Project-based learning: A university experience. *Profesorado*, 22(2), 471–491. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V22I2.7733>
- Nicolás, A. M. B., & Ramos, P. R. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos: Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, 40(163), 109–122.
- Norman, D. A. (2013). *The Design of Everyday Things*. Basic Books.
- Saffer, D. (2010). *Designing for interaction. Creating innovative applications and devices (Second edi)*. New Riders. Voices that Matter.
- Statista. (2022). Internet: consumo medio en minutos España 2000-2021. <https://es.statista.com/estadisticas/508058/tiempo-medio-diario-destinado-a-navegar-por-internet-en-espana/>

IDENTIDAD E ICONO. LA READAPTACIÓN DEL PROYECTO ‘MENINAS MADRID GALLERY’ COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA EL CONOCIMIENTO DEL PATRIMONIO ARTÍSTICO Y CULTURAL DE LA PROPIA LOCALIDAD

VICTORIA TORIBIO-LAGARDE
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la identidad cultural, visual y audiovisual de los adolescentes españoles dista bastante del patrimonio que les une a la localidad a la que pertenecen. El imaginario que forma la propia personalidad se basa en patrones de repetición de ídolos e *influencers* que propagan una idea global de pertenencia (Avilés-Ortiz, 2016; Dorfler, 2002; Lipovetsky, 1987; Lozano, 2015; Simmel, 1945).

En este sentido, desde el punto de vista docente, se encuentran carencias respecto al imaginario más cercano del alumnado, pues es obvio el interés que las capitales de provincia pueden merecer para ellos, por el rápido acceso a la información que han observado de sus ídolos, frente al desinterés de aquello que les rodea.

1.1. IDENTIDAD CULTURAL GLOBAL

La identidad cultural adolescente está formada por factores externos a la realidad que diariamente les rodea. Bien es sabido que en la etapa de crecimiento en la que se encuentran, los jóvenes establecen su propia personalidad de forma compartida con el grupo de iguales. Esa personalidad conjunta que se crea, se ve influenciada por la cultura visual y audiovisual accesible a cada uno de ellos (Toribio-Lagarde y Álvarez-Rodríguez, 2019). Desde esta perspectiva, los medios de comunicación de

masas adquieren un papel fundamental en la formación de la identidad adolescente mediante la aparición de cantantes, deportistas, actores, *influencers*, etc. Estos sujetos logran ser modelos de conducta de la juventud actual, ocasionando estereotipos que globalizan la personalidad adolescente. Llegando a ser, en ese caso, y como bien expresa Erner (2005), “víctimas de la moda”. Jóvenes que son víctimas de un sistema globalizado en el que la novedad implica cierta repetición entre todos aquellos individuos que la siguen (Erner, 2010; Gavarron, 2003). La identidad cultural, por lo tanto, pasa a depender del sistema de la moda impuesto en un momento en concreto que depende de una mayoría distante a la cotidianidad adolescente, siendo más importante el entorno del referente social o ídolo que el entorno más cercano al joven.

Estos factores resultan determinantes para esta investigación puesto que la juventud actual observa y prefiere la idea global de identidad que aparece en las plataformas digitales, medios de comunicación y redes sociales antes que la idea particular.

Desde esta perspectiva, centrando el interés en la idea de identidad particular y tratándola desde la educación artística, se ha pretendido fomentar la idea de pertenencia a un icono o sello de la propia ciudad. Un ejemplo de ello es el proyecto artístico ‘Meninas Madrid Gallery’.

1.2. PROYECTO ‘MENINAS MADRID GALLERY’

‘Meninas Madrid Gallery’ es un proyecto iniciado por el artista Antonio Azzato que se lleva realizando desde el año 2018 hasta la actualidad. Consiste en una exposición escultórica urbana con la imagen esquemática de la Menina de Velázquez como protagonista, siendo icono representativo del sello de la ciudad de Madrid. En la realización de esta exposición, su creador ofrece una escultura simplificada de una de las figuras de ‘Las Meninas’ de Velázquez a distintos artistas, diseñadores y personajes mediáticos para crear un diseño personalizado de forma plástica y exponerla posteriormente en las calles de la ciudad de Madrid.

Debido al éxito anual que suscita este proyecto y la cantidad de patrocinadores que se suman al mismo, surgió la idea que acontece en este documento: extrapolar la idea de icono de una ciudad a icono de una

localidad. Para ello, se propuso al alumnado rediseñar la vestimenta del monumento en honor a la ‘Fiesta de Mozos’ de la localidad de Rus (Jaén) con el alumnado de 2º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria del Instituto ‘Ruradia’ en la asignatura de ‘Educación Plástica, Visual y Audiovisual’, para disminuir el desinterés por el patrimonio local y fomentar el arraigo hacia las raíces patrimoniales del alumnado mediante la representación artística de su identidad cultural y visual, y el proyecto ‘Meninas Madrid Gallery’.

1.3. IDENTIDAD E ICONO LOCAL. MONUMENTO ‘FIESTA DE MOZOS’ Y FIGURA DE ‘LA MASCARILLA’ EN RUS, JAÉN.

En esta investigación se buscó crear una propuesta que tuviera como base la idea de ‘Meninas Madrid Gallery’ para buscar un icono que pudiera representar la identidad local del alumnado. Desde este punto de vista, se tuvo que realizar trabajo de campo para empatizar con la realidad sociocultural del municipio (Lupton, 2011).

Tras analizar los eventos más importantes que su población identifica como propios, se quiso establecer la ‘Fiesta de Mozos’ como el eje principal de esta práctica. Cada año, esta festividad tiene lugar el penúltimo domingo de septiembre, siendo fiesta de Interés Turístico en Andalucía por la Consejería de Turismo y Deporte de la Junta de Andalucía desde el año 2018, y cuyo origen se remonta al siglo XVII, entre 1678 y 1693. La ‘Fiesta de Mozos’ es un homenaje a una época que sufrió diversas pandemias como la peste negra y a una población que supo combatirla mediante la fe a través de implorar y procesionar. El nombre que adquiere la propia fiesta hace honor a todos los hombres o ‘mozos’ que murieron por contraer esta enfermedad. En la actualidad, todas las personas que quieran conmemorar ese tiempo pueden acudir a Rus y vestir como lo hizo su población para burlarse de la muerte tras parar los contagios: mediante ropajes y máscaras que escondían el rostro de cada “mozo”. De ahí la figura de ‘La Mascarilla’.

En 2021 se realizó la remodelación del ‘Paseo del Emigrante’ en Rus. En este enclave local se situó el monumento de ‘La Mascarilla’ para conmemorar un momento con cierto paralelismo en lo que a pandemia se refiere. El monumento fue realizado por el taller de los Hermanos

Tiznajo de Úbeda y la escultura en sí se realizó para representar el sentir de los habitantes del municipio.

Tras contemplar el amplio arraigo que el alumnado sentía hacia la festividad local, se relacionó de inmediato el reciente monumento de ‘La Mascarilla’ como icono representativo de la identidad patrimonial y cultural de la juventud ruseña. De esta forma, se analizaron las posibilidades que la escultura ofrecía para adaptar la idea de ‘Meninas Madrid Gallery’ al entorno ruseño.

Para la puesta en marcha de la propuesta, se siguieron una serie de objetivos.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

El objetivo principal que define la presente investigación es el siguiente:

- Fomentar el interés y el arraigo patrimoniales del alumnado mediante la representación artística de su identidad cultural y visual a través de la ilustración gráfica de la vestimenta del monumento en honor a la ‘Fiesta de Mozos’ de la localidad de Rus, en Jaén.

Se ha podido observar la apreciación cultural que el alumnado hace de todo aquello externo a él. De esta forma, mediante el presente proyecto, se pretende animar a los jóvenes de la localidad de Rus a hacer propio un monumento próximo a ellos y así fomentar el interés y el arraigo patrimoniales.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para la consecución del objetivo principal, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Crear cierta pertenencia hacia el patrimonio cultural y artístico de la localidad de Rus (Jaén).
- Fomentar la conexión entre el pasado, presente y futuro del alumnado mediante el uso de su cultura visual y audiovisual.
- Utilizar la expresión plástica, visual y audiovisual como área de conocimiento del alumnado.
- Corroborar la importancia de la educación artística para la empatía y desarrollo personal del alumnado mediante la expresión de su propia identidad.

3. METODOLOGÍA

Para elaborar este proyecto con el alumnado se ha desarrollado una metodología mixta.

Se ha hecho uso de la metodología basada en las artes visuales (Marín, 2005) durante las sesiones en las que el alumnado ha desarrollado el diseño de la vestimenta de la escultura, y de la metodología cualitativa mediante la reinterpretación de cada uno de los diseños elaborados (Merriam, 1998).

Esta propuesta ha tenido lugar en el Instituto de Educación Secundaria ‘Ruradia’ de la localidad de Rus, en Jaén, con el alumnado de 2º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria, en la asignatura de ‘Educación Plástica Visual y Audiovisual’. Se trata de un alumnado bastante heterogéneo y trabajador, que muestra su identidad con facilidad a través del diseño gráfico y de la educación artística. De igual forma, cabe destacar una característica común a todos los jóvenes que han participado en esta propuesta: la necesidad de expresar y mostrarse de forma emocional.

La propuesta fue desarrollada por un total de 29 estudiantes en 2º ESO; 54 estudiantes en 3º ESO; y 22 estudiantes en 4º ESO.

No se estableció ningún tipo de adaptación en la elaboración de este proyecto, ya que se considera que la representación gráfica de la propia identidad es común a todos los sujetos y, por lo tanto, se dio total libertad creativa para no condicionar la expresión plástica de éstos.

Este proyecto educativo se originó a partir de un dibujo en blanco de la escultura ‘La Mascarilla’, en honor a la ‘Fiesta de los Mozos’, de la localidad de Rus. Cada estudiante tuvo una copia impresa de este dibujo y comenzaron la ilustración gráfica imaginando que eran profesionales del diseño de moda y que tenían que ilustrar la vestimenta de ‘La Mascarilla’ con elementos que identificasen como propios y personales. De forma que, sobre esa vestimenta, adquiriesen la capacidad de sentir identificación de inmediato.

Durante el proceso creativo, el alumnado podía observar el proyecto ‘Meninas Madrid Gallery’ en su cuenta de la red social ‘Instagram’, y así comprender cómo distintos diseñadores y empresas ilustraban la propia identidad sobre la escultura en blanco de la Menina de Velázquez. El resultado de la propuesta fue totalmente variado, por lo que se establecieron 3 categorías diferentes para elaborar un análisis cualitativo de los resultados obtenidos en cada uno de los cursos participantes. Estas categorías surgieron tras la observación del total de diseños resultantes.

- Categoría 1: diseños que muestran iconos de empresas que pertenecen a sectores textiles o de medios de comunicación.
- Categoría 2: diseños que muestran una clara influencia de la cultura visual y audiovisual adolescentes, así como de ídolos e *influencers*.
- Diseños con una clara representación de elementos básicos de la expresión plástica o diseños que representan la cultura patrimonial local.

Aunque no se establecieron diferencias curriculares, si se adaptaron las 3 categorías a cada curso para facilitar el análisis cualitativo de los resultados obtenidos.

4. RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados obtenidos en cada curso participante con cada una de las 3 categorías establecidas:

2º ESO: 5 estudiantes realizaron un diseño relacionado con la categoría 1; 11 estudiantes realizaron un diseño relacionado con la categoría 2; 13 estudiantes realizaron un diseño relacionado con la categoría 3.

En este grupo se ha observado que la amplia mayoría se ha decantado por ilustrar la vestimenta con el uso de elementos básicos de expresión plástica tales como el color, el punto, la línea, etc., para crear distintas texturas gráficas y, además, hacer uso de elementos de la identidad local tras saber que se trataba de un diseño para la vestimenta de una escultura local.

En segundo lugar, se encuentra la categoría 2, prevaleciendo diseños con letras de canciones o frases que muestran sentimientos como el afecto, el miedo a la soledad o la necesidad de encontrar comprensión entre iguales.

FIGURA 1. Fotomontaje con algunos de los resultados visuales obtenidos:



Fuente: Elaboración propia

3º ESO: 15 estudiantes realizaron un diseño relacionado con la categoría 1; 6 estudiantes realizaron un diseño relacionado con la categoría 2; 9 estudiantes realizaron un diseño relacionado con la categoría 3.

La amplia mayoría hizo ilustraciones relacionadas con la categoría 1 mostrando iconos propios de empresas del diseño de moda. Ejemplos de ello son ‘Nike’, ‘Gucci’, ‘Louis Vuitton’, ‘Adidas’, ‘Puma’, ‘Stradivarius’; y elementos propios de los medios de comunicación como logotipos de equipos de fútbol y baloncesto, de plataformas visuales como ‘Netflix’, y de aplicaciones y redes sociales como ‘Instagram’, ‘TikTok’, ‘Twitter’, ‘Twitch’, etc.

Se aprecia, por tanto, el amplio acceso a los medios de comunicación de este alumnado adolescente. Influyendo de forma directa en su propia identidad.

En segundo lugar, la categoría 3 muestra inscripciones detalladas de ídolos adolescentes, canciones y detalles que ubican rápidamente un amplio imaginario de la cultura visual y audiovisual de cada individuo.

Y, en tercer y último lugar, la categoría 2 se caracteriza por la prevalencia de banderas locales, autonómicas y nacionales de distintas ubicaciones. Estas representaciones gráficas están determinadas, muy posiblemente, por vivencias, viajes y experiencias personales. También el alumnado ha hecho uso del color o de la repetición de texturas visuales, generando cierto ritmo en sus composiciones artísticas.

FIGURA 2. Fotomontaje con algunos de los resultados visuales obtenidos:



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 3. Fotomontaje con algunos de los resultados visuales obtenidos



Fuente: Elaboración propia

4º ESO: 9 estudiantes realizaron un diseño relacionado con la categoría 1; 5 estudiantes realizaron un diseño relacionado con la categoría 2; 8 estudiantes realizaron un diseño relacionado con la categoría 3.

En este curso la categoría más representada es la 1ª. En ella se repite la representación gráfica de elementos de la industria textil deportiva como ‘Nike’, ‘Adidas’, ‘Puma’, etc., escuderías de la ‘Fórmula 1’ muy bien definidas, y distintos elementos de los medios de comunicación y de las redes sociales.

Destaca también la categoría 3, con el desarrollo de elementos gráficos de expresión plástica y la representación gráfica de banderas locales, autonómicas, nacionales e internacionales. Motivos que también fueron repetidos en 3º ESO.

Y, en último lugar, la categoría 2. En ella se repiten las ilustraciones de letras de canciones o nombres de ídolos adolescentes.

FIGURA 4. Fotomontaje con algunos de los resultados visuales obtenidos:



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

En una etapa de crecimiento tan vulnerable como la adolescencia (Gil, 1985), la juventud prefiere ser igual que el resto. Es decir, prefiere compartir los mismos gustos, ideas y experiencias sociales de su grupo de iguales que diferenciarse de éste, ya que diferenciarse de ese “resto” puede suponer la exclusión del propio grupo social con el que puede compartir una misma identidad (Sánchez-Contador, 2016). Si se observan los resultados obtenidos, se han establecido categorías del mismo tipo para 3 grupos académicamente diferentes. En realidad, los símbolos son comunes a la etapa social en la que se encuentran, motivo por el que el alumnado tiende a la repetición. La identidad cultural adolescente del alumnado del IES Ruradia se ve muy influenciada por distintos estereotipos del sistema cultural actual que los medios de comunicación y redes sociales propagan a través de sus ídolos o referentes socioculturales.

En un mundo globalizado (Mora, 2004) con un sistema cultural adolescente bastante mediatizado, lo general pasa a ser mejor que lo particular, dando lugar a la apreciación de todo aquello que se transfiere mediáticamente. Desde este punto de vista, si un ídolo juvenil aparece en un sitio en concreto, inmediatamente estará desarrollando cierto interés entre sus seguidores, de tal forma que ser próximo a esa ubicación será más interesante que la propia cotidianidad (Toribio-Lagarde, 2020). De esta forma, la juventud actual puede llegar a crear una idea contraria de

la propia identidad generando más interés en aquello que les resulta más lejano que cercano. Llegados a este punto, es necesario cuestionar hacia dónde va el patrimonio local. Respecto a este punto, el alumnado ruseño era consciente de la imagen que se encontraban ilustrando gráficamente; ubicaban de inmediato esa imagen en las proximidades al centro y conocían cuándo se originó la escultura como tal. Sin embargo, se repitió la misma situación en cada uno de los grupos participantes: necesitaban ayuda del resto de compañeros para completar la historia sobre la ‘Fiesta de Mozos’.

Respecto al arraigo local y a la representación icónica de la localidad, cabe destacar el amplio número de participantes que conoce los colores de cada una de las banderas que representan el origen al que pertenecen. Tampoco es casualidad este tipo de resultados. Durante la adolescencia buscan crear símbolos y sistemas que les identifica como grupo. Compartir unos colores les hace sentir parte de una zona concreta con un estilo de vida semejante (Chajet y Shachtman, 1998). No obstante, hay que plantear la importancia que esta casuística merece. La idea de pertenencia a unos colores que representan un lugar en concreto puede derivar en cierta radicalización que delimita las fronteras entre compañeros. Igual que el alumnado tiende a la separación social en el momento en que deja de compartir determinados gustos o experiencias, también puede realizar la misma acción a la hora de encontrar diferencias en relación al color de la bandera de origen (Cooper, 2007). Un color, un icono, un símbolo, etc. no es la definición de una persona.

Durante la adolescencia, se tiende a creer en la unicidad y se buscan detalles que fomenten esa particularidad (Toribio-Lagarde, 2020); sin embargo, los jóvenes son víctimas de sí mismos. En este sentido, la juventud actual necesita generar formas de representación que les ayude a conocer todo aquello que influye en la identificación personal. La representación del ser viene definida por todas las vivencias que tiene desde que se adquiere uso de razón (García Valecillo, 2009), vivencias que vienen determinadas por el grupo de iguales cuando se llega a la adolescencia. Desde este punto de vista, la representación cultural viene a ser definida por el sistema de la moda del momento. Las ilustraciones gráficas que el alumnado ha elaborado están determinadas por la moda del

momento (Lipovetsky, 1996). El alumnado ha dibujado aquello que le es común en un tiempo y un espacio concretos, pero modificará los motivos escogidos en el futuro. Las letras de canciones dependerán de la situación sentimental en la que se encuentren, la iconografía de las plataformas digitales dependerán de la que más estén visionando en ese momento, y las marcas de vestimenta cambiarán según el tipo de *influencer* que estén siguiendo. Estos factores llevan a determinar la importancia que el presente tiene para la autodefinición del alumnado. Le parece difícil definir su personalidad porque ésta no solo dependerá del grupo social en el que se ubique, sino también de la información externa que esté adquiriendo en el tiempo y espacio en los que se encuentre.

Otro factor a tener presente de los resultados obtenidos es la repetición de logotipos de empresas textiles que no son accesibles a la edad en la que el alumnado se encuentra. La amplia mayoría de participantes supo realizar el logotipo de la empresa que quería representar sin necesidad de apoyo visual. Este hecho lleva a plantear la cantidad de tiempo que la juventud dedica al análisis de los medios de comunicación y redes sociales para constatar qué tipo de vestimenta quiere adquirir o cuál le gustaría tener (Toribio-Lagarde, 2020). Si se observan las marcas del sistema de la moda (Aaker, 1996) que el alumnado ha decidido representar, se puede apreciar la repetición de la industria deportiva y de las casas de alta costura. El alumnado del IES Ruradia coincide en el conocimiento de determinados referentes del mundo del deporte y del mundo de la música que suelen realizar campañas publicitarias con empresas del sector textil. El mundo global en el que se encuentran situados les sugiere cierta adicción y seguimiento de la vida de aquellas personas a las que se quieren parecer. Esta situación no debiera ser preocupante, a no ser que pueda derivar en frustración o desidia por no poder encarnar la vida que el referente tiene. En relación con ello, es necesario que el alumnado sea consciente de la realidad en la que se encuentra. Realidad que debe admirar y cuidar por ser la que realmente le identifica. Los ídolos y personajes mediáticos que les incitan a desarrollar grafismos sobre el sistema de la moda, son simplemente espejismos de un deseo interno de pertenencia a un mundo que realmente no les pertenece en el momento en el que se encuentran.

Desde esta perspectiva, se corrobora con este estudio la necesidad de generar propuestas que ayuden a tomar consciencia del mundo en el que se encuentran, del mundo que les rodea y de la realidad tangible que les define. La educación artística puede llegar a ser un medio de conocimiento del alumnado que permite crear cierta conexión entre su cotidianidad y nuestra cotidianidad como profesorado (Toribio-Lagarde, 2020). En ocasiones, el profesorado tiende a crear cierta lejanía y frialdad en el desarrollo de la docencia. Debido a ello, es conveniente que se hagan propuestas que indaguen en la representación de la identidad cultural del alumnado. El patrimonio es una vía que identifica y que vincula a los jóvenes con el pasado y el futuro (González, 2006). Una vía que, a distinción de los medios de comunicación y redes sociales, no les limita únicamente al presente (Lipovetsky, 1996). Motivos por los que deben ser conscientes de la importancia que merece su mantenimiento y la cohesión ante su conocimiento.

6. CONCLUSIONES

Como se ha observado, en distintos grupos y en distintas edades se repiten ciertos patrones: la representación gráfica de sus gustos, intereses y factores propios de la cultura visual y audiovisual adolescentes.

Por lo tanto, haciendo alusión a los objetivos principal y específicos que se propusieron en esta investigación, se puede afirmar:

- El fomento de proyectos que estén relacionados con la identidad patrimonial del alumnado crea cierto arraigo a la propia localidad.
- Tras la realización de esta propuesta se evidencia que el alumnado ha adquirido más conocimiento sobre el patrimonio local teniendo como icono la figura de ‘La Mascarilla’.
- De igual forma, se ha apreciado la total implicación del alumnado en esta propuesta tras conocer que muy posiblemente vean expuestos los resultados de sus diseños en el ayuntamiento de Rus con motivo de las siguientes ‘Fiestas de Mozos’ en septiembre de 2023.

- La conexión entre la identidad cultural de la población pasada es compatible con la identidad cultural del alumnado actual.
- El alumnado ha sido capaz de ilustrar gráficamente un monumento propio del patrimonio local con elementos culturales de su presente adolescente. Si la sociedad quiere mantener sectores como el turismo o la gastronomía locales, se debe crear cierto interés entre el alumnado para la adquisición de curiosidad sobre el pasado y el presente que les rodea. Solo de esa forma, la juventud actual será capaz de mantener su patrimonio y cuidarlo para su permanencia existencial en el futuro.
- Mediante la asignatura de Educación Plástica Visual y Audiovisual es posible la adquisición de conocimiento sobre el alumnado.
- Se ha podido comprobar la facilidad con la que los estudiantes han ilustrado aquello que más les representaba, creando cierta conexión hacia mi persona, como docente. Gracias a este tipo de propuestas es posible conocer la identificación personal de cada individuo, conocer la situación vital en la que se encuentra (ya que ilustran aquello que les resulta indispensable en ese momento en concreto) y poder evitar posibles conflictos sociales que puedan ser ocasionados en el aula. Como anteriormente se ha indicado, puede ocurrir que las diferencias sean motivo de exclusión entre iguales. Desde esta perspectiva, se pueden prevenir ciertas situaciones analizando los mensajes que los adolescentes dejan encriptados en sus representaciones visuales.
- La educación artística es una pieza fundamental para la expresividad emocional de la juventud actual, generando empatía hacia ésta por parte del profesorado.

La educación artística es necesaria para la creación identitaria y expresiva del alumnado. La educación artística permite desarrollar la educación emocional. Indagar en la situación actual de cada sujeto da lugar al conocimiento de su realidad social y cultural, de tal forma que se les ofrece acceso a la posibilidad de expresar qué sienten en un tiempo y espacios concretos. La

adolescencia precisa de este tipo de enseñanza. La docencia actual necesita comprender la situación de su alumnado y la asignatura de ‘Educación Plástica Visual y Audiovisual’ permite un sinfín de adaptaciones para llegar a todo tipo de sujetos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se agradece el apoyo del IES Ruradia en la realización de proyectos que fomentan el desarrollo de la educación artística. De igual forma, se agradece la participación del alumnado procedente de este centro educativo durante el curso escolar 2022/2023.

Y, por supuesto, se agradece el interés y la participación institucional del Ayuntamiento de Rus en la posibilidad de realizar una exposición de los resultados obtenidos del alumnado durante la próxima ‘Fiesta de Mozos’ así como un concurso para ilustrar a escala real el traje de ‘La Mascarilla’ con los motivos ilustrados gráficamente por el alumnado ganador.

Por tanto, como perspectivas de futuro se pretende continuar con este proyecto en formato exposición y concurso de dibujo. De esta forma, el alumnado podrá observar su obra expuesta y sentir arraigo hacia la pieza y la festividad que las representa. Como perspectiva de futuro también se contempla que la propuesta sea itinerante; sería un placer poder adaptar este proyecto a distintas localidades. Para ello, será necesario crear una red de profesorado interesado en la representación de la identidad de su alumnado en una obra que identifique el icono o sello de la población donde tenga lugar la participación.

8. REFERENCIAS

- 9LaLoma (2021, 1 de agosto). Rus inaugura el primer monumento a «Las Mascarillas». 9LaLoma.tv. <https://bit.ly/3iqFWcu>
- Aaker, D. A. (1996). Measuring brand equity across products and markets. *California management review*, 38(3), 102-120.
- Avilés-Ortiz, I. A. (2016). Reflexiones en torno a la moda: tensiones, paradojas y frivolidades. *Apuntes sobre Georg Simmel y Gabriel de Tarde*. Bajo Palabra. *Revista de Filosofía*, II Época (12), 267-273. <http://dx.doi.org/10.15366/bp2016.12.022>

- Chajet, C., & Shachtman, T. (1998). *Image by design*. McGraw-Hill.
- Cooper, D. (2007). *Ideología y tribus urbanas*. LOM
- Dorfles, G. (2002). *Modas y modos*. Instituto de Estudios de Moda y Comunicación.
- Erner, G. (2005). *Víctimas de la moda: cómo se crea, por qué la seguimos*. Gustavo Gili.
- Erner, G. (2010). *Sociología de las tendencias*. Gustavo Gili.
- Fernández, R. (2021, 5 de agosto). *Fiesta de Mozos de Rus, ¿conoces su origen?*. Turismo de Rus. <https://bit.ly/3VX5Ge4>
- García Valecillo Z. (2009). *¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial. Un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural*. PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, 7 (2), 271-280.
- Gavarron, L. (2003). *La mística de la moda*. Engloba.
- Gil, E. (1985). *Los depredadores audiovisuales: juventud urbana y cultura de masas*. Tecnos.
- González Monfort, N. (2006). *El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural*. [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Lipovetsky, G. (1987). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas* (C. López y F. Hernández, trads). Editions Gallimard.
- Lipovetsky, G. (1996). *La era del vacío*. Anagrama.
- Lozano, J. (2015). *Moda, el poder de las apariencias*. Casimiro, D.L.
- Lupton, E. (2011). *Graphic design thinking: Beyond brainstorming*. Princeton Architectural Press.
- Marín, R. (2005). *La 'Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o 'ArteInvestigación Educativa'*. En Marín, R. (ed.), *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp.223-274). Universidad de Granada.
- Meninas Madrid Gallery (2022) *Meninas Madrid Gallery*. Meninas Madrid Gallery. <https://bit.ly/3k7M2yE>
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study. Applications in education*. Jossey- BassColella, L.

- Mora, E. (2004). Globalización y cultura de la moda. En Codina, M. y Herrero, M. (eds.), *Mirando la moda: 11 reflexiones* (pp.105-124). Ediciones Internacionales Universitarias.
- Sáinz, A. (2001). El logotipo como símbolo de identidad visual. En Hermosilla, M. A. y Pulgarín, A. (eds.), *Identidades culturales: Actas del Congreso Internacional Identidades Culturales* (1999. Córdoba) (pp. 253-270). Universidad de Córdoba.
- Sánchez-Contador, A. (2016). La identidad a través de la moda. *Revista de Humanidades*, 29. 131-152. <https://doi.org/10.5944/rdh.29.2016.17220>
- Simmel, G. (1945). Filosofía de la coquetería, filosofía de la moda, lo masculino y lo femenino. *Revista de Occidente*.
- Toribio-Lagarde, V. (2020). La influencia de la moda en la identidad cultural adolescente [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio de la Universidad de Granada. <https://bit.ly/2IziyHb>
- Toribio-Lagarde, V. y Álvarez-Rodríguez, D. (2019). La moda y su influencia en la identidad cultural adolescente. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(2), 409-423. <https://doi.org/10.5209/ARIS.60819>

MODELO DE UTILIDAD *TV ALL*: DISEÑO Y CREACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES EN LA TELEVISIÓN EDUCATIVA INTELIGENTE EN BASE AL PATRÓN DE BUENAS PRÁCTICAS

CLAUDIA SÁNCHEZ DURÁN
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

Los recursos educativos digitales son todo tipo de material e información codificados y almacenados en distintos servidores o dispositivos. Permiten ayudar en la adquisición de conocimiento informando acerca de un tema particular y reforzando temáticas y procesos de enseñanza de idiomas. Se caracterizan por ser dinámicos e interactivos gracias a su gran variedad de formatos y lenguajes, promoviendo un aprendizaje abierto y crítico, fortaleciendo la comunicación, la motivación y la atención activa. Pero, ¿qué se debe tomar en cuenta al diseñar y utilizar el material audiovisual?

Debemos considerar los factores estéticos del lenguaje audiovisual y técnicos que lo configuran, como también, el modelo de aprendizaje que favorece las características cognitivas del usuario.

En primer lugar, los medios audiovisuales digitales son aquellos medios técnicos digitales que tienen la posibilidad de ofrecer mensajes de información, socialmente codificados, soportados por unidades coherentes de combinaciones de imagen y sonido. En segundo lugar, pueden ser internacionalizados por el sujeto en forma de mediadores cognitivos audiovisuales decodificables y comprensibles gracias a la experiencia sociohistórica (aprendido e interiorizado en la práctica social). Se refiere al conjunto de señales luminosas y sonoras, percibidas por el usuario como signos con significados. La comprensión de la dicotomía

mencionada anteriormente, resulta imprescindible para la explicación y comprensión de las potencialidades del medio de enseñanza audiovisual digital.

1.1. GLOBALIZACIÓN AUDIOVISUAL

La globalización en la distribución audiovisual, el público consumidor, el consumo del material audiovisual y la enorme cantidad que existe ante el acceso a Internet, ha creado una “adicción” al ritmo visionado consecutivo entre los más jóvenes. Por otro lado, podemos ver cambios ante la llegada y consolidación del *streaming* y las innovaciones digitales. Mas allá de este tipo de plataformas, otro ámbito en el que se están viendo cambios que acaba afectando al consumo de contenidos audiovisuales es en el entretenimiento digital. Por esta serie de motivos, debemos aprender a cómo emplear algunos elementos del lenguaje audiovisual para captar la atención del usuario, que resulta útil para mejorar la calidad y eficacia comunicativa de los videos educativos. Como también, reflexionar sobre la limitada percepción de la realidad y la intención oculta de los mensajes con respecto a los medios audiovisuales. No todos los contenidos audiovisuales fomentan en el desarrollo y aprendizaje, ya que muchos de ellos pueden llegar a repercutir en la formación de la personalidad. Por ello, el lenguaje audiovisual es muy importante en el aprendizaje de idiomas ya que complementa visualmente, volviéndose un material más humanizado y dinámico.

A la hora de crear estos materiales educativos digitales, es recomendable tener en cuenta los colores, sonidos e imágenes que favorezcan su comunicación y aporten dinamismo. Evidentemente, el diseño y concreción de cada tipo de material requiere unos criterios específicos que tengan en cuenta en el propio medio empleado: ergonómicos, metodológicos, facilitación de los aprendizajes... con el fin de que sean asumibles por todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje (gestores de los contenidos, recursos didácticos, funcionalidades de aprendizaje, usuario, etc.). Dorado (2006). Y es que, una de las ventajas de este tipo de proceso, es que los agentes pedagógicos son tecnologías que permiten el seguimiento de las actividades y dinámicas del alumnado y pueden adaptarse en tiempo real, proporcionando ayuda y

feedback evaluando de forma constante los resultados obtenidos. (Adams, Cummins, Davis et al., 2017).

Por lo tanto, aprender a través de entornos o plataformas educativas, como visualizar vídeos educativos, y a su vez, realizar actividades en el proceso de aprendizaje, pueden llegar a romper con la monotonía del estudio a base de material teórico en la misma aula (enseñanza curricular). Es muy recomendable, combinar materiales audiovisuales y sustento teórico – práctico para hacer más apacible abordar diversas temáticas que supongan una alta complejidad en su comprensión y reflexión, desde el ámbito del hogar (enseñanza extracurricular).

La innovación tecnológica ha permitido la generación de aulas híbridas tomando por sorpresa a muchos de los docentes que apenas estaban incurriendo en el mundo virtual.

2. OBJETIVOS

Basándonos en el objetivo principal que es extraer un patrón, en base a las buenas prácticas encontradas, diseñaremos los recursos educativos digitales a través de un modelo de utilidad para la enseñanza de idiomas bajo el soporte SmartTV. ¿Qué tipo de recursos audiovisuales tendremos presente en la gramática del lenguaje audiovisual?

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: GRAMÁTICA AUDIOVISUAL

El lenguaje audiovisual se orienta por reglas tales que nos permiten producir enunciados a través de la combinación imagen – movimiento y sonido (Heras y Burin, 2011). La narrativa que tenemos en cuenta a la hora de analizar los recursos audiovisuales empleados en los contenidos educativos es: sonora, visual, narrativa y temporal.

- *Sonora*: planos de profundidad sonora, presencia, tiempo radiofónico, ejes de articulación del montaje y música.
- *Visual*: color, corrección, etalonaje, iluminación, estilos, metáforas visuales, etc.

- *Narrativa*: efectos, guion audiovisual (script), locución y adaptaciones (contenidos didácticos, dimensiones).
- *Temporal*: medición de su estructura, formas de utilización, tipos de tiempo, planos (pasado, presente y futuro) y signos de puntuación.

Y es que el plano, la toma, la escena, la secuencia en una obra audiovisual, profundizan las unidades básicas de la propia narrativa, permitiendo una capacidad mágica en los propios medios audiovisuales para su creación. En cada fragmentación del mismo espacio escénico se abordan las opciones de las realidades existentes o sugeridas, y el movimiento permite la expresión y las funciones de la construcción de las obras videográficas. El buen uso de los contenidos educativos a través de los recursos audiovisuales permite alcanzar una calidad educativa, renovar las metodologías didácticas y garantizar el fomento de las competencias clave.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación proveerá al mercado audiovisual no solo a la aplicación del modelo de utilidad enfocado a las buenas prácticas encontradas, sino también, a asegurar la calidad del aprendizaje de idiomas a través de los hogares. El escaso desarrollo y fomento de la interactividad entre el telespectador y la televisión justifica, de cara al conjunto de la sociedad, en la necesidad de extraer un patrón “ideal” para el diseño audiovisual de estos recursos educativos.

De esta manera, generaremos un modelo de utilidad adecuado para el aprendizaje de idiomas. El presente trabajo de investigación se considera mixto, ya que tiene una parte cualitativa y, otra, cuantitativa. Especialmente a nivel cuantitativo, es descriptivo aplicativo, porque se busca determinar los recursos audiovisuales empleados en contenidos educativos para extraer un patrón de buenas prácticas y generar un modelo de utilidad bajo el soporte SmartTV.

Y, por último, estudiaremos los estilos, enfoques y modelos de aprendizaje que se encuentran en el ámbito extracurricular - no formal

relacionado con la televisión educativa, los canales televisivos y sus plataformas educativas. Actualmente el panorama televisivo ha evolucionado y es bastante diferente con el avance de la tecnología e innovación. Esta tendencia convergente ha ido aumentando año tras año, no solo en la televisión educativa, sino también en los sistemas educativos en línea posibilitando en ambos campos, una interacción didáctica avanzada en el aprendizaje. Para ello, hemos utilizado la escala de análisis audiovisual.

3.1. ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS TÉCNICOS AUDIOVISUALES

Por un lado, analizamos la programación educativa y los recursos audiovisuales en contenidos educativos implementados en los productos de las Smart TV, poniendo especial atención en el aprendizaje de idiomas. La muestra se encuentra compuesta por los siguientes canales, proyectos educativos y plataformas internacionales, europeas y nacionales: *Zoomi Educational TV*, *Alippe TV*, *BBC Learning English*, *Edu TV*, *DW Akademie*, *Helen Doron TV*, *La Maison Lumni*, *Educ'Arte*, *School TV*, *A TV Program (CEDEC)*, *Aprendemos en casa (RTVE)* y *VaughanPlayTV*.

Además, analizamos cómo se amplían los contenidos televisivos con otros contenidos digitales en las páginas web, como Botón Rojo y Botón Azul, de los canales objeto de estudio de este capítulo, con el propósito de determinar si se está produciendo una expansión de la televisión educativa hacia los nuevos medios y dispositivos inteligentes o si éstos no se están explotando con fines didácticos y pedagógicos.

3.1.1. Análisis y categorización televisiva

En este estudio se hizo una rúbrica de análisis en la que se contemplaron las siguientes variables: canal, duración, horario de emisión, frecuencia de emisión, género televisivo tipo de producción (propia o externa) y modelo de televisión educativa en la que se insertan, a partir de la categorización definida por Pérez Tornero (2007), que consta de cinco modalidades mencionadas anteriormente:

- *Televisión escolar*: relacionada directamente con el sistema educativo, desarrolla los contenidos marcados por el currículo

oficial. Pérez Tornero (2007) distingue entre la televisión que sirve de extensión de la escuela, supliendo sus carencias y la que funciona como contexto o refuerzo, complementando al sistema educativo.

- *Televisión de formación profesional*: está orientada al desarrollo de competencias profesionales y a la formación universitaria de públicos adultos y jóvenes.
- *Televisión del conocimiento*: dirigida a una audiencia generalista, comprende tanto la divulgación como la formación en ámbitos relacionados con las demandas culturales de la ciudadanía.
- *Televisión científico – cultural* (generalista o temática): se basa en la divulgación de contenidos (generales o temáticos) de carácter científico o cultural, como el arte, la historia o la tecnología.
- *Televisión infantil*: la programación infantil y juvenil es educativa, aunque emplee modelos lúdicos y de entretenimiento, una idea reafirmada por Fuenzalida (2016).

3.2. ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES

Por otro lado, se ha considerado los aspectos técnicos de los recursos audiovisuales en contenidos educativos, la gramática del lenguaje audiovisual, los estilos/enfoques/modelos de aprendizaje y motivación para la generación del patrón de buenas prácticas. El método que se utilizó es el de análisis de contenido sintáctico de las características idóneas que debería tener nuestro modelo de utilidad (aplicación demostrativa).

Nos ubicamos en el contexto de la era digital, por lo tanto, exploraremos sobre los enfoques y modelos de aprendizaje, especialmente en modelos de innovación educativa, en las tecnologías del aprendizaje, en la pedagogía en herramientas informáticas, en el desarrollo cognitivo, en las metodologías activas, el cognitivismo, el conectivismo y el constructivismo, ya que se encuentran independientes, pero a su vez, interconectados con el mundo. Debemos tener muy presente la diferencia entre el

diseño de la enseñanza y los diferentes tipos de tecnología o medios de comunicación, ya que el alumnado trabajará con aprendices visuales, auditivos, podcast, etc.

En el marco del enfoque cualitativo para el análisis de los resultados se seleccionó el diseño de investigación de la teoría fundamentada, el cual permite establecer una o varias relaciones de asociación entre un fenómeno y sus determinantes (Campo – Redondo y Labarca, 2009). Se realizaron dos procesos para el análisis de los resultados: la codificación abierta y la codificación axial.

A continuación, se muestra uno de los primeros criterios relacionados con la descripción didáctica general que contribuye a la aportación y coherencia didáctica del mismo.

GRÁFICO 1. Descripción didáctica.



Fuente: elaboración propia

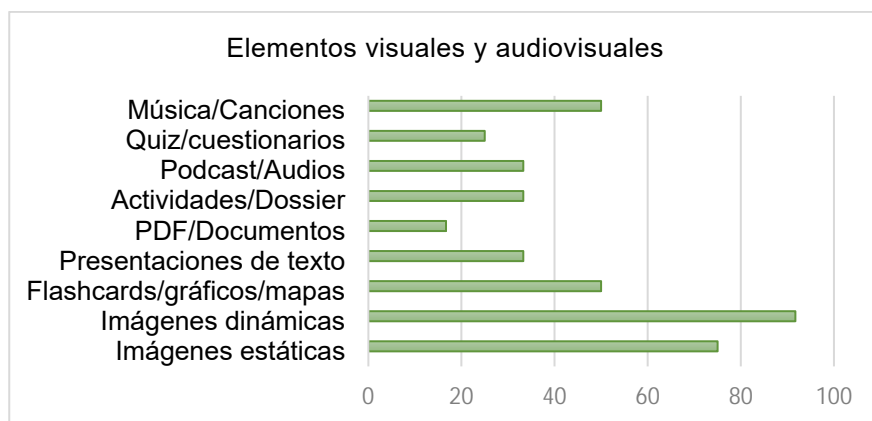
El análisis y desarrollo del discurso audiovisual presta bastante atención al referirnos a las acciones comunicativas del medio como es la televisión abierta, que puede ser recibida en sus modalidades: televisión digital terrestre (TDT) y Smart TV (televisión inteligente), como también a través de plataformas creadas en Internet. Todos estos medios tienen un lugar destacable de confluencia de las audiencias, no solo en el entretenimiento, información u opinión, sino también en la formación *e – learning*.

De esta manera, podremos contrastar los aspectos técnicos que se emplean en los recursos audiovisuales de los contenidos educativos de programas, proyectos multidisciplinarios nacionales/internacionales y plataformas educativas, como el sistema de valores que reciben en el ámbito no formal (hogar), el consumo responsable y crítico de las representaciones audiovisuales. Extraeremos y destacaremos los más importantes a la hora del diseño y creación de un modelo de utilidad para la enseñanza de idiomas a través de contenidos educativos en las Smart TV.

4. RESULTADOS

Tras los resultados del análisis del lenguaje audiovisual, como mencionamos en el trabajo *El lenguaje audiovisual y su importancia en los recursos educativos audiovisuales bajo el soporte Smart TV* (Sánchez Durán y Domínguez Gómez, 2023), los más destacados son:

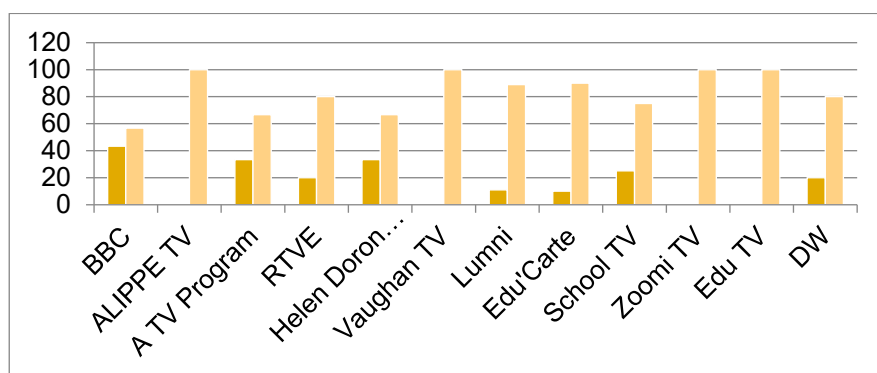
GRÁFICO 1. Elementos visuales y audiovisuales que aparecen en los canales y proyectos, 2022.



La imagen dinámica es el elemento visual y audiovisual que aparece en todos los canales, plataformas y proyectos televisivos analizados, con un 91.7% y a este dato, le sigue la imagen estática con un 75%. Los gráficos, mapas o flashcards junto con la música y canciones son elementos que aparecen igualmente, un 50%. Por el contrario, los documentos (PDF) con resoluciones de actividades y cuestionarios online (quiz) los emplean con un 25% y 16,7%. Paradójicamente, las presentaciones de texto, actividades para resolver, dosieres temáticos y podcasts (audios) los emplean en un 33,3% que se encuentran muy relacionados con la interactividad del usuario.

Con respecto a la iluminación:

GRÁFICO 2. Tipos de iluminación en los canales educativos, proyectos y plataformas educativas analizadas, 2022.



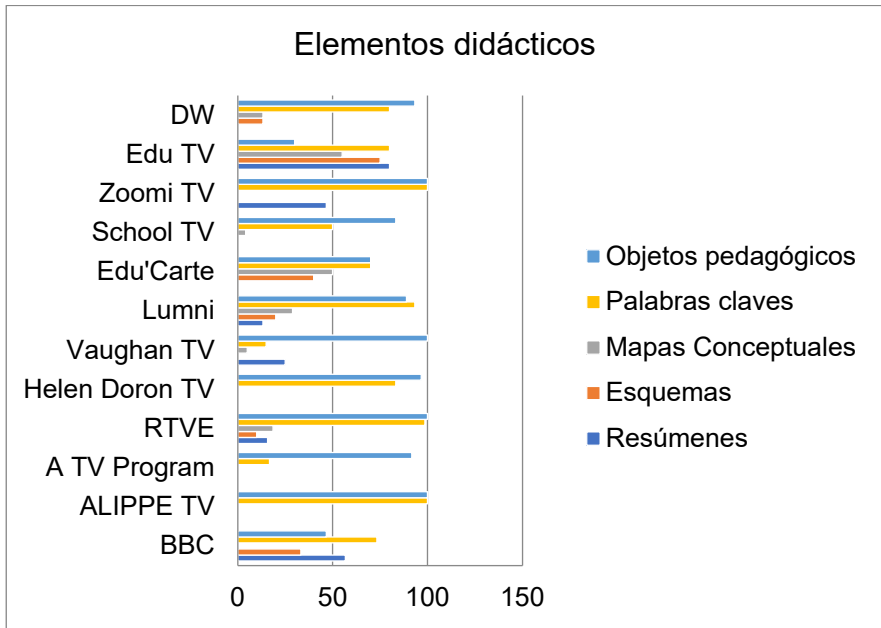
Fuente: elaboración propia

Como podemos corroborar, el tipo de iluminación que destaca en todos los canales y proyectos es la dura, es decir, una iluminación direccional que destaca las formas y los contornos de las personas, objetos, espacio, etc. como consecuencia, los colores que más predominan en los videos educativos son los cálidos que estimulan y llaman la atención al telespectador.

Y, finalmente, la opción más destacada son el uso de objetos pedagógicos en los vídeos que aparecen con un 100% en Zoomi Educational TV, Vaughan TV, Aprendemos en casa y Alippe TV, seguido de A Tv Program (97,7%), Helen Doron TV (96,7%), La Maison Lumni (93,3%),

School TV (83,35), Edu TV (80%) y Edu'Carte (70%). El siguiente elemento más empleado han sido las palabras destacadas o claves:

GRÁFICO 3. Elementos didácticos empleados en los videos de los canales televisivos, proyectos y plataformas educativas, 2022.



Fuente: elaboración propia

Los más destacados en su empleo son: Zoomi Educational TV (100%), Alippe TV (100%), La Maison Lumni (93,3%), Edu TV (80%) y, finalmente, Edu'Carte (70%).

Concluyendo, los usuarios de la Generación Z son jóvenes que disponen de habilidades y destrezas muy desarrolladas con respecto a los dispositivos móviles, y cuya atención es difícil de captar. Por ende, en los resultados del análisis de temporalización predomina entre 1' hasta 5' (minutos) el más demandado con un 58,3%, seguidamente por la opción de más de 20' enfocado al usuario adulto con un 50%, igual que los videos que duran entre 1' y 2' (minutos). Por el contrario, apenas crean videos entre 5' y 10' ya que percibe un 16,6% de producción.

4.1. RESULTADOS: MODELO DE UTILIDAD

Teniendo presente los resultados de los análisis de la televisión educativa, los estilos de aprendizaje, el lenguaje audiovisual y su predominio en los canales televisivos, proyectos y plataformas educativas, nuestro modelo de utilidad tendrá presente 8 variables.

Comenzaremos dividiendo al tipo de usuario en: adulto y niño. Seguidamente, ubicaremos al usuario dependiendo del nivel de idioma en el que se encuentre. De acuerdo con los resultados obtenidos de la tipología de usuario, podemos cerciorarnos que en la mayoría de los canales, proyectos y plataformas aparecen distintos niveles de idiomas dependiendo de los conocimientos y habilidades del usuario.

Los niveles más destacados son A1, A2, B1 y B2, ya que el C1 es un nivel de usuario más competente y tiene competencias adquiridas como resolver tareas o textos más complejos, hacer deducciones sobre un determinado tema, habla con fluidez en el idioma, etc. Por lo tanto, nuestra plataforma ira más enfocada a un target en proceso de aprendizaje junto con niveles más accesibles y alcanzables como son los mencionados. Pretendemos llegar a la mayor parte de la población teniendo en cuenta el último informe mundial *EF EPI 2020*¹¹ – realizado por la compañía *Education First*, que clasifica que sitúa España por debajo del resto con respecto al conocimiento del idioma.

Algunas de las variables como el tipo de usuario, el nivel de idiomas, las áreas temáticas y el modo de acceso ya se tuvieron en cuenta antes de elaborar las píldoras de contenidos (actividades), sobre la base de los objetivos generales del mismo proyecto. Antes de elaborar y diseñar contenidos educativos, se tuvieron en cuenta dichos objetivos generales para fines educativos. Posteriormente, se introdujeron los aspectos del tipo de registro, la función del discurso o su modo, mientras que el contenido educativo se iba diseñando a lo largo del desarrollo, estructuración y adaptación del proyecto (actividades, recursos visuales y audiovisuales, videos, etc.).

¹¹ EF EPI 2020 Education First.

Por un lado, las píldoras de aprendizaje (actividades) se categorizan en:

- Presentaciones de texto y vídeo (no interactivos).
- Opción múltiple: con recurso o sin recurso (interactivos).
- Emparejamiento de respuestas.
- Rellenar huecos y Secuencia (desafíos interactivos).
- Escritura: texto corto (reto interactivo).
- Comunicación oral a través de un dispositivo secundario.

Y, por otro lado, los patrones de videos audiovisuales interactivos permitirán al usuario visualizar en un determinado tiempo, una serie de acontecimientos que deberá prestar atención para responder a las preguntas que le aparezcan durante el proceso (3 preguntas), o al finalizar el video (1 pregunta final). De esta manera, una de las principales ventajas de la comunicación audiovisual son las infinitas posibilidades de moldear, ordenar y optimizar la información con respecto al proceso de aprendizaje de los receptores. Por lo general, debemos tener en cuenta las características cognitivas de los usuarios para adaptar el nivel de idiomas, como los conocimientos previos, los intereses y motivaciones para tenerlas en cuenta en las estrategias metacognitivas.

Los videos interactivos personalizados permiten al usuario adaptar sus necesidades cognitivas, tanto individuales como colectivas, al medio en sí. No solo cambia el equilibrio, sino también la interacción de las píldoras de contenidos (actividades) con el propio usuario. STVALL integra preguntas directamente en los videos audiovisuales y sobre todo, en momentos determinados por el experto. Se pueden añadir múltiples preguntas, pero siempre teniendo en cuenta la eficacia y calidad de la temporalización. Por lo tanto, en su diseño y creación tomaremos como modelo de utilidad el no sobre pasar de los 5' (minutos), independientemente al usuario que vaya dirigido como a la temática de la categorización o nivel del idioma.

5. DISCUSIÓN

La sociedad se encuentra inmersa en un mundo digital a través del Internet y sus medios de difusión, proporcionando a diario productos audiovisuales para transmitir o comunicar información de una manera

inmediata. Caracterizada por ser culturalmente visual, promueve las habilidades digitales y comunicativas viabilizando el proceso de enseñanza de idiomas y facilitando su aprendizaje, especialmente a través de la televisión híbrida.

En el análisis de los elementos visuales y audiovisuales, uno de los más destacados son las imágenes dinámicas (91,7%), ya que es habitual en materiales multimedia y constituyen una herramienta muy útil para la comprensión de fenómenos y contextos en el aprendizaje de idiomas. Por otro lado, le sigue las imágenes estáticas (75%) que permiten apoyar el aprendizaje de contenidos conceptuales a través de la estética. En cuanto a las imágenes dinámicas, el criterio de selección se fundamenta en el tipo de contenido o temática. Con lo cual, el punto crítico del aprendizaje reside en ayudar al usuario a inferir explícitamente por qué cada evento es consecuencia del anterior (continuidad).

Desde la comprensión lectora, las actividades o textos de lectura que suelen ir acompañadas de imágenes estáticas, permite lograr la comprensión de la pregunta de una manera eficaz. De ahí la importancia del uso de múltiples lenguajes en la enseñanza de la lectura comprensiva en lengua extranjera. (Guarín Ramírez, M.C. y Ramírez Rojas, M. I., 2017). A través del aprendizaje visual, los usuarios asocian las imágenes con las palabras correspondientes, lo cual, ayuda a establecer relaciones entre distintas ideas y conceptos, por lo cual, desarrollan una mayor capacidad de abstracción. En el canal Wow English TV y en A TV Program predominan los elementos visuales.

Desde la comprensión auditiva, es importante la idoneidad, longitud, claridad y exhaustividad del material grabado. Se aplican para recrear un entorno de inmersión lingüística y promueven la producción oral del idioma extranjero para estimular la expresión. Por lo tanto, es recomendable hacer uso de un material auténtico para simular contextos más reales y significativos. Es conveniente destacar los podcasts de BBC Learning English y de DW Akademie, ya que perfeccionan la pronunciación a través de temáticas, mejora el nivel de comprensión a través del *listening* (práctica), como también, enriquece el vocabulario específico y típicas expresiones orales.

Nuestro propósito es demostrar que las Smart TV va más allá del entretenimiento, los recursos audiovisuales extraídos a partir de nuestro proyecto pueden llegar a convertirse en fuente de aprendizaje de idiomas. Con lo cual, deseamos demostrar que la tecnología de las televisiones inteligentes posee en sí mismo una capacidad formativa y presentar distintas propuestas y estrategias metodológicas que nos permitan el uso de la Smart TV como un instrumento educativo en un ámbito no formal.

6. CONCLUSIONES

A continuación, y a la vista de los datos y resultados obtenidos, pasamos a detallar las conclusiones de la presente investigación. Hemos considerado oportuno dividir este apartado en tres puntos. En el primero exponremos los aspectos pedagógicos a tener en cuenta en el formato audiovisual, seguidamente en el contenido digital, y finalmente, en el ámbito tecnológico.

6.1. ASPECTOS PEDAGÓGICOS A TENER EN CUENTA EN EL FORMATO AUDIOVISUAL

Los cambios de consumo y comportamientos de los espectadores de la televisión incitan a preocuparnos por los nuevos métodos de investigación e innovación. Existe cierta omnipresencia con respecto a las pantallas, ya que la sociedad ha pasado a ser una sociedad mediática y multipantalla. De acuerdo con Wilson (2016), el interés se encuentra enfocado en televisiones lineales y no lineales debido a la multiplicación de pantallas, sistemas híbridos de producción y difusión transmedia e interactiva (Perrinet, Paneda, Cabrero, Melendi, García & García 2015), canales y dispositivos de recepción o acceso; fragmentación de audiencias (Prado, 2012); *engagement* y audiencias sociales (Carpentier, 2014); y la pérdida de valor de los sistemas de medición tradicionales (Quintas & González, 2016). En tiempos de convergencia digital y múltiples pantallas, la formación en entornos virtuales requiere estrategias didácticas y comunicacionales innovadoras. Planteamos la necesidad de profundizar en torno a las características formales (audiovisuales), estructurales (contenidos) y tecnológicas (interacción) que las aplicaciones educativas.

En primer lugar, en las características formales se encuentran los diferentes formatos audiovisuales que comparten espacio e interfaz. Gómez y Pérez (2013) sostienen su categorización en: informativo, formativo, de entretenimiento y persuasivo. La mayoría de los formatos coinciden en buena parte con aquellos ya conocidos a través del cine y la televisión de ahí que, en la mayoría de los casos, se suelen trabajar tanto para su difusión multiplataforma, como para pantallas tradicionales. En este caso, nos enfocamos en la categorización formativa, basándonos en una aplicación didáctica e interactiva, como es el juego de Trivial.

Con lo cual, teniendo en cuenta los tres componentes que definen el formato audiovisual según Gómez y Pérez (2013) son: material (elementos relacionados con el contenido del que se nutre la pieza), estructura (duración y disposición) y estilo (personalidad o tono). Entran también dentro de los formatos más novedosos y representativos en el campo audiovisual son: *remix*, *fandom*, *lip-dub*, habilidades artísticas, *video-blog*, *webisodes*, *sketches*, animaciones, tutoriales, *gameplay* y registros documentales. Como parte de la intermedialidad, destacamos a Manovich (2005) ya que describe el concepto *remix* como una práctica de modificación, yuxtaposición o superposición de uno o más textos de partida y otras imágenes, sonidos, vídeos o músicas que una multitud de usuarios anónimos comparten en la web, extrayéndolos de archivos digitales, lo que lleva a producir formas y contenidos nuevos en aplicaciones educativas (Dusi, 2012).

6.2. ASPECTOS PEDAGÓGICOS A TENER EN CUENTA EN EL CONTENIDO DIGITAL

En segundo lugar, el juego lúdico Trivial consiste en ofrecer un *remix* de contenidos compuesto por actividades apropiadas y adaptadas a nivel de usuario para llegar a conseguir unos determinados objetivos. Dicho con palabras de Reyes, Jiménez y Soto (2013), para lograr la adquisición de competencias, los contenidos educativos deben cumplir una serie de características que permitan el logro de los objetivos propuestos. En este caso, enfocamos el estudio en el subconjunto *t – learning*, donde el aprendizaje interactivo a través de la televisión inteligente permite el acceso a estos contenidos educativos ricos en recursos visuales y audiovisuales principalmente en el hogar, a través de un televisor (Bates,

2003). De acuerdo con Longcamp, Boucard, Gilhodes, Anton, Roth, Nazarian & Velay (2008) afirmaron que las imágenes visuales y sensoriales – motoras de las letras y las palabras pueden llegar a mejorar el rendimiento al leer y escribir palabras.

En nuestra investigación, el prototipo de aplicación educativa que pretendemos crear nos puede llegar a brindar la profundización de los conocimientos adquiridos en el nuevo idioma y conseguir ciertas habilidades y destrezas, individuales o colectivas, para alcanzar una mejora continua de su propio rendimiento. Esta construcción recombinatoria se encuentra en un contexto de abundante información, por el cual surge la necesidad de desarrollar nuevas capacidades, destrezas, competencias digitales y comunicativas. De hecho, el propio Ministerio de Educación respalda el uso de alternativas como el enfoque temático, *múltiples choices* y AICLE como métodos de trabajo válidos para adquirir el idioma de manera consistente y eficaz. Desde Europa, con el Marco Común de Referencia para las Lenguas, se identifica estos enfoques no sólo como una práctica didáctica más, sino que se da la categoría de eje articulador de todos y cada uno de los aspectos que se ven implicados en el aprendizaje de lenguas (Fernández y Navarro, 2010).

Desde un punto de vista pedagógico, las SmartTV pueden suponer un apoyo en distintos aspectos del proceso de aprendizaje de idiomas, desde la activación del conocimiento previo y la mejora de la enseñanza en familia, hasta posibilitar el procesamiento del conocimiento didáctico mediante actividades de *múltiples choices* de diversas categorías temáticas, además de permitir el fomento intercultural y plurilingüe del nuevo idioma.

6.3. ASPECTOS PEDAGÓGICOS A TENER EN CUENTA EN EL ÁMBITO TECNOLÓGICO

Y, en tercer lugar, tenemos en cuenta la finalidad que nos llegan a proporcionar las herramientas audiovisuales y didácticas como son el vídeo, los materiales textuales, infografías o actividades interactivas de muy variada índole. Como señala Salman (2011), el vídeo es un instrumento ideal para reinventar la TV educativa a través de las aplicaciones didácticas. De acuerdo con Guo, Kim y Rubin (2014), la capacidad de

engagement del audiovisual, al igual que el compromiso formativo que pueden llegar a posibilitar las tecnologías creativas, permiten el fomento de los lenguajes audiovisuales combinados con la interactividad y la convergencia de otros formatos, situándolos en un lugar muy destacado en este ecosistema de metodologías emergentes y nuevos flujos de enseñanza – aprendizaje (Rajas y Gértrudix, 2016).

A día de hoy, a pesar de los múltiples dispositivos tecnológicos de comunicación e información existentes, la TV sigue teniendo un fuerte impacto en la sociedad. Sin embargo, se ha ido reinventando en la forma en que la utilizamos: se está orientado hacia una mayor interactividad y funcionalidad gracias a la conexión de Internet. La herramienta *e-learning* ha renovado la TV incorporando contenidos educativos donde la interacción se lleva a cabo en un entorno más confortable mediante el uso del mando a distancia. Concretamente, *Gradiant* trabaja dentro del proyecto Gametel en la adaptación de juegos educativos de tipo aventura gráfica ricos en contenidos multimedia para su visualización en entornos TV. En este tipo de juegos, algunos requisitos necesarios son las imágenes de alta resolución, iconos y texto de un tamaño adecuado para su posible visualización a determinada distancia y contenidos relacionados con el vídeo. Con lo cual, la interacción es necesaria para que el usuario interactúe con la SmartTV y sepa aproximarme a la zona de desarrollo próximo, es decir, la zona donde el usuario sabe hacer y lo que será capaz de hacer. Como afirma Muñoz (2010), la conducta humana es fruto de la interacción y la socialización y que a través de este proceso se interiorizan las normas y los valores de la sociedad.

En resumen, la vertiente tecnológica hace referencia a los medios técnicos necesarios para abordar la creación de una aplicación educativa en SmartTV; la narrativa – estética, a las decisiones de realización audiovisual puestas en el juego Trivial para contar las historias temáticas (escenografías, fotografía, música, edición o efectos visuales); y la didáctica, que aporta la función eminentemente educativa, de transferencia de conocimiento y adquisición de competencias comunicativas que son la auténtica finalidad de la aplicación.

A modo de conclusión, la nueva televisión inteligente propiciará el nacimiento de una nueva forma de ver la televisión desde el ámbito no

formal, en la que el espectador dialogará con la máquina, e incluso, tomará decisiones que afecten a la programación. Sin duda, estamos migrando de un modelo televisivo de flujo hacia un modelo de “edición cultural” en la que el espectador adquiere un papel más activo, y de quien se espera que llegue a confeccionar su propia programación educativa a través de aplicaciones compatibles con este dispositivo (Ortiz, 2005).

8. REFERENCIAS

- Adams, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Gall Giesinger, C., y Ananthanarayanan, V. (2017). NMC horizon reporte: 2017 higher education edition. Austin, Texas. The New Media Consortium.
- Carpentier, N. (2014). Engagement social, société civile et médias en ligne. Belgique: Fondation Roi Boudouin.
- Crespo, V., Martínez, V.A., & García, P. (2016). El profesional del neuromarketing en el sector audiovisual español. *El Profesional de la Información*, 25(2), 209-216. <https://doi.org/10.3145/epi.2016.mar.07>
- Dorado, C. (2006). «El trabajo en red como fuente de aprendizaje. Posibilidades y límites para la creación de conocimiento: una visión crítica». *Educación*, 37.
- Feixa, C. (2014). De la Generación @ a la #Generación. España: NED.
- Fernández, S. y Navarro, A. (2010). Enfoque por tareas. Propuestas didácticas. Madrid. Ministerio de Educación
- García, J. (2006). El cambio audiovisual. La TDT sustituye a la televisión analógica en España. *Hologramática*, 4.
- Gértrudix, M., Rajas, M., Barrera, D. y Soto, C. (2017). Realización de vídeo educativo: análisis de la producción audiovisual de los MOOC de URJCx. Nuevas tecnologías audiovisuales para nuevas narrativas interactivas digitales en la era multidispositivo, J. Sierra Sánchez (coord.). Madrid: McGrawHill.
- Gómez, F. J. y Pérez, J. P. (2013). Nuevos formatos audiovisuales en Internet. *Prospectivas y tendencias para la comunicación en el siglo XXI*, 167 – 187.
- Guo, P. J., Kim, J. y Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. En *proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference*, 41 – 50. Nueva York: ACM.

- Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J. C., Anton, J. L, Roth, M. Nazrian, B. & Velay, J. L. (2008). Learning through Hand or Typewriting Influences Visual Recognition of New Graphic Shapes: Behavioral and Functional Imaging Evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20 (5), 802 – 8015.
- Manovich, L. (2005). El lenguaje de los medios de comunicación. La imagen de la era digital. *Paidós Comunicación* 163.
- Ortiz S, M. A. (2005). Televisión, globalización y cambio social. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 25, 79 – 85.
- Perrinet, J. Paneda, X.G., Cabrero, S., Melendi, D., García, R., & García, V. (2011). Evaluation of Virtual Keyboards for Interactive Digital Televisions Applications. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 27(8), 703-728.
- Prado, E. (2012). La televisione che converge nella rete. *Nuova Civiltà Delle Macchine*, 30 (1), 9 – 36. Recuperado de: <https://goo.gl/HgWuMk>
- Quintas, N., & González, A. (2016). Consumo televisivo y su medición en España: camino hacia las audiencias híbridas. *El Profesional de la Información*, 25(3), 376-383.
- Rajas, M. y Gértrudriz, M. (2016). Narrativa Audiovisual: producción de vídeos colaborativos para MOOC. *Revista Opción*, 32 (12), 349 – 374.
- Reyes, A. X., Jiménez, J. y Soto, D. E. (2013). El t – learning y la creación de contenidos. *Innovation in Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity. Eleventh LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology*, 11, 14 – 16. Cacún, México.
- Saraguro Bravo, R. A. (2014). Desarrollo de Aplicaciones TV inteligentes (Smart TV) basado en Tecnologías web. Trabajo Fin de Master. Master Universitario en desarrollo de software. Universidad de Granada.
- Verhoeff, N. (Enero, 2011). *Mobile Screens: The Visual Regime of Navigation*. Amsterdam University Press.
- Wilson, S. (2016). In the Living Room: Second Screens and TV Audiences. *Televisión & New Media*, 17 (2), 174 – 191. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/1527476415593348>

UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA
BASADA EN EL *STOP MOTION* Y EL *ABP*
PARA PROPICIAR PROCESOS DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE ADAPTADOS A LOS RITMOS
DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

NURIA LUQUE MALDONADO
Universidad de Málaga

MARINA LANZA PRAT
Universidad de Málaga

INMACULADA MARTÍNEZ-GARCÍA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

En las aulas de Educación Secundaria encontramos frecuentemente un alumnado, impaciente, desmotivado e incapaz de sumergirse en ritmos de trabajo lentos y complejos. Entendiéndolo como un síntoma de la economía de la atención y de los ritmos acelerados de existencia característicos de nuestra era, esta propuesta defiende la labor de la escuela y del docente para ofrecer oportunidades desde donde, mediante el propio sentido de la iniciativa y motivación del alumnado, se conciben otros procesos de enseñanza-aprendizaje en los que el alumno sea dueño de su tiempo. Para ello, se ha hecho uso del *stop motion* como recurso ya que permitirá trabajar al alumnado de una forma que respete su ritmo de aprendizaje y fomente su autonomía.

1.1. EL TIEMPO ACELERADO Y LA ADOLESCENCIA

Siempre ha habido un interés filosófico, sociológico y educativo respecto a la problemática del tiempo. En la cultura occidental, este análisis ha estado ligado a la “aceleración de la vida social y, de hecho, la

transformación acelerada del mundo material, social y espiritual” (Rosa, 2016, p.16).

El alumno que llega al aula nace y crece en este contexto cultural, radicalizado en la era digital y, por tanto, tenemos que comentarlo. Maestre (2008) hace hincapié en su libro, *La adolescencia adelantada: el drama de la niñez perdida*, en los factores que aceleran la pubertad, afirmando que “pueden llegar a ser determinantes para el salto bioquímico, psicológico y social que el niño realizará, influido por su cultura con una determinada singularidad que lo diferencia nítidamente de cualquier otro proceso de crecimiento en otra región” (p.56).

Entre estos factores incluye la sociedad de consumo y la primacía de los medios de comunicación y de internet, entendiéndolas dentro del paradigma de tiempo y aceleración de los ritmos de existencia del estudiante del siglo XXI. Esto se debe a que, cuando Rosa (2016) plantea las tres aceleraciones que definen nuestro contexto social: tecnológica, de cambio social y de ritmo de vida, señala la contradicción aparente de que una aceleración tecnológica haya desembocado en el sentimiento constante de escasez de tiempo (Rosa, 2011) que sufrimos.

Debord (2010) había predicho una explicación tan sencilla como acertada sobre este fenómeno en 1967. En él, entendía el tiempo como una mercancía en la que “todo el tiempo consumible de la sociedad moderna viene a ser tratado como materia prima de nuevos productos diversificados” (p.90), el sujeto, alienado, acelera sus ritmos de vida con el fin de dedicarlos al “tiempo de consumo de imágenes” (p.91). Esta afirmación, revolucionaria en su momento, sigue vigente más que nunca a día de hoy a través del *scroll* del móvil constante del que ni nosotros, ni nuestro alumnado, podemos escapar.

No pretendemos posicionarnos en contra de la tecnología. Desde hace décadas es innegable su función social en el adolescente (Díaz-Gandasegui, 2011), así como su valor como zona de espacios de interacción no mediados por adultos, pues “la identidad grupal y el desarrollo de la personalidad individual pasan por la necesidad de tener *espacios propios* en el sentido más literal del término” (Bernárdez, 2006, p.71). Es más, nuestra propia propuesta va a hacer uso de las herramientas digitales.

Como dice Fontcuberta (2016), teórico del papel de la fotografía en la sociedad contemporánea, “esta inflación [de imágenes] no es la excrecencia de una sociedad hipertecnificada sino, más bien, el síntoma de una patología cultural y política” (p.9). A esta patología nos referimos: es más, el consumo no son solo las imágenes. Ni siquiera la educación está a salvo. Según Domènech (2009), defensor de *la escuela lenta*, “todo pasa tan deprisa que la información, la educación y los aprendizajes también pueden acabar convirtiéndose en objetos de consumo listos para ser adquiridos, y, antes de disfrutar de ellos, los eliminamos o cambiamos” (p.27).

1.2. EL TIEMPO EN EL APRENDIZAJE Y EL USO DE LAS TIC

Una vez que comenzaron a llegar a las universidades los *nativos digitales*, nacidos en los 80, el profesor y teórico cultural Fisher (2009) culpó al consumo de imágenes para explicar la incapacidad de concentración de su alumnado. Sin embargo, Fernández Enguita (2016) alerta que esta visión del alumnado está estereotipada y, haciendo referencia a la *zona de desarrollo próximo* de Vigotsky, sostiene que el aburrimiento es, precisamente, un síntoma de una clase lo no suficientemente desafiante, así como un desencanto generalizado en la era de la información y la *economía de la atención*.

Sobre este concepto, Simon (1971) sostiene que “la abundancia de información [...] consume la atención de sus receptores. De ahí que la riqueza en información genere una pobreza de la atención y una necesidad de asignar eficientemente esa atención entre la sobreabundancia de fuentes de información que podrían consumirla” (40-41).

Es decir, en el aula encontramos a un alumno saturado de información que, además, solo está acostumbrado a recibir recompensas instantáneas. Esto dificulta la tarea de enseñanza-aprendizaje y, específicamente, el desarrollo de las clases de Educación Plástica Visual y Audiovisual. No se puede hacer un clarooscuro en cinco minutos, ni se puede desarrollar un proyecto coherente que dure una sesión o, como mucho, dos. Y, a pesar de todo, esto son los ritmos en los que trabaja el alumnado del siglo XXI.

Los divulgadores Acaso & Megías (2017) mencionan esta problemática junto a con otras en el capítulo *Experiencias largas y complejas*, donde concluyen que “todas estas condiciones condenan a la educación artística a la simplicidad, borran toda la posibilidad de llevar a cabo un ejercicio intelectual mediante el que enunciar una idea a través del lenguaje audiovisual y, por tanto, borran toda posibilidad de elaborar un discurso” (p.75).

Este concepto de educación en la complejidad nos es muy relevante porque responde a una necesidad del día de hoy, el de la alfabetización audiovisual. Falcón (2015) defiende este concepto al sostener que la relación del adolescente con el flujo de datos infinito y no mediado “implica también una invitación a la lectura y a la escritura rápidas y superficiales, en detrimento, de muchos casos, de la reflexión” (p.77).

Debemos de ser conscientes de que no es reflexionar por el mero hecho de hacer un ejercicio intelectual en clase. De Pascual y Lanau (2018), de *Pedagogías Invisibles*, sostienen que este consumo no crítico es lo que permite la asimilación de discursos hegemónicos. Discursos que, por ejemplo, perjudican la salud mental del alumnado, como muy fácilmente podríamos evidenciar en los ideales de belleza inalcanzables (Trianes Torres et al., 2008).

Como docentes, está en nuestras manos propiciar la quiebra de estos automatismos y ofrecer modos de existencia y posicionamiento alternativos. Llevar a cabo esta alfabetización al aula, desvelar la tramoya de la comunicación audiovisual, ofrece al adolescente la posibilidad de existir críticamente en la sociedad de consumo de imágenes.

De las propias palabras de Freire (1997): “como educador, yo puedo contribuir con un posicionamiento crítico ante la posibilidad de la pasividad para que vaya más allá de esa pasividad, a lo que llamo de *posturas rebeldes* y de *posturas críticamente transformadoras del mundo*” (06:51-07:12).

Sin embargo, al hablar de la relación del alumno con la escuela, hasta ahora nuestro discurso se ha centrado en la disrupción del desarrollo de la clase. Esta crisis del tiempo tiene consecuencias en el sujeto, mermando su libertad y calidad de vida.

1.3. LA EDUCACIÓN LENTA

Si, como hemos definido, siempre ha habido un interés en la aceleración de la vida, podemos asumir que desde la pedagogía ha habido autores que han puesto el foco en esta problemática. En este paradigma se sitúa *La escuela lenta*, cuyos defensores son una serie de profesores que comparten sus experiencias en el aula (Zavalloni, 2011) a partir del movimiento *slow* (Domènech, 2009).

Uno de los aspectos más importantes que definen la educación desde el paradigma de la lentitud sería la construcción de una educación como cuestión de justicia. Según Domènech (2009), autor de *Elogio de la educación lenta*, ésta se alza como alternativa a “una escuela materialista y deshumanizada, que se disfraza de resultados para esconder su fracaso en la contribución a una sociedad más equitativa y justa” (p.9).

Para la escuela lenta, la búsqueda de resultados crea un sentimiento de competencia entre los alumnos que, muy acertadamente, comprenden que la prioridad de la escuela no es el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino la calificación numérica, “con una tensión hacia el resultado que anula el placer de la tarea y del proceso” (Zavalloni, 2011, p.109).

Por tanto, si buscamos una educación donde el aprendizaje sea el proceso en sí, en vez de los resultados, estamos hablando de una educación que educa desde la experiencia.

Haciendo referencia al uso del tiempo, algunos autores denuncian que “nuestro estilo cultural nos socializa para llenar el tiempo de forma cuantitativa” (Fericgla, 2003, p.10). En consecuencia, la oposición a esta realidad debería ser una visión cualitativa de la educación que, como su propio nombre indica, presta atención a la calidad de los contenidos. Del mismo modo, Domènech (2014) sostiene que, mientras que la educación cuantitativa fragmenta en horarios, la cualitativa “nos lleva a una idea de globalización de los procesos educativos. La educación es interdisciplinaria, relaciona constantemente aprendizajes diversos, actitudes, conocimientos, contenidos” (p.68).

Por tanto, a través de esta propuesta defendemos que todo lo que hemos indicado de la educación lenta indudablemente atraviesa a la asignatura

de Educación Plástica Visual y Audiovisual. Es más, puede entenderse desde la producción artística de por sí, porque ¿acaso existe diferencia entre las producciones culturales que se realizan fuera y dentro del aula?

1.4. EL *STOP MOTION* COMO FORMA DE ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN LENTA

Teniendo en cuenta las problemáticas del tiempo ya desarrolladas y el concepto del aprendizaje lento, se ha considerado para el diseño de esta propuesta que el *stop motion* es el medio artístico más apropiado para que, en la práctica en el aula, funcione como vehículo para esta transformación social del alumnado, de su propia percepción del tiempo, así como de su proceso de aprendizaje.

El *stop motion* consiste en una técnica basada en la ilusión de movimiento creada a partir de la toma de fotografías individuales, dando vida a objetos inanimados (Shaw, 2008). Algunas animaciones *stop motion* reconocidas mundialmente son películas como *Coraline* de Henry Selick o la serie de televisión *Pingu*. Además, siempre ha sido caldo de cultivo para el arte experimental y vanguardista, permitiendo el cruce de técnicas, el *collage* y *pixilation*: la incorporación del cuerpo humano como una marioneta más (Gasek, 2013).

En cuanto a su relación con el tiempo, el *slow motion* se encuentra vinculado a este concepto. Ya que, tal y como apunta Joule (2011): “la animación es, por su naturaleza, un medio basado en el tiempo. Se trata de una disección del tiempo, una exploración fragmentaria, un viaje de descubrimiento fotograma a fotograma” (p.55) y es así donde se encuentra su idiosincrasia y su potencial como herramienta pedagógica.

El *stop motion* es un recurso bastante utilizado en las aulas. Más allá de todos los vídeos animados por estudiantes que podemos encontrar en *youtube* y otras propuestas de innovación como este capítulo, hay estudios que subrayan que el interés de la educación en esta técnica de animación ocurre porque, además de ser fácil de desarrollar en el aula (Koun-Tem Sun et al., 2017), “el *stop motion* produce una adhesión en el estudiantado, que es producto de una cierta ‘magia’ que deriva de la posibilidad de animar objetos inertes.” (Cornelio et al., 2022, p.375).

Así pues, esta es la “magia” que defendemos: la interacción del propio alumno con el medio desde el juego y el hacer físico, donde su cuerpo real interrumpe la escenografía ficticia para mover, unos milímetros, el personaje. Y son estos aspectos los que dan sentido y justifican la propuesta de intervención que se presenta a continuación con los apartados que la componen.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este capítulo es presentar una propuesta de intervención didáctica para desarrollar ritmos de trabajo propios del aprendizaje procesual y proyectual a través de la elaboración de un proyecto audiovisual grupal de *stop motion* en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.).

Concretamente, los objetivos específicos que sirven para definir cada una de las fases de la intervención son los siguientes:

- Desarrollar mediante el juego y la experimentación los elementos y principios de la animación *stop motion*.
- Distinguir entre los diferentes elementos que componen el lenguaje cinematográfico.
- Demostrar el trabajo en equipo autoorganizado como motor de aprendizaje.
- Establecer el uso responsable de las nuevas tecnologías, dispositivo móvil y ordenador, como herramientas de trabajo.
- Fomentar la apreciación de los tiempos lentos necesarios para realizar proyectos propios y ajenos.

3. DISEÑO DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN

3.1. PARTICIPANTES

La experiencia de innovación ha sido diseñada para ser llevada a cabo en la asignatura de Educación Plástica Visual y Audiovisual. Específicamente, con un grupo de entre 20 y 25 alumnos de 11 a 14 años del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.).

3.2. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta iniciativa, se hará uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como metodología didáctica siguiendo los convencionalismos del *stop motion*. Este es una técnica de animación anacrónica caracterizada por requerir gran inversión de tiempo para su puesta en práctica, por la lentitud de los procesos que conlleva y por el fomento de la creatividad.

El ABP se trata de una metodología pedagógica basada en los procesos de investigación colaborativo (Pozuelos Estrada & Rodríguez Miranda, 2008), tejiéndose a través de fases definidas a partir del ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (Sánchez Rivas et al., 2020) en la que se propicia el aprendizaje a partir de las necesidades e implicación del propio alumnado, quedando el docente como una postura de guía y apoyo (Trujillo, 2012).

En cuanto a los pasos a seguir, existen tantos modelos como defensores y, además, son concebidas como orientativas, adaptándose a la idiosincrasia del proyecto (Majó, 2010), aunque sí que podríamos definir cuatro grandes fases, que se ajustan al ciclo de aprendizaje que las justifica (Sánchez Rivas et al., 2020).

Así pues, no dividiremos la intervención en actividades, sino por fases. Además, haremos una adaptación de los pasos que distinguen la metodología definida por Kolb (Sánchez Rivas et al., 2020) -identificación, diseño e investigación, producción y autoevaluación- con el fin de adaptarlas a una lógica interna que siga, por un lado, una estructura semanal (si bien será meramente orientativa) y, por otro, los modos de hacer de *stop motion* más popularmente aceptados en la animación comercial

(Purves, 2007). En la tabla 1 se presentan las fases seguidas teniendo en cuenta lo previamente comentado.

TABLA 1. Paralelismo entre ABP y stop motion, al partir del cual temporalizaremos las intervenciones en el aula, denominadas “fases”.

ABP	Stop Motion	Diseño de experiencia
Identificación		Fase 0: ¿Qué es la secuencia?
Diseño e Investigación	Análisis audiovisual	Fase 1: Guionizar la vida.
	Eje temático	
	Storyboard	Fase 2. Plano de fuga.
	Planificación y diseño	
Producción	Personajes	Fase 3. Traje a medida.
	Escenografía	
	Animación	Fase 4. Cámara... y stop.
	Montaje	
Autoevaluación		Fase Final. Qué fue de nuestro tiempo

Fuente: elaboración propia

En el apartado procedimiento se desarrollarán en profundidad los aspectos a trabajar y a desarrollar en cada una de las fases.

3.3. SABERES BÁSICOS

Para el diseño de la propuesta de innovación, nos hemos basado en los saberes básicos del currículum que establece Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, para el primer ciclo de E.S.O, concretamente el Bloque D: Imagen y comunicación visual y audiovisual.

Además, el hecho de hacer uso de una metodología de ABP, permitirá trabajar elementos transversales como: habilidades sociales y el uso responsable de las tecnologías de información y comunicación. Así como aquellos relacionados con problemáticas sociales actuales, que podrán ser incluidos en el guion a desarrollar por los estudiantes.

3.4. PROCEDIMIENTO Y TEMPORALIZACIÓN

La propuesta presentada está diseñada para llevarse a cabo a lo largo de diez sesiones durante el segundo trimestre de curso. Como se ha comentado previamente y debido a la naturaleza de la metodología, las intervenciones en el aula quedan definidas como “fases”.

Tal y cómo indicamos en Tabla 1, hemos organizado la fase de identificación en una sesión, mientras que la fase de diseño e investigación, así como la fase de producción de Kolb y Fry (1975) se desarrollarán durante dos semanas cada una. Estas serán subdivididas, a su vez, en fases que organizarán el trabajo según los modos de hacer de la industria de animación *stop motion*, dedicándole a cada aspecto una semana. Además, cada sesión tratará un paso diferente del proceso. En total, la experiencia de innovación transcurrirá a lo largo de 10 horas.

A continuación, se presentan cada una de las fases junto a un resumen de los aspectos que se trabajarán en cada una de ellas:

- Fase 0. *¿qué es la secuencia?:* En esta primera sesión se presentará la técnica de animación *stop motion* a partir del juego y la experimentación. Para ello se presentará un corto de animación y se plantearán preguntas que giran en torno a la técnica y los modos de producción. A continuación, se experimentará con la técnica a través de la aplicación *Stop Motion Studio*. Por último, se definirán conjuntamente las fases que conformarían un proyecto de producción audiovisual, proponiendo su realización.
- Fase 1. *Guionizar la vida:* En esta fase, en primer lugar, se visualizará un fragmento de una película que trabaja el concepto del tiempo (Fresas Salvajes, Ingmar Bergman, 2009) con el fin de analizar audiovisualmente los elementos que la componen. A continuación, se analizará en grupo la película respondiendo a una serie de preguntas que ofrece el docente y que sirven para reflexionar sobre el tiempo. Por último, comenzará el trabajo en grupos que deberán comenzar a elaborar el guion del proyecto audiovisual. Para ello, se planteará el tiempo como tema,

ofreciendo espacio para el desarrollo conceptual de la producción audiovisual.

- Fase 2. *Plano de fuga*: en esta fase se propondrá la elaboración de un *storyboard* que defina la estructura del proyecto, explicando previamente el concepto. Además, el alumnado deberá definir el diseño de los personajes y la escenografía, planificando efectivamente las siguientes fases de producción. Para ello se trabajará a modo de taller, donde cada grupo ocupa un lugar de la clase. El docente, al igual que en todas las sesiones, tendrá la función en este momento de guía favoreciendo el diálogo intragrupal y el diseño autónomo por parte del alumnado.
- Fase 3. *Traje a medida*: para esta fase se organizará el aula a modo de taller con el fin de permitir la elaboración tridimensional los personajes y la escenografía, donde se desarrollará la animación audiovisual. Para ello, el docente facilitará materiales de apoyo al alumnado (cartones, cartulinas, pegamento, etc.). Cada grupo, de manera autónoma trabajará con sus materiales y diseñará los personajes contando con la guía y ayuda del docente cuando sea necesario.
- Fase 4. *Cámara... y stop*: en esta fase se planteará la animación de las escenas a través de *Stop Motion Studio*. Para ello, se creará un ambiente en el aula que permita la grabación (se cerrarán las persianas y las puertas, se introducirán lámparas en las escenografías y se animará a hacer uso de las linternas de los móviles y papeles de colores para definir la luz de la animación). También se definirá un tiempo de trabajo que permita la edición y posproducción del material grabado. Para ello, se hará uso de portátiles y tabletas en clase con el fin de facilitar herramientas digitales de edición de vídeo.
- Fase 5. *Qué fue de nuestro tiempo*: Se trata de la fase final, en la que se visualizarán los trabajos realizados por los diferentes equipos y se ofrecerá un espacio en la clase para reflexionar sobre el trabajo realizado a través de una autoevaluación. Además, se creará un espacio de reflexión para comparar las fases

de storyboard con los trabajos finalizados, con el fin de reflexionar grupalmente sobre las posibilidades que ofrecen los ritmos de trabajo lentos y procesuales.

3.5. EVALUACIÓN

La evaluación de la propuesta de intervención educativa se desarrolla en tres momentos. En primer lugar, se lleva a cabo una *evaluación de los aprendizajes adquiridos* que está compuesta por dos fases y que sirve para comprobar el nivel de aprendizaje del alumnado. Finalmente, se diseña una *evaluación de la propuesta* que servirá para recoger las impresiones del alumnado y del docente sobre la intervención llevada a cabo. Esta servirá para posibles mejoras futuras.

Los siguientes apartados detallan cada una de ellas y los instrumentos de evaluación utilizados para la recogida de datos.

3.5.1. Evaluación de los aprendizajes adquiridos

La evaluación de los aprendizajes adquiridos por parte del alumnado, se realiza de manera formativa. Es decir, se realizará dos evaluaciones a dos tiempos distintos a lo largo del desarrollo de la misma.

La primera de ellas será continua y competencial y será llevada a cabo por parte del profesorado, donde se irá analizando la evolución y progreso del alumnado y se le guiará para que alcance los objetivos prefijados, así como para que oriente sus esfuerzos acordes con las metas y explore de una manera más profunda las posibilidades de aprendizaje que la intervención ofrece.

Para ello, como instrumento, se hará uso de una *escala de estimación* diseñada *ad hoc* a través de la que se medirán las competencias adquiridas por el alumnado durante el progreso de la intervención. Esta será cumplimentada por el docente a través de la observación del trabajo del alumnado en el aula, los diálogos informales y el cuaderno del profesor. La *escala de estimación* está compuesta por 21 indicadores de logro que hacen referencia a los criterios de evaluación que quedan definidos en la *Orden de 15 de enero de 2021* por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Para su

valoración, se sigue una escala Likert donde 0 es el valor menor y 4 es el valor mayor que puede ser otorgado.

La segunda de ellas será la evaluación final. Esta se llevará a cabo mediante una *autoevaluación* realizada por el alumno de manera individual durante la última sesión. Se usará como instrumento una *encuesta*, con vocabulario adaptado al alumnado, pero que referencia a las competencias clave. La encuesta diseñada cuenta con cuatro bloques de contenido formados preguntas cerradas y abiertas que el alumnado debe contestar en función de su aprendizaje en cuanto a las siguientes temáticas:

- a. Aprendizajes adquiridos sobre el cine.
- b. Aprendizajes adquiridos sobre cómo hacer una animación.
- c. Aprendizajes adquiridos sobre el trabajo en equipo.
- d. Cómo se han sentido en la elaboración del proyecto.

Ambas evaluaciones proponen ofrecer espacios de reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como el logro de los objetivos generales y específicos. Sin embargo, comprendemos que el aprendizaje es un proceso complejo, lento y, por tanto, somos conscientes de que este ejercicio de análisis y autocríticas, aunque necesarios, simplifican la realidad del aula.

Su ponderación será de un 50% cada evaluación, ambas con una calificación numérica del 0 al 3, que, posteriormente, por medio de una escala proporcional, se ajustará este valor al sistema de calificación vigente en la normativa actual, sobre 10.

3.5.2. Evaluación de la propuesta

Aunque la propuesta no se ha llevado a cabo, esta cuenta con el diseño de una evaluación de la misma para que, en el momento en el que esta se ejecute, pueda ser evaluada y se puedan realizar cambios y mejoras futuras. Para ello, se ha diseñado un *cuestionario de satisfacción* para ser cumplimentado por los estudiantes que deberá ir acompañado del *diario del docente* en el que deberá plasmar todos los detalles de la puesta en práctica.

El *cuestionario de satisfacción* está compuesto por 9 ítems compuestos por preguntas cerradas que deberán valorar según los colores del semáforo (color rojo cuando no están satisfechos, color amarillo mostrando satisfacción media y color verde satisfacción alta). Las preguntas se agrupan en tres bloques temáticos:

- a. Opiniones sobre el docente: se incluyen preguntas sobre la ayuda recibida por el docente, si este los ha motivado y si ha resuelto sus dudas.
- b. Opiniones sobre la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos: se incluyen preguntas sobre los talleres y sobre cada una de las fases realizadas. Asimismo, incluyen cuestiones sobre si el tiempo para realizar el proyecto le ha parecido adecuado.
- c. Opiniones sobre el trabajo en grupo: se recogen opiniones sobre la forma de trabajar en grupo y sobre las dificultades encontradas.

Por último, se incluirá un espacio con dos preguntas abiertas a cumplimentar de manera libre por los estudiantes y que son las *siguientes ¿qué te ha gustado más? ¿qué mejorarías?*

4. RESULTADOS ESPERADOS

La propuesta presentada no ha sido llevada a cabo en el aula. Sin embargo, el diseño de innovación aquí presentado es, de por sí, la propuesta de mejora a una intervención realizada en las aulas en abril de 2021. Por tanto, esperamos que sus logros anteriores, como el aumento de autonomía e implicación en proyectos largos y complejos, se mantengan del mismo modo en el que sus flaquezas hayan sido corregidas.

Entre estas debilidades destacamos el poco hincapié a las fases de diseño e investigación, supeditadas al acto de animar. En consecuencia, no cuidamos el aspecto narrativo, relegando la animación *stop motion* a una técnica, un vehículo para lograr nuestros intereses generales. Por tanto, esperamos que esta propuesta de diseño abarque la naturaleza interdisciplinar, colaborativa y compleja que caracteriza el *stop motion*, al igual que continúe ofreciendo una transición del trabajo autocontenido en una

sesión a los modos de hacer proyectuales. Del mismo modo, no podemos olvidar que su aplicación en el aula debe ser meramente orientativa, sin olvidar los contextos únicos de cada participante, ni sus ritmos de trabajo propios. El seguimiento de una estructura de producción basada en el ABP no debe interponerse a los verdaderos modos de hacer de la investigación artística: el juego, la experimentación, la observación y el error.

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos, con esta propuesta de innovación se espera que el alumnado, en primer lugar, aprenda a desarrollar ritmos de trabajo lentos adaptados a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.

En un mundo y un sistema social caracterizado por la rapidez de los procesos, se pretende que el alumnado adquiera una nueva perspectiva y aprenda a disfrutar de realizar proyectos que requieren de largas elaboraciones que requieren del empleo de tiempo y esfuerzo para su realización. Este aspecto ayudará a trabajar la tolerancia a la frustración y la paciencia.

Asimismo, se espera que el alumnado adquiera conocimientos sobre el aprendizaje cinematográfico a través de la experimentación, de una forma muy práctica y aprendiendo haciendo de primera mano. También se espera mejorar el clima de clase educando para el trabajo en equipo, enseñando a los alumnos a organizarse de manera autónoma y, por tanto, aumentando el grado de autonomía y de implicación en proyectos largos. Por último, se espera conseguir un buen uso de las nuevas tecnologías, para ello se apuesta por educar en un espíritu crítico y reflexivo.

5. CONCLUSIONES

Entendiendo el tiempo como una problemática en la era de la aceleración, en este capítulo ofrecemos un diseño de una propuesta de intervención didáctica de innovación educativa cuya meta es la realización de una animación *stop motion* de forma grupal. A través de ella, se establecen los procesos de aprendizaje desde la iniciativa y motivación del alumno, ofreciendo ritmos de trabajo lentos, complejos y procesuales, promoviendo una actitud reflexiva y crítica y de posicionamiento alternativo en el mundo.

La forma de trabajar que ofrece esta propuesta solo será alcanzable gracias a los modos de hacer de la escuela lenta y del arte contemporáneo, condensados en la técnica de animación y recurso didáctico de *stop motion*, debido a las particularidades que lo conforman intrínsecamente, como su relación lenta y tangible con el tiempo, su lógica proyectual divisible en fases, su carácter interdisciplinar que requiere el trabajo tanto de la mente con el cuerpo, así como el carácter narrativo que permite tanto la expresión propia del alumnado como su reflexión acerca del tiempo, ya sea de carácter autobiográfico o metafórico.

Además, con esta propuesta se espera no solo defender el *stop motion* como recurso educativo o proponer una intervención didáctica acorde a las necesidades del estudiante acelerado del siglo XXI, sino también ofrecer los modos de investigación artística como medio para elaborar propuestas educativas.

Haciendo referencia a los aspectos a tener en cuenta o a mejorar, aunque ya se han formulado mejoras en cuanto a la propuesta piloto llevada a cabo en un primer momento, se hace necesario poner en práctica las diferentes fases para poder establecer qué mejoras serían necesarias. Por otra parte, un aspecto que puede funcionar como problema es el hecho de contar con dispositivos móviles, ordenadores o tabletas para que todos los grupos puedan realizar la grabación o el montaje. En este caso sería necesario solicitar el recurso al centro para poder poner en marcha la intervención. Por último, hacer mención a la labor docente y a necesidad de contar con docentes formados en *stop motion* o que estén motivados para aprender y poder llevar a cabo la iniciativa.

En un mundo marcado por el uso de la tecnología desde edades tempranas y por la rapidez en el día a día, es necesario desarrollar más propuestas como estas, que ofrezcan alternativas metodológicas adaptadas a las inquietudes del alumnado y al uso de recursos TIC, así como que contemplen y respeten los ritmos de aprendizaje del alumnado. Asimismo, estas deben ir acompañadas de investigaciones que evalúen la efectividad de su puesta en práctica, para poder ser llevadas a cabo en diferentes contextos.

6. REFERENCIAS

- Acaso López, M., & Megías, C. (2017) *Art Thinking: cómo el arte puede transformar la educación*. Ediciones Paidós.
- Bernárdez, A. (2006). A la búsqueda de una "habitación propia": comportamiento de género en el uso de Internet y los chats en la adolescencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 69-82.
- Cornelio, Hofman, V., Ardèvol, E., & Sivera, S. (2022). Creatividad y futuros en stop motion: aprendiendo a construir historias colaborativamente. *Arte, individuo y sociedad*, 34(1), 369–388.
- De Pascual, A. y Lanau, D. (2018) *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)*. Catarata
- Debord. (2010). *La sociedad del espectáculo*. Doble J.
- Díaz-Gandasegui, V. (2011). *Mitos y realidades de las redes sociales*. Prisma Social.
- Domènech F. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Graó
- Falcón, L. (2015). Alfabetización audiovisual para la prevención de la violencia de género. En M. González de Audikana (Coord.). *Poniendo otras miradas a la adolescencia* (pp. 73-96). Universidad de Deusto.
- Fericgla, J.M. (2003). El fil encadenat o el temps en les cultures. En E. Carbonell, J. Bertranpetit, R. Carbó-Dorca, J.M. Fericgla y J. M. Terricabres (Coords.). *El temps i la humanitat*. Edicions 62.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Fundación Santillana.
- Fisher, M. (2009) *Realismo capitalista: ¿no hay alternativa?*. Titibillus
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes: Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg.
- Freire, P. (1997). Última entrevista a Paulo Freire. Traducida y subtitulada al español. Parte 1 / 2 [Vídeo] YouTube. <https://bit.ly/3jXKmbc>
- Gasek, T. (2013). *Frame-by-frame stop motion : the guide to non-traditional animation techniques*. Focal Press
- Joule, A. (2011). La paradoja del tiempo en animación. Si lo inanimado también experimenta el tiempo real, ¿por qué parece vivo por un momento?. *Con A de Animación*. (1).
- Kolb, D. A. and Fry, R. (1975) *Toward an applied theory of experiential learning*. En C. Cooper (Ed.), *Theories of Group Process*. John Wiley.

- Koun-Tem Sun, Chun-Huang Wang, & Ming-Chi Liu. (2017). Stop-motion para la alfabetización digital en Educación Primaria. *Comunicar*, 25(51), 93-103.
- Maestre Pagaza, F. (2008). *La adolescencia adelantada el drama de la niñez perdida* (2a. ed.) Editorial Desclée de Brouwer.
- Majó, F. (2010). Por los proyectos interdisciplinares competenciales. *Aula de Innovación Educativa*, 195, 7-11.
- Orden del 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* 7, del 18 de enero de 2021.
- Pozuelos Estrada, F. J., y Rodríguez Miranda, F. (2008). Trabajando por proyectos en el aula. *Aportaciones de una investigación colaborativa, Investigación en la escuela*, 66, 5-27.
- Purves, B. (2007). *Stop motion : passion, process and performance* (1. de.). Focal Press, an imprint of Elsevier. <https://doi.org/10.4324/9780080555799>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Rosa, H. (2011). Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desentronizada. *Persona y Sociedad*. XXV (1). 9-49.
- Rosa, H. (2016). Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía. Katz editores
- Shaw, S. (2008). *Stop motion: craft skills for model animation*. Focal Press.
- Simon, H. (1971). *Designing Organizations for an Information-rich World*. En M. Greenberger (Ed.). *Computers, Communications and the Public Interest*. The Johns Hopkins Press.
- Trianes Torres, Gallardo Cruz, J. A., y Barajas Esteban, C. (2008). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Pirámide.
- Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonía - Didáctica de la Educación Musical*, 55, pp. 7-15.
- Zavalloni. (2011). *La pedagogía del caracol: Por una escuela lenta y no violenta*. Graó.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA E INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA COMO ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE

DIEGO ORTEGA-ALONSO
Universidad de Jaén

JAVIER CORTÉS-MORENO
Universidad de Jaén

TERESA AMEZCUA-AGUILAR
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN. EL PROGRAMA UNIVERDI

Las personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario y su participación han tenido un carácter anecdótico hasta hace muy poco tiempo y eran escasos los proyectos que tenían en cuenta a estas personas para su desarrollo. Actualmente, y a nivel nacional en España, hay un conjunto de iniciativas centradas en implicar a las personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario, con el apoyo de la Fundación Once y la financiación del Fondo Social Europeo. En total son más de treinta los proyectos que se centran en apostar por una educación de calidad centrada en las personas con discapacidad intelectual y su inclusión socioeducativa en el contexto universitario. Uno de ellos es el Programa UniverDi, de estudios universitarios inclusivos que se desarrolla en la Universidad de Jaén. Se trata de un programa que lleva seis ediciones de manera consecutiva realizando la impartición de formación de carácter universitario para personas con discapacidad, en el marco de los programas universitarios de formación para el empleo de jóvenes con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro del autismo, a través del Programa Operativo de Empleo Juvenil (POEJ).

El objetivo de este título propio es proporcionar una formación universitaria a jóvenes con discapacidad intelectual enfocada a mejorar su

autonomía, su formación humanística y su preparación laboral. La inclusión educativa de los jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad es aún un reto a superar en el Espacio Europeo de Educación Superior, y el programa UniverDi promueve la integración socioeducativa de jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad a través de un proyecto de innovación docente consistente en la realización de las denominadas “clases inclusivas” del alumnado con discapacidad intelectual de UniverDi en diferentes estudios de grado y postgrado, en las que la Universidad se convierte en un espacio inclusivo de convivencia y desarrollo humano mediante la interacción de alumnado con diferentes capacidades.

La participación del alumnado con discapacidad del Programa UniverDi en la asignatura Las Artes Plásticas y la Cultura Audiovisual en Educación Primaria se conforma como un proceso transformativo en el que se llevan a cabo acciones colectivas orientadas a crear espacios de aprendizaje y reflexión a través de prácticas artísticas sobre los derechos humanos, los derechos de las personas con discapacidad y la creación de clases inclusivas. Al mismo tiempo que se ha capacitado a ambos grupos para ser conocedores de los derechos y deberes que tienen reconocidos y potenciar el conocimiento sobre los mecanismos existentes que tienen disponibles para concienciar y reivindicar los derechos que les conciernen, tomando como referencia inalienable el paradigma del modelo de la diversidad: “Nada sobre nosotros/as, sin nosotros/as”.

2. INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA BASADA EN LAS ARTES

En vista del crecimiento exponencial de la intervención socioeducativa enfocada hacia colectivos en riesgo de exclusión social (Blakeslee & Keller, 2012, Petrovic, 2015; Preston, Prieto-Flores y Rhodes, 2019), se promueven estrategias de carácter innovador como es la mentoría social en el marco educativo de la Educación Primaria (Crul y Schneider, 2014). La intervención socioeducativa puede ser una herramienta excelente para el profesorado y ser referencia de futuro para el alumnado (García-Melgar y Meyers, 2020), al tener como objetivo principal la

inclusión de personas que se encuentran en riesgo de exclusión social (Prieto-Flores y Feu Gelis, 2018). La identificación por parte de Kruglanski et al. (2019) de los tres factores psicosociales que determinan la calidad de los procesos educativos y la interacción entre los mismos, es cuando sucede la intervención socioeducativa, la cohesión y la inclusión social (Blakeslee y Keller, 2012; Bruce y Bridgeland, 2014; Moyano, 2019; Petrovic, 2015; Putman, 2015). Dichos factores son las necesidades (sentido vital, autoestima), las redes sociales (dinámicas grupales, modelos sociales, influencia, liderazgo), y las narrativas (creencias, valores y aspectos culturales e identitarios).

La inclusión educativa encuentra como aliadas las metodologías de carácter cualitativo centradas en comprender la experiencia del alumnado (Sánchez-Aragón et al., 2021), y pasa por otorgarles un rol protagonista (Colomer et al., 2020). Cuando esto sucede a través de prácticas artísticas, los resultados muestran datos prometedores al respecto de la adquisición de competencias clave relacionadas con la formación cultural, personal y social desde las artes, el papel de la educación artística en el contexto educativo, la adquisición de destrezas para realizar actividades artísticas y la generación de herramientas de carácter didáctico que promuevan las competencias clave (Gutiérrez y Fernández, 2018).

Recientes estudios también encuentran prometedoras ventajas educativas surgidas de la colaboración entre docentes y profesionales del ámbito de las artes (Ortega-Alonso, 2020, Poch & Poch, 2018), que llevan al alumnado a desarrollar prácticas artísticas de carácter social a través de las cuales asumen compromisos con su entorno (Marín-Viadel y Roldán, 2019). Este interés social que el alumnado adquiere en el contexto de los centros educativos, encuentra su reflejo en las acciones que lleva a cabo posteriormente en la sociedad, fuera del centro, ya que se desarrolla su espíritu crítico y su capacidad de acción y reacción (Dewhurst 2014).

3. METODOLOGÍA

Los enfoques que ofrece la educación artística están relacionados con los resultados que se obtienen y que tienen un carácter diferenciador con

respecto a las problemáticas de la sociedad en la que habitan, y son susceptibles de alcanzar un reconocimiento académico semejante al del resto de materias educativas. La educación artística catapulta al alumnado a alcanzar logros cognoscitivos, y al mismo tiempo, a disfrutar de sus peculiares técnicas y procedimientos de indagación (Marín Viadel, 2011).

La investigación-acción parte de la idea de resolver problemas colectivos de un modo cooperativo o participativo (Thiollent, 1988). En este sentido, la relación entre investigación, acción y educación está relacionada con la *a/r/tografía* (*arts, research & teaching*), y en aquellos proyectos que pueden comenzar realizando preguntas de investigación y centran su atención en la evolución de las preguntas generadas durante la investigación misma (Irwin 2013).

FIGURA 1.



Sesión de creatividad en el aula con alumnado del Grado en Educación Primaria y del Programa UniverDi. Fuente: Elaboración propia.

Actualmente, los centros educativos se proponen procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros educativos que buscan implementar metodologías activas fundamentadas en la innovación y en el aprendizaje en lugar de en la enseñanza (Fernández March, 2006). En este sentido, el “saber hacer complejo e integrador” (Lasnier, 2000) que define

las metodologías activas y los programas por competencias, ponen el foco en que el alumnado desarrolle la capacidad de resolución de problemas (Díaz-Vicario et al., 2019) integrando el conocimiento teórico para conseguir una influencia en la comunidad (Romeu-Fontanillas et al., 2020) que permita a los centros alcanzar la innovación docente.

La evolución de la pandemia de Covid-19 ha puesto sobre la mesa la necesidad, de carácter estructural, que tienen los centros educativos de instaurar narrativas de carácter positivo en sus diferentes contextos (Ávila-Valdés 2022). En este sentido, las experiencias artísticas y creativas encuentran un hábitat de acción para constituirse como herramientas que permitan a los centros educativos alcanzar sus objetivos a nivel del alumnado, y repercutir en la sociedad y en su entorno, evitando las nuevas formas de exclusión y desigualdad que ha supuesto la inclusión agresiva de las TIC en los contextos educativos (Arnaiz, 2019). Desarrollar competencias transversales que permitan mostrar y demostrar el talento artístico y académico del alumnado, mediante el trabajo por proyectos, se torna necesario para potenciar sus habilidades y su autoestima, así como su sentimiento de pertenencia y la identidad de grupo y su participación activa.

La participación conjunta del alumnado y el profesorado transforma los centros educativos en “comunidades rizomáticas” (Moreno-Montoro et al., 2017) con metodologías activas de carácter cualitativo como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje servicio (Kane, 2004) que tienen la capacidad de involucrar al alumnado en su propio aprendizaje de manera significativa, otorgándoles un rol protagonista a través de la experiencia directa y la inclusión educativa (Colomer et al., 2020).

El dibujo como herramienta de aprendizaje debe ser una herramienta imprescindible y necesaria a utilizar en el contexto educativo (Ortega-Alonso, 2018). Las estrategias de innovación social, el design thinking y la creatividad, muchas de las cuales se fundamentan en los trabajos de De Bono (1970), consideran al dibujo, así como su combinación con la toma de apuntes escritos, como uno de los elementos fundamentales para el desarrollo del denominado pensamiento lateral, que busca representar aquello que ve, lo que tiene que ver con la noción de transferencia

(Pimentel, 2004) que podemos utilizar para nuestro contexto de comprensión del mundo, a través de la simbolización creativa (Moreno Montoro et al., 2016).

4. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA ENFOCADA A LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

La Universidad de Jaén no cuenta con grados específicos de creación artística de cualquier índole. Salvo el Máster Universitario de Investigación y Educación Estética: Artes, Música y Diseño, o en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en la especialidad de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas. Las metodologías de investigación artística se ciñen exclusivamente a las asignaturas de educación artística incluidas en los Grados de Educación Infantil, de Educación Primaria y de Educación Social. Es por ello que se torna necesario potenciar la perspectiva artística del alumnado de grado desde un prisma que tenga muy en cuenta la intervención socioeducativa basada en las artes, ya que esto les permitirá como futuros docentes aplicar estrategias metodológicas interdisciplinarias fundamentadas en prácticas artísticas cuya eficacia no solo se puede medir con resultados cuantitativos, sino también, y muy especialmente, con aspectos cualitativos de carácter humanista implícitos a la práctica artística.

Para poner en marcha esta actividad inclusiva se ha escogido esta asignatura del Grado de Educación Primaria fundamentalmente por dos cuestiones: en primer lugar, porque la intervención socioeducativa no es una cuestión que se desarrolla exclusivamente en el ámbito de los trabajadores sociales y los educadores sociales, sino que ocurre en todo el contexto social, y eso incluye la educación, los centros educativos y la propia vida de las personas. Considerándose que, de una manera muy específica, la intervención socioeducativa se encuentra en el ámbito del trabajo social, también es cierto que para que exista la vocación socioeducativa, esta debe estar presente en la vida de las personas para que desarrollen esa vocación. Por tanto, es indispensable empezar a

fomentar estas vocaciones y a concienciar sobre estas actitudes desde la misma Educación Primaria, siendo para ello imprescindible formar a las personas que van a ejercer la docencia en la Educación Primaria en estrategias y metodologías propias de la intervención socioeducativa.

Por otra parte, lo que se persigue en todo el sistema educativo, desde la Educación infantil, la Educación primaria, la Educación Secundaria y hasta la Educación Superior, es una sociedad mejor, con personas más concienciadas que puedan vivir en un estado del bienestar para todo el mundo. Por lo tanto, desde esta perspectiva se torna fundamental que la intervención socioeducativa esté presente en todas las materias, y es por ello que la intervención socioeducativa basada en las artes encuentra en la asignatura Las Artes Plásticas y la Cultura Audiovisual en Educación Primaria un ecosistema perfecto para desarrollarse.

5. DISCUSIÓN

Siendo como es esta asignatura la única obligatoria de carácter artístico del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Jaén, la intervención socioeducativa es un concepto fundamental que hay que tener en cuenta para fomentar el interés por la sociedad y la acción social basada en las artes para el futuro profesorado de Educación Primaria.

En este contexto, es imprescindible implementar estrategias de intervención socioeducativa en la asignatura, ya que se desconoce si el alumnado escogerá las materias optativas que tienen carga docente del Área de Didáctica de la Expresión Plástica o si por el contrario, los 8 créditos que configuran esta asignatura serán su único contacto con los valores de intervención socioeducativa en el ámbito artístico que el alumnado del Grado en Educación Primaria va a tener obligatoriamente en sus cuatro años de carrera. La metodología de la asignatura tiene un carácter mixto, en el cual se desarrollan tanto clases teóricas como prácticas de carácter expositivo, y centradas asimismo en la participación acción. El alumnado debe realizar prácticas que le permitan comprobar por medio de la realización, los resultados y posibilidades de análisis de diversos métodos.

FIGURA 2.



Alumnado del Grado en Educación Primaria durante la realización de la técnica del Muro de Post-its. Fuente: Elaboración propia

El objetivo es que el alumnado del Grado pueda desarrollar la capacidad de organizar actividades que al alumnado de primaria le conduzca a trabajar con herramientas para el ejercicio estético, el análisis de la cultura visual y su reflexión crítica, buscando alternativas al estereotipo y el desarrollo de medios alternativos a las influencias de la cultura de masas. En cuanto al Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), la docencia inclusiva requiere un planteamiento didáctico que responda a las necesidades formativas del alumnado existente en el aula. También se plantea un aprendizaje cooperativo, con el propósito de favorecer el apoyo mutuo entre los estudiantes mediante el desarrollo de técnicas de enseñanza basadas en la cooperación que contribuyen a que el alumnado se ayude entre sí, estableciendo metas de aprendizaje comunes y aprendiendo a convivir con personas con características diferentes a las suyas. Por último, se contempla el aprendizaje basado en problemas (ABP): El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se circunscribe en un modelo de aprendizaje por competencias, por lo que este proyecto

docente se ha diseñado incluyendo las competencias que se trabajan en cada asignatura y aquellas que tienen un carácter transversal.

Las *clases inclusivas* son aquellas que, desde el Programa UniverDi, se desarrollan sesiones formativas con el alumnado del programa mediante su participación en clases en igualdad de condiciones y junto al alumnado matriculado en diferentes Títulos Universitarios tanto de grado como de Máster, así como cualquier otro tipo de títulos de postgrado impartidos en la Universidad de Jaén (Sotomayor et al., 2018). Concretamente y en el caso que nos ocupa, en el Grado de Educación Primaria y en la asignatura Las Artes Plásticas y la Cultura Audiovisual en Educación Primaria. En estas clases el alumnado de UniverDi, participa en la sesión docente al igual que el resto del alumnado, siguiendo los criterios de lo que Staimback y Staimback denominaron educación inclusiva (1999).

Esta filosofía educativa apuesta por valorar de manera positiva la diversidad, respetando además los principios de igualdad y justicia. En cada una de las experiencias inclusivas se pretende crear un equipo homogéneo, integrando el alumnado, el profesorado, personal técnico y los recursos para atender las necesidades que puedan surgir, adaptar el currículum y solucionar las dificultades del alumnado. Se utilizan estrategias flexibles y las adaptaciones necesarias para adaptar los contenidos al alumnado en lugar de que estos se adapten al currículum preestablecido. Por último, se incorporan metodologías artísticas a través del desarrollo de dinámicas de grupo y de diversos talleres en los que se han empleado diversas técnicas de creatividad que se incorporan en el siguiente ítem de este capítulo. El trabajo se realiza a través de la confección de grupos que incluyen alumnado tanto del programa UniverDi como del Grado en Educación Primaria, lo que permite fomentar la inclusión del alumnado con discapacidad, mejorar su autoestima y, también y como finalidad principal, su calidad de vida. Por otra parte, el alumnado del grado adquiere una serie de habilidades competenciales que podrán aplicar una vez que ejerzan la docencia, poniendo especial énfasis en el aprendizaje emocional y adaptativo que tiene en cuenta aspectos como la participación igualitaria de todas las personas con independencia de sus capacidades, el aprendizaje colaborativo, la adaptación de contenidos y

recursos para facilitar el acceso a la educación a todo tipo de alumnado, y en definitiva, a cómo lograr que las clases sean inclusivas y conocer mecanismos y procesos para desarrollar acciones basadas en la innovación docente y la experiencia artística para lograr este fin.

5.1. TÉCNICAS DE CREATIVIDAD

Tal y como ya se ha comentado con anterioridad, se considera especialmente relevante que el alumnado del Grado pueda desarrollar estrategias creativas de intervención socioeducativa para abordar su futuro como docentes. Por tanto, se estipula en el horario correspondiente a las prácticas un total de tres sesiones para aprender a utilizar algunas de las técnicas de creatividad más utilizadas en el contexto educativo, con objeto de diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socio-educativa de carácter inclusivo en el ámbito de las artes plásticas. Estas actividades se estructuran en sesiones de dos horas de duración cada una, no son concebidas como clases magistrales sobre qué es la creatividad y la innovación, sino como sesiones orientadas a la generación de ideas creativas con la finalidad de poner en práctica la elaboración proyectos.

Las sesiones tienen como objetivo principal incentivar en el alumnado la motivación y el empoderamiento para que participen en la construcción de proyectos creativos que sirvan para fomentar la innovación y el emprendimiento tanto en su futura práctica docente como en sus vidas, a través de la generación y puesta en marcha de estrategias que les permitan, en función de las acciones que pongan en marcha en el presente, tener un futuro como personas creativas. Para ello, el alumnado se distribuye por grupos de 5 o 6 personas, se limitan los tiempos de participación en las diversas dinámicas en función del criterio del profesor de las prácticas, y se desarrollan las diferentes técnicas que comentamos a continuación.

5.1.1. Elevator Pitch

La dinámica del *elevator pitch* se realiza por parejas. El alumnado debe describir cuestiones planteadas por el profesor en un tiempo máximo estipulado que no puede superar el minuto de duración. El objetivo principal es que el alumnado sea capaz de resumir sus ideas de una forma

esencial y atractiva, organizándolas de manera creativa y convincente para que la otra persona mantenga su atención. Posteriormente, en cada pareja, la otra persona tiene que invertir sus roles para que todos y todas formen parte de esta dinámica. El uso de esta técnica permite al alumnado detectar aquellas carencias existentes en su capacidad de oratoria y, además, les permite adquirir destrezas que luego les serán necesarias para poder utilizarlas en el contexto de exposiciones orales como las que se plantean en la asignatura, o a las que tendrán que enfrentarse tanto en la defensa de sus proyectos orales, como en su día a día como futuros docentes.

5.1.2. Muro de post-its

La técnica del muro de post-its permite conocer lo que el alumnado espera inicialmente en las sesiones de creatividad, pero también organizar ideas de una forma espacial asignándoles relevancias una vez sometidas a tormenta de ideas. En el caso que estamos mostrando en el presente capítulo, y dado que se cuenta con la participación del alumnado con discapacidad intelectual del programa UniverDi que se mezcla en los grupos establecidos por el alumnado de grado para trabajar en igualdad de condiciones, se trata de que el alumnado diseñe un proyecto sobre cómo debe ser una clase inclusiva. Para ello, se solicita a los diferentes grupos que escriban cinco ideas por grupo sobre esta temática en los post-it, y, posteriormente, los pegan en la pizarra en lo que será el muro de post-its. Por último, se realiza una tormenta de ideas en la que los grupos escogen los contenidos colectivamente, agrupando las ideas en otras amplias de la que se extraen conceptos primarios sobre qué o cómo debe ser una clase inclusiva. Estas ideas primarias serán las que, con posterioridad, se incorporarán en los mapas mentales como veremos a continuación.

FIGURA 3.



Dinámicas de creatividad por grupos con post-its entre alumnado del grado y alumnado del Programa UniverDi durante las prácticas. Curso 2022/2023. Fuente: Elaboración propia.

5.1.3. Mapas mentales

Una vez definidas las ideas principales del proyecto a través de la técnica del muro de post-its, se realiza un tránsito desde la divergencia hasta la convergencia, en un proceso en el que se siguen generando alternativas para la toma de decisiones. En este punto, los grupos proceden a realizar mapas mentales de manera grupal con las ideas generadas, utilizando materiales como cartulinas, lápices de colores, ceras, o rotuladores. Su distribución espacial y asociativa, partiendo de una idea principal de la que surgen ideas secundarias, permite al alumnado comprender la importancia del dibujo en el contexto de la creatividad, y cómo se pueden organizar las ideas con creatividad y herramientas propias de las artes plásticas, para poder establecer prioridades o cribados de aquellas que resulten secundarias una vez situadas en el espacio del mapa.

Los mapas mentales son un recurso muy efectivo, y una herramienta muy eficaz que permite la extracción de información y su asimilación memorística, y permiten diseñar metodologías creativas para la toma de

apuntes y notas, expresar ideas de manera gráfica o asociar unas ideas con otras, representándolas a través de dibujos, colores, símbolos, herramientas gráficas y por supuesto, textos. Los mapas mentales se desarrollan situando en el centro de la cartulina lo que se considera el objeto de investigación, la idea principal, de la que a su vez surgen otras ideas, palabras y conceptos, unidos todos mediante líneas que se trazan y que las interconectan entre sí.

5.1.4. SCAMPER

Esta técnica de creatividad permite al alumnado fortalecer su habilidad de cuestionamiento y su espíritu crítico, así como también su imaginación y su capacidad de adaptación. Es especialmente útil cuando existen dificultades para seguir avanzando en la generación de ideas, ya que formula diversas preguntas que obliga a quienes la aplican a continuar los procesos creativos por derroteros que anteriormente no han explorado. También permite profundizar en las diversas preguntas que se plantea en el proyecto incipiente, por lo que nos permite avanzar desde lo general a lo concreto. SCAMPER son las siglas conformadas los siguientes verbos:

- Sustituir
- Combinar
- Adaptar
- Modificar/Magnificar
- Proponer
- Eliminar o minimizar
- Reordenar o Invertir

SUSTITUIR se centra en aquellas partes del proyecto creativo que son susceptibles de ser reemplazadas por otras, porque no convengan de inicio o por una cuestión de probar nuevas vías de creación.

COMBINAR ofrece la posibilidad de unir varias de las ideas o etapas que se han establecido como partes del proyecto en otras que puedan absorberlas de manera más amplia.

ADAPTAR permite ajustar las ideas o modificarlas para hacerlas mejores, más consistentes, con más calidad.

MODIFICAR permite establecer cambios de carácter sustancial en las ideas del proyecto, en pro de su mejora. Por modificar, también podemos entender MAGNIFICAR, es decir, haciendo más grandes los objetivos, o el planteamiento, o las propias ideas, ampliando su escala, podemos hallar soluciones mucho más creativas de las que se habían previsto antes de aplicar esta cuestión.

PROPONER ayuda a pensar sobre qué otros propósitos, no contemplados al inicio de la puesta en marcha del proceso creativo, podría tener el proyecto, de modo que abre nuevas vías que no deben descartarse de antemano.

ELIMINAR suprime partes del proyecto que se consideren superfluas, que puedan afectar a su rendimiento o que, llegado este punto, no se consideren necesarias para el correcto desarrollo del mismo.

Por último, al REORDENAR o invertir, descubrimos lo que sucede cuando cambiamos el orden establecido en nuestro proyecto, y nos preguntamos por las consecuencias que esa reordenación o inversión podría tener y si ello supondría la obtención de resultados distintos e innovadores.

El alumnado del grado utiliza esta técnica de creatividad en las sesiones prácticas y aplica estas cuestiones al trabajo previamente realizado con los muros de post-its y los mapas mentales, de modo que se puede centrar en actividades inclusivas genéricas del proyecto sobre el que trabajan, o en aspectos más concretos centrados en una práctica sobre educación inclusiva de carácter hipotético.

5.1.5. Los seis sombreros de pensar

Esta técnica de creatividad permite al alumnado la asunción de seis roles distintos que representan cada uno una forma de ver el mundo desde la perspectiva de la dirección de pensamiento. En cada grupo se establecen esos roles y cada alumno o alumna asume el rol que le corresponde para someter las ideas a juicios relacionados con los seis sombreros de pensar, cada uno de los cuales tiene asignado un color y representa las siguientes características:

BLANCO: Este sombrero representa la neutralidad y la objetividad. Basándose en los hechos existentes, en los datos, cifras y observación directa, se centra en la información disponible, atendiendo asimismo a las cuestiones que puedan faltar.

VERDE: Al representar el color de la vegetación, tiene que ver con el concepto de crecimiento y ramificación. Por tanto, se centra en la creatividad, en buscar aquellas mejoras posibles que puedan realizarse.

AMARILLO: Aporta optimismo y una visión lógica de carácter positivo de los hechos existentes. Busca la factibilidad y una manera de actuar persiguiendo aquellos beneficios que encuentre a disposición del grupo.

NEGRO: Asume el rol cauto y precavido, facilitando el juicio crítico con argumentos que hagan ver al resto de personas las vicisitudes o dificultades que puedan tener determinadas acciones que se puedan emprender. No es que sea negativo, sino que es capaz de detectar las cuestiones negativas, mostrándolas de manera razonada y crítica para poder obrar en consecuencia.

ROJO: Es el rol más pasional, el que se centra en las intuiciones y los presentimientos, anteponiendo las emociones y los sentimientos en la toma de decisiones.

AZUL: Es el que pone el foco en las cuestiones más importantes del proyecto, las más relevantes. Actuando como controlador del proceso, se ocupa de coordinarlo, así como de resumir los resultados que se obtengan.

La técnica de los seis sombreros de pensar puede aplicarse de manera secuencial, es decir, se realiza una secuencia de roles que permitan a todo el alumnado ponerse los distintos sombreros, y así poder analizar las ideas de los proyectos pasando por el cribado que aporta cada uno de los participantes. Así, la secuencia vendría a ser la siguiente:

- Paso 1: El alumno o alumna que tenga el sombrero blanco presenta los hechos incluidos en el proyecto, o la pregunta de investigación, aportando datos existentes y cuestiones que se hayan podido escapar de inicio.

- Paso 2: Quien ostente el sombrero verde, aporta aquellas ideas creativas del proyecto con sus ramificaciones y los caminos por los que podría transitarse.
- Paso 3: La persona que tenga puesto el sombrero amarillo se dispone a evaluar los méritos del proyecto, haciendo referencia a los beneficios encontrados en el mismo o tras su aplicación.
- Paso 4: Turno para quien ostente el sombrero rojo, realizando alegatos pasionales sobre el valor de las ideas incluidas en el proyecto.
- Paso 5: En este momento, el sombrero negro enumera los problemas, las dificultades o las desventajas que existen en el proyecto de manera razonada y crítica.
- Paso 6: Por último, el sombrero azul se dispone a extraer las conclusiones una vez que se ha realizado el recorrido por los anteriores roles por parte del grupo.

6. CONCLUSIONES

Debido a la segregación educativa existente hasta no hace mucho tiempo, la percepción social sobre la discapacidad se ha venido posicionando en el lado opuesto a la excelencia educativa (Alonso y de Araoz, 2011). La percepción de las personas con discapacidad como sujetos pasivos incapaces de aportar conocimiento es contraria a la apuesta por la integración y la inclusión educativa. Esta responde a la percepción de un modelo social imperante en la actualidad, que apuesta por empoderar a las personas con discapacidad y a los colectivos desfavorecidos proporcionando la base de un nuevo paradigma transformador que nos lleva directamente a la educación inclusiva (Staimback y Staimback, 1999). Esta se centra en el pleno desarrollo del potencial humano, atendiendo a su diversidad y su dignidad, poniendo el foco en la creatividad y el talento que tienen las personas con independencia de sus capacidades, máxime en una sociedad libre como la nuestra.

La actividad que se plantea en este capítulo fomenta la interacción entre alumnado universitario del Grado en Educación Primaria con alumnado con discapacidad intelectual del Programa UniverDi de la Universidad de Jaén, a través de un aprendizaje cooperativo y la puesta en marcha de prácticas de innovación docente para la inclusión educativa basada en las artes, mediante experiencias mixtas con alumnado de ambos colectivos, lo que fomenta el trabajo colaborativo entre personas de diferentes capacidades intelectuales y físicas y supone una experiencia enriquecedora para el alumnado del Grado en Educación Primaria que redundará en su atención a la diversidad una vez que ejerzan la docencia.

La integración de alumnado con discapacidad intelectual en los estudios superiores naturaliza el hábitat universitario con modelos inclusivos que apuestan por pluralizar la diversidad humana y normalizarla. Así se las universidades se convierten en espacios inclusivos de convivencia y desarrollo humano. Promoviendo valores como la igualdad la sensibilización, la solidaridad, el respeto, el compromiso o la cooperación, los jóvenes con discapacidad intelectual del programa UniverDi tienen la oportunidad de experimentar y conocer todos aquellos servicios y recursos que ofrece la Universidad y sus respectivos grados, formado parte de un proceso educativo que marcará a sus compañeros y compañeras en el futuro y que les permitirá ser mejores docentes.

Los retos de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior tienden a fomentar acciones aplicables en el ámbito de los conocimientos teóricos que el alumnado adquiere durante su etapa universitaria. Esto puede constituirse como un verdadero desafío ante colectivos como las personas con discapacidad y otros en riesgo de exclusión social. Esta integración educativa encuentra en las prácticas artísticas colaborativas de carácter activista un fértil campo metodológico (Moreno-Montoro y Martínez-Morales, 2019). Transformando socialmente el entorno en lugar de centrarse en conceptos puramente formales o estéticos (Vico et. al., 2018), la práctica artística deja de tener el papel exclusivo históricamente centrado en la arteterapia (Campos, 1995; Ballesta et. al., 2011; Jiménez et. al., 2013; Alonso, 2018) y brinda a las personas con discapacidad la oportunidad de expresarse y conectar con las personas,

así como poner el foco en las capacidades que poseen en lugar de su discapacidad (Hall, 2010).

7. REFERENCIAS

- Acaso, M. (2017). Del Design Thinking al Art Thinking: Cómo transformar la educación a través de las artes. I Congreso Internacional Innovación Educación. Conferencia llevada a cabo en el Congreso de Gobierno de Aragón, Zaragoza, España. Recuperado de https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/49/Maria_Acaso.pdf [Fecha de consulta: 23/12/2022].
- Alonso, D. (2018). Desarrollo de las habilidades motrices de las personas con discapacidad intelectual a través del proceso cognitivo. *Artseduca* (19), 224-245. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2018.19.10>
- Alonso, M.J. y de Araoz, I. (2011). El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española. CERMI.
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://bit.ly/32eqBA1> [Fecha de consulta: 22/12/2022].
- Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. Berkeley: University of California Press.
- Ávila-Valdés, N. (2022). Arte, salud comunitaria y COVID-19: ¿qué ha pasado? ¿qué podemos hacer? *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(3), 971-985. <https://doi.org/10.5209/aris.72494>
- Ballesta, A.M., Vizcaíno, O., y Mesas, E.C. (2011). El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. *Arte y políticas de identidad*, 4, 137-152. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/reapi/article/view/146051>
- Blakeslee, J.E., & Keller, T.E. (2012). Building the youth mentoring knowledge base: Publishing trends and coauthorship networks. *Journal of Community Psychology*, 40(7), 845-859. <https://doi.org/10.1002/jcop.21494>
- Bruce, M., y Bridgeland, J. (2014). *The Mentoring Effect: Young People's Perspectives on the Outcomes and Availability of Mentoring. A report for MENTOR: The national mentoring partnership*. Recuperado de: <https://bit.ly/3Ap4U2h> [Fecha de consulta: 22/12/2022]

- Campos, D. (1995). La expresión plástica en las personas con síndrome de Down en la Comunidad de Madrid. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes.
- Carrascal Domínguez, S. (2016). La educación integrada de las artes. Un modelo de enseñanza-aprendizaje para la formación del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria. *Observar. Revista Electrónica De Didáctica De Las Artes*, (10(1), 64-83. Recuperado a partir de <https://www.observar.eu/ojs/index.php/Observar/article/view/67> [Fecha de consulta: 23/12/2022].
- Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D., & Bubnys, R. (2020). Reflective learning in higher education: Active methodologies for transformative practices. *Sustainability*, 12(9), 3827. <https://doi.org/10.3390/su12093827>
- Cortés, P. & Márquez, M.J. (2017). Creatividad, comunicación y educación: Más allá de las fronteras del saber establecido. Málaga: UMA Editorial.
- Crul, M., & Schneider, J. (2014). Mentoring: What can support projects achieve that schools cannot? Report of the Sirius education migration network. Brussels: European Commission. <https://bit.ly/3y7QSiM>
- De Bono, E. (1970). *Lateral thinking: A textbook of creativity*. London: Ward Lock Educational.
- Dewhurst, M. (2014). *Social Justice Art: A Framework for Activist Art Pedagogy*. Cambridge (Massachusetts): Harvard Education Press.
- Díaz-Vicario, A., Mercader, C. & Gairín, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(7), 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35–56. <https://bit.ly/3aea46A>
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- García-Melgar, A. & Meyers, N. (2020). STEM Near Peer Mentoring for Secondary School Students: a Case Study of University Mentors' Experiences with Online Mentoring. *Journal for STEM Education Research* 3, 19–42. <https://doi.org/10.1007/s41979-019-00024-9>
- Gutiérrez, M. R., & Fernández, S. (2018). Artistas en el aula: estudio de un caso sobre trabajo colaborativo en el ámbito de las artes plásticas y visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(2), 361-374. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57324>

- Hall, E. (2010). Spaces of social inclusion and belonging for people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research* (54), 48-57.
- Irwin, R. (2013). La práctica de la a/r/tografía, traducido del inglés por Diego García Sierra, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, vol. 25, núm. 65, enero-abril, 2013, pp. 106-113.
- Jacobs, J. (2018). Intersections in Design Thinking and Art Thinking: Towards Interdisciplinary Innovation. *Creativity. Theories – Research - Applications*,5(1) 4-25. <https://doi.org/10.1515/ctra-2018-0001>
- Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*. New York: New York University Press.
- Jiménez, P.C., De Gracia, A.O., Ceballos, S.G., González, N.D., Vegas, S.G., Rodríguez, E.S., y Sáez, A.I.L. (2013). Arte para todos. Proyecto de investigación y creación con personas con capacidades diversas. *Arteterapia* (8), 155. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2013.v8.44443
- Kane, L. (2004). Educators, learners and active learning methodologies, *International Journal of Lifelong Education*, 23(3), 275-286, <https://doi.org/10.1080/0260/37042000229237>
- Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-264. Recuperado a partir de <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>
- Kruglanski, A. W., Bélanger, J. J. & Gunaratna, R. (2019). *The three pillars of radicalization: Needs, narratives, and networks*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190851125.001.0001>
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guerin.
- Latorre-Cosculluela, C., Vázquez-Toledo, S., Rodríguez-Martínez, A., & Liesa-Orús, M. (2020). Design Thinking: creatividad y pensamiento crítico en la universidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e28.2917>
- Marín Viadel, R. (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211–230. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119951>
- Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>

- Masterman, E., & Manton, M. (2011). Teachers' perspectives on digital tools for pedagogic planning and design. *Technology, Pedagogy and Education*, 20, 227–246. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2011.588414>
- Mentzer, N., Farrington, S. y Tennenhouse, J. (2015). Strategies for teaching brainstorming in Design educations. *International Technology Education Association*, 74 (8), 8-13. Recuperado a partir de <https://www.iteea.org/File.aspx?id=137390&v=fd540cdb>
- Moreno-Montoro, M. y Martínez-Morales, M. (2019). Hacer Camino. *Revista Invisibilidades*.
- Moreno-Montoro, M.I., Tirado de la Chica, A., López-Peláez Casellas, M.P., & Martínez-Morales, M. (2017). Investigación Basada en las Artes como Investigación Educativa: análisis de una experiencia en el Colegio San Isidro en Guadalén. *Educatio Siglo XXI*, 35(1 Mar-Jun), 125–144. <https://doi.org/10.6018/j/286251>
- Moreno-Montoro, M.I., Valladares-González, G., Martínez-Morales, M. (2016). La investigación para el conocimiento artístico. ¿Una cuestión metodológica o gnoseológica? Capítulo del libro *Reflexiones sobre Investigación Artística e Investigación Educativa Basada en las Artes*. Síntesis.
- Mosely, G., Wright, N. y Wrigley, C. (2018). Facilitating Design Thinking: a comparison of design expertise. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 177-189. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.004>
- Moyano, M. (2019). Alienation, identity and intercultural working. *Radicalisation Awareness Network*. Recuperado de <https://bit.ly/3acaw5x> [Fecha de consulta: 17/12/2022].
- Ortega-Alonso, D. (2018). ¿Libro de artista o cuaderno de campo? Aproximación A/R/Tográfica al dibujo naturalista. *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural*, (112), 141-152. doi: 10.29077/bol/112/v01_ortega
- Ortega-Alonso, D. (2020). Investigación artística e innovación social: herramientas para la transferencia del conocimiento científico. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén. <https://bit.ly/3OGGW7e>
- Ortega-Alonso, D., & de Castro-López, M. E. (2021). Ciencia inclusiva, cine y creatividad: herramientas para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 52(3), 141–161. <https://doi.org/10.14201/scero2021523141161>
- Petrovic, M. (2015). *Mentoring in Europe and North America: Strategies for improving immigrants' employment outcomes*. Brussels: Migration

- Policy Institute Europe. Recuperado de: <https://bit.ly/3nDbSZX> [fecha de consulta: 15/12/2022].
- Pimentel, J. (2004). Cuadros y escrituras de la naturaleza. *Asclepio*, 56(2), 7-24. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2004.v56.i2.50>
- Poch, A. & Poch, D. (2018). *Artivism*. Darlington: Carpet Bombing Culture
- Preston, J. M., Prieto-Flores, O. & Rhodes, J. E. (2019). Mentoring in context: A comparative study of youth mentoring programs in the United States and continental Europe. *Youth & Society*, 51(7), 900–914. <https://doi.org/10.1177/0044118X18813700>
- Prieto-Flores, O., & Feu-Gelis, J.(2018). ¿Qué impacto pueden tener los programas de mentoría social en la sociedad? Una exploración de las evaluaciones existentes y propuesta de marco analítico. *Pedagogía social. Revista universitaria*, 31, 153-167. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.12
- Putnam, R. D. (2015). *Our Kids. The American Dream in Crisis*. New York: Simon & Schuster.
- Razzouk, R. y Shute, V. (2012). What is Design Thinking and why is it important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330-348. <https://doi.org/10.3102/0034654312457429>
- Romeu-Fontanillas, T., Guitert-Catasús, M., Raffaghelli, J. & Sangrà, A. (2020). Mirroring learning ecologies of outstanding teachers to integrate ICTs in the classroom. [Ecologías de aprendizaje para usar las TIC inspirándose en docentes referentes]. *Comunicar*, 62, 31-42. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-03>
- Sameshima, P. (2008). "AutoethnoGRAPHIC Relationality through Paradox, Parallax, and Metaphor". In *Being with A/r/tography*. Leiden, The Netherlands: Brill. https://doi.org/10.1163/9789087903268_005
- Sánchez-Aragón, A., Belzunegui-Eraso, A. & Prieto-Flores, Ó. (2021). Revisión sistemática de la evaluación de la mentoría social dirigida a jóvenes vulnerables. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 481-506. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.16>
- Sotomayor, E., Cortés, J., Morcillo, J.M. & Lucena, R. (2018). *Universidades Inclusivas: El Programa UniverDi y el Certificado Universitario en Personal de Apoyo a Empresas y Organizaciones de la Universidad de Jaén para jóvenes con discapacidad intelectual*. Libro de Actas del IV Congreso Internacional Universidad y Discapacidad, 818-826. Recuperado de <https://ciud2018.fundaciononce.es/sites/default/files/libro-de-actas-iv-congreso-universidad-y-discapacidad.pdf> [Fecha de consulta: 27/12/2022]

- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stickdorn, M., Schneider, J., Andrews, K., y Lawrence, A. (2011). *This is service design thinking: Basics, tools, cases* (Vol. 1). Hoboken, NJ: Wiley.
- Thiollent, M. (1988). *Metodologia da pesquisa-ação*. 4ª edição. São Paulo (SP): Cortez: Editores Associados.
- Vico, E.A., Gormaz, M.J.C., Semova, D.J., Castillo, G.P., Sosa, R.P., y Rey, P.R. (2018). Artivismo como herramienta de transformación social: dos iniciativas en los barrios de La Latina y Lavapiés (Madrid) 1. *Comunitania*, (15), 171-196.
- Wrigley, C., Mosely, G. & Tomitsch, M. (2018). Design Thinking education: a comparison of massive open online courses. *The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 4(3), 275-292.
<https://doi.org/10.1016/j.sheji.2018.06.002>

PLANEA, ARTE Y ESCUELA: INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN (ARTÍSTICA)

FERNANDO TRUJILLO SÁEZ

Universidad de Granada – Conecta13

ANGELINA LORELÍ PADILLA HERNÁNDEZ

Conecta13

1. INTRODUCCIÓN

Arte y Educación son dos términos tan relacionados como distantes. Arte y Educación tienen una vinculación ontológica que radica en el carácter social y trascendente del ser humano. En este sentido, incluso podríamos pensar que la concreción de la Unión Europea (2019) de la competencia en conciencia y expresión cultural¹² se queda corta para recoger la importante vinculación de Arte y Educación y la capacidad del Arte para crear, como plantean María Acaso y Clara Megías (2017), prácticas educativas honestas con el siglo XXI.

En este sentido, la Red PLANEA se define como “una red de centros educativos, agentes e instituciones culturales que se comprometen a utilizar las prácticas artísticas en la escuela pública de manera transversal, situada en los territorios y con vocación de generalización y permanencia”¹³ (Red PLANEA, 2022a), para que las artes sean una herramienta de aprendizaje y un motor de ciudadanía en la escuela pública, entre otros propósitos. Esta Red es impulsada por la Fundación Daniel y Nina Carasso¹⁴ y se

¹² “Competence in cultural awareness and expression involves having an understanding of and respect for how ideas and meaning are creatively expressed and communicated in different cultures and through a range of arts and other cultural forms. It involves being engaged in understanding, developing and expressing one’s own ideas and sense of place or role in society in a variety of ways and contexts.” (Unión Europea, 2019, p.14).

¹³ Para más información véase la página web de la Red PLANEA en <http://bit.ly/3itfLSf>

¹⁴ Véase la página web de la Fundación Daniel y Nina Carasso en <http://bit.ly/3Xy8D6j>

desarrolla en tres territorios a través de la mediación de tres Nodos: Andalucía, coordinado por ZEMOS98; Comunidad de Madrid, coordinado por Pedagogías Invisibles; y Comunitat Valenciana, coordinado por PER-MEA. Además, PLANEA está hermanada con PÈGASE¹⁵, el programa experimental de generalización del arte en la escuela que la Fundación Carasso desarrolla en Francia junto a las *Academies*.

La Red PLANEA se fijó a sí misma diez principios básicos para la acción. El tercer principio es el principio de prototipado, que se define de la siguiente manera:

La red adopta una postura de experimentación y prototipado a lo largo de los cinco años de su implementación. En particular, a lo largo de los dos primeros años, se plantea a sí misma como un elemento en construcción que ha de ser mejorado sobre la marcha y por la comunidad que conforme. Esto obliga a generar un marco un poco más laxo tanto a nivel micro (elección de centros, contenidos y metodologías) como a nivel macro (modelo de gobernanza, relaciones institucionales, evaluación, etc.). La idea de prototipo no exige a la red de definir unos indicadores trazables desde el principio que ayuden a definir mejor la red a partir del tercer año, siendo el cuarto y el quinto los momentos de consolidación. (Red PLANEA, 2022b)

En esta línea, a continuación se muestra la evaluación realizada durante el curso 2020-2021 como cierre de los dos primeros años de prototipado y como anticipo de una segunda etapa de mejora y consolidación de la Red.

2. OBJETIVOS

2.1. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

La evaluación de la Red PLANEA está vinculada con tres funciones principales:

- Monitorizar el desarrollo del plan de actuación de la Red PLANEA para regular la puesta en práctica de las distintas actuaciones previstas.

¹⁵ Para más información sobre el Programa PÈGASE se puede consultar la página web <http://bit.ly/3XdSwdR>

- Valorar puntual y longitudinalmente el efecto de las intervenciones en los centros educativos de la Red PLANEA. Para ello se analizará el impacto (en términos de aprendizaje y otros procesos concomitantes como motivación, satisfacción, crecimiento, desarrollo, etc.) y las repercusiones (personales, institucionales, comunitarias y sociales) que generen estas intervenciones.
- Establecer conclusiones valiosas para las personas e instituciones participantes en la Red PLANEA y también, con carácter general, para la comunidad y el sistema educativo.

2.2. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

Para llevar a cabo las funciones anteriormente descritas y siguiendo las claves para la evaluación de programas educativos presentes en la literatura (Pérez Juste, 2002; Stufflebeam, 2003; Expósito López et al., 2004; Pérez Juste, 2006; Ball, 2011; Yarbrough, 2011; Ladyshevsky, R. y Taplin, 2015; Pérez-González, 2017) se establecen los siguientes objetivos:

- Analizar, desde el punto de vista de la comunidad educativa y los agentes externos, las condiciones que facilitan o dificultan el desarrollo de las actuaciones de PLANEA en el centro.
- Analizar las características y procesos que se llevan a cabo en los centros que participan en la Red PLANEA.
- Identificar y caracterizar las temáticas específicas sobre las que se incide dentro de la Red PLANEA.
- Identificar y caracterizar las herramientas de trabajo utilizadas por los docentes y otros agentes educativos.
- Identificar y caracterizar las metodologías utilizadas en las diferentes actuaciones acometidas por los participantes en PLANEA.

- Conocer el impacto de estas temáticas, metodologías y herramientas los resultados de aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo personal y profesional de las personas implicadas.
- Conocer cuáles son las repercusiones de la participación en PLANEA tanto para la comunidad educativa como para los agentes externos y el entorno.

A partir de estos objetivos y con carácter previo a la recogida de datos se elaboraron de manera colaborativa unos indicadores de evaluación. Estos indicadores recogen variables de contexto, de proceso y de producto (Stufflebeam, 2003) y fueron consensuados y validados por la Comisión Estatal que gestiona y supervisa la Red así como por los centros educativos participantes.

3. METODOLOGÍA

En total, doce centros piloto participan en el curso 2020-21 en PLANEA: cinco en la Comunitat Valenciana, cuatro en la Comunidad de Madrid y tres en Andalucía. De ellos, seis se incorporan a la Red durante el año escolar 2020-2021.

TABLA 1. Centros piloto de la Red PLANEA. Curso escolar 2020-2021

Nodo Andalucía		
Centro piloto	Agentes	Temáticas de los proyectos y actuaciones de arte y escuela
CEIP Huerta de Santa Marina (Sevilla)	Cotidiana y Tejares 11 Antropoloops	Transformación de espacios y trabajo por proyectos: medición de la calidad del aire y condiciones de temperatura, diseño de celosías, patios inclusivos y aulas verdes. Remezcla musical.
IES Cartima (Cártama, Málaga)	Docentes en torno al Plan audiovisual de centro y el trabajo por proyectos Colaboración con AulaFilm Participación de Pablo Barce, director	Formación técnico-artística-audiovisual de docentes e integración de actividades del plan audiovisual en los proyectos curriculares. Dotación de equipos audiovisuales Visita al entorno del río Guadalhorce y su representación como murales inspirados en el artista Miquel Barceló Acceso a contenidos vía Aulafilm.
CEIP Sierra Nevada (Güejar Sierra, Granada)	Comienza su actividad durante el curso 21-22	Artes escénicas.
Nodo Madrid		
Centro piloto	Agentes	Temáticas de los proyectos y actuaciones de arte y escuela
CEIP Manuel Núñez de Arenas (Vallecas, Madrid)	Crecer con arte Calatea	“Centro educativo como centro cultural”***: Metodología de indagación sobre aprendizaje musical y artes escénicas desde una perspectiva crítica, feminista y anticapitalista.
CEIP República de Chile (San Blas-Canillejas, Madrid)	Wapsi Álvaro Valls Cesto Basurama	“Arte como metodología”***: convivencia y educación emocional; creación de espacios y ludoteca; desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la producción musical.
IES Menéndez Pelayo (Getafe, Madrid)	Pez Arquitectos Basurama VIC Ángel Sesma	“Transformación de espacios”**: Seminario del profesorado Metodología participativa de análisis de espacios del centro. Desarrollo de prototipos de aulas y mobiliario, aulas al aire libre, señalética inclusiva.
CRA Cabanillas de la Sierra* (Cabanillas, Navalafuente y Valde-manco)	Institute for Postnatural Studies (acompañamiento) Amalia Fernández y Nilo Gallego Lucía Loren Regina Dejiménez (residencia artística)	“Arte para los retos contemporáneos”***: Creación textil, transformación de los espacios, relaciones de intercambio del ser humano con el entorno, juego libre, escucha y cuidado del cuerpo.
Nodo Comunitat Valenciana		

Centro piloto	Agentes	Temáticas de los proyectos y actuaciones de arte y escuela
CEIP Santa Teresa (Valencia)	Columpiant la dansa Investigación sobre artista del barrio Proyectos CALAIX y Escuela del Garabato Anna Peixet	Cuerpo, convivencia y espacios educativos. De la comunidad educativa al entorno social y cultural. Expresión libre a partir de estructuras de cartón y del dibujo. Fent Mar, experimentación fotográfica y exposición de creaciones
IES Bovalar (Castelló)	Javier Molinero Alba G. Corral La Liminal	Proyecto “Te escribiré cuando llegue” sobre migración, narrativas y el Mar Mediterráneo. Escuela expandida: diseño de un metaverso en línea por y para el centro. Inicia proyecto con el colectivo La Liminal.
CEIP La Coma* (Paterna)	Patricia Chamorro Iniciativas Calaix y Escuela del Garabato	Escuela de madres, tejido y creación de rap. Convivencia, identidad y fortalecimiento del tejido en torno al centro. Expresión libre a partir de estructuras de cartón y del dibujo.
CRA Terra de Riuraus* (Llíber y Alcalá)	Makea Iniciativas Calaix y Escuela del Garabato	Transformación de espacios, patio y centro como punto de encuentro cultural del pueblo. Expresión libre a partir de estructuras de cartón y del dibujo.
FPA Giner de los Ríos* (Alicante)	Paco Inclán Colectivo A quemarropa	Literatura y escritura. Visita a exposiciones de arte contemporáneo.

*Centros educativos que inician en la Red PLANEA en el presente curso escolar.

**Pedagogías Invisibles ha asignado las categorías entrecomilladas a los distintos centros piloto de la Comunidad de Madrid.

Fuente: elaboración propia

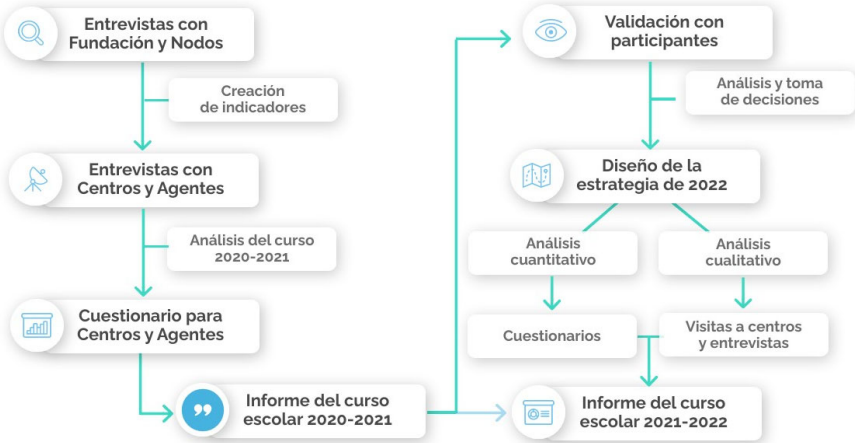
En total, en el curso analizado participaron en la Red unos 1334 estudiantes repartidos entre los tres nodos y 138 docentes de centros piloto. Además de los centros piloto, los centros colaboradores son una figura emergente de desarrollo de proyectos de arte y escuela. Este tipo de participación se concreta en el presente año escolar 20-21 y se distingue de los centros piloto por el alcance más acotado de las actuaciones como parte de PLANEA, es decir, delimitadas a un programa formativo o una propuesta de actuación con base en convocatorias, materiales y proyectos previos de la Red. La Red ha incorporado durante el curso 2020-2021 a 41 centros colaboradores.

La evaluación de la Red PLANEA durante el curso escolar 2020-2021 se plantea como una evaluación de contexto y procesual, aunque se recogen también datos sobre el impacto y las repercusiones de los proyectos de arte y escuela. Dadas las restricciones ante la pandemia de COVID-19, optamos por recoger los datos principalmente por medios digitales, desde una perspectiva de cuidado y respeto a los tiempos y situación en cada Comunidad.

La evaluación integra dos perspectivas: cuantitativa y cualitativa. La primera de ellas se nutre de los datos recabados a partir de un cuestionario diseñado ad hoc para los centros piloto de la Red, mientras que la segunda presenta el análisis de entrevistas con agentes y docentes de centros piloto. Nueve de los doce centros piloto completaron el cuestionario general (86.6% de representación), mientras que 16 agentes colaboradores y 8 docentes de los equipos motores participaron en las entrevistas.

El siguiente esquema resume el proceso de evaluación seguido y la previsión para el seguimiento del curso escolar 2021-2022.

FIGURA 1. Proceso de evaluación de la Red PLANEA



Fuente: Elaboración propia

Durante el curso 2020-2021, la estrategia de evaluación cualitativa se fundamentó en entrevistas semiestructuradas, partiendo de los temas emergentes señalados por los indicadores pero abiertas al diálogo con

las participantes. En la siguiente imagen se presentan de manera general los indicadores de evaluación que orientaron el diseño de los instrumentos de recogida de datos (cuestionario de centros piloto y el protocolo general de entrevistas).

FIGURA 2. Indicadores para la evaluación de PLANEA

Indicadores de evaluación	
Validados como base para la recogida de datos y el análisis.	
<p>Contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> i.1 Representatividad de la Red i.2 Participación i.3 Necesidades de los centros y utilidad de la Red <p>Proceso</p> <ul style="list-style-type: none"> i.4 Conexiones (centros-agentes-instituciones culturales-familias-otros) i.5 Sensibilización y formación del profesorado i.6 Liderazgo y gestión del proyecto en el centro educativo i.7 Transversalidad i.8 Inclusión y accesibilidad i.9 Agencia de los aprendices i.10 Comunicación dentro de la Red PLANEA 	<p>Producto</p> <ul style="list-style-type: none"> i.11 Durabilidad/sostenibilidad i.12 Replicabilidad y escalabilidad i.13 Compromiso/ Transformación i.14 Impacto en el proyecto de centro i.15 Puesta en valor del centro i.16 Impacto y mejora en los aprendizajes y resultados escolares i.17 Satisfacción de la comunidad educativa y motivación del profesorado i.18 Sensibilización de la Administración

Fuente: Indicadores de evaluación de la Red PLANEA.

Elaboración propia a partir de la propuesta de Guerra et al. (2020), de la revisión de literatura y de las entrevistas a nodos coordinadores de la Red PLANEA.

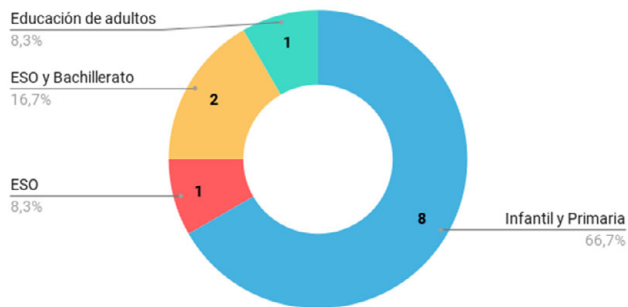
4. RESULTADOS

4.1. DESCRIPCIÓN DE LA RED EN UN AÑO DE PANDEMIA

De manera panorámica, este apartado ofrece un recuento de las líneas de actuación de la Red PLANEA en el curso escolar 2020-2021. Las dos actuaciones fundamentales durante este curso han sido la puesta en marcha de proyectos a pesar de las circunstancias adversas generadas por la pandemia de COVID-19 y la ampliación del alcance de la Red a partir de la incorporación de centros educativos participantes como centros piloto y colaboradores, entre otras líneas de acción, seguimiento y tejido de vínculos con el entorno.

Los centros educativos públicos participantes en PLANEA durante el curso 20-21 atienden a las siguientes **etapas educativas**:

GRÁFICO 1. Etapas educativas de centros piloto de PLANEA en el curso 2020-2021



Fuente: Cuestionario general de centros 2020-2021. Elaboración propia

Los **datos por CC.AA. y etapas educativas** de los centros piloto se presentan a continuación:

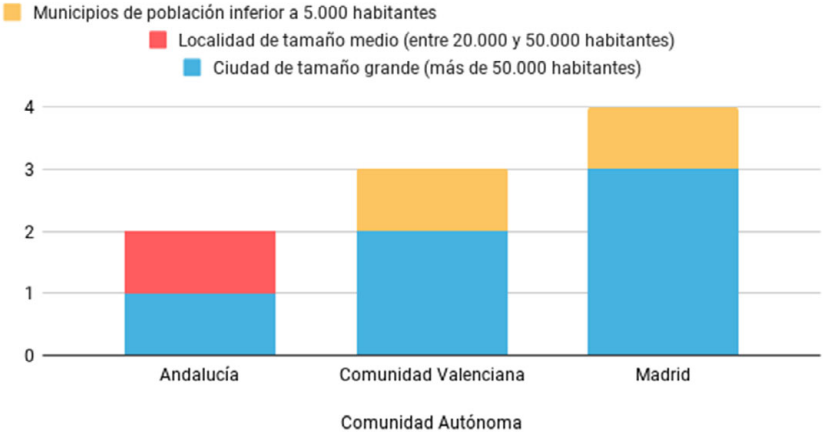
TABLA 2. Etapas educativas de centros piloto de PLANEA por Comunidad Autónoma

Comunidad Autónoma	Etapas educativas	Total de centros	Porcentaje
Andalucía	Infantil y Primaria	2	66,7%
	ESO	1	33,3%
	Centros piloto Andalucía	3	25%
Comunitat Valenciana	Infantil y Primaria	3	60%
	Educación de adultos y otros	1	20%
	ESO, Bachillerato y otros	1	20%
Centros piloto Comunitat Valenciana	5	42%	
Madrid	Infantil y Primaria	3	75%
	ESO y Bachillerato	1	25%
Centros piloto Madrid	4	33%	
Total de centros piloto de PLANEA		12	100%

Fuente: Cuestionario general de centros 2020-2021. Elaboración propia

En cuanto al tipo de municipio de los centros piloto, existe una razonable diversidad de municipios en el conjunto de la Red PLANEA:

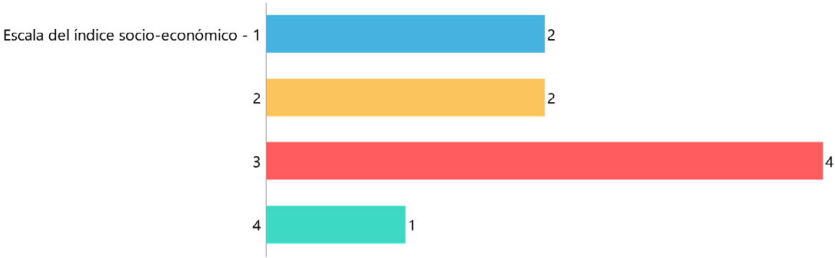
GRÁFICO 2. *Tamaño de la población de los centros piloto de PLANEA, curso 2020-21*



Fuente: Cuestionario general de centros 2020-2021. Elaboración propia

Otro dato que caracteriza el contexto de los centros piloto de PLANEA es el **índice socioeconómico de las familias del alumnado** según la percepción de los propios centros educativos, con un promedio del 2,4 en una escala de 5 puntos (siendo 1 un índice muy bajo y 5 un índice muy alto).

GRÁFICO 3. *Índice socioeconómico de las familias de centros piloto de PLANEA*



Fuente: Cuestionario general de centros 2020-2021. Elaboración propia.

Entre otros rasgos significativos, a continuación se presentan datos sobre **el alumnado y la plantilla docente** de centros piloto. Se puede observar que todos los centros tienen entre el perfil de alumnado a niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas de atención específica,

así como familias procedentes de otros países y de comunidades minoritarias. Además, en el curso 2020-21 el porcentaje de la plantilla docente variable es de un 57% en promedio, moviéndose este porcentaje entre centros con un 41% hasta un 88% de plantilla sin plaza definitiva.

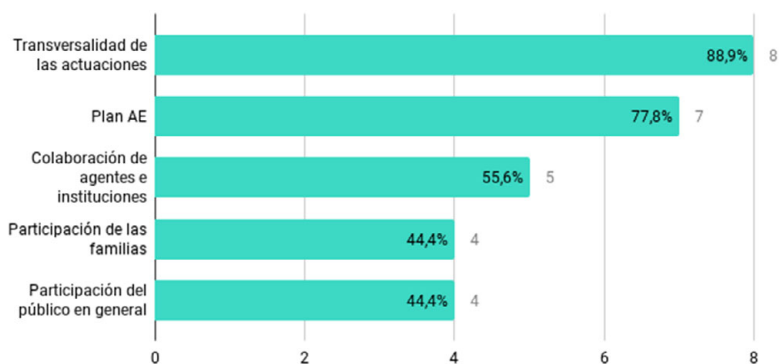
TABLA 3. Rasgos del alumnado y del profesorado de centros piloto de la Red PLANEA

Centro educativo	Alum. curso 20-21	% aprox. de alumnado con NEE	%alumnado comunidades migrantes/ minoritarias	Total de docentes	Docentes con plaza estable 20-21	% de plantilla docente variable
CEIP Huerta de Santa Marina (And.)	474	3	4	40	22	45%
IES Cartima (And.)	395	15	4	37	13	65%
CEIP La Coma (C.Val.)	202	23	90	39	16	59%
CRA Terra de Riu-raus (C.Val.)	85	4	40	13	7	46%
FPA Giner de los Ríos (C.Val.)	1509	N/D	N/D	26	3	88%
CEIP Manuel Núñez de Arenas (Mad.)	236	25	36	17	10	41%
CEIP República de Chile (Mad.)	275	15	85	25	5	80%
CRA Cabanillas de la Sierra (Mad.)	225	N/D	N/D	26	15	42%
IES Menéndez Pelayo (Mad.)	900	5	60	80	40	50%

Fuente: Cuestionario general de centros 2020-2021. Elaboración propia

Según los datos obtenidos a través del cuestionario y las entrevistas, un número significativamente alto de proyectos de PLANEA se han propuesto que el aprendizaje integre contenidos de diversas asignaturas y enfoques (88.9%) favoreciendo la **transversalidad** de las actuaciones de PLANEA, y a excepción de dos centros, todos cuentan con un **Plan de Arte y Escuela** como fruto de la participación en la Red (77,7%). Asimismo, a pesar de la crisis por COVID-19, algunos proyectos han involucrado a las familias y a agentes externos a PLANEA (artistas y agentes culturales).

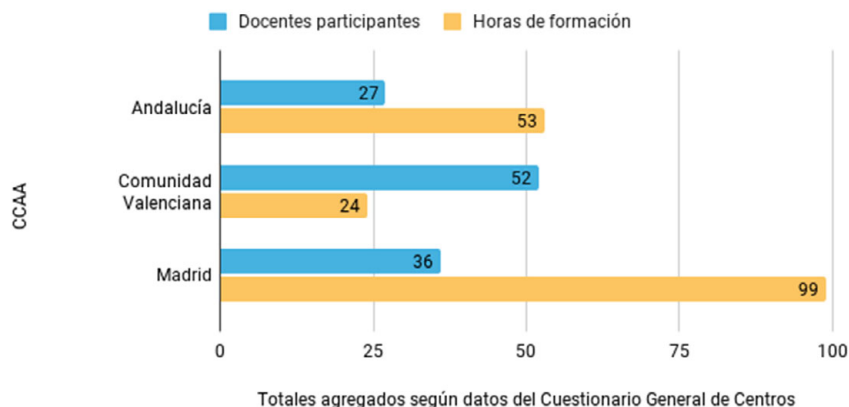
GRÁFICO 4. Rasgos de las prácticas artísticas de PLANEA en los centros piloto participantes del curso 2020-2021



Fuente: Cuestionario general de centros 2020-2021. Elaboración propia.

También debemos destacar que la mayoría de los centros han realizado **actividades de formación docente** relacionadas con PLANEA.

GRÁFICO 5. Formación docente de PLANEA en los centros piloto del curso 2020-2021



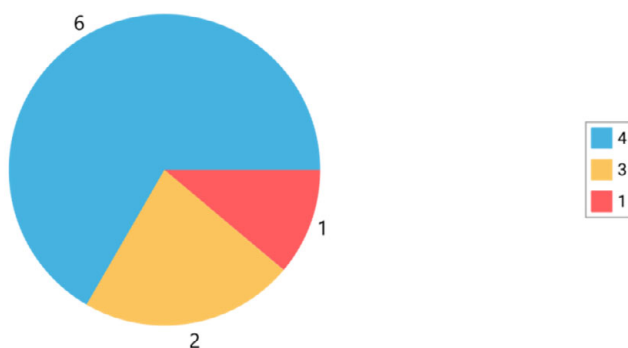
Fuente: Cuestionario general de centros 2020-2021. Elaboración propia.

En cuanto a **la valoración de la Red** desde la mirada de los centros piloto, el profesorado participante en el cuestionario ha valorado, siendo 4 la valoración más positiva, con 3,44 puntos en promedio la

participación del agente colaborador de los proyectos de arte y escuela, y con un 3,78 en promedio la actuación de los nodos coordinadores.

GRÁFICO 6. Valoración de la actuación del agente colaborador por parte de los centros piloto de la Red PLANEA, curso 2020-2021

Valoración de la actuación del agente colaborador

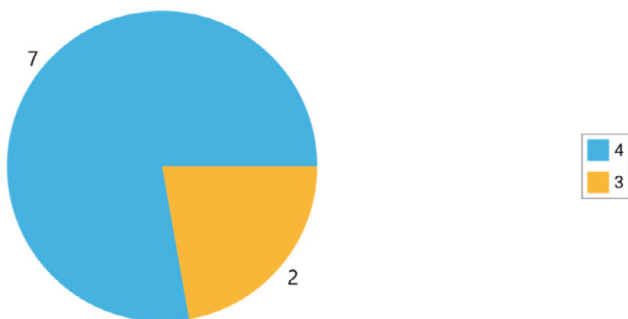


[Escala: 1: Poco significativa, 4: Muy significativa]

Fuente: Cuestionario general de centros 2020-2021. Elaboración propia.

GRÁFICO 7. Valoración de la actuación del nodo coordinador por parte de los centros piloto de la Red PLANEA, curso 2020-2021

Valoración de la actuación del Nodo coordinador



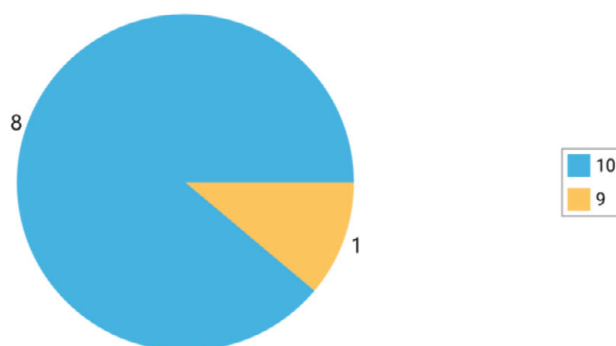
[Escala: 1: Poco significativa, 4: Muy significativa]

Fuente: Cuestionario general de centros 2020-2021. Elaboración propia.

Además, al preguntar a los equipos docentes si **recomendarían la Red PLANEA a otros centros educativos y agentes**, el promedio de recomendación es significativamente alto, con un 9,89 de media (siendo 10 el valor más alto de posibilidad de recomendación); en concreto, un 88,9% invitaría a otros centros a conocer PLANEA con total convencimiento.

GRÁFICO 8. NPS de la Red PLANEA según los centros piloto del curso 2020-2021

**Recomendación de la Red PLANEA a otros centros y agentes
(Net Promoter Score)**

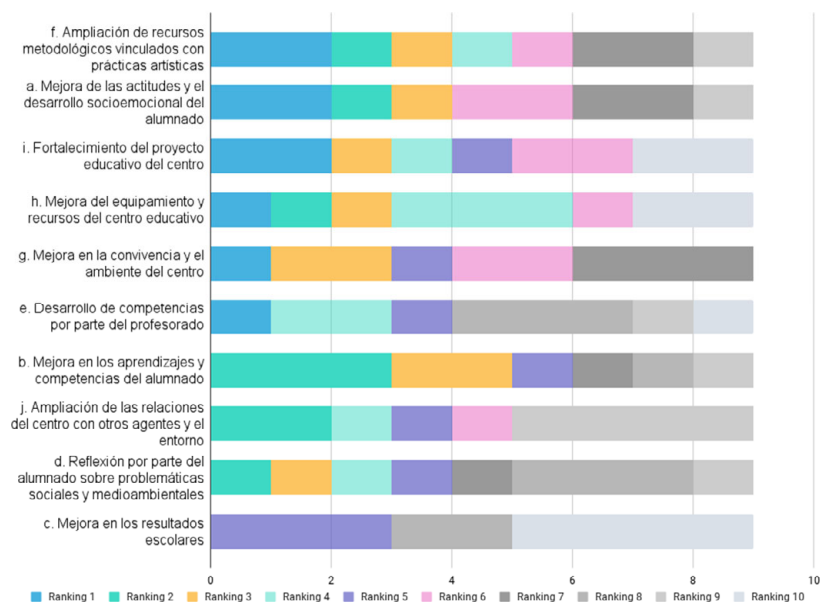


[0: No recomendaría, y 10: Seguro que recomendaría]

Fuente: Cuestionario general de centros 2020-2021. Elaboración propia.

En cuanto al **impacto** que las actuaciones de PLANEA y la participación en la Red, en general los centros destacan la ampliación de recursos metodológicos vinculados con las prácticas artísticas como parte del acervo de conocimiento de los centros piloto, la mejora de las actitudes y del desarrollo socioemocional del alumnado, y el fortalecimiento del proyecto educativo del centro.

GRÁFICO 9. Valoración del impacto de PLANEA desde los centros piloto participantes, curso 2020-2021



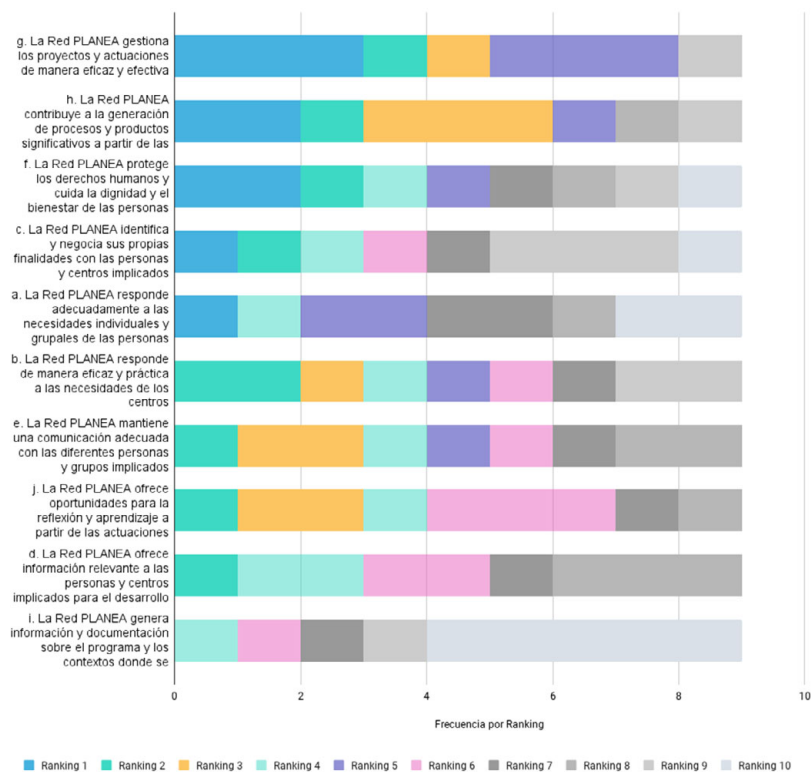
Nota: El eje horizontal muestra la frecuencia de clasificación de las opciones por *Ranking* o clasificación jerarquizada. Las opciones se ordenan según su grado de impacto, siendo el elemento de mayor importancia marcado en el *Ranking* 1, mientras que el menos relevante debe estar en la posición más baja (*Ranking* 10).

Fuente: Cuestionario general de centros 2020-2021. Elaboración propia.

La satisfacción de los centros piloto participantes con diversos aspectos del funcionamiento de la Red y sus **criterios de calidad** forma parte de la evaluación del curso escolar 2020-2021. Los criterios de calidad mejor valorados según el cuestionario son:

- la gestión de la Red de proyectos y actuaciones de manera eficaz y efectiva,
- la contribución a generar procesos y productos significativos a partir de las actuaciones, y
- la protección de los derechos humanos y una mirada de cuidado de la comunidad participante.

GRÁFICO 10. Valoración de los criterios de calidad de la PLANEA desde los centros piloto participantes, curso 2020-2021



Nota: El eje horizontal muestra la frecuencia de clasificación de las opciones por *Ranking* clasificación jerarquizada. Las opciones se ordenan según su grado de impacto, siendo el elemento de mayor importancia marcado en el *Ranking 1*, mientras que el menos relevante debe estar en la posición más baja (*Ranking 10*).

Fuente: Cuestionario general de centros 2020-2021. Elaboración propia.

Finalmente, a partir de las entrevistas realizadas, es posible afirmar que para docentes y agentes colaboradores **participar en la Red PLANEA** implica construir un espacio de encuentro y diálogo entre las artes y la escuela, donde las aportaciones generan oportunidades de innovación y aprendizajes en torno a temáticas sociales, a diversas metodologías educativas y prácticas artísticas (Rosales López, 2013; Trujillo-Sáez et al., 2020). Luego, se infieren algunas claves significativas vinculadas con la replicabilidad y los aprendizajes realizados dentro de la Red PLANEA.

FIGURA 3. Factores para la replicabilidad de la Red PLANEA



Fuente: Entrevistas a participantes del curso 2020-2021. Elaboración propia.

Acerca de las condiciones que favorecen **la replicabilidad de las prácticas artísticas** como herramientas de aprendizaje en centros educativos públicos, docentes y agentes colaboradores resaltan la importancia del apoyo financiero para la realización de las actuaciones, así como la perspectiva de largo plazo que favorece el desarrollo de los procesos de manera contextualizada. Asimismo, el grupo de participantes considera que es adecuado combinar la autonomía del centro con la mediación de la Red PLANEA, contar con la participación activa del profesorado y cuidar tanto de la flexibilidad metodológica de los proyectos de arte y escuela como de la relación con los agentes colaboradores y el entorno. Por último, en las entrevistas es posible identificar que existe interés entre la comunidad de la Red PLANEA por generar más recursos para compartir entre sí y con otros centros educativos, ya sea a partir de diferentes materiales o del propio Centro de Recursos de la Red.

Después, tanto el grupo de docentes como los agentes colaboradores y de mediación compartieron reflexiones sobre aquellos **aprendizajes que el alumnado logra** al participar en las actuaciones de arte y escuela. A continuación se presenta una síntesis de esta cuestión, misma que contribuye a indagar sobre el impacto de la Red PLANEA.

TABLA 4. Panorama general de aprendizajes del alumnado en proyectos de PLANEA según docentes y agentes colaboradores, curso 2020-2021

Aspectos abordados en las actuaciones de PLANEA	Ejemplos de situaciones de aprendizaje y desempeños	Competencia clave relacionada
<ul style="list-style-type: none"> ● Aprender de forma divergente, a partir de experiencias artísticas, del propio cuerpo, de salir del aula y del centro. ● Aprender en situaciones más abiertas y menos dirigidas, por ejemplo de juego libre o de recrear entornos naturales. ● Disfrutar de aulas al aire libre, que favorecen la interacción en el alumnado. 	<p>Todos los proyectos, en específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Proyectos de residencia en el CRA Cabanillas. ● Aulas al aire libre del IES Menéndez Pelayo. ● Proyecto "Dansa i no Gènere" del CEIP Santa Teresa. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Aprender a aprender ● Aprender a convivir y a ser
<ul style="list-style-type: none"> ● Creación de relatos sobre migración. ● Creación de material audiovisual sobre diferentes temáticas. ● Compartir con compañeros y compañeras sobre lo que han aprendido en los proyectos de PLANEA. ● Reflexión sobre otras perspectivas, la diversidad cultural y los derechos humanos, así como el cuidado del entorno. ● Análisis y transformación del entorno del centro para una mejor convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ● "Te escribiré cuando llegue", proyecto en el IES Bovalar. ● Plan Audiovisual de Centro del IES Cartima. ● Antropoloops, CEIP San José Obrero. ● Creaciones audiovisuales, CEIP República de Chile. ● "Mi cole también respira", CEIP Huerta de Santa Marina. ● Proyectos de transformación de espacios, IES Menéndez Pelayo y CEIP República de Chile. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Competencia en lectoescritura (comunicación lingüística) ● Competencia ciudadana ● Competencia en conciencia y expresiones culturales ● Competencia digital
<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollo de la creatividad y de la imaginación. ● Autoconocimiento ● Trabajo colaborativo y colectivo ● La creación compartida y el proceso más allá de la autoría y del producto 	<ul style="list-style-type: none"> ● Wapsi en CEIP República de Chile. ● Proyectos de estancias artísticas en el CRA Cabanillas de la Sierra. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Aprender a aprender ● Competencia ciudadana
<ul style="list-style-type: none"> ● Actuaciones en conjunto con familias y el entorno próximo (barrio) que suponen la interacción entre alumnado y diversas personas. ● Creaciones musicales y visuales (garabato) en torno a la identidad, la expresión libre y las historias de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Antropoloops, CEIP San José Obrero. ● Proyecto de bordado con madres y creación de rap con niños, CEIP La Coma. ● Proyecto Garabato en el CEIP La Coma. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Competencia ciudadana ● Competencia en conciencia y expresiones culturales
<ul style="list-style-type: none"> ● Funciones cognitivas superiores: atención frente a distractores varios (visuales, tecnológicos, dispersión). ● Desarrollo de la escucha activa y exploración del silencio. ● Desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa. ● Empatía y autoconocimiento. 	<p>Todos los proyectos, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Wapsi en CEIP República de Chile. ● Proyectos de estancias artísticas en el CRA Cabanillas de la Sierra. ● Creaciones audiovisuales, CEIP República de Chile. 	<p><i>Transversal</i></p>

Fuente: Entrevistas a participantes del curso 2020-2021. Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

A partir del análisis cuantitativo y cualitativo realizado en torno al desarrollo y las actuaciones de la Red PLANEA durante el curso 2020-2021, se constata el crecimiento de la Red en dicho curso escolar al ampliar los centros educativos participantes tanto pilotos como colaboradores. Los centros piloto han afianzado sus proyectos en marcha, reconociendo en ocasiones en la incertidumbre debido a la pandemia una oportunidad para enfocar proyectos de arte y escuela relevantes para el alumnado. Aquellos que iniciaron este año tienen el desafío de dar continuidad a las actuaciones de la Red, construyendo junto a los agentes colaboradores el sentido concreto de PLANEA para sus centros. Asimismo, los centros colaboradores han aumentado en número y en rasgos de representatividad de la Red, abriendo otra línea de seguimiento del alcance de PLANEA.

Se observa que la muestra del sistema educativo que representa la Red es suficientemente representativa para considerar la replicabilidad de la misma: hay diversas etapas educativas, distribuidas geográficamente en diferentes tipos de municipio y con una cierta representatividad socio-económica y cultural de las familias.

En cuanto a los objetivos previstos por la Red, la mayoría de los centros participantes del cuestionario (77,7%) han elaborado un Plan de Arte y Escuela (PlanAE) como fruto de su participación en la Red PLANEA. En este sentido, es previsible que en los próximos años se observen efectos de este PlanAE tanto en la gestión del centro como en los resultados de aprendizaje, entre otros; asimismo, en la evaluación de años venideros será importante analizar el PlanAE de los centros piloto participantes.

En relación con la participación, la Red ha trabajado con más de 1334 estudiantes repartidos entre los tres nodos y 138 docentes. Sin embargo, el número total de estudiantes y docentes es muy superior si consideramos el total de los centros piloto y los centros colaboradores que participan en la Red PLANEA.

En esta línea es interesante constatar la evolución positiva en el curso escolar 2020-2021 de la transversalidad de las actuaciones de arte y

escuela, cuyos enfoques imbrican contenidos curriculares y competencias clave, con un 88,8% de los centros que reconocen esta cualidad en las actuaciones desarrolladas.

En relación con la valoración, podemos afirmar que, a pesar de las tensiones y los problemas derivados por la COVID-19, el curso 2020-2021 se ha saldado con una tasa de satisfacción muy alta. Así, los centros valoran con 3,78 puntos sobre 4 su satisfacción con la Red PLANEA, con un 3,44 sobre 4 su valoración de los agentes colaboradores y con un 3,78 sobre 4 su valoración de los Nodos. En relación con el índice de recomendación, la Red PLANEA obtiene un impresionante 9,89 sobre 10: es decir, los centros se encuentran altamente satisfechos con el funcionamiento de la Red y su participación en la misma.

De manera específica, los centros destacan el impacto de la Red PLANEA en cinco ámbitos bien significativos:

1. El aumento y la mejora de los recursos metodológicos vinculados con las prácticas artísticas.
2. La mejora de las actitudes y el desarrollo socioemocional del alumnado.
3. El fortalecimiento del proyecto educativo.
4. La mejora del equipamiento y los recursos del centro.
5. La mejora en la convivencia y el ambiente del centro.

Estos cinco aspectos nos hacen ser optimistas respecto al futuro impacto de la Red PLANEA a medio y largo plazo sobre el desarrollo y el aprendizaje del alumnado y el bienestar y la mejora del centro. Además, se detectaron aspectos y ejemplos de aprendizajes conseguidos por el alumnado, relacionados con competencias clave, como futuras líneas de profundización como parte de la labor de evaluación de la Red.

Por último, en relación con los criterios de calidad del propio desarrollo de la Red PLANEA, los centros destacan valores como la eficacia, la significatividad, la protección de los derechos humanos o la pedagogía del cuidado como características principales de la Red. Como sugerencia de mejora, los propios centros señalan la importancia de documentar

las actuaciones puestas en funcionamiento con motivo de la participación en la Red PLANEA.

Como síntesis por indicadores, compartimos los que podríamos considerar hallazgos relevantes para continuar el diálogo con la comunidad de PLANEA:

1. La representatividad de la Red es evidente y está garantizada.
2. La participación de los diversos agentes y del alumnado parece ratificada por la información recogida, siendo la participación y el diálogo uno de los rasgos distintivos más significativo de la Red PLANEA.
3. En cuanto a las necesidades de los centros como anclaje de PLANEA, destacan tres claves: diagnóstico participativo y dialógico de necesidades, abordaje holístico con la participación de docentes y alumnado e integración de temáticas en consenso.
4. En relación con las conexiones de PLANEA, el curso escolar 2020-21 plantea como fundamental la relación entre el centro educativo y los agentes colaboradores, con la mediación de agentes y nodos. De cara al próximo curso se espera que dichas relaciones crezcan, se asienten y cambien, también dada la mayor apertura a agentes externos y con el entorno.
5. La sensibilización y formación del profesorado ha sido un aspecto destacado durante el curso 20-21.
6. El desarrollo de PLANEA supone una ardua labor de liderazgo y gestión del proyecto en los centros, en la cual el equipo motor docente resulta una figura fundamental.
7. La transversalidad de la relación arte y escuela en los centros participantes de PLANEA toma diferentes enfoques, desde su integración en el proyecto educativo del centro a su delimitación en las actuaciones concretas de los proyectos.
8. La inclusión y la accesibilidad se entienden como parte fundamental de las propuestas de PLANEA.
9. La agencia de los aprendices en las actuaciones de PLANEA es un rasgo ya observable pero también un aspecto para profundizar en los proyectos de la Red en años venideros.

10. La comunicación de la Red PLANEA ha satisfecho las necesidades de los participantes en la Red pero se detecta cierta ausencia de información en los medios y la prensa generalista.
11. En relación con la durabilidad y sostenibilidad de la Red PLANEA, son fundamentales aspectos como el impulso económico, el liderazgo pedagógico horizontal y distribuido y la estabilidad de la plantilla docente.
12. En cuanto a replicabilidad y escalabilidad, se han detectado ya varios factores influyentes como el cuidado de la relación entre las personas participantes y en el desarrollo de materiales y guías didácticas, por ejemplo, albergadas en el Centro de Recursos.
13. El compromiso y transformación que PLANEA puede suscitar es ya visible aunque este indicador requiere prudencia porque el avance de PLANEA está aún en curso y la experimentación deberá seguir su proceso. Sin embargo, tanto centros como agentes colaboradores expresan su motivación en relación con PLANEA y los resultados alentadores que alimentan el ciclo de compromiso y de acción-reflexión de los proyectos.
14. El impacto de PLANEA en el proyecto de centro es otro indicador cuya información está en proceso, aunque se esbozan algunas evidencias en los cambios en la relación entre arte y escuela.
15. La puesta en valor del centro es evidente como factor colateral de la participación en la Red PLANEA.
16. El impacto y mejora en el aprendizaje y los resultados escolares se muestra a través indicios en relación con competencias clave, en la búsqueda de propuestas metodológicas alternativas para aprender y en el desarrollo socioemocional de niños, niñas y adolescentes.
17. La satisfacción de la comunidad educativa y motivación del profesorado está absolutamente acreditada gracias a los datos cuantitativos y cualitativos.
18. La sensibilización y participación de la Administración es un área de trabajo de la Red, de debate y reflexión acerca del marco legal, el tipo de impulso al desarrollo profesional docente y los apoyos para perfiles enfocados al arte y la educación en los centros educativos públicos.

6. CONCLUSIONES

La Red PLANEA constituye una de las aproximaciones más innovadoras a la relación entre Arte y Escuela en desarrollo en el sistema educativo español. PLANEA posibilita que emerja un “tercer espacio” producto del encuentro entre dos culturas distintas: la artística y la educativa. Así lo han referido varias voces en las entrevistas, valorando especialmente las aportaciones del campo de conocimiento de ambos mundos con una mirada divergente, con apertura a otras temáticas sociales y metodologías, con una perspectiva de libertad para explorar nuevas posibilidades educativas y de alivio por atender aspectos del aprendizaje del alumnado en un tiempo y espacio artístico-educativo. Se habla de dicho espacio en términos de cuidado, de la necesidad de dialogar y favorecer una adecuada participación de todos y todas, de la aspiración a crear de manera conjunta, de mutua adaptación. Alentar el desarrollo de dicho espacio, habitarlo entre todas y todos, y reconocer los aprendizajes generados serán desafíos fructíferos para PLANEA.

Desde esta perspectiva, se plantean varias recomendaciones para el futuro próximo de la Red PLANEA:

- El acompañamiento a los planes de arte y escuela realizado por nodos y agentes mediadores es un aspecto clave porque contribuye a cuidar de las conexiones entre las distintas partes, la identificación de necesidades y oportunidades y la reflexión sobre las experiencias.
- En particular, cuando un centro se incorpora a PLANEA, tanto agentes como el centro requieren de información inicial y de espacios de diálogo para poner en común las necesidades y propuestas de trabajo, de la manera más horizontal y abierta posible.
- El desarrollo de las actuaciones de arte y escuela plantea desafíos de distinto tipo y complejidad, como compaginar los tiempos escolares con los procesos de las prácticas artísticas y cuidar de la participación y del clima de trabajo, resolviendo

posibles conflictos y dificultades en el desarrollo de las actuaciones.

- La gestión y liderazgo pedagógico para impulsar PLANEA en los centros es otro tema de debate y reflexión, de manera que la responsabilidad o iniciativa no solo recaiga en el equipo motor sino que permita la participación, en distintos grados y según sea pertinente, de más docentes, favoreciendo la transversalidad o un compromiso compartido por la comunidad educativa que reconoce el valor de las prácticas artísticas como vehículo de aprendizaje y de transformación.
- Existen líneas de interés para orientar tanto la evaluación como el desarrollo de PLANEA en el curso escolar 2021-22: una mayor transversalidad, imbricando contenidos curriculares con las actuaciones de PLANEA; una mayor participación de docentes y alumnado, y un registro de evidencias que sea llevadero y fructífero para toda la comunidad de PLANEA.
- El crecimiento y dinamismo de la Red exige un análisis en profundidad de las interacciones, contenidos y la presencia mediática y digital de PLANEA para reconocer logros y oportunidades de nuevas conexiones que favorezcan que la Red crezca, ampliando su alcance y repercusión.
- La existencia de espacios de encuentro de la Red donde diferentes proyectos y personas se conocen entre sí y cuentan con espacios para poner en común experiencias y reflexiones es fundamental para su sostenibilidad y fortalecimiento.
- Por último, un eje de crecimiento de la Red lo conforma la relación con la Administración. La Red PLANEA es una aliada de la administración educativa en el objetivo común de la mejora del sistema educativo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores de este texto quieren expresar su agradecimiento a la Fundación Daniel y Nina Carasso y a los Nodos coordinadores de la Red PLANEA por su apoyo para la elaboración de esta evaluación. Asimismo, desean agradecer a los equipos directivos, equipos motores, profesorado, alumnado y agentes colaboradores participantes en PLANEA por su colaboración y gentileza a lo largo del proceso de evaluación de la Red.

8. REFERENCIAS

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Ball, S. (2011). Evaluating Educational Programs. *ETS Research Report Series*, 2011(1), i-23.
- Expósito López, J., Olmedo Moreno, E. y Fernández-Cano, A. (2004). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2), 185-209.
<https://doi.org/10.7203/relieve.10.2.4319>
- Guerra, R., Gulin, O. y Teklak. (2020). *Indicadores de evaluación de programas de educación artística y cultural para la transformación social. Educación primaria*. (Cuadernos de trabajo N° 4). UNESCO Etxea – Centro UNESCO del País Vasco. <http://bit.ly/3GsSFDn>
- Ladyshefsky, R. y Taplin, R. (2015). Evaluation of curriculum and student learning needs using 360 degree assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(5), 698-711,
<https://doi.org/10.1080/02602938.2014.950189>
- Pérez-González, J. C. (2017). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 523-546.
- Pérez Juste, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *XXI, Revista de Educación*, 4, 43-76.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. La Muralla.
- Red PLANEA, (2022a, 10 de diciembre). *¿Qué es PLANEA? Red de arte y escuela*. Red PLANEA. <http://bit.ly/3itfLSf>

- Red PLANEA, (2022b, 10 de diciembre). *10 principios para la acción*. Red PLANEA. <http://bit.ly/3CBdiwa>
- Rosales López, C. (2013). Análisis de experiencias de innovación educativa. *Enseñanza & Teaching*, 31(2), 45-68.
- Stufflebeam, D. L. (2003) The CIPP model for evaluation. En T. Kellaghan y D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 31-62). Kluwer Academic Publishers.
- Trujillo-Sáez, F., Segura-Robles, A. y González-Vázquez, A. (2020). Claves de la innovación educativa en España desde la perspectiva de los centros innovadores: una investigación cualitativa. *Participación educativa*, 7(10), 49-60.
- Unión Europea (2019). *Key competences for Lifelong Learning*. Publications Office of the European Union.
- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K. & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3rd ed.). Sage.

DIBUJO EN LA CARENCIA DE DIBUJO

JOSÉ MARÍA BULLÓN DE DIEGO
Departamento de Dibujo y Grabado
Facultad de Bellas Artes. UCM

1. INTRODUCCIÓN

El dibujo, por su propia naturaleza, ha mantenido un constante proceso de auto reflexión centrado primordialmente en su propia praxis. Debido a su intrínseco carácter especulativo, contemplativo, germinal, ha sido una de las disciplinas más cuestionadas en el ámbito del arte contemporáneo; ya sea por su alto contenido de reminiscencia, o de poder evocador, o por su relación con el impulso creativo primordial enraizado en el propio acto creativo del ser humano, etc., sea cual fuere la causa, éste ha sido altamente cuestionado por la estética contemporánea. Estética y Arte contemporáneo que, por otro lado, han fundamentado parte de su validez en la necesidad de nadar hacia adelante en una ocultación de todo arte anterior a las vanguardias.

La importancia atribuida a la práctica del dibujo en la era moderna, si bien ha sido una constante, también es cierto que ha sufrido grandes cambios en función principalmente a los diferentes aspectos conceptuales a los que el arte de cada época se ha venido enfocando, atribuyendo al dibujo valores sustanciales, tanto sus aspectos gráficos manifiestos, como sus diferentes roles conceptuales.

En este ámbito, el dibujo del natural como disciplina artística y docente ha estado sometido -si cabe- a una mayor revisión crítica y discusión sobre su validez actual, corriendo una suerte paralela en cuanto a las convulsiones de los valores contemporáneos asociados al Arte en general. La docencia del dibujo del natural, pasado el ancho territorio de la post-academia (Valle de Lersundi, 2001), aparece como una disciplina apenas superviviente en las facultades de Bellas Artes, no exenta en muchos

casos, de una deformación óptica que la percibe como una rémora de tiempos pretéritos, como resto de una colosal ruina arquitectónica, con una aparente desvalorización de la disciplina dibujística en general.

En este estado de ánimo, resulta casi paradójico el reflexionar sobre la necesidad o no de esta disciplina docente; y ya que en la realidad diaria el currículum del grado en Bellas Artes mantiene el dibujo del natural como columna vertebral del dibujo parece oportuno – a pesar de todo- dialogar sobre la idoneidad o no de esta disciplina; al menos esta es mi intención en esta presentación.

De esta manera, este capítulo se presenta como un proyecto en desarrollo sobre la práctica docente diaria en las aulas de dibujo: un proyecto de investigación docente sobre el dibujo del natural, en base a una reflexión cotidiana con la intención de mejorar la calidad docente. Esta reflexión es un hecho consustancial a la práctica docente y a la indagación en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo, a veces de manera instintiva, pero que el docente realiza de manera natural.

La hipótesis de partida es: la docencia del dibujo del natural es una disciplina necesaria -conveniente- en la formación artística en general. Para ello voy a desarrollar tres aspectos fundamentales como hipótesis de partida, que son: 1º: el valor sociocultural del dibujo; 2º: la naturaleza intrínseca del acto de dibujar 3º: las metodologías docentes que relacionan sobre el proceso de percepción y sobre los procesos gráficos de representación como expresión de una mirada personal activa.

2. OBJETIVOS

1. Reflexionar sobre la importancia actual de la docencia del dibujo al natural.
2. Sentar un diálogo abierto sobre la oportunidad o viabilidad de esta disciplina y sus métodos
3. Plantear opciones en las metodologías docentes con relación a las ideas de realidad y de natural.
4. Exponer y compartir procedimientos desarrollados en el aula para una mayor comprensión de la disciplina docente.

3. METODOLOGÍA

La metodología se basa en la reflexión personal basada en la experiencia docente diaria; en base a esta experiencia que busca como principio docente la auto-indagación, se ponen en práctica propuestas pedagógicas específicas que puedan ayudar a desarrollar mejoras en las actitudes generales del estudiantado y desarrolla lo que podríamos denominar “metodologías de la mirada”. Para ello me baso en fundamentaciones de carácter filosófico acordes a mi percepción de los hechos, así como de encuestas realizadas entre las y los estudiantes en este último semestre.

4. DESARROLLO

4.1. EL VALOR SOCIOCULTURAL DEL DIBUJO

Éthos antrópo daímon.¹⁶
El comportamiento (hábito) del hombre es su destino.
Heráclito

Quizás, para comprender el papel de la docencia del dibujo en general y del dibujo del natural en particular conviene reflexionar brevemente sobre el lugar que ocupa esta disciplina en la visión del conjunto social - español -: cómo es recibida o cuál es su grado de aceptación. Por ello, es necesario hablar sobre cómo es la sociedad en la que nos movemos respecto a asuntos fundamentales como son la educación o el sentido de la educación que ésta tiene.

En la introducción hacíamos mención a la sensación o ambiente general de aceptación o rechazo de la disciplina del dibujo del natural; no sería muy descabellado que en una primera deducción pudiéramos admitir - por la experiencia diaria - que dicho grado de aceptación cultural hoy es muy baja. Todo esto se puede traducir en la actitud de nuestros y nuestras estudiantes tanto a nivel general como del estudiantado que accede a una formación en Bellas Artes. Realmente se percibe como una dificultad más que como un recurso fundamental. Este será uno de los más grandes *hándicaps* para la impartición de esta disciplina.

¹⁶ Heráclito. Citado por Sloterdijk en *Has de cambiar tu vida*. Pág 213.

Una de las razones por las cuales esta disciplina puede tener una baja aceptación se deba a su reminiscencia de “academia”, y por lo tanto, cargada de disciplina rigurosa, anquilosada en un pasado, con vistas a resultados de dibujos de la figura humana esperables, que por otro lado requiere de esfuerzo y repetición.

...el esfuerzo ya no está de moda, todo lo que supone sujeción o disciplina austera se ha desvalorizado en beneficio del culto al deseo y de su realización inmediata...La falta de atención de los alumnos, de la que todos los profesores se quejan hoy, no es más que una de las formas de esa nueva conciencia cool y desenvuelta, muy parecida a la conciencia telespectadora, captada por todo y nada, excitada e indiferente a la vez, sobresaturada de informaciones, conciencia opcional, diseminada, en la antípoda de la conciencia voluntaria, “intra-determinada” (Lipovetsky, 2006, 56-57).

Y no es que necesariamente la docencia del dibujo del natural tenga que ser austera, pero en todo caso, es cierto que no tiene una gratificación inmediata y que en muchos requiere atravesar por momentos de frustración, para los que no se tiene preparación o capacitación (difícilmente se encuentra ésta entre las competencias a desarrollar en los planes de estudios).

La pedagogía asociada al dibujo del natural pasa, en muchas ocasiones por una metodología del ejercicio que exige tanto prácticas físicas-procedimentales como reflexivas-intelectuales; ejercicio de carácter prope déutico y hermenéutico que tiene en la repetición su fundamento para la asimilación. La repetición implica a su vez constancia, la cual, como virtud, forma parte también de dicha pedagogía. Y es en ella donde se fundamenta la relación entre docente y estudiante: la confianza mutua entre quien muestra un camino y quien emprende un camino. Sin embargo, esta confianza sufre constantemente de ataques o es desvirtuada por múltiples razones:

...para los griegos la paideía significa un conglomerado de juicio y adiestramiento –dicho de otra manera: lo resultante de una enseñanza de orden intelectual y un entrenamiento físico-, (...) la pedagogía europea ahogó con frecuencia, al principio mediante una disciplina basada en la dominación a sus educandos tratándolos como inferiores, para terminar dirigiéndose a ellos, cada vez más frecuentemente, como falsos adultos exentos de toda disciplina y del esfuerzo del ejercicio (Sloterdijk, 2013, 218-219).

Quizás sea esta frase de Sloterdijk, una de las más clarividentes – al mismo tiempo que duras- del momento actual respecto a la docencia en general: falsos adultos exentos de toda disciplina y del esfuerzo del ejercicio.

Con estas premisas, el papel del profesor -en sintonía con algunas políticas educativas que consideran al estudiantado en general no como adultos en ciernes a los que abrir el abanico de la vida, sino como clientes que abonan cuotas y por lo tanto a los que complacer porque, además, el cliente siempre tiene razón – queda menguado y con poco poder de acción. El profesor ya no sólo evalúa, también resulta evaluado, el profesor ya no sólo enseña, sino que acaba siendo enseñado; el docente ya no dirige, sino que es dirigido por los intereses propios de cada estudiante; el maestro ya no imparte conocimiento sino que recibe el conocimiento de aquellos a los que se les presupone esa ausencia de conocimiento; en definitiva, el ejercicio docente es dictado por los propios educandos que estipulan la manera en la que han de ser conducidos sus intereses personales.

Y estas premisas son muy positivas por sí mismas -véase por ejemplo la flexibilidad de los currículos oficiales, el alto grado de elección en la optatividad de asignaturas ofertadas- ya que suponen un alto grado de madurez en la persona que es autónoma y que sabe decidir por sí misma. Pero la realidad nos muestra la cara oculta de estas ideas: nos encontramos -por lo general- con personas que no están dispuestas a moverse de su zona de confort, acomodadas en un “Status quo”, que, en ocasiones con expresiones de incredulidad, rechazan todo ejercicio que signifique esfuerzo, que, por supuesto, la repetición de una actividad no comprendida puede llevar a depresiones y que, en definitiva cualquier tipo de esfuerzo pedido por el docente, encaminado a subir un peldaño más, se recibe con una actitud a la defensiva e incluso animadversión: “ser maestro como profesión: ataque a la indolencia” (Sloterdijk. 2013).

En otras palabras: puede que el trato que se mantiene con nuestros y nuestras estudiantes sea en ocasiones excesivamente complaciente, y es posible también que este comportamiento responda a una adolescencia social ampliada. No es de extrañar que cada vez más voces hablen de una degradación de la enseñanza superior universitaria. Ya en 1974, Ordine

(2019) hablaba de la “secundariación” de la Universidad: hecho que vivimos con demasiada frecuencia: esa madurez a la que Sloterdijk (2013) alude, en un estudiante universitario se ha rebajado a un nivel educativo inferior de tal manera que competencias y contenidos relativos a niveles superiores son relegados a básicos de la enseñanza preuniversitaria; de esta manera los niveles posibles de maduración resultan inferiores de lo que se podría considerar como mínimos básicos universitarios.

Por supuesto que la responsabilidad en este proceso no reside solo en la relación entre docente y estudiante; como se intuye arriba, también se encuentran en el grado de implicación de las entidades gubernamentales en referencia a la educación artística general de la sociedad (española). Por poner un ejemplo: en el sistema educativo español, la última ley que regulariza el itinerario específico del bachillerato en la modalidad de artes -nivel previo a la enseñanza superior, y que presupone la inclinación y selección personal del estudiante hacia una formación artística-, establece la asignatura “Dibujo del Natural” como obligatoria a cursar durante los dos años de estudios. Esto implicaría la adquisición de competencias artísticas básicas previas a las enseñanzas universitarias. Sin embargo, el número de centros públicos en los que se puede estudiar el Bachillerato de Artes no alcanza a diez en Madrid capital, oferta a todas luces insuficiente para la extensión y demanda de la población joven madrileña. Por si esto fuera poco, además, la oferta en centros de carácter privado triplica a la pública en la capital.¹⁷ Estas políticas educativas impiden un adecuado desarrollo de dichas competencias básicas, en muchos por defecto al no facilitar el acceso gratuito a la enseñanza media de las artes, aparte de otras consideraciones que se escapan a la intención básica de este trabajo.

Retomando el concepto de paideía, vemos que ésta contiene tanto juicio como adiestramiento, dos aspectos que se encuentran de manera intrínseca en la disciplina del dibujo. Seguramente es una de las causas de la

¹⁷ Hay nueve centros públicos que ofertan el Bachillerato de Artes en el centro de la capital, frente a veintiocho centros de carácter privado; datos que hablan clara y rotundamente del proceso de privatización de la enseñanza en la Comunidad de Madrid. Fuente: Ministerio de Educación y formación profesional. <https://www.educacion.gob.es/centros/buscar.do>

Fecha de consulta: 14/11/2022.

dificultad de aprender a dibujar correctamente. Aquel “saber-saber”, “saber-hacer” y “saber-ser” de la ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) ya derogada en casi todos sus ámbitos, aludía a este principio. Es obvio hablar de la necesidad de un saber práctico-manual junto a un saber intelectual-mental para que la formación se transfiera al ámbito personal, al ser.

Que los alumnos son, en primer lugar y la mayoría de las veces, atletas en ciernes, por no decir acróbatas, a los que se trata de poner en forma nunca quedó patente con la explicitud que se debe a una cosa tan importante, a causa de la mistificación moralista y política de la pedagogía (Sloterdijk, 2013, 18-19).

En el ámbito de la música o de la danza no se pone en duda que la docencia se base en la disciplina del ejercicio, en la repetición, de lo contrario, ¿quién podría dominar movimientos o ejecutar una pieza musical, incluso en la improvisación? Sin embargo, en el ámbito de las Bellas Artes al dibujo del natural parece que se le pide quedar exento de disciplina, como si, parejo a las exigencias del arte actual, su propia demanda fuera innecesaria, como si tener a la figura humana como centro de estudio, estuviera falto de interés. En realidad, nuestros y nuestras estudiantes deberían ser considerados “atletas en ciernes” para los que se debería exigir una formación de acróbatas.

Peter Sloterdijk (2013) utiliza el término “*áskēsis*”, el cual recorre lo largo y ancho de su obra. El concepto de *ascesis* -que se traduce literalmente como entrenamiento físico-, propone unos valores fundamentales a la hora de entender la educación en general: “Reglas y prácticas encaminadas a la liberación del espíritu y el logro de la virtud” (RAE)¹⁸.

El entrenamiento físico para atletas, junto con el juicio necesario en dicho adiestramiento, es lo que capacita a la persona para acceder a niveles de comprensión, de entendimiento, de conocimiento y liberación, de virtud, superiores en el sentido de hacerse mejores personas; y en lo específico del dibujo de natural, la *paideía* es lo que da acceso al arte -en el amplio sentido de la palabra. Pienso que es esto lo que sufriendo un mayor ataque en la enseñanza del dibujo del natural.

¹⁸ Rae. Fecha de consulta: 10/11/22.

Aquel concepto romántico del artista genial por el cual, la obra artística se ha de realizar sin pesadumbre, sin esfuerzo, estaría muy en sintonía con el concepto de artista acróbata; además por el hecho compartido que esa realización genial, efectuada en la cuerda floja, es el resultado de un esfuerzo constante y en ocasiones extenuante que viene explicitado desde lejos, ya en el Renacimiento:

Hay que trabajar y sudar mucho en los trabajos de pintura, para lograr hacer, con gran acopio de esfuerzo y estudio, algo que parezca, a pesar del mucho trabajo empleado, haber sido hecho casi de prisa y casi sin ningún esfuerzo, y apenas con pesadumbre (Holanda, 1956, 114).

O en el siglo XVIII, en palabras de Mengs (como se cita en Portús, 2018, 307):

...hecho de modo que parece no tuvo parte la mano en la ejecución, sino que se pintó con la sola voluntad.

Por otro lado, las opiniones de los estudiantes respecto a esta disciplina pueden ser un tanto sorprendentes. Con motivo de este trabajo, hice una encuesta entre mis estudiantes de tercero en el Grado en Bellas Artes, en la asignatura de dibujo del natural; les pedí que de manera anónima respondieron a las siguientes preguntas:

1. ¿Crees que el dibujo del natural ayuda en tu formación artística? Si /no / Por qué.
 2. ¿Crees que el dibujo natural te ayuda a comprender más el arte contemporáneo? Si /no / Por qué.
 3. ¿Qué artistas contemporáneos conoces? Enuméralos.
- La respuesta a la primera pregunta fue: 100% Si.
 - La respuesta a la segunda pregunta fue: 73% Si; 24% No

En la tercera pregunta todos pudieron nombrar al menos tres artistas contemporáneos actuales. Aquellos que, a la segunda pregunta respondieron de manera negativa, también reconocieron el papel del estudio del dibujo del natural como complementario al arte contemporáneo.

En sus respuestas se muestra su aprecio por esta disciplina académica como un paso básico en su aprendizaje del arte, pero sus explicaciones hablan del cansancio de la repetición en el enfoque de la figura, aun

cuando disponen de un 40 % de la asignatura de trabajo autónomo sin figura humana.

De todo ello, se puede deducir que no es tanto la materia el problema, sino más bien el esfuerzo que requiere para un aprendizaje adecuado, su dificultad, lo que hace que no sea recibida de una manera entusiasta.

4.2. NATURALEZA DEL DIBUJAR

El impulso artístico sobrepasa el habitual sentido de la realidad. Por eso trasciende el arte la utilidad política, económica y moral. Sin embargo, por la misma razón surgen intentos que, en sentido inverso, tratan de atacar o instrumentalizar política, económica o moralmente el arte. (...) El mayor ataque contra la independencia del arte se produce en estos tiempos de dramática adversidad, de injusticia, de crisis y de guerra. Entonces se plantea esta cuestión: ¿acaso no es el arte un lujo frente a tales problemas? De este modo, el arte se ve sometido a la presión de tener que justificarse. Una justificación frecuente es que el arte está comprometido con el “bien” moral, cualquiera que sea la interpretación que se le quiera dar. Sin embargo, esta “moralización” no es válida para el verdadero impulso del arte, ya que éste significa algo más que una conducta moral o políticamente correcta. Es decir, el arte tiene una dimensión trascendente – de una forma lúdica. El arte no debería abandonar esta dimensión, ni aun bajo la presión de una instrumentalización moral (Safranski, 2022).

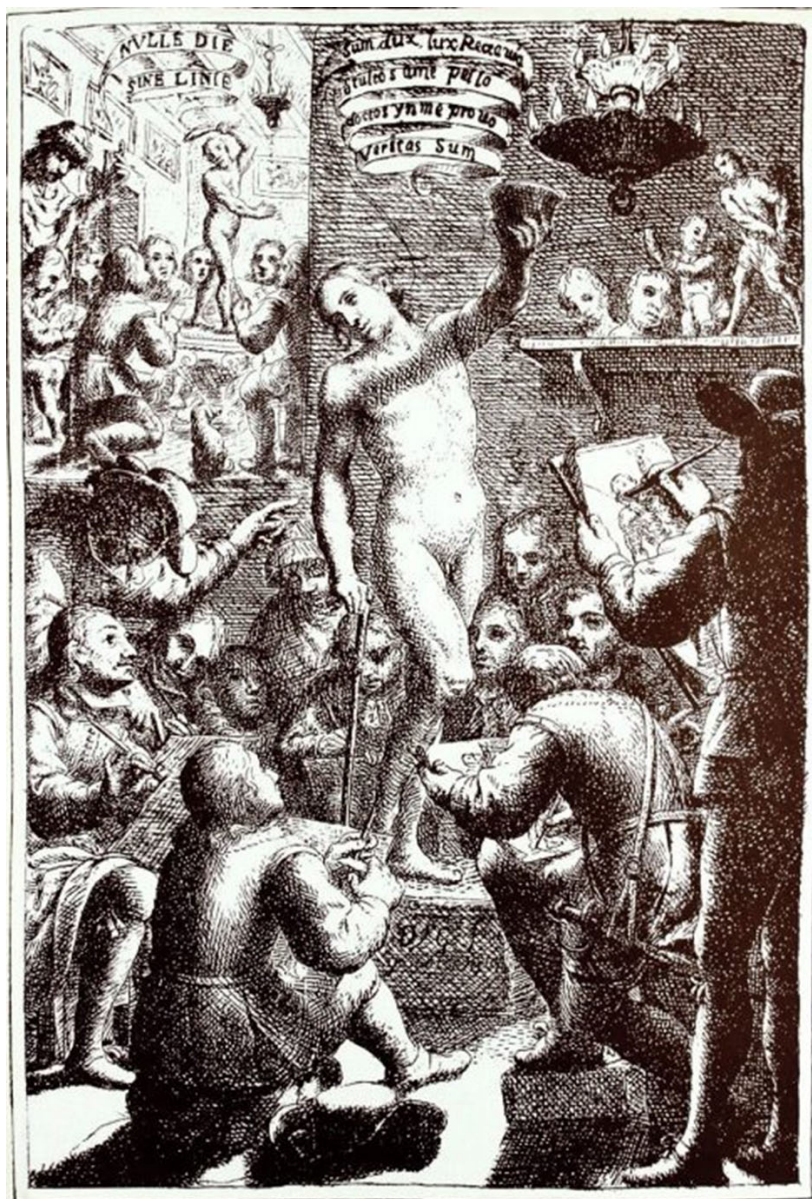
Rüdiger Safranski

Creo que es en este ámbito en el que habría que valorar la docencia del dibujo del natural. Las presiones actuales a las que puede verse sometida una disciplina como ésta son evidentes, dada la revisión -mencionada en la introducción- llevada a cabo sobre el replanteamiento del concepto de arte en general y del dibujo en particular. Uno de los aspectos fundamentales es la incorporación de la tecnología como método racional de aproximación a la comprensión fenomenológica de la realidad, que evidentemente va a repercutir en el apoyo de la cultura del no esfuerzo, del espectáculo, o del vacío (Sennet, (2006), (2009); Sloterdijk, (2013) Lipovetsky, (2006); Debord, (2005)).

En esta línea, la presión política de lo correcto bajo parámetros tales como: lo moderno, lo actual, lo medible, lo controlable, parece apartar ese papel trascendente del arte precisamente por su naturaleza no manejable, fuera de medida, fuera de orden. Pero el impulso fundacional del dibujo se arraiga en un territorio cuyas fronteras sobrepasan lo políticamente correcto, adentrándose “lúdicamente” en los terrenos de lo trascendente; y esto constituye uno de los mayores retos de la enseñanza del dibujo del natural en la época de la post-academia. Porque su mera formulación parece subversiva, y porque, además, este razonamiento conecta directamente, atravesando históricamente al siglo XX, con los postulados renacentistas clásicos del sentido del dibujo como “padre de todas las artes” cuyo origen es el “centelleo de la divinidad” (Bullón, 2010).

Es conocido que aquella paideía griega de juicio y adiestramiento -de ascesis- se formula lo largo de toda la tradición de las academias hasta el siglo XX. Por poner un ejemplo: José García Hidalgo (2006). En su grabado de una academia en el Madrid barroco, aparecen dos lemas escritos a modo de filacterias que sobrevuelan por encima de las mentes de los dibujantes, estableciendo un diálogo visual entre la praxis y el concepto (Fig. 1). Se las puede considerar como directoras conceptuales de la academia, proponiendo la utilización del dibujo no sólo como medio para el estudio de natural, sino para la capacitación humana-espiritual-artística de los estudiantes. En el plano del fondo: “Nulle die sine linie: ni un día sin línea”, y en primer término “Sum dux. Lux rectorio Stultos ame pello doctos yn me proveo veritas sum”.

FIGURA 1. Academia. Grabado. En José García Hidalgo (1693). Principios para estudiar el nobilísimo y real arte de la pintura.



El primero es un conocido dicho atribuido a Apeles -pintor de Alejandro Magno- cuya historia es narrada por Plinio el Viejo en su Historia Natural; allí describe al pintor Apeles no dejando pasar un solo día sin dibujar, lo cual constituye un principio metodológico fundamental para aprendizaje y lograr la maestría de cualquier disciplina, como es la constancia, la disciplina o el esfuerzo sostenido.

El segundo lema se refiere al poder del dibujo con método de verdad, es decir, como herramienta que da luz al. En definitiva, el dibujo de natural entendido no solo como la figura humana constituía el procedimiento de ascesis en un proceso docente, claro y estructurado.

Vemos cómo la antigüedad reclamaba el habitus como un modo de comportamiento un “modus operandi” conducente al ascenso hacia lo mejor, lo excelente y finalmente lo sublime o divino, genial que dirá el siglo XIX.

Así, ¿cuál sería el valor de esta ascesis dibujística dentro del arte contemporáneo, cuando no parece posible hablar de trascendencia? En mi opinión, esta capacidad de ascesis no se ha perdido, quizás sólo se ha ocultado. Habría que buscar razones históricas en los sucesos, fundamentalmente terroríficos, de las dos guerras mundiales del siglo XX, para quizás comprender por qué se ha perdido esa visión trascendente del dibujo, aunque los artistas de las vanguardias dibujaran y mucho.

¿Podríamos establecer nuevos parámetros para una “coveniente” docencia del dibujo del natural? El dibujo del natural, ni siquiera durante el periodo de la antigüedad, fue considerado exclusivamente como dibujo del cuerpo humano, por mucho que el Renacimiento estuviera centrado en el ser humano. A demás, los estudios en las sesiones “dell nudo” -de las que deriva el actual dibujo de natural- establecidas en las academias de arte en Roma, era solo una parte de la formación del artista. Hoy la comprensión de otros “naturales” u otras “realidades” en las que ver, son las que nos determina realmente si estamos dentro de los parámetros del arte contemporáneo. Esto implica una evolución en las metodologías y los enfoques docentes, que supone una transferencia en la visualización de las realidades estéticas. Y esta es una función básica de las bellas artes y del porqué de la enseñanza del dibujo del natural; se podría decir:

dibujo como ascesis a reminiscencias hierofánicas (Eliade, 2002); el medio que te capacita para ver en una piedra posibilidades para la creación artística. Lo cual nos lleva a relacionar la enseñanza del dibujo de nuevo con la capacidad de desarrollar valores estéticos de acceso a la belleza y al asombro como principio de conocimiento. Tomando como referencia el pensamiento hindú de las Upanisads (Brhadaranyaka Upanishad 1,4,7. Como se cita en Arnau, 2019, 85):

En un principio el cosmos era indefinido. Lo definieron el nombre y la forma. Se dice:” esto tiene tal nombre y tal forma”. Las cosas se definen por el nombre y la forma, de modo que decimos:” Se llama así y esta es su forma.

Desde un punto de vista fenomenológico la definición de las cosas está determinada por el lenguaje y en este sentido el lenguaje escrito y el lenguaje formal -dibujado- tienen un origen común: el sonido del nombre de-signa, apela o llama la presencia del objeto particular; de la misma manera el dibujo construye la imagen del sonido asociado a dicho objeto particular (Horcajada, 2001). Esta forma sería la construcción mental de ese sonido que podemos, a su vez re-presentar, es decir, volver a presentar frente a los sistemas de percepción visuales. No puede haber duda: el dibujo es -como la palabra- el medio de construcción de la realidad.

4.3. METODOLOGÍAS DE LA MIRADA

“Toda ciencia tiene que idear sus propios instrumentos”¹⁹

Whitehead.

Una vez hablado de algunos de los problemas básicos en la docencia diaria, y habiendo sentado brevemente la importancia del dibujo en el proceso de aprendizaje del arte, ahora se plantearán estrategias y procedimientos docentes realizados en el aula, que vienen a enfrentar estos hándicaps descritos arriba.

La afirmación de Whitehead en “Proceso y Realidad” puede y debe aplicarse a la docencia del dibujo del natural: ha de idear los instrumentos

¹⁹ Whitehead, A. (1956), Proceso y realidad. Pág. 27.

que le son propios a fin de ampliar los resultados de sus métodos, los cuales van a estar compuestos por juicio y adiestramiento.

Y si tuviéramos que determinar el primer paso de estos instrumentos, tendríamos que decir que éste lo constituye la visión: ver es el primer acto del dibujo; dicho de otra manera: el primer acto creativo es la percepción (Matisse, 2010). De aquí que los métodos fundamentales se dirijan hacia las metodologías para percibir y ver, ya que todo depende de qué es lo que se ve, qué es aquello que me interesa de la realidad, tanto externa como interna. La expresión o representación de lo que se ve -en los diferentes lenguajes gráficos- sería un paso posterior.

Con metodologías de la mirada me refiero al desarrollo de la capacidad de ser consciente: mirar con conciencia, siendo consciente al mismo tiempo del proceso de observación y de percepción, así como de los procesos de representación. Esta mirada implica un constante hacerse consciente de los pasos que se está empleando en el propio trabajo de dibujar, implicando un amplio sentido auto-reflexivo, mucho más que de trabajo mecánico: este sería al movimiento ascético de la mirada consciente.

Mirar puede ser el primer acto para poder ver; y ver puede ser el primer paso para percibir. Ver –“vidēre”- no solo en el sentido ocular, también en el sentido intelectual, que lleva a un sentido de la percepción, de sensación interior que implica conocimiento. Por lo tanto, las metodologías de la mirada implican un proceso de percepción consciente del conocimiento que se despliega en el acto de dibujar.

Cuando pregunto a mis estudiantes ¿cuánto tiempo -en proporción- dedicarías a mirar y cuánto tiempo a dibujar lo que ves?, la contestación habitual es de una relación entre 20/80 y 30/70. En definitiva: no se ve lo suficiente.

Ahora bien, en este proceso se establece una relación entre el que ve y lo visto, el que mira y lo mirado, estableciéndose una relación personal, subjetiva y única: el asombro ante la realidad a la que se mira, la que motiva o subyuga. De aquel trabajo centrado en el estudio “dell nudo” hemos pasado a relaciones abiertas, de un carácter más amplio y complejo, ya que lo natural, entendido como mundo fenomenológico, consiste en todo lo que conecte con la visión individual, personal. Y para

acceder a esta visión conducente a una expresión o manifestación, “el aprendizaje [ha de tener] lugar exclusivamente mediante la participación directa en las respectivas disciplinas” (Sloterdijk, 2013, 205). Y es esta implicación, que comienza por la atención y la concentración mental, es decir, con la involucración personal, la que en muchos casos el docente echa en falta.

A menudo los educadores buscan interesar intelectual y emocionalmente a los niños con el fin de desarrollar sus habilidades de concentración. Para ello se basan en la teoría de que el compromiso real engendra concentración. Pero lo que muestra el desarrollo a largo plazo de las habilidades manuales es lo contrario de esta teoría. Lo primero que se da es la capacidad de concentración por largos periodos; solo cuando una persona logre esto se involucrará emocional o intelectualmente (Sennet, 2014, 213).

El adiestramiento de la mirada se fundamenta en la de la concentración y atención: cuanto más se observa y se reflexiona, más se ve, más se conoce y, como consecuencia, más se dibuja. En este sentido, el papel del profesor pasa de ser un conductor -docente- a un facilitador que provoca caminos de encuentro, donde cada estudiante puede experimentar su propia manera de ampliar horizontes. La exigencia o disciplina para el docente consistiría en permanecer al margen, pero en una contigüidad que, como un compañero experimentado en el viaje, acompaña mediante un diálogo activo, en un proceso de enseñanza y aprendizaje para acróbatas, en el que cada paso conlleva al siguiente peldaño, sabiendo que, los errores son bienvenidos y que todos pueden volver a caminar en la cuerda floja.

Además, Esta metodología del entrenamiento en la “mirada consciente” tiende a configurar el hábito del ejercicio conducente a una superación de límites personales, a la liberación del espíritu y el logro de la virtud -ascesis- en el Arte:

Quien se haya ejercitado como es debido saldrá vencedor de la improbabilidad del bien y hará que la virtud parezca una segunda naturaleza. Esa segunda naturaleza sería una disposición de la capacidad humana gracias a la cual el hombre puede mantenerse en lo alto como un artista de la *virtus*. Hace lo mejor, lo casi imposible, como si fuera lo fácil, lo espontáneo, lo natural, que casa sin implanta por sí mismo. (...), una superación tal que conlleva el que lo admirable sea presentado como algo que no cuesta esfuerzo. (Sloterdijk, 2013, 240-241).

La advertencia de Sennet: “la ansiedad por el tiempo hace que la gente tienda a rozar apenas las cuestiones y no se detenga en ellas” (2010, 111) es importante para comprender que, como docentes, es crucial dar el tiempo y espacio necesario para que estos procesos puedan suceder; dar la oportunidad para el atrevimiento en el mirar. Mirar desde otras perspectivas nos abre un mundo inexplorado en el que cada estudiante puede encontrar su conexión con lo que percibe. Aquí, las estrategias para crear actividades docentes de carácter abierto, en la que se pueda desarrollar la responsabilidad personal de nuestras y nuestros estudiantes como personal adultas, pueden ser muy efectivas (Vella, 2001), ya que la concentración se desarrolla paralelamente al interés personal y al sentido de descubrimiento.

Los resultados de esta docencia conducen a desarrollar en los y las estudiantes un ánimo de superación; superación que les coloca con el aspecto lúdico al que alude Safranski, y que implica también un disfrute el proceso de aprendizaje. No he visto aún, en casi treinta años de docencia, que una programación didáctica describa como objetivo que los estudiantes disfruten del aprendizaje (corríjanme por favor, si estoy equivocado), cuando en realidad es una de las recompensas más inmediatas que se pueden obtener, que aporta seguridad en uno mismo, elimina el miedo al fracaso y que finalmente potencia el desarrollo artístico.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión para esta reflexión, quisiera poner alguno de los ejemplos de estos procesos, que he puesto en práctica en las sesiones presenciales de las asignaturas de tercero de grado, en las que se utiliza el modelo del natural. Seguramente estas actividades son realizadas por muchos de los docentes que actualmente trabajan en disciplinas similares, y que probablemente las desarrollen mucho mejor que lo expuesto aquí; en todo caso, espero que puedan servir de inspiración.

1. Planificación de las sesiones con modelo. Habitualmente el profesor decide qué pose que adopta el modelo; en lugar de esto, las y los estudiantes proponen poses. 1. Realización de un boceto para una primera propuesta personal; 2. Puesta en

- común en grupos, y acuerdo realizando un boceto común; 3. exposición en el grupo completo de los diferentes bocetos y consenso para proponer una única idea -elaboración de un tercer boceto; 4. propuesta de la pose al modelo, discusión y consenso sobre la pose final a estudiar. Así, se realizan tres bocetos preliminares al estudio de la pose, se discute, se expone, se describe, se reflexiona sobre la intención de la pose y se alcanza un consenso con un mayor grado de involucración.
2. Sesiones de apuntes rápidos. Habitualmente es el modelo, es que se mueve, desplaza o cambia; en lugar de esto, las y los estudiantes se desplazan, buscando la perspectiva individual que más les interese. Realizan un mínimo de perspectivas diferentes, de tal manera que experimenten con ángulos que nunca habrían realizado: cercanía o lejanía, arriba, abajo, etc.
 3. Sesiones de estudio. Habitualmente dedican un tiempo determinado al estudio completo de la figura. Además de esto, 1. a partir de los apuntes, seleccionar y dibujar encima para constituir un boceto más elaborado; 2. Elegir el boceto desde la perspectiva que más interese para realizar un dibujo de composición; 3. Transferir el dibujo de composición a un formato superior ej. 100 x 70 cm. o superior, sin la presencia de modelo; 4. Dedicar las sesiones necesarias para finalizar el estudio final. Se descubre un proceso de auto reflexión, de toma de decisiones y de valoración de los diferentes niveles gráficos del dibujo, así como del valor del objeto-dibujo en sí mismo.
 4. Sesiones de trabajo autónomo. Habitualmente se plantean sesiones de tutorización en el proceso de trabajo personal, fuera de las sesiones presenciales. Además de esto: exposición en grupo de las ideas, intenciones y preocupaciones individuales; diálogo y cuestionamiento para conseguir una mayor implicación o compromiso personal; apertura a las valoraciones estéticas del arte: pérdida de la identificación, aventurarse a la confusión, relaciones de intimidad en el proceso de dibujar, dónde estoy cuando dibujo, sentido de real; tiempo y dibujo, límites y dibujo expandido, etc. Se desarrolla la capacidad de tener

juicio respecto a su trabajo personal, de manera honesta y encontrar conexión entre su trabajo diario y sus intereses, eliminando límites entre lo antiguo y lo moderno, lo clásico y lo contemporáneo: Arte atemporal.

5. Sesiones de teorías. Habitualmente, el profesor expone durante un tiempo determinado -como clase magistral- contenidos teóricos. Además de este método, o en lugar de: 1. Preparación individual del tema por parte del estudiante; 2. Exposición y compartir en grupos de aspectos específicos del tema; 3. Exposición y defensa en el grupo completo de sus elecciones y explicaciones específicas, diálogos en el grupo, reflexión y exposición por parte del profesor apoyando y desarrollando.
6. Sesiones de evaluación. Habitualmente, el profesor corrige de los trabajos elaborados manera individual otorgando una calificación. Además de este método, o en lugar de, sesiones de evaluación y asimilación en grupo. 1. Exposición en el aula de los trabajos realizados; 2. A modo de certamen, seleccionar los tres dibujos que más gusten; 3. Describir los elementos de esos dibujos con los cuales son los mejores: encaje, composición, textura, luz, expresividad, color, etc. En función del temario curricular; 4. A partir de la discusión y del diálogo en clase, reflexionar y describir: ¿qué es lo que he aprendido?: 5. En función de mis conclusiones, ¿qué calificación creo que tiene mi trabajo? Se fortalece la responsabilidad del estudiante en la autoevaluación, y por lo tanto en la asimilación, se desarrolla la capacidad crítica, reflexiva y comunicativa, se aprende a valorar el trabajo propio en el conjunto del trabajo de los demás y salida de la zona de confort.

Todo este entrenamiento atlético, como se ve, va dirigido hacia la creación de hábitos de comportamiento reflexivos y procesuales, donde el fin último no es conseguir unos resultados demasiado específicos, sino la configuración de hábitos basados en la relación de aprendizaje mutuo que se produce entre la mano que dibuja y la mente consciente -aquel antiguo principio de la paideía de adiestramiento y juicio- ; hábitos

basados en la necesidad de cultivar lo singular e individual de manera honesta, que produzca un compromiso personal consigo mismo; hábitos que tienen como piedra angular una mirada consciente de acceso al conocimiento artístico, más allá de estereotipos o imposiciones político-académicas.

6. REFERENCIAS

- Arnau, J., (2019). Upanishad. Correspondencias ocultas. Atalanta
- Elíade, M., (2002) El mito del eterno retorno. Alianza -Emecé.
- Bullón, JM., (2010). Dibujo interno. Un ensayo sobre el dibujo y sus procesos creativos. Culturalibros.
- Debord, G., (2005). La civilización del espectáculo. Pre-Textos
- García Hidalgo, J., (2006). Principios para estudiar el nobilísimo y real arte de la pintura. Universidad Politécnica de Valencia
- Holanda, Fco. de, (1956). Conversaciones con Miguel Ángel. La Reja
- Horcajada, R., (2001). La constitución moderna de la imagen de sentido por medio del dibujo: para una definición del dibujo contemporáneo como imagen de sentido. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional UCM.
<https://ucm.on.worldcat.org/oclc/1025010263>
- Lipovetsky, G., (2006). La era del vacío. Anagrama
- Matisse, H., (2010). Escritos y consideraciones sobre el arte. Paidós
- Ordine, N., (2019). La utilidad de lo inútil. Acantilado
- Portús, J., (2018). Velázquez: su mundo y el nuestro, CEEH
- Safranski, R., (2022, 25 de octubre). Arte y moral. [vídeo ponencia] Conferencia José Pedro Pérez-Llorca. Museo Nacional del Prado.
- Sennett, R. (2009). El artesano. Anagrama
- _____ (2006), La cultura del nuevo capitalismo. Anagrama
- Sloterdijk, P., (2013). Has de cambiar tu vida. Pre-Textos
- Valle de Lersundi, G., (2001). En ausencia del dibujo. UPV
- Vella, J. (2001). Taking Learning to task. Creative Strategies for Teaching Adults. Jossey Bass Printing
- Whitehead, A. (1956). Proceso y realidad. Losada
- www.rae.com.

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y CÓMIC, UNA PROPUESTA PRÁCTICA

DEIMANTE JONUSAITYTE

Universitat de les Illes Balears

MARGA VIVES BARCELÓ

Universitat de les Illes Balears

1. INTRODUCCIÓN

La educación emocional se filtra en el sistema educativo español desde las diversas legislaciones estatales y autonómicas; siguiendo la LOMCE 8/2013, las escuelas deben garantizar “el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional” del alumnado (apartado 1 del art. 71, p. 39); o, como se destaca en el *Decret 121 del 2010 pels drets i deures de l’alumne i les normes de convivència als centres docents públics de les Illes Balears*, los centros deben “impulsar la convivencia a través de propuestas específicas para concretar las competencias socioemocionales en la práctica educativa” (apartado 4 del art. 3, p. 7). Sin embargo, a pesar de esta paulatina integración, no es hasta la reciente Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre (BOE, 2020) que el concepto “Educación Emocional” aparece de manera explícita y sin precedentes (p. 6, 7, 20 y 23) en el currículo educativo, debiéndose “trabajar desde todas las materias” (p. 7) y equiparándose con el resto de las competencias de aprendizaje que suponen la formación holística del alumnado. No se trata de un gesto aleatorio, pues el desarrollo de estas habilidades supone el bienestar físico y psicológico del alumnado, además de afianzar las bases convivenciales de los centros educativos, sirviendo de escudo contra las conductas disruptivas, de riesgo y los conflictos intra e interpersonales, tales como el acoso escolar, el abuso de drogas y tabaco, el perfil antisocial o la falta de autoestima.

1.1. CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Este marco competencial se comienza a definir con rigor científico en los 90, mediante los modelos de inteligencia emocional de diversos autores (Goleman, Bar-On...), destacando el más usado en el marco académico y de la investigación; el modelo de habilidades (*The ability model*, 2004) de Mayer y Salovey (1997, citado en Bisquerra, 2018, p.150). Los autores definen la IE como la habilidad del individuo, independientemente de las características de su personalidad, para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; de generar emociones que dirijan el pensamiento, de comprenderlas y regularlas. Así, dividen el concepto en cuatro bloques: la percepción emocional (entendida como la habilidad para identificar las emociones propias y ajenas, expresarlas con exactitud y diferenciar los sentimientos), la facilitación emocional (o capacidad de entender cómo las emociones direccionan el pensamiento, ayudan a valorar los sentimientos...), la comprensión y análisis emocional (relacionados con la identificación de las emociones, su interrelación, evolución y transformación), y la regulación emocional (o aceptación e intervención sobre las emociones). Según Bisquerra (2018), a esta base se suman la neurociencia que, como resume a partir de Casafont (2016 citado en Bisquerra, 2018, p. 154), ha permitido comprender cómo se relacionan las conexiones neuronales con el aprendizaje en el marco emocional; o los modelos de la psicología positiva, con conceptos como el de *Flow*, de Csikszentmihalyi (1997 citado en Bisquerra, 2018, p. 152), que implica la acción activa del individuo en busca del estado de felicidad, o el proyecto *Values in Action Inventory* (Peterson y Seligman, 2004 citado en Bisquerra, 2018, p. 153), donde el reconocimiento y crecimiento personal se proponen desde la identificación de las virtudes y fortalezas propias. Así, como establece el autor, las competencias emocionales permiten identificar la conciencia, la regulación y la autonomía emocionales; la sociabilidad y las habilidades de vida para el bienestar (Bisquerra, 2009 citado en Bisquerra y Escoda, 2012, p. 187), cinco ramas entre las que divide el concepto a nivel competencial. A todo ello, cabe recordar la importancia de formar a la comunidad educativa, y en especial el cuerpo docente, pues, como destaca López (2011), contagian los estados emocionales mediante sus conductas. Para

entrenar las habilidades emocionales con el alumnado, deben permitir la expresión emocional sin obstáculos y con naturalidad, además de practicar el autorreconocimiento y el uso del lenguaje emocional mediante el cuerpo y la palabra (López, 2011, p. 72-73).

1.2. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y ACCIÓN BALEAR

A cerca de los recursos didáctico-preventivos introducidos en las escuelas, el programa *Life Skills Training* (LST), basado en la evidencia científica y diseñado en 1995 por Botvin, se dirige a adolescentes entre los 12 y 14 años. Impartido por el profesorado y dividido en 3 bloques de desarrollo de habilidades (de autogestión, respecto a la autoimagen, la motivación personal, la reducción del estrés, etc; sociales, sobre la timidez, la comunicación afectiva, la gestión de situaciones difíciles sin agresividad o pasividad; y de resistencia, enfocadas a la acción frente el uso de drogas, tabaquismo, etc), ha reducido significativamente la delincuencia, el consumo de tabaco y drogas, y las agresiones verbales y físicas, entre otras variables (González, 2021, p. 32-33). Del mismo modo, el programa nacional INTEMO (Ruiz, Fernández et al., 2012), basado en el modelo de IE de Mayer y Salovey y sus 4 bloques de acción, ha mostrado resultados positivos sobre las variables de estrés social, ansiedad, autoestima y depresión entre otras. Por último, poniendo el foco en los recursos baleares, desde el 2008, el *Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de les Illes Balears* (Convivèxit) se encarga de analizar, orientar y abordar cuestiones de convivencia escolar, coeducación y bienestar físico y emocional mediante el diseño de planes preventivos, de intervención y formación de la comunidad educativa (CAIB, 2020).

1.3. EPVA COMO EJE PARA TRATAR LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DESDE EL ÁMBITO CURRICULAR

Por otra parte, la conexión entre el mundo de las emociones y la Educación plástica visual y audiovisual (EPVA) se manifiesta desde el propio currículo de la materia, basado en el Decreto 34/2015 (GOIB, 2015), donde se especifica su función para representar “emociones, sentimientos, vivencias e ideas y contribuir a la comunicación, la reflexión crítica y el respeto” (p. 8), además, entre los estándares de aprendizaje

evaluables, se concretan algunas de las emociones que el alumnado representará mediante las diversas técnicas plásticas, como son la “calma, violencia, libertad, opresión...” (p. 10). Así, las prácticas artísticas en la escuela no son solo un recurso adecuado para analizar y exteriorizar las emociones; se trata de un mecanismo terapéutico recurrente entre la infancia y adolescencia, prueba de ello son los Test de Inteligencia Emocional MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 1997, citado en Rodríguez, 2018), donde la percepción emocional se trabaja mediante “historias, dibujos, música y caras” (p. 43). Así, de entre los diversos medios que se ponen en práctica dentro de la asignatura, el presente artículo se centra en el lenguaje del cómic con el objetivo principal de ofrecer una aplicación didáctica que aúna los contenidos artísticos y emocionales desde una perspectiva transversal, dinamizadora en el aula y apta para el desarrollo de algunas de las competencias emocionales anteriormente expuestas.

1.3.1. Cómics y educación

Poniendo el foco sobre el cómic y su potencial educativo, Yang (2003) estructura en cinco los apartados que justifican su carácter dinámico, creativo y apto para trabajar en las escuelas:

- a. Motivador. Se trata de un lenguaje que combina texto breve (de lectura generalmente sencilla) e imagen, una característica estimulante para infantes y jóvenes, cada vez más acostumbrados al consumo inmediato de redes sociales, blogs...
- b. Visual. Como sucede con el cine, el cómic es esencialmente visual; sus paisajes, colores, personajes, escenas.... implican la vinculación emocional del lector, llegándose a establecer “espejos” entre ambos.
- c. Permanente. Una particularidad del cómic, a diferencia del cine, es la yuxtaposición de las viñetas: el tiempo y espacio narrativos siguen presentes durante todo el acto de lectura, dando la posibilidad de avanzar, retroceder o detenerse a voluntad. Como explica McCloud (1993), “en aprender a leer cómics, aprendemos a captar el tiempo espacialmente, ya que,

en el mundo del cómic, el tiempo y el espacio son una misma cosa” (p. 100).

- d. Conciliador. Los proyectos basados en cómics pueden facilitar el acercamiento a otras materias más abstractas o complejas: con “*The periodic table of comic books*”²⁰, Selegue y Holler (2012) proponen una nueva forma de aprender la tabla periódica; Messner-Loebs y Kieth (2009) introducen conceptos filosóficos con “*Epicuro el sabio*”, o Spiegelman (1991), quien narra la historia del holocausto a través de un relato íntimo en “*Maus: A Survivor’s Tale*”.
- e. Popular. Tratándose de un medio que documenta la realidad del momento (a través de los estilos, hábitos y lenguaje propio de su autor), se considera al cómic una herramienta positiva para incorporar en el aula, pues su manipulación puede conectar la cultura propia del estudiante con la de su centro educativo, estableciendo un diálogo entre ambos entornos.

1.3.2. Elementos y fases del cómic

Así mismo, siguiendo las estrategias prácticas que propone Tobaruela (2020, p. 215-217) a partir de Bisquerra *et al* (2015), como la escritura terapéutica, la biblioterapia, o el vocabulario emocional, en primer lugar, se presentan los diferentes elementos gráficos que configuran el cómic y sus posibles componentes emocionales.

²⁰ <http://www.uky.edu/Projects/Chemcomics/>

TABLA 1. Elementos del cómic y sus componentes emocionales.

ELEMENTO GRÁFICO	COMPONENTE EMOCIONAL
a. Viñeta. Recuadro que encierra la imagen: la continuidad narrativa y línea espaciotemporal se configuran según su orientación.	Según su forma y contorno, la viñeta provoca sensaciones atmosféricas diferentes: la rectangular equivale a orden, la diagonal o desigual dinamismo y acción, y la abierta (sin viñeta) libertad, expansión en la lectura.
b. Encuadre. Punto de vista desde el cuál se plantea la imagen; puede variar según el ángulo y la distancia.	La angulación puede transmitir diferentes cargas emocionales de los personajes: Ángulo cenital: poder, control (omnipotencia del lector frente a la narración). Picado: debilidad, ridiculez, personaje inofensivo... Normal: paralelo al suelo. Contrapicado: heroísmo, grandeza. Nadir: acción, drama en la escena. Los encuadres por distancia se pueden agrupar en dos categorías: Los planos generales, que dan valor expresivo a la atmósfera, el entorno y los elementos que envuelven a los personajes. Los planos medio, primer plano, primerísimo p. p. y plano detalle, que acercan los estados emocionales de los personajes al lector.
c. Globo o bocadillo. Silueta o contorno que enmarca los pensamientos o diálogos de los personajes.	Según su contorno, el globo indica la intensidad con la que se comunican los personajes (intensidad sujeta a sus emociones). Un contorno anguloso y de trazo grueso muestra un personaje que grita (enfado, ira, frustración, euforia...), mientras que un contorno de poca intensidad y línea discontinua indica un tono comunicativo bajo (personaje tímido, vergonzoso, susurrante...).
d. Texto narrativo. Puede ubicarse dentro de un cartucho o no, y se utiliza como una voz en off, para aclarar la acción o las modificaciones espaciotemporales.	Se puede relacionar con el vocabulario emocional y la escritura terapéutica en tanto que el narrador tiene la posibilidad de expresar sus vivencias y estados desde diferentes perspectivas, evitando el uso de globos de texto.
e. Metáfora. Símbolo o icono propio/común expresado mediante diferentes tipos de líneas.	Directamente relacionadas con la expresión emocional de los personajes, las metáforas expresan y refuerzan sus estados a través de la imagen, sin necesidad de diálogo o observación de sus gestos (se puede entender que un personaje está enamorado con observar corazones a su alrededor, muestre o no su rostro/gestos al lector).
f. Onomatopeya. Representación del sonido mediante texto (cada lengua tiene su propio registro onomatopéyico).	Siguiendo con la representación emocional, la onomatopeya se relaciona con el mundo sinestésico, representando mediante el lenguaje abstracto de la palabra escrita tanto el ruido como el silencio.
g. Líneas cinéticas. Trazos que expresan el movimiento o trayectoria de cualquier elemento.	Relacionables con el cuerpo y la emoción, permiten expresar gráficamente la expresión corporal de personajes y otros elementos animados, y se puede basar en la experimentación física propia.

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, se exponen las fases de elaboración de un cómic, y cómo éstas pueden implicar la práctica emocional i didáctica en el aula:

- a. Guion. En la fase de planificación del relato, se recomienda que el alumnado explore sus propias vivencias, recuerdos o anécdotas para encontrar un hilo narrativo particular. El cómic invita a ficcionar la realidad, permitiendo la expresión subjetiva y el planteamiento de finales alternativos, trabajando al mismo tiempo la regulación emocional.
- b. Personajes. Por otra parte, la percepción emocional se puede practicar mediante el diseño de personajes que ilustren los diferentes estados emocionales.
- c. Storyboard. Entendido como una planificación gráfica, de carácter provisional, invita a estructurar, observar, analizar y modificar lo esbozado; prácticas más que convenientes para desarrollar la tolerancia hacia la incubación de un proyecto (planificación, expectativas, desarrollo, resultados).
- d. Tinta y color. La fase final, que convierte el cómic en una pieza definitiva, involucra tanto la paciencia y el automatismo mediante el entintado (conveniente para practicar la calma), como el conocimiento de la simbología del color para que el alumnado potencie desde el plano emocional, de manera activa y consciente, su propia gráfica.

2. OBJETIVOS

Así, los objetivos se resumen en:

- Exponer algunos de los recursos y programas de educación emocional aplicados en el ámbito escolar a nivel internacional, nacional y en el entorno de las Islas Baleares.
- Analizar las características del cómic y su relación con contenidos de la educación emocional.

- Diseñar una propuesta didáctica interdisciplinar, articulada desde la Educación plástica visual y audiovisual (EPVA), donde se fusionen ambos campos a través de un proyecto cooperativo.

3. APLICACIÓN DIDÁCTICA

3.1. CONTEXTO

Atendiendo el objetivo principal del estudio, la propuesta didáctica, de carácter interdisciplinar, aúna el trabajo entre los departamentos de lenguas (catalán, inglés o castellano, bajo criterio del centro educativo o los propios docentes), orientación y EPVA. Basada en el currículo vigente de esta última, se dirige a alumnos del primer ciclo de la ESO, siguiendo la estructura de una Situación de Aprendizaje (SA) a partir de la pregunta ¿Cómo nos atraviesan las emociones? Con la activación de los Saberes Básicos (GOIB, 2020) de expresión gráfica: técnicas y procedimientos, e Imagen y comunicación visual y audiovisual, el alumnado desarrollará el proyecto **Emocionario Infinito**, donde, con la representación de 5 emociones primarias mediante el cómic (la cantidad puede variar según la ratio del aula), trabajaran algunos aspectos de la inteligencia emocional característicos del programa INTEMO. Las producciones se unirán configurando un libro colectivo en formato acordeón a nivel aula, una pieza artística colectiva con posterior finalidad didáctica. Así, las competencias específicas son: realizar producciones artísticas con el objetivo de expresar emociones y compartir producciones para el desarrollo personal. La metodología del proyecto consiste en el aprendizaje cooperativo con 3 tipos de agrupaciones: grupo-aula, grupos reducidos de 5 miembros y trabajo individual. Finalmente, los materiales necesarios son un lápiz, una goma, colores (rotulador o lápiz), papel A4 y un rotulador calibrado.

3.2. TEMPORALIZACIÓN

La SA se divide en 4 etapas y un total de 11 sesiones; 10 dedicadas a los contenidos y la elaboración, y 1 a la exposición y evaluación de los resultados. El número de sesiones atiende a la distribución anual de

INTEMO, así, en las dos primeras etapas se desarrollan los contenidos sobre la inteligencia emocional y el arte del cómic, en la tercera el proyecto colectivo *Emocionario Infinito*, y en la última la exposición de los resultados y vuelta a los contenidos de la primera etapa, a través de un taller de las emociones donde se examinarán los relatos del alumnado desde la perspectiva de la IE.

3.3. DESARROLLO DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

A continuación, se exponen las diferentes etapas del proyecto, con sus respectivos contenidos y procesos de trabajo. Cabe destacar que la dinámica previa al inicio de las etapas consiste en compartir el proyecto con el alumnado, explicando todas las fases de trabajo, las dinámicas y los métodos de evaluación involucrados, con el objetivo de que sean conscientes de los retos que asumirán y cómo abordarlos.

3.3.1. Etapa previa: Taller de las emociones

La SA parte de una sesión introductoria sobre la IE, conducida por la orientadora del centro educativo, o una persona especializada en educación emocional. Mediante debate grupal, el alumnado reflexionará sobre qué emociones saben nombrar, cómo pueden afectar al pensamiento y el estado físico, cómo las clasificarían en una escala de intensidad, etc. El objetivo es partir de ejemplos de su propio contexto, enmarcarlos entre los cuatro bloques de habilidades emocionales de la IE y hacerlos conscientes de su estructura y los procesos que implica.

3.3.2 Etapa inicial: El lenguaje del Cómic

Seguidamente, y a lo largo de dos sesiones, el aula conocerá los contenidos del arte secuencial del cómic. Con apoyo audiovisual y una presentación digital, se introducirán los diferentes autores, elementos y fases que lo configuran, además de su relación con el mundo emocional. En paralelo se desarrollarán dos micro tareas individuales y evaluables, la ilustración de un texto breve dado y, a la inversa, la creación de un microrrelato o anécdota personal a partir de unas imágenes sugerentes; ambas prácticas son una aproximación al trabajo que realizarán en el proyecto global.

3.3.3. Etapa final: Emocionario Infinito

El proyecto cooperativo se desarrollará durante 6 sesiones. Todas las fases, materiales, indicadores y mínimos evaluables serán compartidos antes de iniciar el trabajo, junto a la muestra de un libro acordeón. El archivo de presentación, además de estar disponible en el *classroom*, se proyectará a diario en el aula, como recordatorio de la fase en la que los grupos se encuentran. Así, las sesiones se dedicarán exclusivamente a la elaboración y revisión del trabajo en grupos reducidos. Por otra parte, respecto a las dinámicas de trabajo, el aula se dividirá en 5 grupos, 5 miembros por grupo, donde cada miembro creará un cómic individual de un pliego compartiendo tres rasgos con el resto de su equipo:

1. La emoción asignada protagonizará todos los cómics individuales.
2. Los miembros de un equipo usarán los 4 mismos colores en sus producciones individuales.
3. El apoyo mutuo: el equipo compartirá sus aportaciones e ideas durante todas las fases de trabajo. Se trata de una característica clave para el desarrollo del proyecto, por lo que se incide en recordar este punto de manera clara, concreta y reiterada al alumnado.

Fases del proyecto

El Emocionario Infinito se divide en 4 fases; las tareas de cada una siguen el mismo orden que la presentación de los contenidos del cómic (este hecho facilita al alumnado ubicarse y asociar los contenidos teóricos con la parte práctica).

FASE 1. Planificación

- Los grupos. Tratándose de un proyecto cooperativo, el aula seguirá una distribución heterogénea, donde cada grupo de 5 estará compuesto por alumnado autónomo, ayudante y con dificultades de aprendizaje. Tras la formación y distribución de los equipos (aunque el espacio se limita según cada aula, se recomienda que los grupos queden lo más separados entre ellos,

para facilitar la comunicación intragrupo), cada uno elegirá una persona representante de su equipo, quien entregará las tareas del grupo, recordará algunas pautas al mismo y se encargará de facilitar la comunicación entre equipo y docente.

- La temática. La persona representante escogerá a ciegas la emoción con la que trabajará el equipo (tratándose de 5 grupos, en la práctica se propusieron 5 emociones: miedo, tristeza, alegría, rabia y sorpresa).
- Los colores. Tras visualizar un clip del filme *Inside Out* (Docter y Del Carmen, 2015), los grupos conocerán la psicología del color y su uso para representar emociones. Del mismo modo, elegirán colectivamente un máximo de 4 colores que, bajo su criterio, representen mejor la emoción asignada.
- Recogida de datos. Como cierre de sesión, la representante de cada equipo registrará todos los datos anteriores (miembros, representante, emoción, colores y fecha) en un papel que libraré a la docente, quien lo ubicará en una carpeta para la consulta diaria de cada equipo.

FASE 2. Guion y personajes

- El guion escrito. La segunda sesión se centrará en el desarrollo de los relatos ilustrativos de la emoción asignada. Recuperando el trabajo de la micro tarea 2, los alumnos serán invitados a reflejar anécdotas, recuerdos, sueños o experiencias personales que faciliten un hilo narrativo propio, aunque, también será vital destacar que se trata de una elección completamente libre y personal. Se les explicará cómo ficcionar el relato implicando elementos creativos y surrealistas (lugares, objetos, personajes imaginarios...). Un aspecto importante de esta fase es la retroacción intragrupo: algunos miembros tendrán dificultades para dar con una historia, por lo que será vital que sus compañeros les ayuden compartiendo las suyas y dando ideas. La docente, además de explicar este reto, puede garantizar su aplicación mediante la dinámica de revisión de ideas, donde cada grupo

deberá comunicarle el relato de manera cruzada, de forma que el autor no podrá matizar su historia hasta que uno de sus compañeros la haya explicado. Tras la revisión, cada miembro escribirá su relato en mayúsculas (se trata de una característica común en el cómic para facilitar la legibilidad), con un título y siguiendo una estructura de cuento.

- Los personajes. Partiendo de la muestra de personajes simples diseñados por dibujantes e ilustradores ampliamente reconocidos, como son *Cachetejack*, o David Puño, los alumnos deberán dibujar sus personajes protagonistas en el transcurso de la siguiente sesión. Se les recordará basarse en formas orgánicas o geométricas (creaciones simples, pero de gran resultado, evitando así la tendencia hacia un dibujo realista y, por ende, la frustración), y, sobre todo, representar con la mayor certeza posible la expresión emocional de cada uno (cara y cuerpo). El trabajo de la fase 2 se presentará en las caras interiores de un papel plegado, para que los grupos se vayan familiarizando con el formato.

FASE 3. Storyboard

Durante la 4ª sesión, cada alumno desarrollará su guion gráfico en el pliego de un A4. Se compartirá la rúbrica evaluativa y se volverán a recordar los indicadores mínimos de la tarea:

- Autoría. En la parte externa del pliego se deben reflejar el nombre del equipo y el autor, en la interna, el título del cómic y de nuevo, nombre del autor.
- Mínimo de 5 viñetas distribuidas a lo largo de las dos caras internas del pliego.
- Mínimo de 2 personajes claramente diferenciados.
- Texto del cómic en mayúsculas.
- Recursos del lenguaje del cómic: globos, texto narrativo y recursos visuales (metáforas, onomatopeyas y líneas cinéticas).
- El storyboard no debe incluir ni color ni entintado.

Los grupos deberán avanzar el esbozo fuera del aula, pues la siguiente sesión se dedicará a la revisión grupal de los guiones, donde, con apoyo docente, cada equipo deberá identificar fallos y aciertos en sus cómics y aplicar los cambios pertinentes.

FASE 4. CÓMIC DEFINITIVO

Finalmente, la última sesión se dedicará al entintado y colorido de los cómics. La docente entregará un papel apto para el entintado (de gramaje superior), donde cada alumno calcará o volverá a dibujar el *storyboard* corregido, lo entintará y aplicará los colores escogidos por el equipo (la representante deberá volver a recordar a su equipo cuáles son para evitar confusiones).

3.4. EVALUACIÓN Y ENSAMBLAJE DEL LIBRO

La coevaluación se desarrolla de forma continua a lo largo del proyecto, con apoyo docente y de manera oral entre los grupos reducidos. Por otra parte, se aplica la heteroevaluación calificadora y acreditativa en las etapas inicial y final de la SA, mediante una rúbrica. Además, los alumnos se autoevaluarán con un breve formulario online. La suma de los tres valores indicará una calificación final que se compartirá a través del classroom junto a un comentario breve. Una vez los cómics sean evaluados, se dedicará una sesión a la unión de todas las piezas y el diseño de la portada y contraportada del libro; se recomienda dividir el aula en dos equipos para este proceso y, a nivel de materiales, usar cinta de doble cara para el pegado de los cómics y el programa digital *Canva* para el diseño de portadas.

TABLA 2. Porcentajes de evaluación de la S.A.

S.A. ¿Cómo nos atraviesan las emociones?					
ETAPA	INICIAL	FINAL		EVALUACIÓN	
TAREAS	Micro tarea 1	Recogida de datos	Cómic definitivo	Coevaluación	
	Micro tarea 2	Guion escrito y diseño de personajes		Storyboard	Autoevaluación
PORCENTAJES	20%	30%	40%	10%	
	15% Elaboración	20% Elaboración	25% Elaboración	5% Elaboración	
	5% Actitud	10% Actitud	15% Actitud	5% Coherencia auto-crítica	

Fuente: elaboración propia

3.5. TALLER DE LAS EMOCIONES 2.0

La última sesión de la SA consistirá en la presentación del libro colectivo (los alumnos deberán desplegarlo en posición vertical, facilitando la lectura conjunta en simultáneo). Tras un primer contacto, una persona especializada en educación emocional o la orientadora del centro se encargará de seleccionar algunas historias y plantear un análisis oral a nivel aula desde la perspectiva de la IE, dirigiendo preguntas y respuestas al respecto de cómo se refleja determinada emoción, si se ven implicadas otras además de la asignada, si los personajes la regulan o no, cuál es la solución presentada, en qué otras emociones se podría transformar una mala o buena gestión de la primera, etc. En definitiva, el libro colectivo se convertirá en una pieza didáctica de elaboración propia y transferible a cualquier otro grupo o curso del centro educativo.

4. RESULTADOS

La propuesta didáctica ha sido parcialmente aplicada (etapa inicial, final y evaluación) en el IES Ramon Llull (Palma, Baleares) en el marco de

prácticas de la autora con un grupo de 25 alumnos de entre 12 y 13 años (1º de ESO). A continuación, se exponen algunas observaciones extraídas, con el objetivo de ser consideradas para futuras implantaciones:

- La principal dificultad manifestada entre los grupos ha sido el desarrollo del guion escrito: durante la micro tarea 2 (etapa inicial), los alumnos han necesitado apoyo docente significativo, a pesar de disponer de palabras clave e imágenes sugerentes para dar con un relato simple. A ello se suman las faltas ortográficas y dificultades para una estructuración narrativa coherente. En todo caso, la realización de esta micro tarea ha facilitado su repetición en la etapa final, esta vez con mayor apoyo entre el grupo de iguales y, a su vez, menor intervención docente.
- Los alumnos se han mostrado muy abiertos a la hora de compartir sus dibujos a nivel intergrupar; el hecho de mostrar diseños simples elaborados por artistas reconocidos les ha supuesto cierta desinhibición y seguridad hacia la exploración gráfica propia.
- Los indicadores mínimos evaluables se han cumplido por la mayor parte de la clase. Proyectar a diario la fase de trabajo en la que se encontraban, además de lanzar preguntas directas sobre los diferentes indicadores ayudó al grupo a asimilarlos y que fuesen capaces de cumplir con los retos planteados.
- En muchos de los dibujos de la micro tarea 1 (etapa inicial) el alumnado se ha representado a sí mismo/a o su contexto desde la perspectiva del anhelo o retratando sus frustraciones (algunos ejemplos: un chico que cada vez se siente más una chica se dibujó de espaldas y como tal; un chico con muy baja autoestima se retrató silenciándose a sí mismo con una cinta en la boca; una chica obsesionada con su cuerpo dibujó una figura femenina extremadamente delgada...).
- En general, la manipulación de viñetas en busca de una atmósfera particular no se ha llevado a cabo (muchos han dibujado la estructura de viñetas antes de saber qué ilustrar en ellas), lo

mismo ha sucedido con los encuadres por angulación, aunque los de distancia sí han sido utilizados generalmente con propósitos coherentes.

- Se ha observado una tendencia a escoger colores en base a los elementos reales a representar (verde para la hierba, azul para el cielo, etc), por lo que se recomienda recordar el reto de explorar los colores “emocionales” (un cielo rojo puede ser más coherente para representar un clima de rabia).

FIGURA 1. Muestra del libro acordeón realizado por el alumnado de 1º de ESO D en el IES Ramon Llull, Palma (Illes Balears).



Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

El lenguaje del cómic ofrece amplias posibilidades de explotación en el contexto educativo. Además de su conexión con las competencias emocionales, desde el plano narrativo, el proyecto invita a la colaboración de los departamentos de lenguas, favoreciendo la introducción de contenidos gramaticales, ortográficos, sintácticos... Por otra parte, la

representación gráfica de las emociones insta el alumnado a explorar y expresar sus propias experiencias, creando un acercamiento y diálogo entre su grupo de iguales a través del apoyo docente y orientador del centro educativo. En este aspecto, y en vista a líneas futuras del proyecto, se propone dedicar más sesiones a los Talleres de las emociones, y evaluar los resultados pre y post aplicación. Finalmente, cabe destacar que, como recomienda la legislación educativa más reciente, la propuesta del presente artículo es una aproximación al trabajo transversal de la educación emocional desde el currículo; siguiendo con la materia central que activa el proyecto, el tratamiento de otros contenidos transversales como el afectivosexual, la violencia de género, el acoso escolar, el duelo, etc., desde las diferentes disciplinas artísticas (cómic, fotografía, animación y vídeo, música, baile...) puede suponer numerosos beneficios respecto a la formación integral en las escuelas.

6. REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2018). Educació emocional: de la recerca a la pràctica fonamentada. *Revista Catalana de Pedagogia*, 13, 145-171.
<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.102>
- Bisquerra, R., Escoda, N. (2012). Importància i necessitat de l'educació emocional a la infància i l'adolescència. *Butlletí d'Infància*, 55.
<https://bit.ly/3VRICyx>
- Botvin, J. G. (1995). *Blueprints Programs – Life Skills Training*. Blueprints.
<https://bit.ly/3Cv29Nd>
- Decret 121 de 2010 [Govern de les Illes Balears]. Pel qual s'estableixen els drets i deures de l'alumnat i les normes de convivència als centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears. 23 de desembre de 2010.
- Decret 34/2015 [Govern de les Illes Balears]. Pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. 15 de maig de 2015.
- Docter, P., Del Carmen, R. (Director). (2015). *Inside Out* [Película]. Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures.
- González, E. (2021). Diseño de un programa de prevención escolar universal del consumo de drogas en adolescentes [Trabajo final de máster, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <https://bit.ly/3jVd0K0>

- Holler, F. J., Selegue, J. P. (2012). The periodic table of comic books. Uky.edu. <https://bit.ly/3V0mJPw>
- Institut per a la convivència i l'èxit escolar [Conselleria d'Educació i Formació Professional del Govern de les Illes Balears]. Memòria 2020-2021 Convivèxit. CAIB. <https://bit.ly/3idTjg6>
- Kieth, S., Messner-Loebs, W. (2009). Epicuro el sabio. Norma Editorial.
- LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, Madrid, 10 de diciembre de 2013.
- LOMLOE. 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, Madrid, 30 de diciembre de 2020.
- López, E. (2011). Bases didácticas de la educación emocional: un enfoque practico. En R. Bisquerra (Coord.), Educación emocional. Propuestas para educadores y familias (71-88). Desclee De Brouwer.
- McCloud, S. (1993). Entender el cómic: El arte invisible (6a ed.). Astiberri.
- Rodríguez, G. A. (2018). Eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la inteligencia emocional y la conducta prosocial de alumnos de la ESO [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM. <https://bit.ly/3vHDO31>
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Salguero, J. M. (2008). Educando la inteligencia emocional en el aula: Proyecto Intemo. Revista de Investigación Psicoeducativa, 6(2), 240-251. <https://bit.ly/3inYREB>
- Spiegelman, A. (2007). Maus. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Tobaruela, N. (2020). Repensant l'educació que volem: visió teoricopràctica de la importància de l'educació emocional a l'escola. A Fundació Guillem Cifre de Colònia (Ed.), Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2020 (208-223). Fundació Guillem Cifre de Colònia.
- Yang, G. (2003). Comics in education. Geneyang. <https://bit.ly/3ijHzZo>

CONEXIÓN ENTRE HISTORIA Y PROYECTO EN UN NUEVO ABORDAJE EN LA ENSEÑANZA ONLINE DE HISTORIA DEL DISEÑO

ROBERTA BARBAN FRANCESCHI
Universidad Internacional de La Rioja

BEGOÑA YÁÑEZ-MARTÍNEZ
Universidad Complutense de Madrid

MARCELO FRAILE NARVAEZ
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo relata un nuevo abordaje en la enseñanza online de la Historia del Diseño, explica los factores relevantes que llevaron a adoptar este nuevo enfoque y el porqué de la conexión entre la enseñanza de la Historia con la enseñanza de Proyecto.

Saber proyectar es fundamental para un diseñador, en el caso del grado online en Diseño de Interiores de la Universidad Internacional de La Rioja, las asignaturas que enseñan cómo proyectar configuran los pilares de la formación, integran conocimientos impartidos en las demás asignaturas, pues el alumno necesita de los saberes múltiples teóricos y prácticos para el pensamiento proyectual.

Las asignaturas del grado que imparten la Historia del Diseño tienen un papel fundamental en pensamiento proyectual, pues fomentan la reflexión y pensamiento crítico, hace el alumno cuestionar los acontecimientos e incorporan en su acción un pensar resolutivo, pragmático y reflexivo (Shön, 1983).

La enseñanza de la historia del Diseño promueve un pensamiento crítico sobre la actualidad y el pasado, así como, aspectos culturales y sociales.

Aporta herramientas para entender, analizar, indagar y desarrollar una visión crítica además de construir un diálogo entre el presente y el pasado.

El investigador Rafael Amato Bruno de Lima (2021) comenta que área de la Historia del Diseño, desde su creación ha tenido un enfoque en entender la evolución de la pedagogía y del proyecto de Diseño, y una mirada en la producción, la industrialización y la cultura del Diseño, fomentando así el conocimiento de la evolución estética y a la vez conecta con las cuestiones socioculturales

Rafael Amato Bruno de Lima (2021), relata que, la construcción de la narrativa de la historia, se presentan por diversas rutas y miradas desde el presente hacia el pasado, llevando a la revisión histórica y su articulación desde otras perspectivas. Esta flexibilidad en la construcción de las narrativas históricas no está aislada de los cambios en la sociedad, refleja el modo de pensar y ver el mundo en la actualidad.

En el contexto estudiado este cambio no solo impacta el área de historia también impacta el área de proyecto. Debemos puntuar algunos cambios ocurridos en el pensamiento proyectual que ha pasado del proceso lineal al complejo.

El pensamiento lineal, está estructurado en una secuencia, podemos realizar una analogía a una línea de producción industrial, racional, un proceso que no permite la retroalimentación (Van der Linden et ál, 2010; Montaner,2002; Quesada, 2001) se relacionamos con este modelo con la cronología de histórica ella también es secuencial y linear no permite una relectura y reconfiguración, un enfoque racional.

Actualmente el pensamiento lineal, en una sociedad que es nueva dinámica fluida, eclética, múltiple y efímera, (Bauman, 2006; Lipovetsky, 2019), en que se actualiza y se reconfigura muy rápidamente dado a la tecnología (Virilio, 1993) y su propio sistema de funcionamiento (Lyotard, 1984) y necesidad, ha llevado a un nuevo modelo de pensamiento del complejo.

El cambio del lineal al complejo se configura en un contexto industrializado por una cultura postmoderna, dispersa, yuxtapuesta, plural y indeterminada con predominio de lo digital y simultaneo. (Franceschi,

2016; Harvey,1990) El pensamiento complejo, está más de acorde con la realidad de la vida (Morin, 2007) en el ámbito de la enseñanza de la historia del diseño el pensamiento complejo impacta en la posibilidad de relectura de los acontecimientos históricos el cambio las narrativas históricas tal como argumenta Lima (2021).

En el área proyectual incorpora el pensamiento sistémico un entendimiento del mundo más holístico y flexible, con muchas variables que se reconfiguran y que son interactivas al largo del proceso proyectual (Milton y Rodgers, 2011; Sanches, 2017; Cardoso, 2011).

Otro cambio que importa en el contexto de la asignatura investigada es el modelo de enseñanza presencial al online. En la enseñanza online ocurre una disminución del contacto con el profesor y una mayor autonomía del alumno, esto impacta en la organización de los contenidos porque exige que las conexiones, las líneas de pensamiento y conceptos desarrollados a lo largo de la historia sean más explícitos y con esto más ágil, revertiendo en una fluidez del uso del conocimiento teórico y reflexivo a la práctica proyectual.

Esta apertura de miradas y rutas que argumenta Lima (2021) en la enseñanza online posibilita una construcción de una narrativa más acorde a las necesidades de dicha enseñanza, facilita la transferencia de conocimiento y la evidencia de conexiones con otras áreas y momento históricos. El estudiante es educado para ser más autónomo y con una capacidad de análisis y reflexión ampliada para que pueda identificar como los aspectos tecnológicos, culturales y sociales impactan en la estética y en el pensamiento proyectual de cada época y así adoptar sus criterios a seguir.

Se observa que es importante tener en cuenta las metodologías mixtas que se utilizan en un modelo online los modelos asincrónicos / sincrónicos. Donde el alumno en solitario, y de forma asíncrona estudia los temarios de la asignatura, y posteriormente, de forma síncrona, se reúne con él profesor, dentro de un espacio virtual para comunicar sus dudas (Fleischmann, 2021).

El alumno desde el primer día del curso tiene acceso a la planificación de las asignaturas y sus contenidos, una estructura preestablecida y más

rígida que la presencial, y la relación entre profesor y alumno se establece de otro modo, se comunican por foro y una vez por semana tienen clases online. Se requiere un abordaje distinto al presencial, pues se deben planificar previamente las conexiones y las transferencias.

Esta nueva dinámica en las relaciones entre los alumnos, entre los profesores y entre alumno y profesor, hace necesario que las conexiones y transferencia de conocimiento entre las asignaturas sean más explícitas.

Esta nueva dinámica fluida, ecléctica, múltiple y efímera, (Bauman, 2006; Lipovetsky, 2019) se manifiesta en las relaciones entre los alumnos, entre los profesores y entre alumno – profesor. Siendo justificable que las conexiones y transferencia de conocimiento entre las asignaturas sean más explícitas, orientación más estructurada para identificar conceptos y contextos.

Estos aspectos son importantes cuando nos deparamos con alumnos que viven en la sociedad actual, que en el caso de la asignatura de Historia del Diseño, Cultura y Arquitectura del Siglo XX, impartida en el primer semestre del primer año del grado Diseño de Interiores de la Universidad Internacional de La Rioja pasa a ser organizado los temas por conceptos y no por una cronología histórica.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es aportar una visión holística, fomentando el análisis y significado del diseño y el aprendizaje de herramientas analíticas en la enseñanza online de la Historia del Diseño.

Identificar un modelo de organización de la asignatura online de Historia del Diseño que mejore el desarrollo de proyectos por medio de un mejor entendimiento de los factores históricos y culturales que están involucrados en un recurso creativo y comunicativo de la sociedad.

Obtener un conocimiento fundamental para el entendimiento de las relaciones entre cultura, sociedad, tecnología, ciencia, diseño, arte y arquitectura, factores presentes en la evolución de la historia y teoría del diseño, las artes y la arquitectura.

3. METODOLOGÍA

La metodología adoptada para definir el nuevo modelo de la asignatura Historia del Diseño, Cultura y Arquitectura del Siglo XX en la modalidad online fue estudiar la memoria del grado y identificar los objetivos de la asignatura en el plan de estudios, después analizar las asignaturas del grado para obtener un entendimiento holístico y a continuación verificar los enfoques de los seis talleres de proyecto, para así detectar los factores relevantes para la creación de la estructura de contenidos de asignatura y como resultado la definición del nuevo abordaje de la asignatura.

3.1. IDENTIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

Primero, se identificó los objetivos de la asignatura que son: abordar la historia y teoría del diseño, las artes y la arquitectura del siglo XX. Adquirir conocimiento, habilidades de análisis e identificar el significado histórico del diseño. Saber que el diseño es un recurso creativo y comunicativo de la sociedad y metodologías de estudio aplicadas a la historia del diseño, la cultura y la arquitectura.

3.2. ANÁLISIS DE LAS ASIGNATURAS DEL GRADO

Tras identificar los objetivos se analizó las asignaturas del grado, identificando la estructura, para entender el grado holísticamente. Se observa que el grado tiene vertientes que trabajan habilidades tecnológicas, de gestión, comunicación oral y escrita, y conocimientos técnicos, teóricas y prácticos.

3.3. ANÁLISIS DE LAS ASIGNATURAS DE TALLER

Al analizar el grado como un todo, se ha detenido en las asignaturas seis asignaturas de Taller, son las adecuadas para trabajar la transferencia de conocimientos, porque son las que converge y aplica el conocimiento de las demás asignaturas en la práctica proyectual. Veremos cual son los contenidos para poder comprender mejor la organización de la asignatura de historia.

El primer taller de **Elementos y Composición** tiene como objetivo formar el alumno en aspectos gráficos y de representación de los proyectos

de diseño, composiciones de color y forma, disposiciones armoniosas de objetos y la utilización de la perspectiva y de los efectos visuales.

PRIMER CURSO			
PRIMER CUATRIMESTRE		SEGUNDO CUATRIMESTRE	
Asignaturas	ECTS	Asignaturas	ECTS
Historia del Diseño, Cultura y Arquitectura del Siglo XX	6	Historia de la Creatividad hasta el Siglo XX	6
Fundamentos de la Imagen	6	Fundamentos de la Materia	6
Ética y Deontología	6	Fotografía	6
Dibujo I. Análisis Espacial y Objetual	6	Dibujo II. Asistido por Ordenador	6
Sistemas de Representación Geométrica	6	Taller I. Elementos de Composición	6
Total primer cuatrimestre	30	Total segundo cuatrimestre	30

TERCER CURSO			
PRIMER CUATRIMESTRE		SEGUNDO CUATRIMESTRE	
Asignaturas	ECTS	Asignaturas	ECTS
Claves Culturales de Actualidad	6	Grandes Figuras del Diseño Contemporáneo	6
Instalaciones	6	Mediciones y Presupuestos	6
Gestión de Dirección y Ejecución de Obra	6	Dirección de Arte	6
Modelado 3D	6	Legislación Aplicada	6
Taller IV. Prototipado mediante Nuevas Tecnologías	6	Taller V. Diseño de un Evento	6
Total primer cuatrimestre	30	Total segundo cuatrimestre	30

SEGUNDO CURSO			
PRIMER CUATRIMESTRE		SEGUNDO CUATRIMESTRE	
Asignaturas	ECTS	Asignaturas	ECTS
Historia del Mobiliario	6	Teoría de los Medios Audiovisuales	6
Fundamentos de la Estructura y la Técnica	6	Fundamentos de la Industria	6
Imagen y Comunicación	6	Experiencia del Usuario	6
Tecnologías Digitales en el Diseño de Interiores	6	Argumentación y Persuasión	6
Taller II. Proyecto Medioambiental	6	Taller III. Proyecto Residencial	6
Total primer cuatrimestre	30	Total segundo cuatrimestre	30

CUARTO CURSO			
PRIMER CUATRIMESTRE		SEGUNDO CUATRIMESTRE	
Asignaturas	ECTS	Asignaturas	ECTS
Rehabilitación y Reformas	6	Optativa 2	6
Optativa 1	6	Optativa 3	6
Escenografía	6	Creación de un Portafolio	6
Emprendimiento y Liderazgo Creativo	6	Trabajo Fin de Grado	12
Taller VI. Proyecto Interdisciplinar	6		
Total primer cuatrimestre	30	Total segundo cuatrimestre	30

Asignaturas por curso del grado de Diseño de Interiores

Fuente: Elaboración propia, información de la memoria del grado Diseño de Interiores, Universidad Internacional de La Rioja.

El segundo taller de **Proyecto Ambiental** tiene como objetivo formar al alumno en aspectos medioambientales en proyectos de diseño de interiores, parámetros de sostenibilidad. Ciclo de vida de los materiales y huella de carbono del proceso de diseño. Limitación de la demanda y el consumo energético. Las tres R: reducir, reutilizar, reciclar y desarrollar de un proyecto mediante aprovechamiento de materiales provenientes de residuos.

El tercer taller de **Proyecto Residencial Fundamentos del espacio doméstico** en el diseño de interiores tiene como objetivo formar al alumno en la evolución histórica de las actividades dentro de la vivienda. Relación entre funcionalidad, ergonomía y estética y desarrollar un proyecto de diseño residencial para una vivienda unifamiliar.

El cuarto taller de **Prototipado mediante Nuevas Tecnologías** tiene como objetivo formar al alumno en la aplicación del modelado 3D a la elaboración de prototipos de diseño, manejar las herramientas básicas para corte numérico e impresión 3D, De la idea al objeto. Saber la

posibilidades y restricciones del prototipado digital y desarrollar de una pieza de diseño para fabricación digital.

El quinto taller **Diseño de un Evento** tiene como objetivo formar el alumno en conocer y analizar de ejemplos creativos relevantes, adecuar el diseño a la finalidad del evento, gestionar los tiempos y plazos de ejecución del diseño y desarrollar una propuesta de diseño para un evento real.

El sexto taller **Proyecto Interdisciplinar** tiene como objetivo formar el alumno en técnicas y estrategias de creación importadas desde otras disciplinas tales como: Land art, performance, instalaciones y videoarte. Apoyar en la definición conceptual y espacial de la propuesta y posibles variantes Pautas para colaborar con éxito en una propuesta con varios agentes implicados, y desarrollar un proyecto de diseño a nivel profesional. Realización de dibujos, maquetas, planos, modelos y fotomontajes.

3.4. FACTORES RELEVANTES PARA LA CREACIÓN DE LA ESTRUCTURA DE CONTENIDOS DE ASIGNATURA

Se observa en el análisis de los contenidos de los talleres, que adoptar una estructura cronológica de la evolución del diseño del siglo XX, sería contar la evolución del Diseño sin la posibilidad de crear una transferencia de conocimiento y un dialogo con las problemáticas trabajadas en los talleres.

Una organización linear de los contenidos no aportaría una transferencia de conocimientos, la estructura debería estar organizada en temáticas relacionadas con las áreas de proyecto y dentro de las temáticas se trabajan conceptos organizados en una línea de evolución cronológica dónde permite el entendimiento y la aplicabilidad del conocimiento en los talleres del grado.

Otro factor importante al analizar los talleres fue analizar en paralelo las metodologías de proyecto actuales para incorporar esta visión en la organización de los temas de la asignatura. Se ha observado que contemplar la retroalimentación y el pensamiento complejo sería importante y abordar e estudio del usuario en Historia del Diseño sería fundamental para el entendimiento de la retroalimentación en el proceso de proyectual.

Al finalizar el análisis de los talleres se observa que la organización por conceptos sería la adecuada porque es una estructura sistémica que adopta la complejidad y incorpora dinámicas actuales de la sociedad y el pensamiento complejo con enfoque en la resolución de los proyectos de Diseño.

4. RESULTADOS

La asignatura se organizó en diez temas, que se dividen en tres grandes bloques. El primero bloque está formado por los temas uno al tres es la fundamentación de conceptos básicos de diseño, el segundo bloque está formado por los temas cuatro al siete está vinculado a la funcionalidad, al diseño emocional, semántico y lenguaje, y el último bloque formado por los temas 8 al 10, ubican los conceptos transversales.

El primer tema. **Diseño. Evolución del concepto**, tiene impacto en todos los talleres, porque con este tema el alumno aprende qué es diseño, entiende las relaciones del diseño con su entorno, sabe qué es la cultura del diseño y conoce mejor las propiedades formales que están presentes en la evolución del diseño.

Es el punto de partida desde el que analizar el diseño y su recorrido histórico, que nos facilitará los conocimientos esenciales para la puesta en situación de la disciplina que nos ocupa. Explica qué es y sus relaciones con la cultura del diseño; auxiliará en la comprensión de los factores que acompañan la evolución histórica del diseño, su desarrollo está íntimamente conectado con la evolución de la sociedad, tecnología, ciencia y arte. El diseño está vivo, está en constante evolución porque el medio ambiente en que vivimos está en constante transformación y el diseñador es el profesional que sabe leer dichas transformaciones.

El segundo tema **Arte, tecnología y ciencia**, aporta una visión holística que impacta en todos los talleres, el alumno consigue entender la transformación del concepto de arte, y relacionar el papel de la tecnología en la evolución del diseño, además de comprender el pensamiento científico del diseño.

En este tema hablaremos del arte, la tecnología y la ciencia, tres conceptos que están muy presentes en el diseño y la arquitectura, miraremos la evolución del saber hacer del arquitecto y el diseñador. El arte como forma y estética. Veremos su evolución y transformación hasta llegar al debate que ha consumido décadas de la historia, el debate entre la forma más adecuada a la máquina. Entenderemos el papel de la tecnología en la mejora de los espacios interiores y el de la ciencia en el diseño como un pensamiento científico, objetivo y planificado.

El tercer tema **Influencias artísticas del siglo XX**, un repaso por los movimientos del arte del siglo XX que han influido en el diseño. Introduce al alumno a la historia de la disciplina con ejemplos de dichas manifestaciones. Este tema es principalmente artístico, pero nos centraremos en la influencia en el diseño gráfico e industrial. Veremos aplicaciones en publicidad y también las nuevas investigaciones en el mundo de la fotografía.

El alumno conseguirá conocer las principales vertientes artísticas del siglo XX, entender la transversalidad entre arte, diseño y arquitectura y analizar los cambios ocasionados en el arte y diseño provocado por acontecimiento socioculturales y políticos del siglo XX.

El cuarto tema **Funcionalidad**, un concepto muy importante para un diseñador de interiores dado que gran parte de su labor está pautado en este concepto. Este tema se ve las características de la funcionalidad tanto en el área del diseño como en la de arquitectura. La funcionalidad es la búsqueda de optimizar espacios y entender las necesidades de los habitantes, pasa también por entender las actividades que se desarrolla en el espacio.

Se estudia espacio doméstico en los siglos XIX y XX se configuraba como el espacio femenino. Esto cambia en el siglo XX, evoluciona, se optimiza y se desarrolla como un espacio que gana racionalidad y tecnología por medio de los electrodomésticos incorporados, liberando a la mujer para poder desarrollar otras actividades dentro de la familia.

También se aborda el concepto de habitar, cómo ha evolucionado al cambiar la sociedad el modo de vivir, la forma en que dicha transformación espacial pasa del modelo burgués parisino del siglo XIX, a un

modelo funcional y racional de la arquitectura moderna que une la búsqueda en la calidad de vida, la higiene y la evolución tecnológica.

Veremos que, por las transformaciones sociales, los espacios en la segunda mitad del siglo XX adoptan una visión funcional, pero con una parte humana y con respeto a la individualidad de cada uno. Esa así que la relación del habitar en el siglo XX ha pasado por transformaciones y, en consecuencia, la configuración de los espacios también.

El alumno conseguirá identificar la funcionalidad en el diseño de los objetos y en la arquitectura. Entender las transformaciones culturales, sociales y de modos de vida que ha llevado a los arquitectos y diseñadores a investigar nuevas posibilidades espaciales. Entender el contexto doméstico y el papel de la mujer en él, para comprender el motivo de la incorporación de los electrodomésticos en el hogar. Entender las posibilidades de reconfiguración del espacio por medio de los mecanismos que posibilitan su flexibilización. Saber cómo la cocina ha sido un elemento transformador en el espacio y en la vida de las personas.

El quinto tema **Diseño emocional y lenguaje**, entender estos factores es crucial para que el alumno trabaje adecuadamente la empatía y la calidad de vida emocional de los usuarios que utilizarán los espacios. En este tema veremos los acontecimientos socioculturales y económicos que determinaron el modo en que los países y las empresas se comunicaban con la sociedad de consumo.

Hablaremos de los elementos que componen la cultura del diseño, veremos temas de concepto y teoría para poder entender los aspectos de la forma que culmina en el diseño emocional y su lenguaje.

La relación entre razón y emoción es una constante en el diseño, sea cual sea su área de actuación, gráfica, producto, moda o interiores. El lenguaje y la emoción son elementos importantes que, desde los inicios del siglo XX, están en constante actualización.

Conocer los elementos que definen el lenguaje y la emoción y cómo se han desarrollado a lo largo del siglo XX, posibilita una práctica de la profesión más consiente y asertiva, una comunicación más efectiva con los usuarios y los demás agentes relacionados en el proceso del diseño.

El alumno en este tema sabrá identificar los factores emocionales y estéticos del diseño y la arquitectura. Entenderá las transformaciones culturales, sociales y de modos de vida que ha llevado a los arquitectos y diseñadores a investigar nuevos lenguajes. Entenderá cómo el diseño es un factor de construcción de identidad individual y colectivo, una herramienta potente para la sociedad de consumo.

El sexto tema **Tecnología e innovación**, tiene impacto en todos los talleres, se estudia las diferencias en los conceptos de técnica, tecnología e innovación. La relación del diseño con la tecnología y la innovación es abordada en dos ámbitos, primero desde la óptica de la evolución de los objetos de comunicación y tecnológicos, como la radio, la televisión, el ordenador y el teléfono móvil, que han cambiado el comportamiento y las relaciones sociales y culturales, además de repercutir en la relación de los espacios, ya sean públicos o privados. En segundo lugar, veremos la relación de la tecnología y la innovación con lo material y los métodos de producción y la relación directa con la forma y la estética.

Al leer este tema el alumno conseguirá, identificar la diferencia de los conceptos de técnica, tecnología e innovación. Entenderá la tecnología como factor de transformaciones culturales, sociales y de modos de vida en las tres últimas décadas del siglo XX. Y visualizará que la tecnología es un factor determinante en el lenguaje del diseño.

El séptimo tema **Trabajar**, tiene impacto en los talleres que trabaja nlos ambientes domésticos y otros que tienen relación con espacios que necesitan áreas de trabajo. En este tema veremos cómo el trabajo ha sufrido varias transformaciones en el transcurso de la evolución de la humanidad: anteriormente se realizaba en el campo, y en los hogares, luego migra a la ciudad, donde se consolidó la división del trabajo y el hogar.

En este proceso, las **oficinas** se han convertido en espacios importantes en las estructuras de las empresas y la sociedad. Hay un incremento creciente de los servicios administrativos, tanto públicos como privados, las actividades se vuelven más complejas y tienen diferenciación **jerárquica y funcional**.

A finales del siglo XVIII, las oficinas eran un espacio importante en las estructuras de las empresas y la sociedad, su evolución hasta los días

actuales pasa por organizaciones espaciales rígidas y lineales hacia espacios flexibles, adaptables y un trabajador nómada, en este contexto las tecnologías y el mobiliario ganan importancia.

Al leer este tema el alumno conseguirá, identificar las tipologías de los espacios de trabajo. Saberá las transformaciones en los sistemas de mobiliario. Entenderá las transformaciones culturales, sociales y de modos de vida que han llevado a las transformaciones y la evolución del trabajo intelectual del siglo XX.

El octavo tema **Vivir la ciudad**, tiene impacto en todos los talleres que trabajan con espacios efímeros y espacios que dialogan con la ciudad y la calle. En este tema veremos la evolución de la ciudad entre los siglos XIX y XX, dicha evolución ha posibilitado la configuración de una multitud de espacios en los que, actualmente, los diseñadores de interiores intervienen, como teatros, tiendas, espacios públicos y cafeterías, entre otros.

La ciudad brinda a los diseñadores de interiores la posibilidad de trabajar en un contexto multicultural, dinámico y con usos diversos: públicos, culturales, de ocio, de servicios, pueden estar al aire libre o cubiertos, ser efímeros o no. La ciudad, tal como la conocemos hoy, es parte del desarrollo de la civilización y de los cambios culturales, sociales, comportamentales y también tecnológicos.

En este tema entenderás cómo estos espacios dependen de una estructura urbana que busca facilitar las relaciones sociales de los ciudadanos, entenderemos los tipos de actividades y los elementos que apoyan la vida en los espacios públicos.

El alumno saberá identificar los espacios de la ciudad, su evolución y transformación. Entenderá las transformaciones culturales, sociales y de modos de vida que ha llevado a las transformaciones y la evolución de la ciudad y sus espacios.

El noveno tema **Sostenibilidad**, tiene impacto en todos los talleres y más específico en el taller de Proyecto Ambiental. En este tema veremos la evolución del concepto de sostenibilidad y los impactos que ha tenido en la sociedad en los siglos XX y XXI. Dicha evolución ha posibilitado

una actitud del diseño más respetuosa con el medio ambiente y los materiales, también propició el concepto de reciclabilidad con la rehabilitación de antiguos edificios posibilitando otros usos. Los conceptos de usar y tirar y de reciclar estarán muy presentes en este temario.

El tema tiene como objetivo relatar la evolución del concepto de sostenibilidad para que el alumno conozca los referentes del área en el diseño y arquitectura, también para que sepa los proyectos de diseñadores y teóricos que han trabajado con la sostenibilidad en el siglo XX.

El alumno conseguirá identificar los conceptos de usar y tirar, de reciclar y de circularidad. Entenderá el concepto de sostenibilidad y su evolución a lo largo del siglo XX en el diseño. Conocer los referentes del siglo XX en el ámbito del diseño sostenible.

El décimo tema **Usuario**, tiene impacto en todos los talleres dado que en la metodología de proyecto actual el usuario tiene un espacio en el proceso de proyecto muy relevante. En este tema veremos tres aspectos del usuario en el diseño de interiores y en la arquitectura.

En el inicio del siglo XX, el usuario era entendido como una **máquina** y el espacio era creado para subsanar sus necesidades mínimas y de confort ambiental. Luego, el cuerpo humano pasa a ser la unidad de medida para crear el espacio y la relación con los demás objetos que lo habitan; la ergonomía es la ciencia encargada de su estudio.

A mediados del siglo XX, el entendimiento de las necesidades del usuario se amplía, y además de generar un espacio con cualidades físicas para el usuario, **es necesario que dichos espacios generen bienestar y equilibrio emocional**. Para esto es fundamental el estímulo multisensorial y perceptivo, que se logra mediante aspectos subjetivos, como la forma, el color y la luz. También los temas culturales influyen en la construcción del espacio.

Por último, a finales del siglo XX, el usuario se vuelve parte del proceso del diseño, es considerado un factor importante en el desarrollo de un buen diseño, su opinión, el modo que se relaciona con el espacio y los objetos. La mirada del diseño se dirige hacia la **experiencia del usuario**.

Al leer este tema el alumno conseguirá identificar la relación del usuario con factores físicos del espacio. Entenderá los factores emocionales y de percepción que implican el usuario y el espacio. Entender el papel del usuario en el proceso de diseño.

Como podemos observar el abordaje de los temas es bastante amplia y transversal, abarca los conceptos fundamentales que ayudarán a agilizar el entendimiento de las demás asignaturas.

5. DISCUSIÓN

El nuevo abordaje de la enseñanza de Historia del Diseño contempla los modelos asincrónicos / sincrónicos (Fleischmann, 2021), fomenta el desarrollo autónomo del alumno y la relación con el profesor de intercambio de conocimiento en el espacio virtual.

La división de tres grandes bloques, posibilita varias abordajes y trabajar en diversas escalas (objeto, usuario, espacio y ciudad), el primer bloque trabaja conceptos básicos de Diseño, el segundo bloque trabaja conceptos específicos y universales, y el ultimo bloque trabaja conceptos transversales.

La propuesta de un cambio estructural en la organización de los temas de una estructura linear pautada en la evolución historia y por orden cronología (Van der Linden et ál, 2010; Montaner,2002; Quesada, 2001) para una organización sistémica pautada en la transferencia de conocimiento, estructurada por temas que impactan y facilitan un entendimiento de otras asignaturas (Milton y Rodgers, 2011; Sanches, 2017 ; Cardoso, 2011). Resaltamos que la estructura linear y cronológica para a ser empleada en el desarrollo de los contenidos de los temas y no en la estructura de los contenidos de la asignatura.

El nuevo enfoque didáctico de la Historia del Diseño, en que se trabaja la flexibilidad en la construcción de las narrativas históricas, la incorporación de diversas rutas y miradas desde el presente hacia el pasado (Lima, 2021), generando nuevas perspectivas conectada con el modo de pensar y ver el mundo de la sociedad contemporánea, se adecuada para el contexto de enseñanza online.

6. CONCLUSIONES

El nuevo abordaje de la asignatura modalidad online Historia del Diseño, Cultura y Arquitectura del Siglo XX fomentando el análisis y significado del diseño, pues lleva en cuenta las necesidades de la asignatura del grado con una mayor vinculación con la asignatura de proyecto, permite al alumno desarrollar una visión holística de la profesión.

El modelo identificado para la organización de la asignatura online de Historia del Diseño es la estructura de temas por conceptos y dentro de los temas el desarrollo de las líneas cronológicas, una estructura sistémica que adopta la complejidad e incorpora dinámicas actuales de la sociedad y el pensamiento complejo con enfoque en la resolución de los proyectos de Diseño, pues trabaja con conceptos para el desarrollo de proyectos que posibilitan un mejor entendimiento de factores históricos y culturales involucrados en un recurso creativo y comunicativo de la sociedad.

7. REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Cardoso, R. (2011). *Design para um mundo complexo*. Ubu Editora
- Fleischmann, K. (2021). Is the Design Studio Dead? - An International Perspective on the Changing Shape of the Physical Studio across Design Domains. *Design And Technology Education: An International Journal*, 26(4), 112-129. <https://ojs.lboro.ac.uk/DATE/article/view/2972>
- Franceschi, R. B. (2016). *Los arquetipos del pensamiento gráfico creativo en los diseñadores industriales de muebles brasileños entre 1950 hasta 2015* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid] Repositorio Institucional <https://eprints.ucm.es/43491/1/T38974.pdf>.
- Harvey, D. (1990). *La condición de la postmodernidad: investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu Ediciones
- Lima, R.A.B (2021, 8-9 de septiembre). O mito da História do Design frente aos debates historiográficos atuais. *MXRIO DESIGN - Distanciamento y Aproximaciones en Tiempos Excepcionales*, PUC RIO y Universidad Iberoamerica. <https://dad.puc-rio.br/2021/09/03/mxrrio-design-conference-2021/>

- Lipovetsky, G. (2019). El imperio de lo efímero: la moda y su destino en las sociedades modernas. Anagrama.
- Lyoartd, J. F. (1984). La condición postmoderna: informe sobre el saber. Ediciones Cátedra
- Milton, A y Rodgers, P. (2011). Diseño de Producto. Promopress.
- Montaner, M. J. (2002). Las formas del siglo XX. Editorial Gustavo Gili
- Morin, E. (2007). Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa
- Quesada, A. E. (2001). Creación y Proyecto, El método en diseño y otras artes. Institució Alfons el Magnànim
- Sanches, M. C.(2017). Moda e Projeto. Estratégias metodológicas em design. Estação das Letras e Cores.
- Shön, D.A. (1983). The reflective Practitioner. How professionals thin in action. Basic Book
- Van der Linden, J. C. S., Lacerda, A. P. y Aquiar, J. P. O. (2010, 13 -16 octubre). O caminho do projeto ao método de projeto. 9 Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. Universidade Anhembi Morumbi. Sao Paulo, Brasil.
- Virilio, P. (1993). O espaço crítico. Editora 34

MATERIALES DIDÁCTICOS DEL MUPAI: UNA PROPUESTA DESDE LOS FONDOS DEL MUSEO Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LOS OBJETIVOS DE LA AGENDA 2030

NOELIA ANTÚNEZ DEL CERRO
Universidad Complutense de Madrid

LORENA LÓPEZ MÉNDEZ
Universidad Complutense de Madrid

AMAIA SALAZAR RODRÍGUEZ
Universidad Complutense de Madrid

ROBERTO FERNÁNDEZ VALLBONA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En el siguiente texto se van a presentar una serie de materiales didácticos elaborados y publicados por el equipo del MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil), desarrollados gracias a dos proyectos de innovación educativa financiados por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Partiendo de los fondos del archivo del museo y relacionando metodologías de educación artística con obras de artistas contemporáneas, se han confeccionado herramientas educativas con las que se pretende trabajar en el aula diferentes objetivos de la Agenda 2030 de la ONU.

1.2. MuPAI.

Para comenzar, convendría realizar una pequeña presentación del MuPAI, así como un breve recorrido por las distintas etapas por las que ha pasado el museo y que lo han hecho evolucionar hasta su estado y propósitos actuales.

El Museo Pedagógico de Arte Infantil, es un museo universitario adscrito a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Como explica su página web oficial²¹, se inauguró bajo la dirección de Manuel Sánchez Méndez en junio de 1981, dentro de la cátedra de Pedagogía de la Facultad de Bellas Artes de la UCM. Su principal propósito es el de “mejorar los recursos para la formación docente y como lugar de documentación para investigar la expresión plástica-artística infantil” (Antúnez del Cerro, 2008, 2021).

Desde su nacimiento, el MuPAI ha sido un lugar de encuentro entre arte y educación, pero como espacio vivo, a lo largo de su historia ha ido sufriendo cambios y evoluciones, de esta manera, podríamos resumir las diferentes etapas por las que ha pasado el centro de la siguiente manera (Antúnez del Cerro, 2008, 2021):

- 1981/1986. En esta etapa inicial se desarrollaron actividades educativas en la propia sede del museo.
- 1986/2003. Durante este período de tiempo cesaron las actividades y la actividad principal del museo se centró en tareas de investigación y formación.
- 2003/actualidad. Tras una reforma en el espacio del museo, se volvieron a reanudar las actividades tanto *in situ* como acudiendo a diferentes centros. En el momento presente, el museo cuenta con un equipo estable de artistas/educadoras que desarrollan actividades tanto prácticas como teóricas e investigadoras sobre las posibilidades del arte como elemento transversal en la educación.

En la actualidad, habiéndose convertido el MuPAI en un lugar de experimentación artístico-educativa, generador constante de proyectos y actividades, surge una nueva preocupación dentro del equipo de educadoras: ¿cómo hacer llegar el conocimiento de todo lo que se está generando en el museo al mayor número posible de personas? Uno de los mayores problemas a los que se ha enfrentado siempre el MuPAI como

²¹Página oficial del MuPAI: <https://ucm.es/mupai>

institución museística, es el de no ser un museo al uso. El espacio en el que está situado es una sala de alrededor de 30 m² que es al mismo tiempo espacio expositivo, espacio interactivo para talleres y espacio de trabajo e investigación para las educadoras. Si además añadimos que no existe personal contratado siendo la mayoría de las tareas realizadas por becarios de colaboración, colabores honoríficos o educadores voluntarios, la capacidad de alcance y difusión de los fondos del museo queda muy limitada. Es con la intención de solventar esta problemática, que en los últimos años se han creado diferentes líneas de acción encaminadas a universalizar y democratizar el acceso a estos fondos como exponen Ortega *et al.* (2022):

- **Catalogación y digitalización de los fondos del museo.** Iniciada en los años 90 como forma de gestionar la cada vez mayor colección del museo. Fue durante el período del curso 2018/2019 donde la becaria de colaboración, Laura Jiménez, retomó este proyecto dándole un gran impulso, generando una base de datos con los fondos del museo a la que se puede acceder vía *online*, facilitando así su consulta y accesibilidad.
- **Actualización de la página web y museo virtual 360°.** En la actualidad hay un proyecto de renovación de la página web, así como de la creación de un espacio expositivo virtual y *online* que pretende seguir el trabajo que iniciaron en su momento Fátima Cofán Feijoo en 1998, con el proyecto de web del museo, y Daniel Zapatero Guillén, con su tesis sobre el museo virtual en 2007.
- **Nuevas metodologías de mediación cultural.** A través de estas nuevas metodologías se pretende conseguir establecer contacto con el público potencial, de tal manera que la divulgación de los materiales e investigaciones que se realizan en el MuPAI trasciendan el espacio físico del mismo.

Es en esta última línea de trabajo en la que se enmarca el proyecto que se presenta en este texto.

1.2. PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA CREACIÓN Y EVALUACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Recursos online y en abierto sobre la colección del MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil), es una propuesta que recoge el espíritu divulgativo del MuPAI como museo universitario y con la que se pretende crear materiales didácticos que sean accesibles y gratuitos para los y las docentes, en los que se puedan trabajar diferentes objetivos de la agenda 2030 de la ONU a través del prisma del arte contemporáneo, todo ello vertebrado por el uso de los fondos del museo como elemento cohesionador.

Podemos enumerar varios aspectos que ponen en valor la importancia de este proyecto. Por un lado, hay que destacar las posibilidades del arte contemporáneo para generar espacios de reflexión acerca de problemáticas actuales que afectan al conjunto de la sociedad. Por otro lado, poner el foco en artistas cuya obra se ha llevado a cabo en las últimas décadas y que, pese a ser figuras destacadas en el mundo del arte, quizá sean desconocidas para el público general. También buscamos ofrecer recursos y materiales didácticos de libre acceso que ayuden a implementar la perspectiva artística en la educación a aquellos docentes que carezcan de esta formación específica. Por último, dar visibilidad a las investigaciones, materiales y fondos del MuPAI, ejerciendo así la función divulgadora del conocimiento que es su principal objetivo como museo.

La realización de este proyecto se llevó a cabo dentro del programa *Innova Docencia* de la Universidad Complutense de Madrid²², y su labor será continuada en el proyecto *Evaluación de recursos online y en abierto sobre la colección del MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil)* (referencia 8/2022-2023), en el que se analizarán los resultados obtenidos de la puesta en práctica de los recursos creados.

2. OBJETIVOS

Recursos online y en abierto sobre la colección del MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil), parte de la hipótesis de que la creación de

²² Referencia 87/2021-2022

materiales didácticos de libre acceso que utilicen como recurso los fondos del MuPAI, ayudarán a la divulgación y difusión tanto de la colección como de la labor investigadora del museo.

Por tanto y para intentar corroborar esta hipótesis, se establecieron los siguientes objetivos para este proyecto (Antúñez del Cerro, *et al* 2022):

2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

- Elaborar recursos didácticos online y en abierto basados en los fondos del Museo Pedagógico de Arte Infantil, para dar así a conocer su colección y su importancia, y contribuir de esta manera a la formación en relación con la expresión artística infantil que pueden necesitar las y los docentes de Educación Infantil y Educación Primaria.

2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS

- Estudiar las necesidades de los y las docentes en formación en cuanto al conocimiento de la expresión artística infantil para ajustar los contenidos de los recursos a las mismas.
- Analizar los temas transversales de interés social tanto para las futuras docentes de infantil y primaria como para los propios niños y niñas que cursan estas etapas educativas de manera que se trabajen de forma intrínseca en los materiales elaborados a través del prisma del arte contemporáneo.
- Generar los materiales en formato digital (presentaciones, vídeos, fichas) que giren en torno a estas necesidades e intereses descubiertos de manera que sean de fácil y libre acceso y que puedan cubrir las necesidades educativas de las docentes en formación, así como de quienes las forman, poniendo en valor el fomento de la expresión artística en niñas y niños.
- Evaluar los resultados de la implementación de estos materiales entre docentes en formación para determinar si se han alcanzado los objetivos propuestos.

3. METODOLOGÍA

Aunque este proyecto se planteó, fundamentalmente, como un proyecto de innovación docente y no tanto de investigación, era inevitable establecer una metodología de investigación que nos permitiera evaluar lo implementado y extraer conclusiones de ello. La metodología diseñada para este proyecto tuvo un corte descriptivo y experimental, desde un enfoque mixto, en el que tuvimos presentes datos cuantitativos y cualitativos.

Como parte de la investigación descriptiva, y con el objetivo de conocer las necesidades de docentes en formación y sus posibles futuros estudiantes (niñas, niños y adolescentes), se revisaron documentos oficiales como planes de estudio y fichas docentes, además de entrevistas y encuestas a profesorado en activo y en formación. De esta forma, recopilamos los datos que necesitábamos para cumplir los dos primeros objetivos específicos del proyecto.

La parte experimental que se había previsto en el primer proyecto contemplaba implementar actividades a partir de los materiales diseñados, llevando a cabo pretest y postest. Sin embargo, estos datos no pudieron ser recogidos de forma completa en su momento por cambios en la dedicación docente de parte del personal del proyecto, pero sí se realizaron algunas pruebas piloto con niños y niñas en julio de 2022. El objetivo del proyecto que se está implementando en el curso 2022/2023 es, por ello, poder evaluar los materiales con más docentes, niñas, niños y adolescentes.

3.1. FASES DEL PROYECTO

A la hora de planificar el proyecto, se diseñaron las siguientes fases (Antúnez del Cerro, *et al* 2022):

- **Fase 0: Diseño de la investigación.**
 - Reajuste de las fases de investigación teniendo en cuenta el tipo de docencia de los grupos de estudiantes / educadoras en formación implicados (*online*, semipresencial o presencial).

- Diseño de los instrumentos de recogida de datos (encuesta).
- Diseño de los consentimientos informados para los y las participantes.
- **Fase 1: Estudio de las necesidades a cubrir.**
 - Revisión de documentos oficiales (currículums, programaciones, libros blancos, etc.).
 - Realización de entrevistas y encuestas.
- **Fase 2: Materiales.**
 - Selección de los temas a trabajar y los contenidos de los materiales en función de los resultados de la encuesta a docentes en formación.
 - Apoyo a la digitalización de los fondos del MuPAI y selección de las piezas a incluir en los materiales.
 - Selección de artistas que trabajan con los temas escogidos para realizar los materiales.
 - Diseño de una tipografía propia del MuPAI para incluirla en los documentos.
 - Creación de los materiales didácticos. Finalmente se optó por realizar 3 relacionados con objetivos de la Agenda 2030: Consumo y producción responsables y Acción por el clima, Salud y bienestar, e Igualdad de Género; y un material sobre el desarrollo del dibujo infantil pendiente de publicación.
- **Fase 3: Evaluación y difusión de los resultados.**
 - Evaluación de los materiales por docentes (en formación o en activo). Esta evaluación no se pudo realizar.
 - Evaluación de los materiales por parte de niños, niñas y adolescentes. Esta evaluación se realizó únicamente con un grupo de 10 niñas y niños de entre 5 y 10 años en julio de 2022.

3.2. HERRAMIENTAS DE RECOGIDA DE DATOS

En la recogida de datos se tuvieron en cuenta una serie de herramientas propias de la investigación cualitativa. En primer lugar, se llevaron a cabo una sucesión de reuniones a modo de *focus group*, en las que se discutieron las fases de investigación que se iban a llevar a cabo, detalladas en el punto anterior, así como la planificación del proceso de trabajo; concretamente se implementaron tres reuniones físicas y dos *online* en la que figuraban todas y todos los miembros del equipo, para después dar paso a reuniones por grupos de trabajo. Este proceso de trabajo permitió avanzar de manera menos encorsetada y siendo conscientes de la evolución de las labores de cada equipo. Para tal fin nos servimos de la elaboración de una unidad compartida en drive del proyecto denominada *Innova Docencia*, dónde todos y todas las miembros del equipo podáis ir visibilizando el proceso de elaboración de los materiales.

Asimismo, es reseñable la compilación de trabajos resultantes de las actividades propuestas en los materiales al que se tiene acceso constante al formar parte de los fondos del archivo del MuPAI, como también el archivo de los y las artistas de cabecera que forman la colección referente del museo a la hora de diseñar las actividades. Por tanto, fue un apoyo como herramienta que nos permitía ir configurando los materiales diseñados.

Además, la recogida de datos del proyecto se centra, en tres encuestas: la primera sobre las necesidades, intereses y conocimiento de docentes sobre la educación artística, el arte infantil y los objetivos de la Agenda 2030; la segunda para evaluar la implementación de los materiales diseñados con niños, niñas y adolescentes que se realizó de forma piloto y la tercera para la evaluación de los materiales por parte de docentes.

3.2.1. Encuesta de necesidades, intereses y conocimientos para docentes.

Esta encuesta se diseñó para ser respondida por docentes en formación (estudiantes) o en activo, y estaba formada por 4 bloques:

- Consentimiento informado y datos personales básicos (universidad de pertenencia y estudios realizados).

- Dibujo infantil, en el que se pedía que puntuasen del 0 al 5 su grado de conformidad con respecto a las siguientes cuestiones relacionadas con sus conocimientos e intereses por el dibujo infantil.
- Tengo los conocimientos que considero necesarios sobre el dibujo infantil.
- Me interesa conocer más sobre el desarrollo del dibujo en la primera infancia (0-3 años).
- Me interesa conocer más sobre el desarrollo del dibujo en la etapa de infantil (3-6 años).
- Me interesa conocer más sobre el desarrollo del dibujo en la etapa de primaria (6-12 años).
- Me interesa conocer más sobre el desarrollo del dibujo en la etapa de secundaria (12-17 años).
- Me interesa la representación de la figura humana.
- Me interesa conocer formas de expresión artística infantil más allá del dibujo (escultura, fotografía, vídeo, ...).
- Me interesa la relación entre el dibujo infantil y la forma de conocer y comprender el mundo y a sí mismos.
- Formación artística, compuesto por dos tipos de preguntas:
 - Una primera en la que se pide evaluar del 0 al 5 su grado de formación en cuanto a diferentes aspectos: arte en general, historia del arte, arte contemporáneo, procedimientos y técnicas profesionales (las que usan las artistas), procedimientos y técnicas aplicables al aula, recursos (o fuente de recursos) *online* y físicos.
 - Una segunda en la que dejaba espacio para responder a las siguientes preguntas: ¿Qué te gustaría saber sobre educación artística?, ¿Qué temas tratarías a través del arte?, ¿Cómo incluirías el arte en la educación?, ¿Qué tipo de recursos

relacionados con arte y educación te gustaría conocer?, ¿Qué materias crees imprescindibles de impartir en la educación artística?, ¿Cuál consideras que es el principal problema que impide un mejor desarrollo en la educación artística?, ¿Qué impacto te gustaría que la formación artística tuviese en la comunidad educativa? ¿Qué impacto ha tenido para ti como docente?, y ¿Crees que las instituciones donde impartirías clase en la etapa que te corresponda cuenta con los espacios adecuados y suficientes para la práctica de la educación artística?, ¿Por qué?

- Agenda 2030, en la que además de preguntar si conocían lo que era, se pidió que puntuasen del 0 al 5 tanto su interés personal por cada uno de los objetivos que en ella se recogen, como el interés que creían que estos tenían para la etapa en la que imparten o impartirán docencia.

3.2.2. Encuesta de evaluación de la implementación de los materiales con niños, niñas y adolescentes.

Esta encuesta se realizó para que las educadoras que implementaron actividades incluidas en los materiales con un grupo de niñas y niños en unos talleres piloto pudieran evaluar dichas actividades. En esta encuesta se les pedía cumplimentar las siguientes preguntas:

- Datos sobre la implementación: Nombre y apellidos de la educadora, fecha del taller, nombre del taller, número y edad media de los participantes.
- Evaluación general. En esta pregunta debían elegir una de las siguientes opciones:
- Globalmente ha funcionado.
- Creo que funcionaría con participantes más pequeños.
- Creo que funcionaría con participantes más mayores.
- Creo que funcionaría con grupos de edades diferentes.

- Creo que funcionaría en grupos con adultos.

Evaluación de aspectos concretos. En esta pregunta debían contestar si ningún participante, unos pocos, la mitad de ellos, la mayor parte o la totalidad de estos habían cumplido con las siguientes premisas:

- Han entendido el funcionamiento de la actividad.
- Han aprendido algo.
- Se han divertido.
- Han estado concentradas.
- Han terminado la actividad.
- Se han quedado con ganas de hacer más.
- Se han implicado aportando ideas.
- A nivel técnico ha sido accesible.
- Ha favorecido la socialización.
- Ha favorecido la introspección y aportar puntos de vista personales.

Evaluación específica para taller sobre objetivos de la Agenda 2030²³. En esta pregunta podían elegir una o varias de las siguientes opciones:

- Tenían conocimiento del problema (aunque no sea del objetivo como tal).
- Han podido exponer sus ideas sobre el problema o la solución.
- Han experimentado algo relacionado con el problema o su solución.
- Han aprendido algo sobre el problema o su solución.

3.2.3. Encuesta de evaluación de los materiales por parte de docentes.

Esta encuesta está aún en fase de difusión en la fecha de la redacción de este texto, ya que es parte de los objetivos del proyecto que se está implementando en este curso académico (2022/2023). Su objetivo es que sirva para que tanto docentes en activo como en formación, evalúen los materiales diseñados como parte de los presentes proyectos de

²³ Esta pregunta se realizaba de esta forma ya que en el campamento en el que se implementaron las actividades relacionadas con los materiales diseñados para este proyecto, también se hizo lo propio con actividades diseñadas para otros proyectos de investigación.

innovación educativa. Para ello, las preguntas se estructuran en los siguientes bloques:

- Consentimiento informado.
- Datos sobre el perfil de la encuestada: Nombre y apellidos, correo electrónico, universidad de pertenencia, relación con la misma (docente o estudiante), titulación con la que se está vinculada.
- Bloques sobre cada uno de los materiales diseñados, todos con las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo has conocido el material? Pudiendo contestar: a través del MuPAI, me lo ha mostrado una profesora en clase, a través de una compañera u otra.
 - Evalúa del 0 al 5 tu conformidad con las siguientes afirmaciones: El material me ha parecido atractivo en general; He aprendido cosas nuevas o profundizado en el tema con el material; Creo que podría aplicar los contenidos del material en mi futuro docente; He descubierto nuevas o nuevos autores; He podido descubrir fondos y actividades del MuPAI; Me gustaría poder tener disponibles más materiales de este tipo.
 - ¿Tienes alguna sugerencia para mejorar el material?

4. RESULTADOS

4.1. ACCESIBILIDAD DE LOS FONDOS

Como antecedentes a la elaboración de las encuestas y selección de las temáticas, es de relevancia explicar la gran accesibilidad de los recursos y fondos del MuPAI de forma *online* para aquellas personas que estén interesadas en las colecciones y que no puedan visitar el Museo de forma física. Para ello, se realizaron dos proyectos que fomentan y facilitan este intercambio de conocimiento e información a través de la pantalla.

Por una parte, nos encontramos con el proyecto *El Museo por la Ventana*²⁴, realizado durante el periodo de confinamiento Covid-19 del año 2020 con el Grupo Interuniversitario de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil de la UCM. Semanalmente se proponían actividades artísticas a las familias, con un carácter participativo e interactivo, relacionadas con la obra de diferentes artistas contemporáneos (García, L. et al, 2021). Las actividades consistían en vídeos que se lanzaban a través de las redes sociales con el objetivo de que pudiesen realizarse cómodamente desde casa con los materiales que tuviesen disponibles en el hogar.

Otro de los proyectos -que actualmente sigue en proceso y crecimiento- es *El Museo 360º*, como digitalización de los fondos del MuPAI, así como de la renovación y actualización de la página web del museo (Ortega, I. et al, 2022). El objetivo es la creación de un espacio museístico virtual en el que se pueda facilitar la consulta y el acceso a los fondos del centro, siendo de utilidad para aquellas personas que se encuentren interesadas en ellos.

Gracias a la accesibilidad de los fondos y los recursos online, se pudieron desarrollar y seleccionar más adelante las temáticas y actividades propuestas que veremos en las siguientes líneas.

4.2. ENCUESTA DE NECESIDADES, INTERESES Y CONOCIMIENTOS PARA DOCENTES.

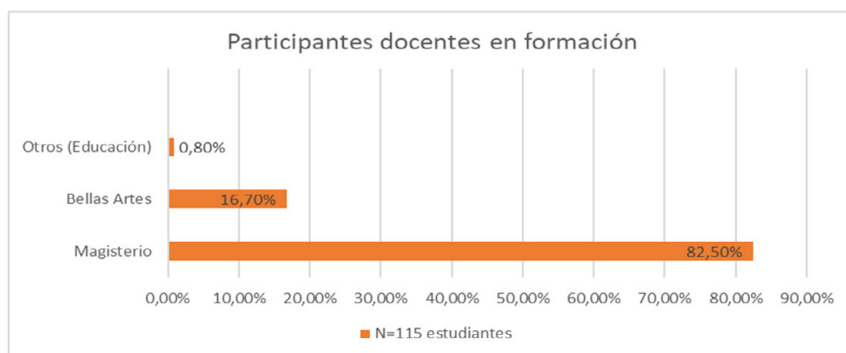
4.2.1. Muestra de la encuesta

Para elegir y desarrollar las temáticas que fuesen de mayor interés, se realizaron previamente diferentes encuestas *online* a docentes en formación. Específicamente, a 115 estudiantes (n=115) de cinco universidades diferentes: la Universidad Complutense de Madrid (UCM), la Escuela Universitaria de Magisterio ESCUNI, la Universidad Camilo José Cela (UCJC), la Universidad de Jaén (UJA) y la Universidad de Oviedo. El

²⁴ Proyecto implementado dentro del proyecto I+D *Artes visuales participativas como recurso de bienestar para niños y adolescentes*, con referencia PR87/19-22605 y financiado por el Banco Santander.

82,5% de los estudiantes pertenecían a la rama de Magisterio, mientras que el 16,7% a la categoría de Bellas Artes. El resto (0,80%) formaban parte de másteres de formación en educación.

GRÁFICO 1. Gráfico de los porcentajes según ramas de conocimiento y número de participantes en la encuesta.



Fuente: elaboración propia

4.2.2. Conocimientos e intereses en torno al dibujo infantil

A través de las encuestas, lo primero que se realizó fue elaborar preguntas para evaluar los conocimientos e intereses sobre el dibujo infantil en docentes en formación. Las respuestas se podrían valorar individualmente en una escala del 0 al 5 en cada una de las cuestiones, siendo el Valor 0 = “En desacuerdo” y el Valor 5 = “Totalmente de acuerdo”. Los resultados obtenidos mostraron que consideraban que querían obtener más conocimientos respecto al dibujo infantil, además de estar interesados en conocer más sobre el desarrollo del dibujo en las diferentes etapas (infancia, infantil, primaria y secundaria, respectivamente). Por otra parte, se indicó un interés sobre la representación de la figura humana y el aprendizaje de otras formas de expresión artística infantil diferente a la técnica del dibujo, como puede ser a través de la escultura, la fotografía o el vídeo. A continuación, se muestra la *Tabla 1* con los resultados obtenidos de la encuesta realizada.

TABLA 1. Resultados medios las respuestas recogidas en la pregunta realizada a docentes en formación para evaluar su interés y conocimientos sobre el dibujo infantil.²⁵

Tengo los conocimientos que considero necesarios sobre el dibujo infantil	3
Me interesa conocer más sobre el desarrollo del dibujo en la primera infancia (0-3 años)	4
Me interesa conocer más sobre el desarrollo del dibujo en la etapa de infantil (3-6 años)	4
Me interesa conocer más sobre el desarrollo del dibujo en la etapa de primaria (6-12 años)	4
Me interesa conocer más sobre el desarrollo del dibujo en la etapa de secundaria (12-17 años)	3
Me interesa la representación de la figura humana	4
Me interesa conocer formas de expresión artística infantil más allá del dibujo (escultura, fotografía, vídeo,...)	4
Me interesa la relación entre el dibujo infantil y la forma de conocer y comprender el mundo y a sí mismos	4

Fuente: elaboración propia

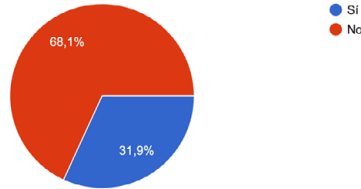
4.2.3. Conocimientos e intereses en torno a los objetivos de la Agenda 2030

Los resultados mostraron como la mayoría de los docentes en formación no tenían un conocimiento pleno sobre en qué consistía la Agenda 2030, como se puede observar en el *Gráfico 2*. No obstante, a la hora de presentar los objetivos de esta, dejaron notar un gran interés personal y la importancia que tenían dichos objetivos para la etapa educativa en la que se estaban formando profesionalmente para impartir clase, destacando una gran puntuación sobre el resto (*Gráfico 3* y *Gráfico 4*).

²⁵ Se puede acceder a la encuesta completa en <https://bit.ly/3QaRGw6>

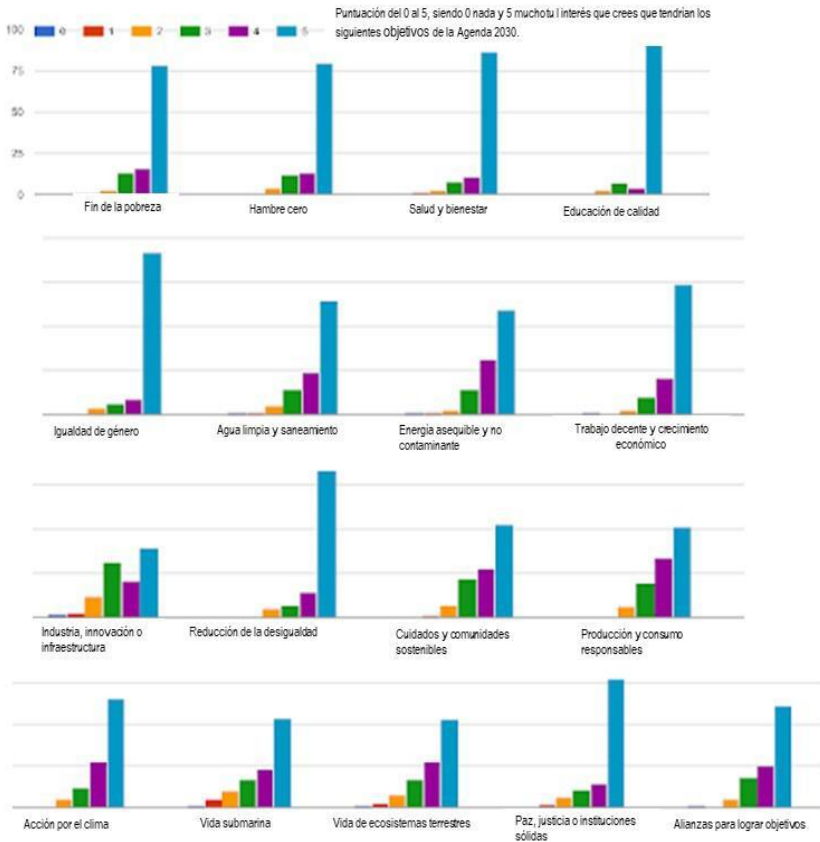
GRÁFICO 2. “¿Qué es la Agenda 2030?”. Resultados de las encuestas realizadas a los docentes en formación.

¿Sabes qué es la Agenda 2030?
113 respuestas



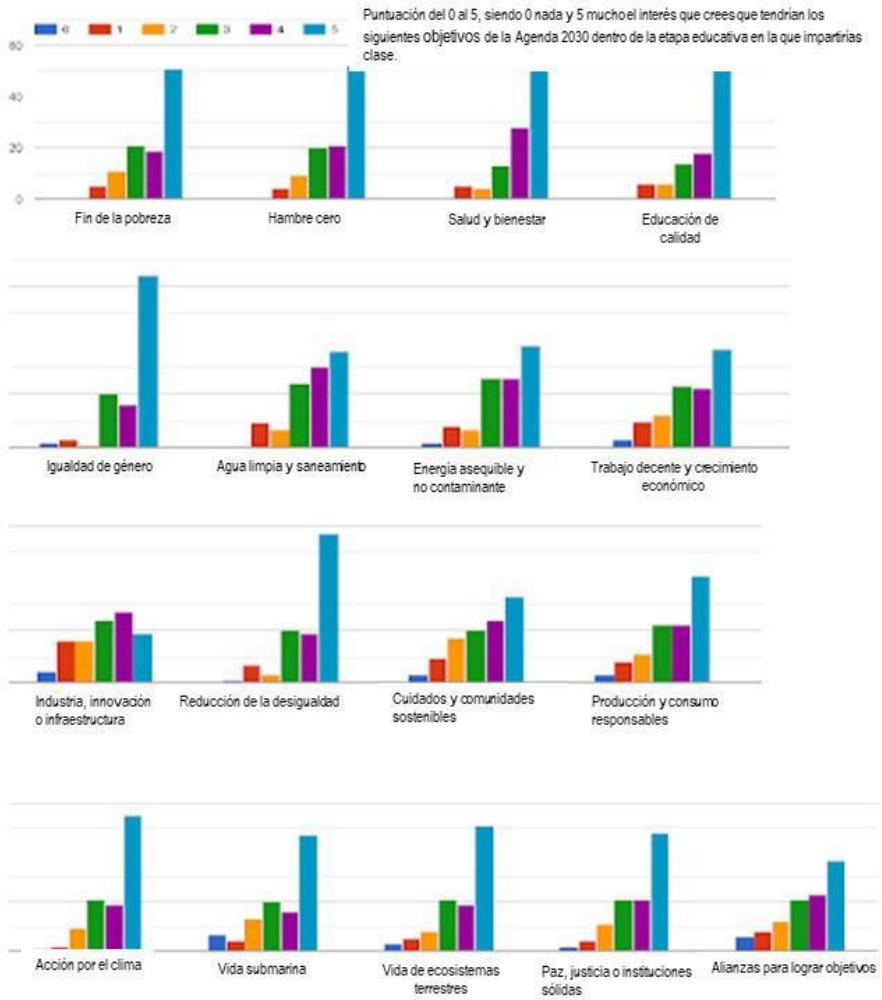
Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 3. Resultados de la pregunta realizada a los docentes en formación respecto a sus intereses personales por los objetivos de la Agenda 2023.



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 4. Resultados de la pregunta realizada a los docentes en formación respecto a sus intereses profesionales de los objetivos de la Agenda 2030 dentro de la etapa educativa donde se encontrarán impartiendo clase.



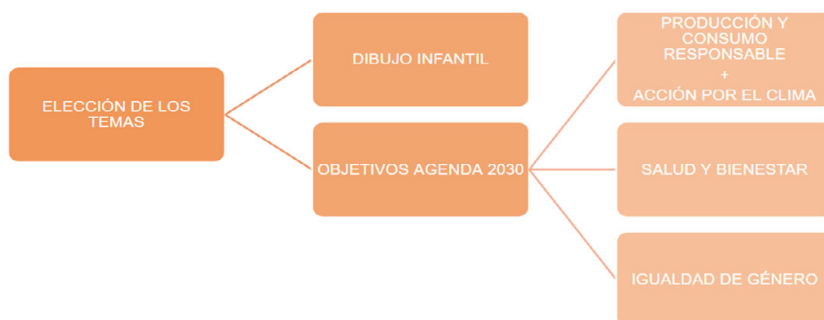
Fuente: elaboración propia

Por lo tanto, contando previamente con los recursos y fondos del MuPAI, junto con los resultados obtenidos por parte de los participantes de la encuesta, se seleccionaron y desarrollaron las siguientes temáticas categorizadas de la siguiente forma (*Figura 1*). Nos encontramos con el dibujo infantil y el desarrollo de sus diferentes etapas, y por otro lado, los objetivos de la agenda 2030. Dentro de los objetivos a tratar, se

encuentra un apartado de producción y consumo responsable ligado a “Acción por el Clima”; otra sección basada únicamente en salud y bienestar; y por último, un capítulo sobre igualdad de género.

A continuación, en el siguiente apartado, se detalla el diseño de los materiales elaborados y el proceso de realización a partir de las temáticas seleccionadas.

FIGURA 1. Esquema sobre la selección y categorización de las temáticas desarrolladas.



Fuente: elaboración propia

4.3. DISEÑO DE LOS MATERIALES

Para el diseño de los materiales, una vez analizadas las preferencias de los encuestados, se procedió a crear los equipos de trabajo para cada material, dividiendo a los miembros del equipo que iban a participar en su diseño por intereses personales, además de procurando que en cada equipo hubiera diversidad de perfiles: docentes y estudiantes, con vinculación actual y anterior al MuPAI, con la idea de ser una suerte de grupos de encuentro y trasvase de conocimientos y experiencias en relación a la educación artística y al propio museo, sus fondos y actividades.

Una vez definidos los equipos con las premisas indicadas, se inició el proceso de realización de los materiales, siguiendo las siguientes fases:

- Elección de los fondos del MuPAI relacionados con la temática.
- Elección de los y las artistas plásticos y visuales a incluir en los materiales como referencia, procurando utilizar referentes masculinos y femeninos, además de diferentes procedencias geográficas o medios de expresión, con la idea de visualizar y acercar referentes diversos.
- Elaboración de actividades, vinculadas con las artistas escogidas, incluyendo siempre opciones para los diferentes niveles de la educación formal: infantil, primaria y secundaria.

Cada uno de los materiales contaba con un índice común, en el que se encuentran los siguientes capítulos:

- Sobre la colección. Una presentación de esta, en la que se exponen los objetivos de la misma y la fuente de financiación para su elaboración.
- Prólogo. Elaborado por una persona de relevancia en la temática del objetivo trabajado y con vinculación con el MuPAI o la UCM.
- Objetivo 2030. Un desarrollo de su contenido partiendo de las definiciones oficiales que realiza la propia ONU en su página web.
- Fondos del MuPAI. En este apartado se muestran obras realizadas por niñas, niños y/o adolescentes, pertenecientes a los fondos del museo, realizadas o no en sus actividades, y con vinculación con la temática tratada en el material o con las artistas y actividades propuestas.
- Artistas. Este bloque presenta una serie de artistas de los cuales se incluye una ficha de datos básicos (incluida su página web), una fotografía de este y apartados en relación con su biografía, las claves de su obra y cuestiones para pensar más sobre ella, todos acompañados por imágenes de sus creaciones (*Imagen 1*).

- **Actividades.** Las actividades se presentan con una ficha con datos básicos, una descripción de esta, su desarrollo además de propuestas para pensar o profundizar más y actividades alternativas a la propuesta para tratar el mismo tema. También se incluyen imágenes de los artistas de referencia, del desarrollo de la actividad y/o de los resultados de esta.
- **Materiales recomendados.** En algunos de los materiales se incluye este último apartado en el que se incluye una batería de materiales de diferente formato comentados.

IMAGEN 1. Collage elaborado con las páginas dedicadas a Basurama en el material sobre Consumo y producción responsable y Acción por el clima.



Fuente: elaboración propia

De esta forma se realizaron los tres materiales sobre objetivos de la Agenda 2030 de los que nos ocupamos:

- **Salud y bienestar**, realizado por Lorena López Méndez y Javier Albar Mansoa (PDI UCM), con prólogo de Ana María de Ullán (Catedrática de Universidad. Facultad de Ciencias Sociales y Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca) (López, L. y Albar, P.J., 2022).
- **Igualdad de género**, realizado por Miguel Ranilla Rodríguez (PDI UCM), Lidia García Molinero (PDI UCM) y Roberto Fernández Vallbona (Alumni y educador del MuPAI), con

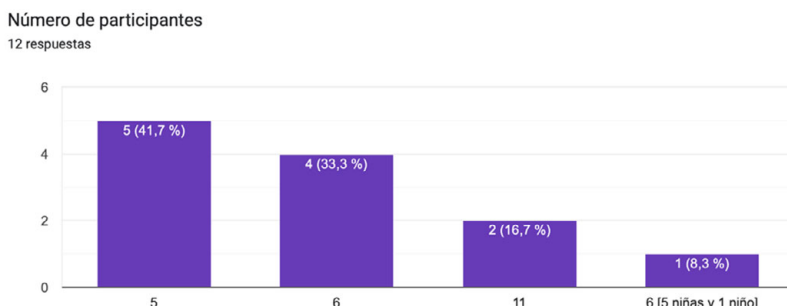
prólogo de Isabel Tajahuerce Ángel (Delegada del Rector para Igualdad. Universidad Complutense de Madrid) (Ranilla, M. et al., 2022).

- *Consumo y producción responsables. Acción por el clima*, realizado por Begoña Yañez Martínez (PDI UCM), Amaia Isabel Salazar Rodríguez (Alumni) y María Gil Gayo (PDI UCM y educadora del MuPAI), con prólogo de Alejandro Rescia Perazzo (Asesor del Vicerrector de Tecnología y Sostenibilidad. Unidad de Campus y Medio Ambiente. Universidad Complutense de Madrid) (Yanez., B et al. 2022).

4.4. EVALUACIÓN DE LOS MATERIALES CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

En los resultados de la evaluación de los materiales diseñados e implementados, debemos tener en cuenta una serie de premisas que en cierta medida nos llevan a no poder determinar si la evaluación es positiva de manera absoluta, aunque los resultados sean óptimos.

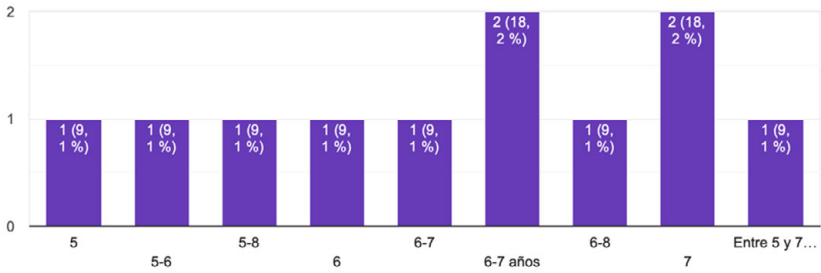
GRÁFICO 5. Resultados en cuanto al número de participantes y edad media de los participantes.



Una de las premisas es el tamaño de la muestra, no se pudo contar con un número elevado de participantes, pero por el contrario el hecho de contar con un número asequible como son doce participantes bajo la tutela de dos educadores, facilitó la posibilidad de poder no solo mantener un trato más cercano, si no ver con exactitud si los materiales diseñados funcionaban o no para el perfil y contexto a los que se había dirigido (*Gráfico 5 y 6*).

Edad media de los participantes

11 respuestas

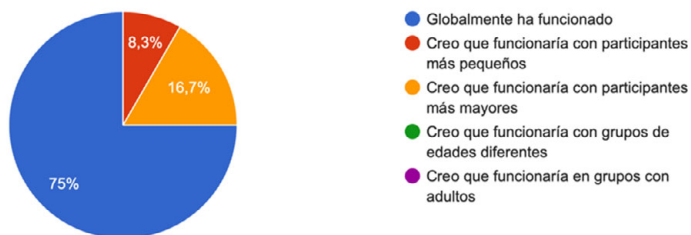


Fuente: elaboración propia

En la evaluación general de los talleres realizados (*Gráfica 6*), obtenemos una buena acogida por parte de los y las participantes justificado por los datos positivos obtenidos en el global funcionamiento de los talleres, siendo un 75% el resultado alcanzado. No obstante, un porcentaje del 16,7% considera que incluso el diseño de los talleres puede ser extrapolable a otro tipo de perfil de participantes como pueden ser los más mayores o un 8,3% de usuarios que consideran que dichos talleres pueden ser implementados con los más pequeños. Por tanto, dicho resultado logrado cumple con una máxima que desde el MuPAI siempre se tiene presente en el diseño de cada propuesta, como es el diseño de taller para todo tipo de públicos. Asimismo, es reseñable como los y las participantes no han contemplado opciones como si los talleres funcionan para grupos de edades diferentes o grupos de adultos. Este detalle puede deberse a que los y las usuarias del taller entendieron que su respuesta iría implícita en los puntos anteriormente destacados al indicar que el taller funcionaría con participantes más pequeños y mayores.

GRÁFICO 6. Resultados de la evaluación general de los talleres en relación con las edades de los participantes.

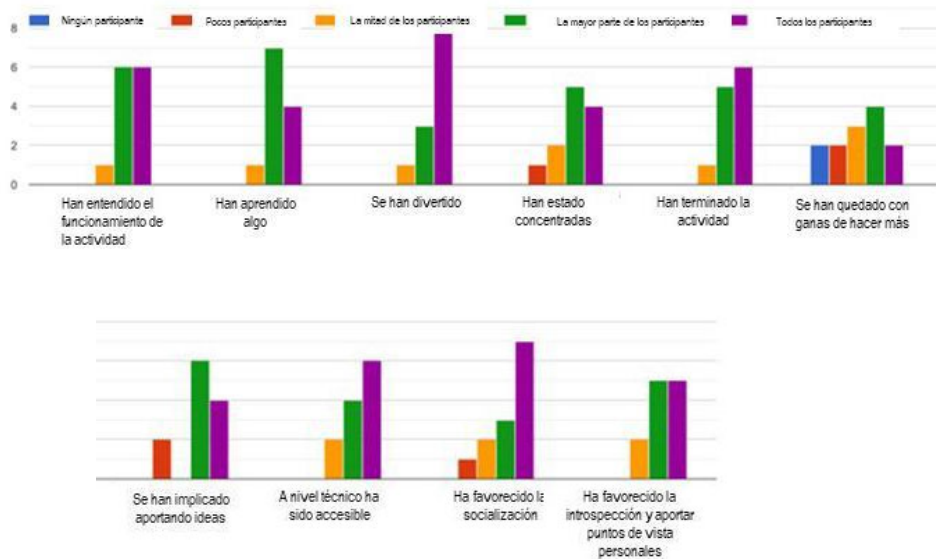
Evaluación general
12 respuestas



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 7. Resultados de la evaluación de aspectos concretos desde la observación participante de cada contexto.

Evaluación de aspectos concretos



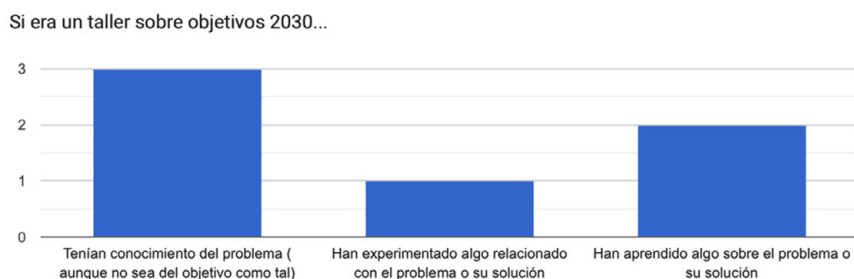
Fuente: elaboración propia

En cuanto a la evaluación de aspectos concretos en el transcurso y proceso de la implementación del taller (*Gráfico 7*) que, nos sirvieran para determinar y observar el comportamiento de los y las participantes, nos ha permitido comprobar que se han logrado las expectativas iniciales. Como podemos visibilizar en la *Gráfica 7*, contamos con un buen porcentaje positivo de participantes en los siguientes ítems, que *sí han entendido el funcionamiento de la actividad, han aprendido algo, ha favorecido la introspección y poder aportar puntos de vista personales, incluso han finalizado la actividad*, aunque no fuese el objetivo principal, o incluso, que el nivel técnico del taller ha sido accesible. Sin embargo, es reseñable el alto porcentaje, sobresaliendo sobre el resto de los ítems, del divertimento en el taller o el favorecimiento en su socialización. Estos son dos detalles muy importantes para trabajar después de los hechos acontecidos por la pandemia, habiéndose visto limitadas, y afectando más aún a los más pequeños por causa de los cambios a nivel escolar, como puede ser la adaptación de las clases presenciales al soporte *online* en sus domicilios.

Seguidamente, el ítem más equilibrado, en cuanto a variedad de datos obtenidos, es en el que se apunta *si se han quedado con ganas de hacer más*, en el que despunta de manera tímida la mayor parte y mitad de los participantes. Detalle que puede relacionarse con que los y las participantes no se conocían previamente y se precisa un mayor tiempo para poder generar un grupo más consolidado.

Finalmente, en la *Gráfica 8*, relacionada con el conocimiento previo de la Agenda 2030 y sus objetivos, se puede comprobar si los talleres diseñados e implementados cumplen con dichos objetivos. La mayoría de los y las usuarios/as, sí tenían conocimiento sobre la problemática que se abordaba en el taller, pero, por lo contrario, aunque han aprendido algo sobre el problema y su posible solución, todavía no han experimentado en su día a día con el hecho de abordar el problema y su solución. Esto nos lleva a pensar en la necesidad de poder realizar este tipo de talleres de una manera más prolongada en el tiempo para que se asuma cada problemática definida en cada material diseñado y sobre todo se puedan llevar a término estrategias que permitan abordar cada problema específico, ya sea salud, medio ambiente o género.

GRÁFICO 8. Resultados relacionados con la vinculación de los talleres con los objetivos de la Agenda 2030.



Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Cabe destacar antes de nada que, dado que el proyecto Recursos online y en abierto sobre la colección del MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil) continuará durante el curso 2022/2023 con Evaluación de recursos online y en abierto sobre la colección del MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil), la confirmación de si la hipótesis planteada se cumple o no, ha de quedar en suspenso hasta que se lleve a cabo la recogida y evaluación de los resultados en esta segunda propuesta que es, en realidad, no tanto una segunda parte sino la continuación natural del proyecto. No obstante, y recogiendo todo lo anteriormente expuesto, podemos extraer una serie de conclusiones en relación con los objetivos que se plantearon.

- En cuanto al objetivo principal, se han elaborado efectivamente recursos didácticos que incluyen elementos de la colección y los fondos del MuPAI, a través de los cuales se han intentado dar respuesta a las solicitudes e inquietudes que han transmitido los y las docentes encuestadas, con respecto a la expresión artística infantil
- Estas inquietudes y necesidades se han recogido previamente a la elaboración de los recursos a través de encuestas, de tal

modo que los contenidos de estos respondiesen de una manera directa y concreta a estas necesidades específicas.

- Además, se han identificado los temas de interés social recogidos en los objetivos de la agenda 2030 que suscitan un mayor interés entre los y las docentes encuestadas, incluyéndose así en los materiales confeccionados y relacionándolos, tanto con los fondos de la colección del MuPAI, como con artistas contemporáneos cuya obra vehicula las diversas propuestas.
- Por último, todos los materiales elaborados, están disponibles en formato digital y han sido pensados para cubrir el mayor número posible de etapas educativas lo que facilita el acceso a los mismos y la implementación en las aulas por parte del profesorado que desee poner en valor el fomento de la expresión artística en el estudiantado.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este proyecto ha podido llevarse a término gracias al apoyo en primer lugar de la Universidad Complutense de Madrid, por la concesión del proyecto Innova Docencia, con referencia 87/2021, titulado "Recursos *online* y en abierto sobre la colección del MuPAI". Así como a todos los miembros prologuistas que han formado parte de los materiales, Ana María de Ullán, Isabel Tajahuerce Ángel y Alejandro Rescia Perazzo.

8. REFERENCIAS

- Antúnez del Cerro, N. (2008). Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/8265/1/T30587.pdf>
- Antúnez del Cerro, N. (2021). MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil): Del museo expositor al museo laboratorio. Ponencias. II Congreso Sudamericano de Museos Universitarios ISSN 2618-3714 "Museos Universitarios e Instituciones Educativas", 13-27.

- Antúnez del Cerro, N., Hernández Belver, M., Zapatero Guillén, D., Albar Mansoa, P. J., Torres Vega, S., Ranilla Rodríguez, M., García Molinero, L., Salazar Rodríguez, A. I., Fernández Vallbona, R., Gil Gayo, M., Ortega López, I., Jiménez Borrallo, L., Fuentes Rodríguez, M., López Méndez, L., Yañez Martínez, B., Flores Guzmán, L., Muñoz Clemente, C., García Cuesta, J., & Agudín Garzón, V. (2022). Recursos online y en abierto sobre la colección del MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil) [Info:eu-repo/semantics/pimcd]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/74808/>
- García, S., Salazar, A., Ortega, I. & Gil, M. (2021) Arte y bienestar. 'El museo por la ventana' como herramienta para mejorar la calidad de vida a través de propuestas artísticas contemporáneas en “La evolución de las civilizaciones: Interacciones entre el medio humano, natural y cultural”, 1ª ed. Colección Conocimiento Contemporáneo. Coord. Sandra Olivero Guidobono. Dykinson Editorial, Zaragoza. Nº 10, Chapter 82, Pp. 1757 - 1787. ISBN: 978-84-1377-324-7. <https://www.dykinson.com/libros/el-devenir-de-las-civilizaciones-interacciones-entre-el-entorno-humano-natural-y-cultural/9788413773247/>
- López, L. y Albar, P.J. (2022) Salud y bienestar. Materiales didácticos del MuPAI <Objetivos de la Agenda 2030>. MuPAI ediciones, <https://eprints.ucm.es/id/eprint/73507/>
- Ortega, I., García, L., Gil, M. y Vallbona, R. (2022). “Museo 360°, digitalización y nuevas metodologías. El caso del Museo Pedagógico de Arte Infantil”. En Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030, pp. 159-189, ISBN 978-84-1377-648-4, Eds. Dykinson.
- Ranilla, M., García, L. y Fernández, R. (2022) Igualdad de género Materiales didácticos del MuPAI <objetivos de la agenda 2030>. MuPAI ediciones, <https://eprints.ucm.es/id/eprint/74757/>
- Yañez, B., Salazar, A. y Gil, M. (2022) Consumo y producción responsables. Acción por el clima. Materiales didácticos del MuPAI <objetivos de la agenda 2030>. MuPAI ediciones, <https://eprints.ucm.es/id/eprint/73309/>

SENTIDOS, IMAGEN Y SONIDO. EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE PARA PRIMERA INFANCIA

INÉS LÓPEZ MANRIQUE
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

Indagar sobre las cuestiones relativas a la educación artística en los primeros niveles educativos se hace necesario ya que el grueso de las investigaciones se centra en niveles posteriores, quedando esta primera etapa en un mayor vacío. Esta situación ha sido señalada anteriormente por Eckhoff (2008), el cual subrayó que se refuerza debido al menor número de publicaciones en cuestiones sobre artes visuales, pedagogía y primera infancia. En este trabajo se presenta una experiencia con estudiantes de Grado en Maestro en Educación Infantil en torno a los sentidos, la sinestesia, la expresión musical y la expresión plástica y visual. Se trata de una primera aproximación donde tanto la metodología como las variables son aún iniciales, no se trata por lo tanto de presentar un método definitivo y validado si no de iniciar borradores metodológicos para aplicar en la educación infantil.

Fontal, Gómez y Pérez (2015) consideran que el maestro de artes visuales en esta primera etapa debería enseñar a: mirar y percibir, hacer y crear, pensar y reflexionar, sentir y ser, compartir y transmitir, y por último a empatizar. Por lo que en la formación de estos docentes recomiendan seguir la secuencia de actividades de Berrocal, Caja y González (2001), ya que de esta forma se potencian los procesos de la investigación. Se trataría de actividades perceptivas las cuales están relacionadas con los sentidos y la observación del entorno que rodea a las personas, tanto el contestó natural como artístico, Otro tipo de actividades serían las de experimentación en la que los alumnos pueden manipular materiales y trabajar con herramientas sin buscar un único camino en la

realización, sino por el contrario favoreciendo las preguntas y cuestiones sobre los procesos y sus resultados. Igualmente proponen unas actividades de creación, en el que confluyen las acciones previas y el proceso que sea seguido para crear un resultado y un momento creativo.

Por último, encontrarían aquellas actividades enfocadas a la reflexión, que no deben dejarse únicamente para el momento final del proceso, sino que deberían incluirse de forma continuada ya que la reflexión, el análisis y la verbalización mejorará la capacidad de evaluación y auto-evaluación, así como la integración de todos los conocimientos y saberes propios de la materia. Sabemos que la percepción utiliza diferentes canales para obtener información, siendo estos: óptico, olfativo, acústico o auditivo, gustativo y táctil. Ante la pregunta ¿qué canales se utilizan más? encontraríamos que el canal óptico es el principal y a través de él se capta un 40 % de la información, en segundo lugar, de forma muy próxima estaría el canal acústico, a través del cual llega el 30%. Otras vías serán la táctil y la olfativo que recabarán respectivamente un 15% y 10% de los datos. Finalmente, a través del medio gustativo, se facilitaría el 5% de la información sensorial total (Aparici y Matilla, 2010).

La educación artística, plástica y visual se centra en el conocimiento de aquellas manifestaciones que percibimos particularmente a través de la dimensión visual, pero también del resto de los canales sensitivos. Sin duda para esta área del saber las imágenes son objeto de conocimiento, como también lo son los productos artísticos tanto los creados por artistas como los realizados por los y las estudiantes en sus periodos de formación. Las imágenes y elementos creados integran otros lenguajes expresivos e informaciones, más allá de las dos dimensiones y las limitaciones temporales pasan a un plano de expansión en lo temporal y espacial. Será importante por lo tanto conocer en la mayor profundidad las características de las imágenes y sus posibilidades, para con esto facilitar el desarrollo de capacidades y adquisición de conocimientos del alumnado.

Aspectos con lo que se está trabajando en particular en la formación del profesorado, por su relevancia al ser mensajeros y compañeros de viaje en el aprendizaje y crecimiento de muchos niños y niñas a lo largo de las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria. Sin duda para la educación artística las imágenes son objeto de

conocimiento, como también lo son los productos artísticos creados por el alumnado en las aulas y fuera de ellas en los que se integran otros lenguajes expresivos e informaciones. Conocer los elementos que conforman las imágenes y conjuntamente revisar las posibilidades que ofrecen las informaciones recibidas de los diferentes canales sensitivos, es también otra forma de generar y comprender las imágenes. Aunque nos encontremos en un momento de vuelta a la normalidad tras la pandemia sufrida en la primavera de 2020, este último ha hecho ha generado un interés hacia las actividades más sencillas como la lectura, el dibujo, escuchar música, pasear por la naturaleza, etc. Cao (2021) destacaba esa vuelta al dibujo y el trabajo con las acuarelas cuando nos envuelve una situación de incógnita y miedo, recordando el mensaje de Nancy (2007), sobre el disfrute al sentir el lápiz en las manos y comenzar a dejar su registro en el papel o el placer de dibujar. Ese disfrute en las acciones artísticas es un potenciador en si mismo de la motivación hacia ellas y nos devuelve ese aspecto terapéutico, sanador y de disfrute que las actividades artísticas pueden generar en nosotros.

1.1. IMAGEN Y SONIDO EN LA INFANCIA

A lo largo del tiempo han sido muchas las personas, tanto teóricos como artistas y docentes, que se han esforzado en explicar las características de las imágenes y la retórica o lenguaje de la imagen. Los nombres de algunos de ellos nos resultan familiares: Ernst H. Gombrich, Alan Pipes, Roland Barthes, Wassily Kandinsky, A. Dondis, Abraham Moles o Justo Villafañe. Estos autores comparten la idea de que todas las artes visuales tienen en común unos elementos básicos de la comunicación visual o ingredientes básicos para el desarrollo del pensamiento y la comunicación visuales. Siguiendo las teorías planteadas por Dondis (2010) en la década de 1970, estos son los elementos básicos de la comunicación visual o elementos formales del lenguaje visual y estarán presentes en las imágenes fijas y en movimiento. Mucho antes, pensadores y artistas de relevancia como Kandinsky habían explorado estas cuestiones y desarrollados planteamientos teóricos sobre las relaciones entre la expresión musical y plástica. Teniendo en cuenta las opiniones sobre la formación de los docentes en lo musical y los métodos utilizados sería interesante

abordar la formación musical y con ello también aquellos temas relacionados con la sinestesia, una vez que se tenga un conocimiento de métodos como los propuestos en el siglo XX por Dalcroze, Orff, Willems o Kodály (Cuevas, 2015; López, Moro y Perandones, 2022; Vega, 2020)

1.2. LOS ELEMENTOS DE LA IMAGEN: INTERESES EN LA INFANCIA

1.2.1. La imagen y sus elementos

Una cuestión fundamental, siempre recordada a lo largo de los estudios básicos o bien posteriormente en la formación específica del profesorado, es el conocimiento de los elementos de la imagen, cuestión que revisaremos brevemente a continuación. En primer lugar, se suele considerar que el punto es la unidad mínima, la génesis, el elemento más pequeño y menos ruidoso, la unidad que se diferencia, el punto final, etc. La consecución de varios puntos dará lugar a la línea, que podrá ser de diferentes tipos dependiendo de la gestualidad, tensión en su realización, dirección, etc. Desde el punto de vista formal Marin (2005) señala la existencia de cinco tipos de líneas: horizontal, vertical, oblicua, ondulada y quebrada. Podemos preguntarnos ¿qué transmiten los distintos tipos de línea según su dirección?, de acuerdo con esta clasificación inicial la línea horizontal transmite calma y quietud.

Por su parte la línea vertical indica una acción o un estado de alerta, a su vez la oblicua o en diagonal evidenciará una tensión y un movimiento, al igual que la línea ondulada sugiere movimiento, por último, si es quebrada o discontinua romperá la tensión e indicará dirección de una manera sutil. La línea y el plano o mancha permiten generar la forma. La cual se define por ser la apariencia externa de las cosas y puede igualmente clasificarse en plana o con volumen, regular e irregular, mixta, biomórfica etc. La escuela de la Bauhaus estableció un alfabeto básico en el que el triángulo, el círculo y el cuadrado eran las formas fundamentales que facilitaban crear todas las demás, esta generación de las formas e imágenes supuso una señal de identidad para sus productos de diseño. Otro de los elementos fundamentales será el cromatismo, el croma de las imágenes podrá ser estudiado, entre otras cuestiones, en cuanto a la armonía y contraste que se genere, las gamas de color con

las que se trabaje, la presencia o no de complementariedad entre los colores, la utilización intencionada de colores primarios o bien de los secundarios. También serán elementos fundamentales la textura, ya sea visual o táctil, y la utilización intencionada o no de perspectiva, valorando los diferentes tipos de esta.

Igualmente, un componente de análisis es la composición de la imagen o la forma en que están ordenados los distintos aspectos que la integran, ya sea simétrica-asimétrica, ordenada-desordenada, estática-movimiento, etc. Así mismo el peso visual que pueda encontrarse dentro de esa composición será un aspecto que valorar y en ello influirán el color, la forma, el significado de las variables representadas, la posición y tamaño de estas, etc. De igual manera un ingrediente más será la relación de los elementos en cuanto a su escala, lo que supone diferenciar los diferentes tamaños y observar la presencia de claves en las proporciones de lo representado dentro de la imagen. Otra clave para tener en cuenta será el movimiento, ha sido siempre un tema importante de estudio dentro de las imágenes por las diferentes posibilidades de generarlo. Por último, la manera y materiales con que se ha generado la imagen es una variable importante, es decir la técnica empleada, ya sea con técnicas tradicionales o contemporáneas y las recientes posibilidades digitales, así como la valoración de la adecuación entre técnica y función es otro aspecto fundamental de la imagen. Continuando con todo lo comentado, además del conocimiento de los elementos de las imágenes, otro tema que se tiende a considerar cuando se trabaja en educación artística es el tipo de imagen que se selecciona o se crea en relación con su nivel de iconicidad. Valorando si se trata de una imagen con un alto, medio o bajo grado de abstracción o por el contrario de iconicidad. Es importante aclarar el concepto de abstracción, se define la abstracción como esa operación intelectual que intenta atrapar y mostrar la naturaleza o esencia de las cosas.

Por el contrario, lo icónico estará más apegado a la imagen y el efecto es de realismo en la imagen representada. De manera que el arte abstracto sería aquel que prescinde de esa cercanía a lo representado en cuanto a sus características externas. Tradicionalmente la historia del arte nos dice que el artista ruso Wassily Kandinsky (1866-1944), ya

mencionado anteriormente, fue quien realizó la primera pintura abstracta. Siendo influenciados por este concepto del arte, particularmente dentro de las vanguardias históricas, varios movimientos como el Cubismo, el Suprematismo y De Stijl. Lo que se revela con rotundidad en el Expresionismo Abstracto de mediados del siglo XX, un exponente claro de la importancia de este concepto.

1.2.1. Interés por las imágenes en la infancia

El trabajo con imágenes de diferente grado de iconicidad y abstracción es una práctica habitual en las aulas desde la educación infantil a la educación superior, algunos expertos reconocen mayor interés en el trabajo con las imágenes figurativas y de elevado nivel de iconicidad cuando se trata de un alumnado perteneciente a la educación infantil y a los primeros cursos de educación primaria.

Según Barbe-Gall (2010) al hablar y mostrar imágenes de arte a los niños debería tenerse en cuenta tres períodos de edad, un primer momento de 5 a 7 años cuya correlación con las etapas del dibujo infantil sería primera parte de la etapa esquemática, un segundo periodo de los 8 a 10 años que se correspondería con la mitad y final de la etapa esquemática y un momento de los 11 a 13 años vinculado a la edad de la pandilla señalada por Lowenfeld y Lambert (1980) y enmarcado ya en la pre adolescencia. Actualmente investigadores como Machón (2016) han señalado que la etapa, preesquemática y esquemática comienza primero, es decir las barreras quedan diluidas por lo que esas divisiones tradicionales no siempre se corresponderán con las edades iniciales indicadas.

Esto lleva a tener en cuenta que las edades y periodos indicados por Barbe-Gall pueden ser útiles tanto para la educación infantil como para la educación primaria, ya que tomaremos de referencia a la primera para la educación infantil. Barbe-Gall (2010) observó que en la infancia de los 5 a los 7 años, el interés se centra en aquellas composiciones de pocos elementos, es decir composiciones sencillas, que imiten a la realidad y traten temas familiares en cuanto a personajes y lugares donde haya acción, donde se muestran actividades en movimiento. Lo cual se debería a que les gusta reconocer que se está representando y a que se hallan en disponibilidad d imaginar lo que estaría ocurriendo e incluso podrían

representar. En esta primera etapa, los niños y niñas participan con todo su ser al mirar las imágenes, es decir incorporan la imagen lo que les permite expresar la con gestos y sonidos, su cuerpo representa de manera inconsciente y literal aquello que está representado.

Más tarde, entre los 8 y los 10 años, aumenta el interés cuando las referencias visuales se relaciona con sus propios intereses visuales y también cuando existen detalles específicos que les ayuda a realizar esa conexión, el color juega un papel importante siendo los colores saturados más atractivos. Los temas pueden ser variados a veces el interés se centra en otros con textos históricos y sociales de la humanidad o se reconocen cuestiones vinculadas a temáticas publicitarias. La información relativa a esa imagen o a esa obra de arte se vuelve importante, ¿quién es el autor?, ¿cómo se ha realizado?, ¿en qué fecha está datada? Son temas que cobran interés y con los que se puede trabajar también. Entre los 11 y los 13 años la mirada es menos espontánea y existe menor interés hacia las tareas artísticas propuestas en las aulas, en cierto modo las características de la preadolescencia se hacen evidentes.

Les interesa la historia de aquellas personas que han generado las imágenes o la historia de aquellos artistas que han creado las obras, por eso todos los datos relacionados con ellas (personalidad del artista, obras producidas, relación con otras obras, etc.) cobran interés. Las imágenes que contengan diferentes elementos y símbolos se hacen atractivos. Según explica Acevedo (2003) la palabra sinestesia deriva del griego, *syn* (junto) y *aisthesis* (sensación), se tratará de una sensación propia de un sentido que quedará determinada por otra sensación generada por un sentido diferente. También se comprende como la percepción simultánea de diferentes sensaciones, como por ejemplo sonidos que evocan colores, palabras que al margen de su significado resuenan luces o sonidos, los colores que sugieren resonancias o las imágenes ligadas a texturas y vibraciones cinéticas, etc. Como explican Melero, Peña-Melián y Ríos-Lago (2015) la sinestesia es un fenómeno neurológico en el que se activa una vía sensorial y otra reacciona de forma involuntaria simultáneamente. La relación entre las diferentes artes y los sentidos se viene estudiando desde hace tiempo, ya que el trabajo con la sinestesia es una vía para aumentar el autoconocimiento y ampliar contenidos en las personas,

ya sea dentro del ámbito académico o no (Acevedo, 2003; Calatayud, 2019). Una de las experiencias habituales en el trabajo con la sinestesia es la vinculación entre imagen (pictórica) y música (Floreza y Cojocar, 2021). Se trata de una propuesta interesante para el futuro profesorado que más adelante pondrá en acción estas mismas experiencias con los escolares de educación infantil y educación primaria. ¿Cómo se realiza la sinestesia entre una pintura o una fotografía y una melodía?, Cristiá (2012) explica que en el proceso cinestésico entre la expresión musical y la expresión visual o viceversa se dan cinco niveles: emocional, material, morfológico, conceptual y textual. Según esta autora se observan diferentes acciones en función del nivel, en primer lugar, trabajando el nivel emocional se plantean actividades como escuchar una determinada pieza musical y pintar dejándose llevar o intentando interpretar el carácter de la música. Cuando se trata del nivel material se pueden asociar pares de elementos, como en el caso del color con la altura del sonido, también sonoridad y forma gráfica, o timbre y color. Serían algunos ejemplos los trabajos de Kandinsky en que un punto, línea o color corresponde a un sonido en particular. Al enfocar el nivel morfológico se abordará la estructura total de la obra, entendida como macro forma, o bien las microformas o configuraciones en un medio artístico distinto. Por otra parte, el nivel textural se relaciona con el anterior, y hace alusión únicamente a la relación o sincronía de los materiales. Por último, el nivel conceptual se facilita a través de una idea o un concepto y este es el que permite el paso entre las dos áreas artísticas y de expresión.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

- O1. Desarrollar una experiencia sobre la sinestesia entre la expresión la expresión plástico-visual y musical con medios digitales.
- O2. Identificar las percepciones de esta y posibilidades didácticas reales que alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil encuentra.
- O3. Generar experiencias de aprendizaje interdisciplinares.

3. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico aplicado intenta enfatizar una enseñanza basada en la interdisciplinariedad frente a la centrada en una única materia. De acuerdo con De Sancha (2010) esto aportaría un aspecto estructurante a través de los conceptos, procedimientos y elementos, los cuales están organizados en propuestas más globales, lo que ayuda a que se genere una mayor transferencia de conocimiento entre unos ámbitos del saber y otros. También promueve una mayor flexibilidad y una formación más polivalente. De esta manera, según explica la autora citada, se promueve el desarrollo de personas más abiertas y flexibles, así como solidarias y críticas. El implemento de la acción didáctica se llevó a cabo en sesiones teóricas y prácticas trabajando sinestesias y utilizando tanto imágenes figurativas como abstractas. Las sesiones, de una duración máxima de 180 minutos, se realizaron en el aula de expresión plástica acompañadas por un profesor de esta área. El trabajo del alumnado se dirigió en las dos direcciones “de lo visual a lo musical y de lo musical a lo visual” en el entorno de las dos dimensiones con técnicas tradicionales y digitales. Respecto al carácter de las actividades se plantearon tanto en grupo cómo individualmente.

Las imágenes utilizadas fueron representaciones figurativas y abstractas de artistas profesionales, referenciadas con los datos del autor y su título para compartir y comprobar posteriormente en grupo grande las similitudes y diferencias entre los resultados, así como la relación con el enfoque del título qué cada autor o autora había dado a su obra. La muestra estuvo formada por estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil, un 95% eran mujeres. Para recabar información sobre la experiencia se diseñaron dos cuestionarios uno abierto y otro cerrado. El desarrollo del presente trabajo se propuso dentro del último semestre en el que el alumnado tiene docencia antes de acudir a las prácticas en los centros educativos y con ello cerrar la formación del cuarto curso del grado.

4. RESULTADOS

En el cuestionario abierto se obtuvieron respuestas bastante similares, a pesar de las características de cada instrumento de medida. No observándose ninguna diferencia significativa en cuanto al género. Estas contestaciones se han cuantificado, observándose que el 98% valora de manera positiva la experiencia con opiniones como “ha sido agradable, ya que estamos en contacto con la música y con canciones y sonidos muy diversas” o “el desarrollo de la actividad ha sido agradable, fácil y relajante ya que es una actividad muy libre y creativa”. Un 95% considera que las imágenes figurativas son las más adecuadas para el trabajo en las aulas de educación infantil.

También se halló que la actividad es percibida por un 64% como una propuesta generadora de estados de calma vinculada a la relajación y la meditación. Por otra parte, el 86% la detecta cómo un ejercicio para mejorar la creatividad, tanto de los futuros profesores como de los niños y niñas. La posibilidad de obtener diversión con su práctica fue de un 72%. En cuanto a la elección de imágenes figurativas o abstractas en la práctica realizada con los estudiantes del grado, el 81% ha considerado las abstractas como un reto. La selección del sonido es otra cuestión en la que se observa unanimidad, el 91% considera que debe utilizarse piezas de música clásica o bien obras infantiles frente a otros sonidos, el 9% restante plantea también introducir sonidos de la naturaleza y del paisaje sonoro que rodea al alumnado de infantil. Se manifestaron algunas afirmaciones como las siguientes: “sonidos de la naturaleza, canciones de dibujos animados, onomatopeyas, sonidos cotidianos, etc., a estas edades los niños tienen mucha imaginación”; siempre que los sonidos sean bien elegidos, todos pueden ser beneficiosos para los niños, ya que forman parte de la cultura y arte, y tienen claras propiedades psicológicas, intelectuales e incluso, terapéuticas para ellos.

Aun así, me centraría sobre todo en la música clásica: óperas, zarzuelas, coros, sinfonías..., bandas sonoras de películas, canciones tradicionales, canciones infantiles, música actual...”. Los elementos auditivos fueron seleccionados por los estudiantes y también grabados por ellos. El 85% seleccionó piezas musicales disponibles en la red, solo un 15% se

decantó por crear pequeñas melodías con materiales e instrumentos sencillos. Utilizando fundamentalmente el teléfono, dentro de los dispositivos móviles, para la grabación y compartiendo posteriormente los archivos sonoros. Les interesó más utilizar materiales digitales sencillos que intentar crearlos con instrumentos musicales tradicionales y grabarlos. Pero el alumnado detectó que los medios digitales no eran los más apropiados para el trabajo en educación infantil como se manifiesta a continuación: “en la etapa de educación infantil no controlan el uso de las nuevas tecnologías, veríamos conveniente aplicar el uso de otros materiales, por ejemplo, los instrumentos musicales, con los que podrían crear la música que les inspiran las imágenes”. Aunque sí encontraron viable trabajar las tres dimensiones: “las variantes para la realización de este ejercicio son numerosas, se podría hacer con diversos materiales como con piezas de madera y formar la figura en función de la música, o con plastilina”.

5. DISCUSIÓN

La sinestesia es sin duda una propuesta estimulante (Cristiá, 2012; De Sancha, 2010) y el conocer las valoraciones del profesorado en formación ayuda a la reflexión y mejora de la práctica docente (Florea y Cojocar, 2021). Un elevado porcentaje de los estudiantes ha percibido la experiencia como positiva ligándola al disfrute, lo que apoya la percepción de los beneficios de las actividades vinculadas al dibujo y la pintura, particularmente en estos tiempos de final de pandemia y sobrecarga digital como defienden Nancy et al. (2007) y Cao (2021). La poca práctica de ejercicios en torno a la sinestesia juega a favor de la experiencia que se ha propuesto a los estudiantes porque se cuenta con el factor sorpresa, pero resulta llamativo no hallar acciones previas en esta línea de trabajo, donde también se incluyeron momentos para la reflexión como indicaban Fontal, Gómez y Pérez (2015). Los estudiantes prefieren las imágenes figurativas frente a la abstracción para esta práctica, en correlación con la propuesta hecha por Barbe-Gall (2010) sobre las obras e imágenes a presentar en la infancia. Se observa que la mayoría de los estudiantes consideran la música clásica y las obras infantiles como las más adecuadas para realizar este tipo de propuestas, pero cuando ellos tienen la

posibilidad de generar la sinestesia de la imagen o de lo visual hacia lo musical también se decantan por utilizar sonidos ya creados que no son especialmente ejemplos de música clásica.

6. CONCLUSIONES

Los estudios superiores son un entorno adecuado para realizar propuestas en esta línea, las cuales podrían ampliarse al trabajo con materiales y técnicas en tres dimensiones. Las opiniones y respuestas sobre las posibilidades de trabajo con el alumnado de Educación Infantil aportan matices interesantes para revisar la práctica docente, particularmente en este la elección de sonidos, imágenes, así como en los tiempos. También la sinestesia podría trasladarse a diferentes ámbitos y trabajar las emociones, así como realizar propuestas en combinación con otras cuestiones relativas a contenidos curriculares de otras materias y ajenas a la educación artística. Esta experiencia se encuentra en un estado inicial, por lo que aún no es posible valorar la eficacia de la metodología. Es necesario continuar trabajando en esta línea para poder validar las acciones, ya que se trata aún de los primeros pasos.

7. AGRADECIMIENTOS

Finalmente mostrar agradecimiento a la colaboración de los estudiantes de Cuarto Curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Oviedo, ya que de esta forma ha sido posible desarrollar esta práctica docente, y con ello la investigación.

8. REFERENCIAS

- Acevedo, M. (2003). La percepción sinestésica. Vínculos entre lo auditivo y lo visual. *Música y Educación*, 56, 109-121.
- Aparici, R., & Matilla, A. G. (2010). *Lectura de imágenes (Vol. 2)*. Ediciones de la Torre.
- Barbe-Gall, F. (2010). *Cómo hablar de arte a los niños*. Editorial Nerea. Calatayud.
- M. A. V. (2019). Proyecto fusión: desdibujando fronteras entre áreas de conocimiento. *CIVAE 2019*, 2019(1st), 72.

- Berrocal, M., Caja, J., & Ramos, J. M. G. (2001). Educar la mirada, la mano y el pensamiento. In *La educación visual y plástica hoy: Educar la mirada, la mano y el pensamiento* (pp. 9-80). Graó.
- Cao, M. L. F. (2021). Dibujar en pandemia. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, (16), 2.
- Cristiá, C. (2012). Sobre la interrelación de la música y la plástica en los siglos XX y XXI: Una posible tipología a partir de casos provenientes del campo artístico argentino. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (16), 1-44.
- Cuevas, S. (2015). La trascendencia de la educación musical de principios del siglo xx en la enseñanza actual. *Magister*, 27(1), 37-43.
- De Sancha, J. M. (2010). Música e imagen: una actividad interdisciplinar con alumnos de secundaria. Artículos publicados en el número 6 de la revista *Encuentro Educativo*, 34.
- Dondis, D. A. (2010). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Gustavo Gili.
- Eckhoff, A. (2008). The importance of art viewing experiences in early childhood visual arts: The exploration of a master art teacher's strategies for meaningful early arts experiences. *Early childhood education journal*, 35(5), 463-472.
- Florea, E., & Cojocaru, S. (2021). The Presence of the Phenomenon of Artistic Synesthesia in Painting. *Review of Artistic Education*, 22(1).
- Fontal, O., Gómez, C., & Pérez, S. (2015). *Didáctica de las artes visuales en la infancia*//Colección: *Didáctica y Desarrollo*. Ediciones Paraninfo, SA.
- Kandinsky, W., & Palma, E. (1989). *De lo espiritual en el arte* (p. 103). México: Premia.
- Kandinsky, W., & Echavarren, R. (1996). *Punto y línea sobre el plano: contribución al análisis de los elementos pictóricos*. Paidós.
- Lowenfeld, V., & Lambert, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- López, I., Moro, D., & Perandones, M. (2021). El álbum digital: una experiencia pedagógica desde la música y la educación plástica y visual en el Grado de Maestro en Educación Infantil. *Artseduca*, (31), 191-208.
- Machón, A. (2016). *Los dibujos de los niños: génesis y naturaleza de la representación gráfica: un estudio evolutivo*. Fíbulas.

- Melero, H., Peña-Melián, Á., & Ríos-Lago, M. (2015). ¿Colores, sabores, números?: la sinestesia en una muestra española. *Revista de Neurología*, 60(4), 145-150.
- Nancy, J. L., Pagliano, É., Lecoq-Ramond, S., & Ramond, S. (2007). *Le plaisir au dessin: carte blanche à Jean-Luc Nancy*. Hazan.
- Vega, H. (2020). Percepciones docentes en Educación Infantil sobre su formación musical y su utilidad en el desarrollo psicomotor. En I. Aznar, M. P. Cáceres, J. A. Marín y A. J. Moreno, *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 407-415). Madrid: Dykinson.
- Viadel, R. M. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Pearson Educación.

PATRIMONIO ECLESIASTICO DURANTE LA GUERRA CIVILY POSGUERRA: EL CUADRO DE LA ASUNCIÓN DE EBBRUCENA, AL MERÍA

NADELA SALMERÓN LEONA
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La iglesia de Abruca en Almería alberga un lienzo de la Asunción²⁶ de la Virgen que mide 166 x 125 cm. y está realizada en óleo sobre tafetán simple de trama cruzada con nudos por el reverso. Una serie de desgarros sobre la superficie de la capa pictórica dejan a la luz la imprimación realizada en minio de plomo.

Para el análisis iconográfico e iconológico se han seguido los diferentes legados metodológicos de varios autores. Se parte de lo que Gombrich²⁷ denomina *memoria visual*, que permite establecer un primer acercamiento al significado de la obra para, con posterioridad, abordar el análisis del significado, donde se analizan las fuentes literarias como posible germen de la que emana el tipo, entendido este último como la forma en que el tema se ha representado a lo largo de la historia, y la relación entre forma y simbología. Dentro del mismo, se establecerá una división entre tipo narrativo y simbólico seleccionando el que mejor se adapte al modelo de la Asunción de Abruca. Para desarrollar el sentido documental de su tiempo, se han instituido cuáles fueron los pormenores culturales en los que se desarrolló la obra y cómo no, el desarrollo histórico local que ayude a clarificar porqué y en qué circunstancias llegó la obra

²⁶ En el archivo mueble del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, IAPH aparece como *Inmaculada Concepción* obra anónima del XVIII.

²⁷ En línea: <http://www.iaph.es/patrimonio-mueble-andalucia/resumen.do?id=210425>[fecha de acceso: 20/09/2019].

a Abrucena. Basandonos en K. Moxey²⁸, la imagen será la que nos sitúe en su propio tiempo²⁹ pero abriendo el análisis a múltiples temporalidades, se tendrá en consideración la documentación de los siglos XVIII, XIX y XX para establecer la historia local y valorar la función de la obra en determinados momentos históricos³⁰.

2. OBJETIVOS

2.1. La finalidad de este artículo es dar a conocer una obra de arte sita en la iglesia La Anunciación de Abrucena en Almería. La búsqueda de documentos en archivos aportó pocos datos en cuanto al origen del mismo, aunque si permitieron conocer la evolución histórica y su función a nivel social. Para solventar la falta de referentes se han analizado los aspectos técnicos, la morfología, el estilo y la iconografía³¹. Dicho análisis ha permitido vincular la tela con la Escuela Granadina y con la figura de José Risueño.

²⁸ MOXEY, Keith. El tiempo de lo visual. La imagen en la historia. Barcelona: Sans Soleil, 2015.

²⁹ GOMBRICH, Ernst. "Sobre la interpretación de la obra. El qué, el porqué y el cómo". *RA Revista de Arquitectura*, Universidad de Navarra, junio vol. 5, (2003), págs. 13-20.

En línea: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/17982/1/P%c3%a1ginas%20desdeRA05-3.pdf> [Fecha de acceso:10/07/2019].

GARCÍA MAHÍQUES, Rafael. *Iconografía e iconología, La Historia del Arte como Historia cultural*, vol. I Madrid: Ediciones Encuentro, 2008, págs. 438-439.

³¹ Se analizan las características sociales que impulsaron la realización de este tema, la Asunción, así como las fuentes documentales que aportan un conocimiento histórico de la Abrucena del siglo XVIII, siglo en el que insertamos a la *Asunción*, para establecer el motivo que derivase la adquisición de la obra. ESTEBAN, Juan F. *Tratado de Iconografía*, Madrid: Itsmo, 2002, pág. 216.

FIGURA 1. *Asunción de Nuestra Señora ante santa Catalina de Alejandría.*

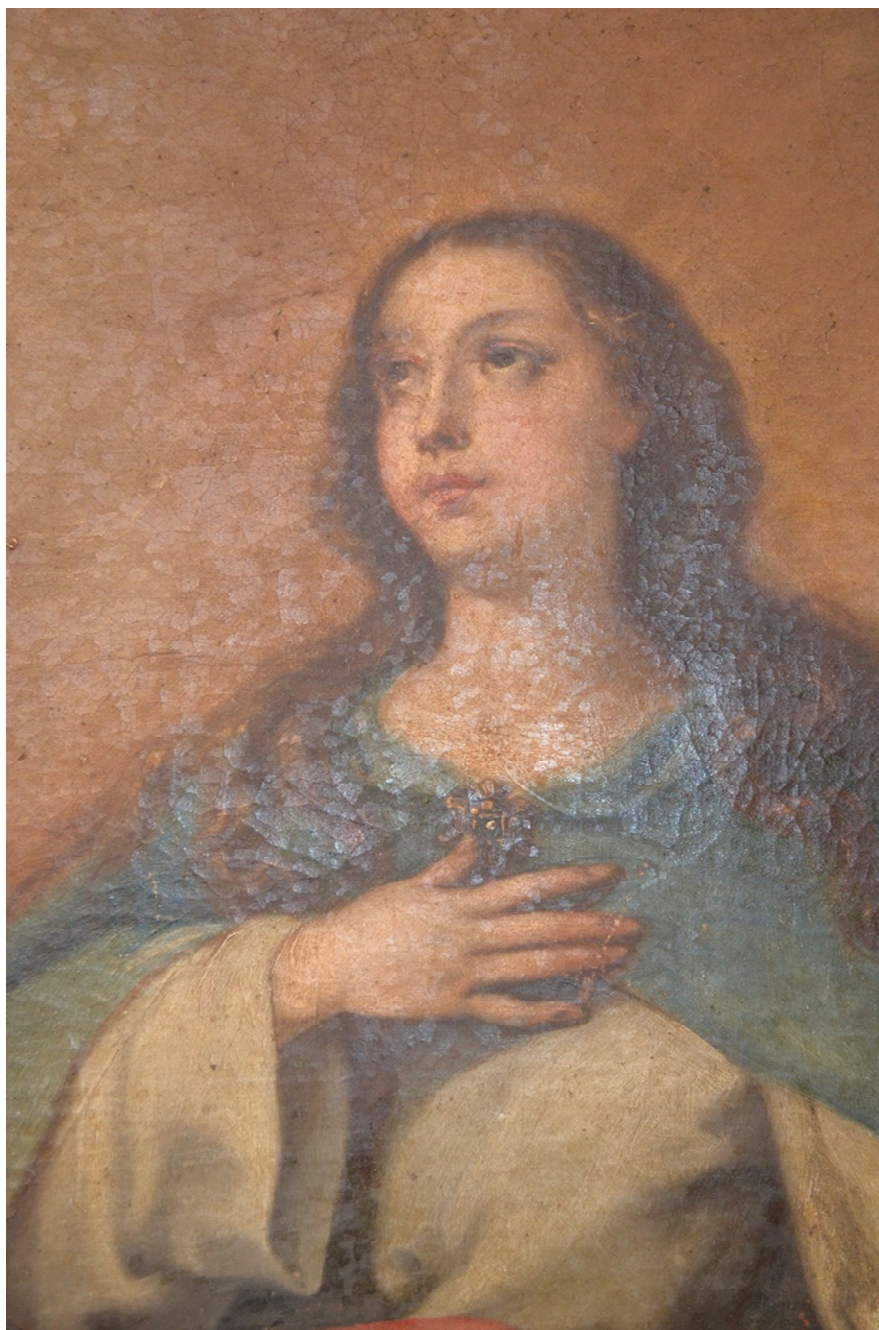
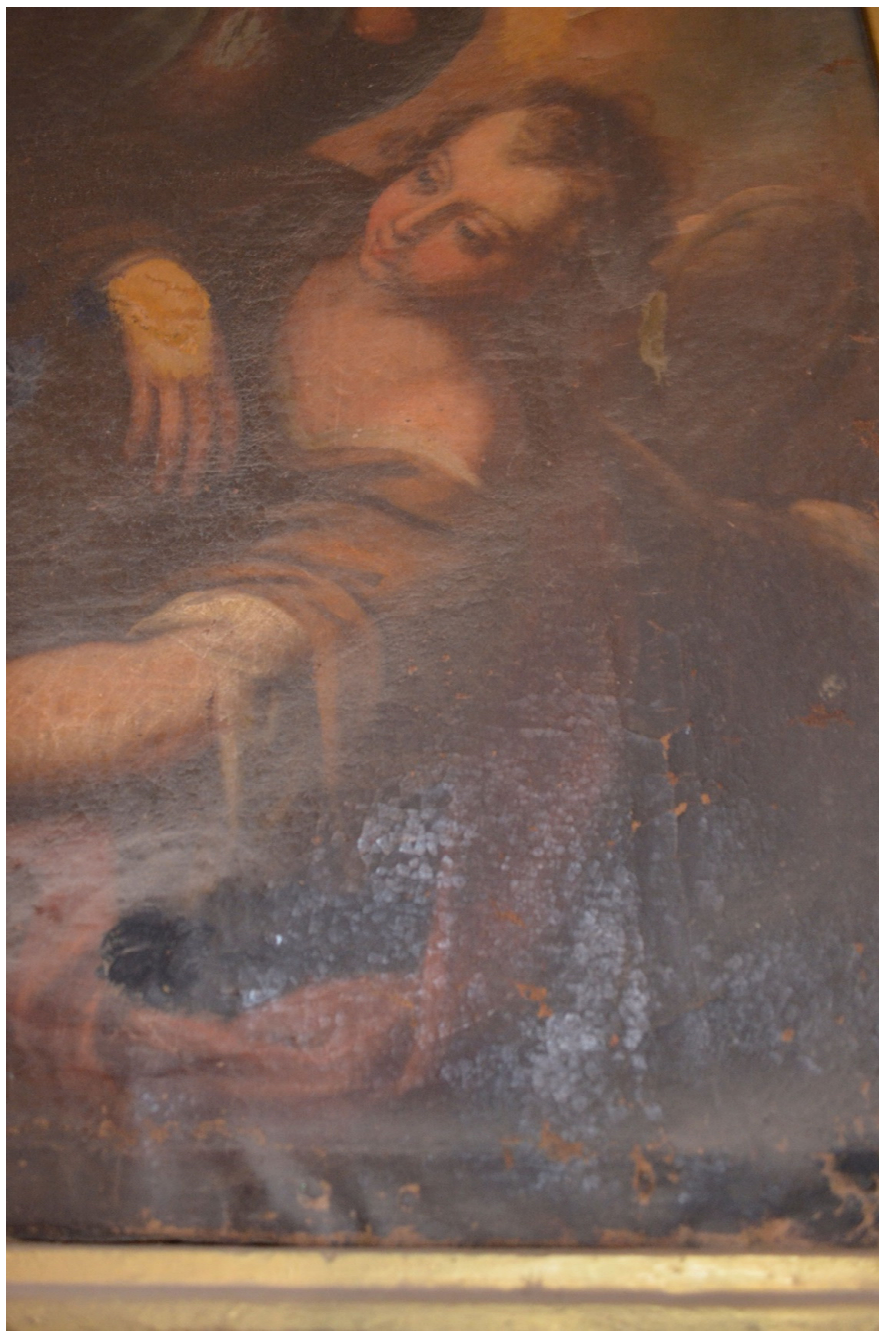




FIGURA 2. José Risueño. *Asunción de Nuestra Señora ante santa Catalina de Alejandría*. Óleo sobre lienzo. Siglo XVIII. Iglesia de La Anunciación, Abruena. Fotografía de la autora.



4. RESULTADOS

La escena presenta una mujer con túnica blanca ceñida con un cíngulo rojo y manto azul prendido sobre el pecho. Las bellas facciones muestran a una mujer joven, que podemos identificar como María, con grandes ojos almendrados y larga melena castaña mientras el halo de luz que emana tras su cabeza le aporta un aura de destellos dorados que la convierten en el punto focal de la composición. Se eleva sobre una esfera en la que aparecen tres cabezas de querubines sostenida por dos ángeles mancebos cuyas cabezas ofrecen un vistoso escorzo. En el ángulo inferior izquierdo aparece la figura de una dama que se apoya sobre una rueda con cuchillas metálicas, una palma a su derecha y una espada de la que podemos ver la empuñadura trabajada en un brillante azul zafiro. Aparece ricamente vestida con un corpiño con incrustaciones de piedras preciosas, pulsera, anillo, pendientes y collar de perlas, corona dorada con incrustaciones y un colgante del que pende una cruz. Merced a los atributos que la acompañan sabemos que se trata de santa Catalina de Alejandría. A los pies de María, surgiendo de su manto, aparece un pequeño ángel que y mira al espectador con grandes ojos.

El fondo de la composición es irreal y se dibuja con manchas de color pardas que envuelven la figura de María a modo de aureola. La luz incide desde el ángulo superior izquierdo y resalta el rostro y la túnica blanca de María para crear un efecto de claroscuro. El equilibrio de la composición está basado en la posición central de María y en la robustez que ofrecen los personajes que se concentran en la base del lienzo dibujando un esquema piramidal. Frente a esta aparente sencillez compositiva contrasta la marcada diagonal que forma la dirección de las miradas que ofrece una riqueza compositiva, sutil pero efectiva, que abre la dimensión espacial del lienzo. Dicho juego de miradas y el amplio volumen del manto que ondea agitado ofrecen un dinamismo muy barroco que permite enlazar la obra en dicho periodo artístico y ajustar su cronología al siglo XVII y XVIII a expensas de lo que un análisis más pormenorizado pueda aportar.

3. ANÁLISIS ICONOGRÁFICO

La obra aparece inventariada en el IAPH como una Inmaculada del siglo XVIII. La composición y la apariencia de María nos transporta a la iconografía inmaculista, representación icónica con mucho arraigo en el imaginario social y tantas veces reproducida, pero un análisis en profundidad rebela la vinculación de la obra con la Asunción.

Las fuentes literarias de las que surge el modelo iconográfico están constituidas por la literatura mística y los apócrifos asuncionistas datados todos entre los siglos IV y V. De estos textos podemos extraer unas características que establecen una primera etapa: Antecedentes; una segunda etapa con la Venida del Hijo, Muerte y Sepultura de María; para concluir con la tercera etapa Asunción. Los Doctores de la Iglesia y teólogos también se sumaron a esa tradición escrita para conformar la llamada literatura

"oficial. Por otra parte, las visiones de Catalina Emmerick en el XVIII, *La Leyenda Áurea* de Santiago de la Vorágine en el XIII, las *Cantigas de Santa María* de Alfonso X el Sabio o los escritos de Laurentius Surius en el XVI ayudaron a difundir el tema.

Para establecer el paralelismo entre los diferentes textos y las imágenes que se han venido representando a lo largo de la historia hemos recurrido a la clasificación iconográfica que Louis Réau realiza en función a dichos escritos. Según esta ordenación se disponen la *Dormición* y la *Glorificación* de la Virgen que se basa en la Resurrección, Asunción, Coronación y Los milagros de María. La iconografía sobre la muerte de la Virgen comienza en el siglo XI en el arte bizantino representando una *Dormición* para ser con posterioridad representada en occidente a partir del siglo XII con la denominación de *Tránsito* en clara alusión al proceso o tránsito hacia la vida eterna. El tratadista Francisco Pacheco en el siglo XVI recomienda pintar una mujer bella de unos treinta años, sobre una nube y acompañada de ángeles.

Centrando nuestra atención en las diferentes representaciones que el arte nos ha dejado podemos considerar varias versiones del tema y clasificarlas en dos composiciones diferenciadas, una de índole narrativo que ofrecen una generosa visión de lo acontecido y otra simbólica que tiene

origen en el siglo XVI. También debemos prestar atención a la actitud de María, centrando el análisis en la posición de cabeza y manos y en el plegado de sus ropas, ya que el resto de los símbolos (corona de estrellas, luna a los pies, ángeles y nubes) son elementos característicos que acompañan a María en diferentes iconografías y poco pueden aportar en la clasificación asuncionista.

Las representaciones narrativas parten de las muestras bizantinas que recurren a exponer varias escenas en un mismo formato. En occidente los temas se independizan siendo la Asunción y Coronación los que adquieran mayor aceptación por parte de la feligresía. También será recurrente completar el acto con un grupo de santos y santas anacrónicos a modo de testigos. Son múltiples los ejemplos que podemos encontrar que ejemplifican la composición de tipo narrativo entre los que destacamos las obras de Fra Angélico, Benozzo Gozzoli, Tiziano, Rubens, Juan Carreño de Miranda en el Museo Narodowe o El Greco en el Art Institute, cuyo sentido ascensional queda patente gracias a la distribución y la disposición elevada de las miradas de las figuras que contemplan los acontecimientos presa de diferentes reacciones.

La figura de María ocupa un lugar privilegiado. Su actitud es pasiva y se eleva sedente o de pie sobre nubes con los brazos recogidos o extendidos buscando el contacto visual con la parte superior. Es el movimiento de sus ropajes, sus brazos abiertos y su cabeza erguida con decidido empuje el nuevo modelo que atestigua el paso a una nueva estética basada en el *pathos* que ahora se comenzará a visualizar sin componentes espacio temporales ni elementos disuasorios que no sean la figura de María y los símbolos que ayudan a fijar la iconografía. Este tipo ofrece una imagen asuncionista simbólica donde la ausencia de Jesús se completa en la mente del espectador mediante la actitud declamatoria de la Virgen. Ejemplos de este tipo iconográfico son la *Asunción* de Murillo, José Antolínez en la iglesia de San Nicolás, Bocanegra para la iglesia del Sagrario de Granada o Alonso Cano para la catedral de Granada. En este contexto se inserta la *Asunción* de Abrucena, aunque en esta última la simplificación del cortejo angelical se reduce a dos personajes postrados uno a cada lado de la esfera como victorias aladas, a modo de imagen clipeada, que transportan al difunto hacia un plano celestial. La

conexión entre el plano superior e inferior queda establecida a través de las miradas.

La imagen de santa Catalina de Alejandría queda establecida gracias a los elementos que la acompañan. Conocemos la vida de santa Catalina gracias a la *Leyenda Dorada* de Santiago de la Vorágine, la fuente de mayor impacto iconográfico desde el siglo XIII. Forma parte del grupo de Santas Mártires, así como de los Catorce Santos Auxiliadores como intercesora de los moribundos. Su presencia en escenas junto a María queda patente en los Desposorios Místicos o la Coronación de la Virgen.

Sabemos de la importancia que adquirió la figura de María a partir del Concilio de Trento y cómo proliferaron sus representaciones individuales durante el Barroco desvinculándose de las imágenes que la mostraban junto a su Hijo Pese a que los dictámenes tridentinos no eran partidarios de ella por estar basada en evangelios apócrifos, la Asunción será un tema recurrente ligado a ciclos marianos o individual para el ornato de lugares sagrados.

4.1. LA OBRA EN EL CONTEXTO HISTÓRICO DE ABRUCENA

A través de los documentos sabemos que llegaron unos cuadros provenientes de Baza en 1720³². El vínculo entre estas dos localidades aparece documentado desde el siglo XVII ya que se sitúa a un miembro de la familia de escultores bastetanos de Alos Muñoz realizando un retablo para la iglesia³³. Los documentos conservados desde el siglo XVI hasta el XX no revelan ninguna otra partida de gastos en los que estén relacionados cuadros.

³² A.H.D.Gu. Cuentas de fábrica, Abrucena, Caja 734 J. No se han hallado documentos anteriores a 1720 que puedan atestiguar el paso del lienzo de Abrucena por algunos de los conventos o iglesias bastetanas. A.H.D.Gu, Inventario de Nuestra Señora de la Merced, Baza, Caja 3672, Documento 12. A.H.D.Gu, Inventario de Nuestra Señora de la Merced, Baza, Caja 3672, Documento 3. A.H.D.Gu, Inventario del convento de San Jerónimo, Baza, Caja 3672, Documento 7.

³³ Las cuentas de fábrica consignan diferentes partidas de gastos a finales del XVII para la realización de un retablo bajo la advocación de santa Ana. El autor firma como Anttº de Alos Muñoz. A.H.D.Gu. Cuentas de fábrica, Abrucena, Caja 734 J.

En 1732 se comienza a celebrar la fiesta de “Sta Catarina laquese mando acerpor el Sor. Obpo enlavisita”³⁴ fiesta que se celebraba con fuegos hasta 1828, documentada cada año a través de las partidas de gastos para cohetes “Santa catharina martir titularde dha Ya”³⁵

Desconocemos el origen de la devoción a santa Catalina de Alejandría en Abrucena. A pesar de que hay una calle con su nombre, tampoco sabemos si existió una ermita, tribuna o capilla dedicada a ella. Un incendio en la parroquia en 1819 obliga a realizar obras. La última partida de gastos para la fiesta de santa Catalina se produce en 1828, en plena remodelación de la iglesia por lo que el coste de la fábrica pudo dar luz a la retirada de caudales para festejos.

Según los inventarios en 1875 consta un cuadro de la Asunción de Nuestra Señora, el primer testimonio escrito de la presencia de la obra en el municipio. Un segundo inventario de 1928³⁶ recoge un nuevo dato de la presencia del cuadro

“un cuadro al óleo, grande, que representa la Asunción de la Virgen”. En la Guerra Civil la tela fue salvada de la quema y custodiada en La Casería o Casería Santaella, una finca situada junto al Camino Real de Abrucena que perteneció a la Excma. Sra. D^a. María de las Angustias de Castro y Godoy. Fallecida el 1 de febrero de 1962, testó a favor de la iglesia un número indeterminado de obras entre las que se encontraba la Asunción. En la década de los noventa se enmarcó y situó en uno de los lados del testero.

No podemos establecer como fidedigna la llegada a Abrucena en 1720 aunque si vamos a tomar como válida la creación de la obra en el siglo XVII o XVIII en virtud de la comparativa estilística y la evaluación de los materiales que conforman el sustrato pictórico y el soporte. Se puede establecer un vínculo entre la representación de santa Catalina y el culto que recibía en el municipio como elemento de atracción de la obra para ser objeto de exposición. Desconocemos cuál fue su emplazamiento y espacio escénico, si fue resultado de un encargo particular o formaba parte de un conjunto más ambicioso. Marginalizado el culto a la santa

³⁴ SHDGu. Cuentas de fábrica. 734J

³⁵ Partidas de gastos son anuales desde 2832 hasta 1828.

³⁶ SHDGu. Cuentas de fábrica, Abrucena, 1928, Caja 3671, Documento 23.

en el siglo XIX, la función social y devocional de la obra queda concluida. La mayor descontextualización se produce durante la Guerra Civil y los casi treinta años que pasó en La Casería.

5. AUTORÍA DE LA OBRA

Ante la falta de datos objetivos se ha realizado un estudio del único elemento que puede contar su historia, el propio cuadro. Se establece una precisión de la cronología y autoría atendiendo a la *memoria visual* que remite a modelos dieciochescos y fija un paralelismo con obras de autores conocidos basado en un primer análisis estilístico.

Comenzaremos con la figura local más relevante durante el siglo XVII en el ámbito granadino, Alonso Cano. Nos topamos con la imagen asuncionista más representativa, la que cierra el ciclo mariano de la catedral de Granada. Conocemos varios de los dibujos preparatorios que utilizó utilizados también por sus colaboradores para realizar sus propios encargos, véase la Asunción del Museo de BBAA de Granada basado en uno de los dibujos del British Museum o las obras de la Cartuja de Pedro A. Bocanegra y las de Capuchinas realizadas por Juan de Sevilla. La composición de la Asunción de Abrucena se adapta a la empleada en una Inmaculada Concepción del siglo XVII que alberga la iglesia de La Magdalena de Granada atribuida a Bocanegra, así como en una Purísima de Juan de Sevilla y una Asunción del pintor novohispano Juan Correa.

Debido a que hemos encontrado hasta tres versiones distintas parece oportuno pensar que debía existir un modelo previo en el que estos autores se basaran para abastecer a las instituciones que realizaban los encargos. Como vemos, la iconografía asuncionista y sus representaciones más simbólicas que narrativas se encontraba ya consolidadas en la tradición moderna de dicha escuela³⁷ y la sociedad de la época ya la había codificado. Como en el lienzo de Abrucena, la figura aislada de María, erguida o sentada sobre un lecho de nubes, ángeles y demás personajes abarcando la vertical del formato responde a las composiciones de Cano

³⁷ MOXEY, Keith. El tiempo de lo visual. La imagen en la historia. Barcelona: Sans Soleil, 2015.

basadas en la primacía de la figura de María y evitando cualquier tema secundario.

Fijando nuestra atención en los ángeles mancebos, encontramos un interesante parecido con el que aparece en *San Pedro liberado por un ángel* del Museo del Prado, pero, sobre todo, con el dibujo preparatorio para la *Asunción* de la catedral que se encuentra en The Apelles Collection.

Los escorzos en las figuras son también una peculiaridad en su producción, así como el insertar determinados querubines que sostienen o juegan con los ropajes, véase *La educación de la Virgen*, Colección Santander Central Hispano, el dibujo de la Biblioteca Nacional de Madrid *Dos ángeles sosteniendo un cortinaje*, el dibujo del Prado *Virgen con el Niño y ángeles* o el óleo *La Santísima Trinidad* de la catedral granadina. En la *Asunción* de Sánchez Cotán del Museo de Bellas Artes de Granada encontramos una nota distendida en uno de los ángeles, en *Virgen con Niño y ángeles* de Juan de Sevilla en la Colección Granados, así como en la *Inmaculada* del Museo de la Ciudad de Antequera³⁸ y la actitud del querubín que a los pies de María se cubre la cabeza con el manto azul que rodea el cuerpo de la Virgen. Los escorzos son visibles en obras como *Tránsito de San José* del Convento de la Presentación en Guadix, en la que tanto san José como el ángel que lo acompaña presentan una acusada inclinación de la testa. Estas inclinaciones de cabeza se pueden ver en *La Virgen con el Niño y Santos* de las Carmelitas Descalzas de Antequera, *Virgen del Rosario* o *Asunción*, ambas del Museo de Bellas Artes de Granada.

Las semejanzas con las obras citadas acercan aún más la obra de Abruena a la escuela granadina y la sitúa dentro de la órbita de Cano o sus seguidores. Establecidos los antecedentes del esquema iconográfico hemos de buscar la aportación individual que nos acerque al artista. Existe un elemento caracterizador que acota la cuestión de la autoría otorgando protagonismo a José Risueño en el que es palpable la sombra del Racionero y que hace uso de un elemento característico, la representación de

³⁸Óleo sobre lienzo de 205x139 cm. que se encontraba en el depósito de la iglesia de San Sebastián de Antequera. Su autoría se adjudica a P. Atanasio Bocanegra. Información facilitada por Manuel Romero Pérez del Museo de la Ciudad de Antequera.

pequeños ángeles que, a diferencia de los anteriores, fijan sus miradas en el espectador. Tomemos como modelo el grupo de c que se alojan sobre la esfera en la tela de Abrucena. Si las comparamos con otros tantos modelos granadinos salta a la vista la enorme semejanza entre estos y los querubines realizados por “la última gran personalidad de la pintura granadina”, José Risueño (1665-1732) para obras tales como *San Antonio* del Museo de Bellas Artes de Granada, *Los desposorios místicos de Santa Catalina*, *La Coronación de Santa Rosalía*, ambos en la catedral granadina, *Virgen de las Angustias* del museo de la catedral o *La Coronación de la Virgen* del Museo del Sacromonte. Estos niños, que dependen de modelos de Cano, estéticos y expresivos, detienen nuestro recorrido por la composición³⁹ de igual manera que los niños de Abrucena, conscientes de nuestra presencia, miran el intruso y le obligan a detenerse. Por encima de todos destaca el que aporta un toque amable al surgir de debajo de los ropajes de María, detalle que también aparece en el ángulo superior izquierdo de *Virgen de las Angustias* de 1698, antes mencionada.

Las vírgenes de Risueño son también deudoras de la figura idealizante de Cano. De rostro ovalado, alargado y fino, se distinguen por sus ojos abultados y definido arco de las cejas. En *la Asunción*, la belleza idealizada de María resalta gracias a las suaves formas de su rostro, debido en gran medida por sus grandes ojos de abultados párpados, presente también en los ángeles mancebos y en los querubines.

Las composiciones sencillas de las primeras etapas de Risueño también buscan en Cano la elegancia y armonía del esquema cerrado. El dibujo fue una de las cualidades más destacadas en la factura de Risueño, muy concreto en el primer término y útil para perfilar el contorno. En el lienzo se puede destacar el laborioso trabajo realizado en el broche de María así como en la santa, de un detalle extraordinario y muy similar a la

³⁹ UREÑA UCEDA, Alfredo. "Pintura del siglo XVII en las parroquias granadinas: El Albaycín". *Cuadernos De Arte de la Universidad De Granada*, (Granada), Núm. 30, Universidad de Granada, (1999). UREÑA UCEDA, Alfredo. "Pintura del siglo XVII en las parroquias granadinas (II): Ciudad Baja, Realejo y Santa Mª de la Alhambra". *Cuadernos De Arte de la Universidad De Granada*, (Granada), Núm. 37, Universidad de Granada, (2006). GALLEGO BURÍN, Antonio. *Granada. Guía Artística e Histórica de la ciudad*. Granada: Comares, 1995. AAVV. *Guía Artística de Granada y su provincia*, Vol. I, Sevilla: Fundación José Manuel Lara, 2006.

representación de *Los desposorios místicos de Santa Catalina* de la catedral de Granada, aunque en la *Asunción*, colgantes, pendientes y pulseras enriquecen su atavío, quizá debido a que se concibió para ser contemplada desde una posición más cercana al espectador.

La paleta de Risueño se va aclarando desde los tonos ocres y asfalto de sus comienzos hasta los azules, verdes, morados y blancos, este último para marcar el punto central, sobre fondos de arquitectura, paisaje o heteras composiciones luminosas. El azul es deudor del último Cano con aportaciones finales de escuela flamenca y veneciana. En base a esta nueva concepción del color debemos analizar la obra de Abrucena que, a pesar del precario estado en el que se encuentra, está repleta de luz. Dicha luminosidad se agudiza gracias al transparente azul del manto y el blanco de la túnica en el que destaca el cingulo rojo, color con el que Risueño animaba sus composiciones. La pasta densa de sus primeros años deja paso a la pincelada diluida y nerviosa de gran calidad técnica. Esta pincelada ofrece textura superficial accidentada en telas y lisa en carnaciones. Observando de cerca la tela de Abrucena es fácil percibir la dirección agitada del pincel en zonas recurrentes.

Los escorzos también son una de las características adquiridas por la escuela granadina. Este lienzo no destaca por representar las figuras en acusadas posiciones, pero la disposición de los rostros de ambos ángeles mancebos rebelan esa tendencia. Esta misma peculiaridad es palpable en los ángeles que escoltan a María en *Virgen adorada por ángeles y santos* de Bocanegra del Museo de Bellas Artes de Granada.

6. CONCLUSIONES

La iconografía de la obra queda establecida como una Asunción. Se desconoce bajo qué circunstancias llegó la obra, aunque los documentos permiten formular la hipótesis de la obtención del lienzo en 1720 procedente de Baza ligado a la devoción por santa Catalina. Los materiales, el soporte, el estilo y la composición remiten a modelos de finales del XVII y principios del XVIII. Testigo de los acontecimientos acaecidos durante la Guerra Civil, la obra fue custodiada en una vivienda particular y en la actualidad se encuentra descontextualizada. La representación de

María responde al modelo dominante en los siglos XVII y XVIII ofreciendo un claro ejemplo del prototipo más representativo en la Escuela Granadina.

El uso de la luz, el color, la técnica y el empleo de los niños que proyectan su mirada hacia el espectador son un punto de referencia que enlaza con la personalidad de José Risueño. El fuerte blanco, los rojos, verdes y el azul relacionan esta obra con la tercera y última etapa del pintor.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Me gustaría agradecer a D. Francisco Fernández Lao, delegado de patrimonio de la DIOCESIS DE Almería las facilidades prestadas para el análisis de la obra y Joaquín GILABERT López, conservador de obras de arte su valiosa ayuda y al pueblo de Abucena por su colaboración, información y amabilidad.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y REFERENCIAS EN ARCHIVOS.

Cazorla, Cristina. "La vida de la Virgen en la escuela granadina de pintura. Estudio iconográfico", Cuadernos de Arte e Iconografía, (Madrid), Tomo 11, vol. 2, (2002), pág. 337.

Esteban, Juan F. Tratado de Iconografía, Madrid: Itsmo, 2002.

Gallego Burín, Antonio. Granada. Guía Artística e Histórica de la ciudad. Granada: Comares, 1995, pág. 202. VV.AA. Guía Artística de Granada y su provincia, Vol. I, Sevilla: Fundación José Manuel Lara, 2006, pág. 101.

Ibáñez Ibáñez, Javier, Mendoza Ruiz, Fernando. "La Asunción de la santísima Virgen en los apócrifos de la época patrística" Scripta de María, Instituto Mariológico de Torreciudad, (1984).

García Mahiques, Rafael. Iconografía e iconología, La Historia del Arte como Historia cultural, vol. I Madrid: Ediciones Encuentro, 2008.

García Luque, Manuel. "José Risueño, un artista versátil al servicio de la catedral de Granada". Laboratorio de arte, (Sevilla), núm.25, (2013), pág. 436. Sánchez-Mesa Martín, Domingo. José Risueño: escultor y pintor granadino (1665-1732). Granada: Universidad de Granada, 1972.

- Gombrich, Ernst. "Sobre la interpretación de la obra. El qué, el porqué y el cómo". RA Revista de Arquitectura, Universidad de Navarra, (Navarra), junio vol. 5, (2003).
- Macías, José. M. Santiago de la Vorágine. La leyenda dorada. Madrid: Alianza, vol. I-II, 2001.
- Martínez Justicia, M^a. José. La vida de la Virgen en la escuela granadina, Madrid: Fundación Universitaria Española, Cum Laude serie, 1996.
- Moxey, Keith. El tiempo de lo visual. La imagen en la historia. Barcelona: Sans Soleil, 2015.
- ¹Salvador González, J. "La iconografía de la Asunción de la Virgen María en la pintura del Quattrocento italiano a la luz de las fuentes patrísticas y teológicas", Mirabilia: Revista Eletrônica de História Antiga e Medieval, 12, 2011, pág. 192.
- En línea: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/15868/> [fecha de acceso 20/09/2019].
- Santos Otero, Antonio. Los evangelios apócrifos, Biblioteca de autores cristianos 148, Salamanca: La biblioteca cristiana.
- Réau, Louis. Iconografía del arte cristiano. Tomo II, volumen 3, Barcelona: Ediciones del Serbal S.A. 2000, págs. 615-635.
- A.H.D.Gu. Inventario de la parroquia de Abrucena, 1875, Caja 3671, Documento 23.
- A.H.D.Gu. Cuentas de fábrica, Abrucena, Caja 734 J.
- A.H.D.Gu. Cuentas de fábrica, Abrucena, Caja 734 N.
- A.H.D.Gu. Cuentas de fábrica, Abrucena, Caja 734 L.
- A.H.D.Gu. Inventario de la parroquia de la villa de Abrucena, 1928, Caja 3671, Documento 23.

PAISAJE PANDÉMICO. FOTOGRAFÍA Y SILENCIO

CRISTINA LÓPEZ-POLÍN

Universidad de las Islas Baleares

JUAN CARLOS OLIVER TORELLÓ

Universidad de las Islas Baleares

MARIA-JOSEP MULET GUTIÉRREZ

Universidad de las Islas Baleares

1. INTRODUCCIÓN

La célebre noción de no-lugar, difundida por el antropólogo francés Marc Augé (1992), se ha extendido en las interpretaciones académicas del paisaje contemporáneo. Este paisaje, considerablemente condicionado por los efectos de un contexto pandémico e integrador de los nuevos escenarios de turismo y consumo global, radicaliza las características esenciales del no-lugar, su esencia desafectiva y la sensación de enajenación identitaria y relacional hacia el espacio vivido o transitado. Por otra parte, la vinculación del ciudadano hacia su entorno inmediato sufrió un nuevo vuelco a raíz de los procesos de control político de la pandemia COVID, oscilando entre la sensación de miedo y peligro, de pérdida de espacio público y de cierta recuperación comunitaria de espacios naturales, factores mitigados paulatinamente en la actualidad y rápidamente olvidados en nuestro contexto pospandémico.

Hemos tratado con anterioridad las relaciones entre determinadas creaciones artísticas contemporáneas y este contexto de interpretación del espacio pospandémico (Oliver y Mulet, 2021), pero en esta ocasión incidimos en su concreción docente y educativa.

Este trabajo entiende que la simbiosis entre no-lugar y paisaje urbano adquiere mayor protagonismo en la representación de los escenarios pandémicos, pospandémicos y espacios de recuperación del consumo

turístico, ambos asimilados como nuevos no-lugares, plasmados en la esfera de la representación fotográfica y artística (Brodgen, 2019). Pretendemos reflexionar sobre cómo las iconografías del no-lugar cobraron especial significación a raíz de los procesos indicados, y difundir algunas propuestas desarrolladas en el ámbito de la educación artística y visual encaminadas a establecer nuevos vínculos entre ciudadanía y paisaje. Estas propuestas se vinculan al transcurso del proyecto I+D *El paisaje que habla. Marco teórico y referencias culturales interdisciplinarias. México, Portugal y España como escenarios* (PID2020-120553GB-I00), financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033.

Aunque se trata de un fenómeno de índole global, concretamos en su aplicación a Mallorca, como ejemplo de territorio especialmente afectado por las transformaciones del paisaje derivadas de la afluencia turística y por la percepción de una necesidad creciente de humanización de sus no-lugares.

Como nos recuerda Manuel Delgado, el uso del no lugar se ha convertido en una suerte de comodín semántico para aludir a los “otros espacios” que ha generado de forma creciente nuestra sociedad (Delgado, 2018). Autores como Pascual Riesco han incidido extensamente en las relaciones entre no-lugar, sus acepciones y su herencia conceptual en su aplicación a la interpretación del paisaje contemporáneo (Riesco, 2020). El no-lugar ha devenido cada vez más popular a la par que ambiguo en los últimos años, adquiriendo nuevos matices en el seno de las nuevas tecnologías y las redes sociales. La pasividad relacional ya preconizada en la idea de que los medios de comunicación podían substituir los escenarios, encuentra cada vez más fuerza en la proliferación de escenarios transitorios, efímeros, no identitarios. Como sabemos, la virtualización del entorno y de las relaciones fue creciendo en ámbito pandémico (Ochoa y Barragán, 2022), hasta implicar cierta extrañeza en la vuelta a la realidad. Como mostraba pocos meses antes un videoclip del conjunto musical Biznaga (*No lugar*, 2020), sus integrantes parecen ir constantemente del “no-lugar” al “no-lugar”, sin que la ciudad ofrezca otras alternativas, quedando convertida en una sucesión de paisajes no relacionales, impersonales.

La fotografía contemporánea ha plasmado un extenso repertorio de estos espacios (Brodgen, 2019), ya que busca en ellos los síntomas en los cambios de conducta y relacionales. Son estos “otros espacios” los escenarios de nuevas formas de establecer contactos que han nacido en plataformas virtuales (Toni Amengual, *Android in the Woods*, 2019), los escenarios de especulación urbanística (Sergio Belinchón, *Atlas de Berlín*, 2010-2022) que transforman aceleradamente el *tercer paisaje* (Climent, 2004), los parajes turistizados que reinventan motivos identitarios o los ocultan bajo una demanda exclusivamente festiva y transitoria (Javier Izquierdo, *Greetings from Magalluf*, 2010-2012), los lugares de tránsito derivados de los anteriores o los espacios distantes de autores como Xavier Ribas, Txema Salvans, Xavier Aragonés, Peter Fischli y David Weiss.

¿Cómo se confunden y relacionan todos estos con el espacio silencioso, provisional, peligroso, íntimo, generado durante la pandemia? ¿Ha perdurado y se ha transformado esta iconografía en un contexto pospandémico?

El no-lugar parece contraponerse por esencia a aquello patrimonial, ya que se concibe como no identitario, ni histórico, ni relacional, aun siendo parte del paisaje cotidiano de nuestro tiempo, pero ¿la imagen mediática pandémica fue capaz de convertir los hitos patrimoniales, los objetos identitarios, en otros espacios impersonales? Tanto el *overtourism* que busca un consumo rápido de objetos identitarios de los lugares visitados, como la absoluta despoblación del monumento o del objeto, parecían producir los mismos efectos en cuanto a la concepción del lugar.

Defendemos que el escenario Mallorca es un no-lugar que la iconografía fotográfica, gráfica, folletos y guías turísticas expone en imágenes y textos siguiendo parámetros uniformes y miméticos. De ahí que inferimos que “las Mallorcas” prepandémica, pandémica y pospandémica han sido desde mediados del siglo XX no lugares: autopistas, cruceros, emplazamientos donde no se interactúa, lugares de la transitoriedad, de paso, funcionales, útiles. En el no-lugar solo vale la relación contractual, modalidad que se le recuerda insistentemente al turista. Es decir: “el espacio del no lugar no crea ni identidad singular ni relación, sino soledad y similitud” (Augé, 1992, 107).

La iconografía de la soledad urbana y de los escenarios turísticos despoblados, tan habitual y mediática entre 2020 y 2021, ha desaparecido o por lo menos ya no nos sorprende. Pero ¿ha condicionado los nuevos escenarios de transición, exceso, recuperación, intimidad que plasman las nuevas imágenes? La ilusión de un paisaje “recuperado” por la población autóctona, de una nueva vinculación entre comunidad y entorno identitario que planteó en tiempos de pandemia un debate decrecentista hacia el turismo masivo (Mansilla y Hugues, 2021), parece quedar atrás frente al anhelo discursivo de recuperación económica, pero sigue latente el poso artístico e iconográfico que despertaron los sectores críticos.

Entendemos que paisaje pandémico es no-lugar, aunque fuera escenario cotidiano, cercano, conocido, de identidad e historia; es decir, por tradición conceptual más próximo al lugar que al no-lugar. Es así porque esas atmósferas de aparente lugar (sensibles, afectivas) han desarrollado un efecto adverso al aproximarse a su opuesto, porque en los escenarios del lugar (momento pandémico) prima ahora lo desacostumbrado, circunstancial e impersonal (momento pospandémico). La situación sanitaria desconocida y opaca ha convertido lo habitual en lo extraño y lo cotidiano en lo ajeno.

El lugar ha sido considerado usualmente “la presencia del pasado en el presente” (Augé, 1992, 81), lugares de la memoria, de lo singular y racional. Frente a este posicionamiento, el no-lugar deviene algo equivalente a su antagonico o desemejanza, porque no se asocia ni a la identidad ni a lo histórico, y no integra lugares del pasado ni antropológicos. Contemplado de esta manera, el espacio que la pandemia ha contextualizado es, en definitiva y así lo consideramos, un no-lugar que, como tal, muestra rasgos hostiles a la comunicación. Como escribiera Augé, el espacio del viajero sería el arquetipo del no lugar (Augé, 1992, 91), asimilable estos años al espacio del vecino de enfrente -aquel asomado a la ventana o que sale al balcón-, arquetipo también -como nosotros, voyeurs- de lo uniforme y de la similitud.

Damos por hecho que el fenómeno pospandémico ha realizado un regreso acelerado a la etapa prepandémica: a los habituales escenarios económicos de multinacionales y *holdings*, al renovado auge del transporte de valores y mercancías, a la reapertura de grandes superficies

comerciales, entre otros eventos. Muchos elementos, situaciones, objetos o ambientes que caracterizaban la prepandemia han permanecido e incluso incrementado (Macías, 2020): han aumentado los *homeless*, el paro, la dificultad de obtener vivienda, el deterioro de barrios ultraperiféricos problemáticos, el hacinamiento, la angustia psicológica de larga duración por el aislamiento forzado, la acentuación de los problemas de soledad, la violencia doméstica y la de género, la falta de expectativas sociolaborales, y el recuerdo y consternación por el fallecimiento de familiares y amigos en la soledad del hospital, acompañados del cariño extremo del personal sanitario.

Es conocido que el escenario poscovid padeció manipulación política en determinadas ciudades y comunidades autónomas españolas (y en otros países), quitando hierro al asunto y haciendo caso omiso a las prescripciones sanitarias (OMS) con el fin de impulsar la economía maltrecha, abrir comercios y escuelas, no hacer obligatorias siempre las mascarillas, permitir transitar por lugares cerrados (aviones, trenes), etc., como si de esta forma, faltos de temor y con valentía, se volviera a tiempos de bonanza y a la cordialidad física de antes. No fue así.

Un sector (seguramente pequeño de la población) supuso que el paso de lo pandémico a lo pospandémico sería un puente a la solidaridad, la oportunidad de alcanzar una pseudosociedad del bienestar e incluso el comienzo de un renovado modelo social. El resultado ha sido lo contrario.

En el escenario pospandémico -como en Mallorca- circularán nuevamente autocares de empresas internacionales y coches alquilados parejos que se dirigen a hoteles que acomodarán al visitante en algunas de los cientos de habitaciones similares y que gozarán de la rutina del “todo incluido”. Son turistas anónimos ubicados en playas sobresaturadas que depositan su toalla (la del hotel, con el logo) sobre la arena y su cuerpo de piel extra-blanca y, al poco, ya rojo incendiario, y que transitan por la orilla del mar hablando en pareja, grupo familiar o en monólogo solitario interiorizado, en un paisaje donde se escuchan idiomas tan diversos que les impide (si acaso quisieran) socializarse con otros bañistas. En definitiva, no hay comunicación ni identidad. Por tanto: ¿No es también este contexto pospandémico concreto y específico, cargado de tópicos y repetidos fenómenos turísticos, una extensión del *no lugar*?, ¿No sería

esta una definición de no lugar? Se trata de una pregunta a debatir. No es un sitio único ni independiente, sino globalizado, *McDonalizado*, homogeneizado, sin identidad ni particularidad. La hipótesis es que el territorio balear (Mallorca principalmente) se convierte de forma acelerada en no lugar, como tantos otros territorios con esos mismos rasgos.

Una Isla del turismo de masas y del turismo de pulsera que en contexto del capitalismo y del poscapitalismo se moderniza alejándose de su tradición histórica y de su patrimonio natural, y se inserta en la sobremodernidad mediante grandes espacios comerciales, de espectáculos, estaciones de autobuses y de metro, gasolineras, vestíbulos, núcleos turísticos idénticos, al igual que la tipología del paseante.

2. OBJETIVOS

Se articulan un conjunto de propuestas derivadas de dos objetivos principales:

- La identificación y análisis de imágenes, principalmente fotográficas o vinculadas a la creación artística contemporánea, en las que podamos reflexionar sobre la concepción del no lugar integrado en el paisaje habitual de Mallorca.
- La difusión de actividades docentes y de participación ciudadana que tiene por finalidad educar en la recuperación vivencial de estos paisajes. De ellos se deriva el objetivo de promover la reflexión en torno a no lugares o espacios pandémicos y pospandémicos, siendo esta suposición la hipótesis principal del discurso, como ha sido señalado en la introducción.

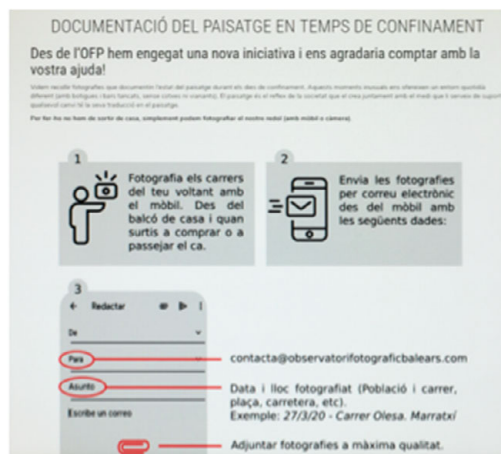
En este sentido, nuestra propuesta es exponer algunos casos prácticos didácticos en torno al tema, describiendo de qué manera varios proyectos docentes que se han llevado a cabo han permitido interactuar con estudiantes de secundaria, grado y máster, así como con la ciudadanía, mediante actividades, talleres, coloquios y llamadas públicas a la participación con fotografías y, excepcionalmente, con vídeos.

La consecución de estos objetivos implica una constante interacción entre procesos de investigación sobre temáticas persistentes en la fotografía contemporánea en Mallorca, especialmente volcados al análisis de la representación del paisaje, y su difusión, puesta en valor y análisis crítico en el aula. Concretamente, desde los primeros meses de pandemia, esta búsqueda de imágenes se canalizó a través del Observatorio fotográfico del paisaje de las Islas Baleares (OFP)⁴⁰, que se mantiene en activo, destinado a localizar, catalogar y difundir fondos documentales del patrimonio fotográfico, audiovisual y plástico relativos a las Islas Baleares, Mallorca, sobre todo. Desde esta plataforma se propusieron formas de participación ciudadana que mostrasen la vinculación con el paisaje confinado, que quedaron reflejadas en el proyecto de innovación docente *Fotografía, paisaje y patrimonio cultural. Representa, documenta, interpreta tu entorno. Una mirada colectiva a los paisajes comunes del Covid-19* (IRIE, UIB, 2020-21), basado en una experiencia colaborativa de documentación fotográfica en ámbito universitario.

Tuvo lugar en el momento de suspensión de la presencialidad en aula, por lo que el grupo de docentes que participaron incidieron principalmente desde el universo digital y las reuniones académicas on line en varias cuestiones: cómo el COVID modificaba comportamientos y acciones humanas y creaba situaciones de temor y cómo la documentación fotográfica y gráfica eran recursos y estrategias recurrentes para el conocimiento y posterior interpretación de la situación. OFP lanzó una campaña de recogida de material creada por cualquier persona desde el lugar que la situación le permitía legalmente. Para ello se diseñó una plataforma que posibilitaba al estudiante y al ciudadano realizar una fotografía y colgarla directamente en la web OFP o enviarla a alguno de sus miembros para que realizasen dicho trabajo. La gestión fue acompañada de una política de difusión y de llamamiento público. Supimos más adelante que otros archivos locales e instituciones internacionales planificaron estrategias similares.

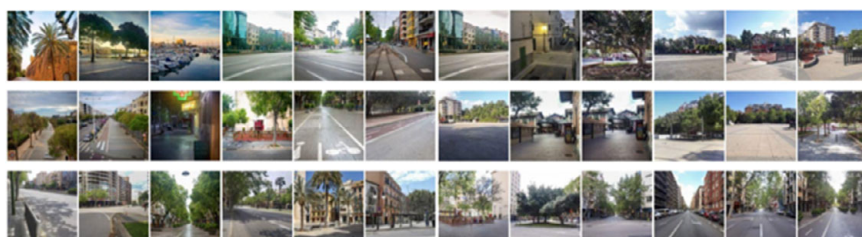
⁴⁰ <https://observatorifotograficbalears.com/es/>

IMAGEN 1. Campaña de recogida de material para la documentación del paisaje durante el confinamiento de OFP (2020).



Fuente: web de OFP

IMAGEN 2. OFP documenta el paisaje confinado. Marzo 2020 - junio 2021



Fuente: web de OFP

Estas actividades y trabajos se han procurado reunir en la web de OFP, sumándose a posteriores proyectos como *El paisaje cultural e histórico en 3D* (IRIE, UIB, 2021-22).

Contando con estos precedentes, el mismo equipo ha seguido realizando actividades de participación ciudadana en la representación fotográfica del territorio con claras vinculaciones a prácticas de reflexión sobre los escenarios pospandémicos y de “recuperación turística”, como la actividad Fotografía des de la Seu de Mallorca, vinculada al *I Seminario Internacional El paisaje que habla* (Palma, 2022) o las *Rutas por Palma intervenida* (Palma, 2022), que implicaron la participación de artistas

destacados en el ámbito del Street Art mallorquín como estrategia de reconocimiento y reconciliación con el paisaje cercano. De forma paralela, se han promovido talleres como “La fotografía antes de la fotografía” para alumnos de Educación secundaria, insistiendo en la alfabetización fotográfica para su posterior uso como herramienta de investigación y apropiación del territorio vivido. De esta manera, íbamos concretando objetivos secundarios, ya de carácter metodológico y relacionados con la fotografía comparativa, como promover el conocimiento introductorio como la aplicación de competencias sobre patrimonio fotográfico y búsqueda de fuentes relacionadas, como archivos y fondos históricos. Se pretendía motivar al alumnado a analizar mediante la fotografía las transformaciones urbanas de Palma, comparando imágenes históricas con sus correspondientes modernas, e imágenes del silencio pandémico con las del rumor pospandémico. Es decir, relaciones conceptuales visuales (fotográficas) entre no-lugar, pandemia, lugares del silencio y pospandemia.

IMAGEN 3. *Fotografía des de la Seu de Mallorca, actividad vinculada al I Seminario Internacional El paisaje que habla (Jaume Gual y María Sebastián, Palma, 2022)*



Fuente: OFP

IMAGEN 4. Rutas por Palma intervenida, vinculada al II Seminario Internacional *El paisaje que habla* (Marta del Pino y Abraham Calero, Palma, 2022)



Fuente: OFP

Finalmente, decidimos englobar las situaciones pandémica y pospandémica, las nociones de lugar y no lugar, junto a otros ámbitos temáticos en el proyecto I+D *El paisaje que habla. Marco teórico y referencias culturales interdisciplinares. México, Portugal y España como escenarios* (PID2020-120553GB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033. La investigación se realiza con docentes y expertos locales y de las universidades de Guanajuato, Porto y Granada. El conjunto conforma el nivel conceptual de intercambio, discusión y resultados, porque se han realizado seminarios internacionales conjuntos, publicaciones compartidas e incluso tesis doctorales codirigidas.

3. METODOLOGÍA

La investigación se diseñó recurriendo a fuentes basadas en fotografía contemporánea, histórica y, en menor medida, otras manifestaciones artísticas, como vídeo, grabado y pintura. Anteriores investigaciones de los autores ya habían permitido entrar en contacto con un conjunto de

artistas y fotógrafos cuya punto de partida era reflejar los lugares del nuevo y viejo turismo en Mallorca (Mulet, Oliver y Sebastián, 2018), contraponiendo o haciendo pervivir los tópicos identitarios y la imaginaria de tradición romántica en los escenarios de postal o de publicidad turística desde los años setenta. En este sentido, las imágenes generadas en los últimos años mostraban una clara inclinación crítica y/o documental hacia el turismo de masas de la Isla. OFP forma parte del grupo de investigación Patrimonio audiovisual, mass-media e ilustración (UIB)⁴¹. OFP sirvió al principio como fuente documental de imágenes y como fuentes de re-fotografía (registrar el mismo lugar a lo largo de los años).

IMAGEN 5. Imagen de la exposición *Els fons Rotger Buils. Paisatge en transformació. Magaluf. Palma, 2021.*

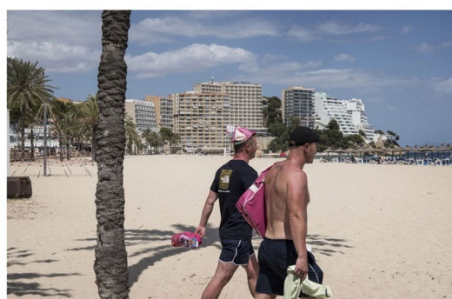


Magaluf

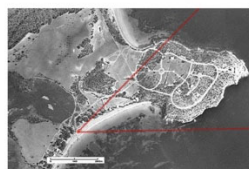
Calvià
Coordenades UTM
X: 460091, Y: 4373259



A. Zerkowitz. 1957-1959



Jaume Gual. 2021



Ortofoto 1956 (DE Mallorca - IDEB)



Ortofoto 2018 (DE Mallorca - IDEB)

El Fons Rotger Buils. Paisatge en transformació

Fuente: Jaume Gual

⁴¹ <https://www.uib.es/es/recerca/estructures/grups/grup/PAMMI/>

La celebración del I y II *Seminario Internacional del Paisaje* supuso un desencadenante para englobar estas imágenes y consolidar metodologías cercanas a la refotografía, fotografía comparativa, atlas fotográficos de imágenes, elaboración de cartografías del paisaje y puesta en común de una iconografía urbana pospandémica que tuvo sus repercusiones en las materias de Arte y Fotografía y Patrimonio fotográfico del Máster en Patrimonio Cultural de la UIB. Los alumnos tenían un sustrato visual y metodológico con el que acercarse a una interpretación del paisaje contemporáneo, a la vez que para obtener sus propias imágenes, contrarrestando o reafirmando algunos de los planteamientos surgidos en el seminario.

IMAGEN 6. Carteles del I y II *Seminario Internacional: El paisaje que habla* (2022)

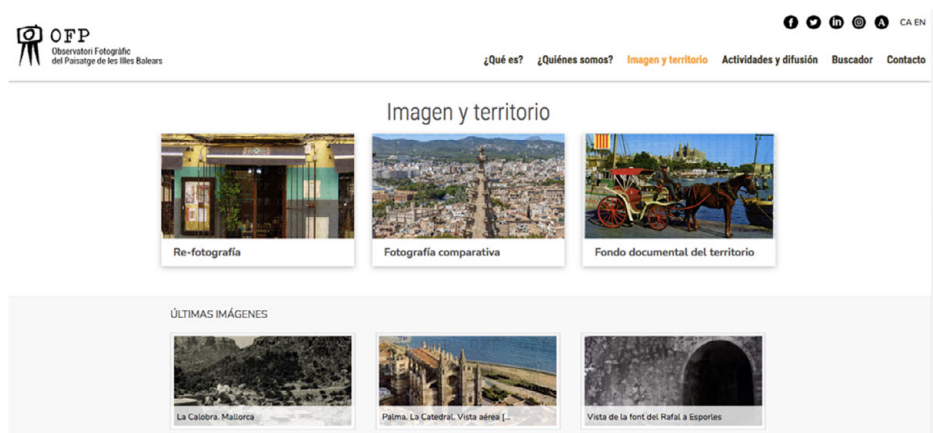


De manera particular, la premisa metodológica principal era adquirir conocimientos para generar estrategias de *fotovoiz* o fotografía participativa, capaces de acercar de nuevo un entorno despersonalizado al ciudadano, mediante la fotografía como herramienta de conocimiento y apropiación emocional. Incidimos especialmente en la noción de *silencio* bajo un punto de vista metafórico, aludiendo a las imágenes donde no se produce comunicación ni prácticamente presencia humana, por un lado,

y por otro en los espacios de interés patrimonial, en los que, como hemos dicho, se producía mayor contraposición visual y conceptual con su conversión en no lugares.

Vista de forma global, la estrategia metodológica puso en práctica diversos proyectos competitivos de investigación multigrado y que pretendían generar conocimiento fuera del aula, trabajos prácticos en asignaturas de grado y de máster y otros proyectos de innovación docente que fueron canalizados a través de la plataforma OFP. En ésta web, parte del contenido se encamina a la búsqueda de evidencias de las transformaciones geográficas del territorio insular mediante imágenes históricas, pinturas y grabados del lugar que se confrontan o comparan con imágenes idénticas actuales, chocando ambas, sean fotos u óleos. Es una estrategia claramente didáctica dirigida a los estudiantes y que se ha difundido en institutos de enseñanza media y en asignaturas en torno a la imagen del grado de Historia del Arte y del Máster oficial en Patrimonio Cultural, de la UIB. En esta ocasión nos sirvió como de punto de partida para poner en contraposición la imagen histórica de Mallorca, principalmente de sus escenarios naturales emblemáticos, con el conjunto de aportaciones que hemos vinculado a la iconografía del no-lugar, algunas de ellas indicadas en la introducción.

IMAGEN 7. *Interfaz de la web de OFP*



Fuente: observatorifotograficbalears.com

Junto a la visualización reflexiva de las imágenes comparadas de pandemia y pospandemia, de fotografías que permitan dar luz a las abruptas transformaciones del paisaje y de sus usos, hemos fomentado un conjunto de situaciones de aprendizaje que tienen como nexo en común la vinculación creativa entre el paisaje turístico y el alumnado. Entre ellas, se han desarrollado proyectos de intervención artística en escenarios masificados por el turismo de sol y playa, junto a actividades de conocimiento e interpretación histórica del paisaje (IES Can Peu Blanc, Sa Pobla, 2021, IES Sineu, 2021).

4. RESULTADOS

Las fotos comparativas realizadas por los estudiantes de los diversos proyectos propiciaban tanto el debate sobre cuestiones urbanísticas en época pandémica como la reflexión sobre el silencio metafórico de las fotografías elaboradas durante el confinamiento y las consiguientes pospandémicas. Éstas impactaron significativamente al estudiante al buscar la identificación del lugar plasmado en la postal antigua o en la copia de época. La tarea se asumió como una búsqueda compleja que provocó en el alumnado la sensación de desconocimiento absoluto de su propia localidad y la de sorpresa ante su desarrollo urbanístico, con observaciones a veces positivas y otras de extrañeza. El impacto se iba evidenciando de cada vez más al comparar esa imagen histórica con la moderna del lugar.

La situación se extremó al fotografiar los paisajes del silencio, los no lugares pandémicos, asombrados de poder observar al detalle su calle, la arquitectura que rodeaba su casa, y la lectura de la ciudad con su iconografía ilustrada. Fue básico que fotografiasen esos lugares del silencio para luego refotografiar la hipersaturación postpandémica de Mallorca: la del litoral, la del centro histórico, la de su patrimonio cultural.

Por otra parte, la participación en los diversos proyectos atrajeron al estudiante de primaria y secundaria, mientras que otras comparativas interesaron al visitante de más edad, también implicado en las asignaturas de Historia de la fotografía en las Islas Baleares (UIB, UOM, 2021), posiblemente porque reconocían aun elementos existentes en su

actualidad o los habían visto demoler, lo que les permitía anclar sentimental y nostálgicamente las localizaciones de las imágenes o cuestionar críticamente el impacto urbano del turismo de masas iniciado a fines de la década de los cincuenta. Diríase que claramente son “lugares” que asociaban a una identidad personal, colectiva, laboral, y a los que comúnmente- y entendiendo el grado de reducción y subjetividad que estábamos haciendo de la noción de Augé, se asumían valores de patrimonio y memoria histórica.

Por otra parte, no nos ha de sorprender el grado de subjetividad y el gran condicionamiento social y laboral que plantea el hecho de juzgar un entorno concreto, descontextualizado en imágenes, como algo falto de relaciones sociales significativas. Determinados espacios comerciales, lugares de tránsito o limítrofes de la ciudad, paisajes aparentemente aislados del entorno relacional, o incluso enclaves con complejos turísticos temáticos, no son vistos por un sector de los participantes jóvenes como espacios deshumanizados, sino ya como parte de su biografía, de sus propias relaciones, de usos emotivos, vivenciales y laborales. La percepción del no-lugar -y este es un aspecto para tener en cuenta en posteriores trabajos- es dinámica, flexible, y en ocasiones implica una mirada social y culturalmente condicionada.

En todo caso, pensamos que las diversas actividades han propiciado un conocimiento significativo, crítico y próximo por parte del participante hacia el paisaje cotidiano, contemporáneo, pero también para entenderlo como parte de un paisaje global en vías de transformación y condicionado por procesos internacionales. Asimismo, el alumnado ha asumido parte de las estrategias para documentar su entorno y saber interpretarlo en imágenes propias.

5. DISCUSIÓN

El parón estructural mostró un paisaje turístico deshumanizado y ajeno a su preconcepción espectacularizada y publicitaria, evidenciando su pérdida de sentido entre la población autóctona. Extirpar lo humano implica enfatizar, por parte del intérprete o espectador, la presencia del escenario, del paisaje. Centrar la atención en el lugar de los

acontecimientos. Podemos indicar que supuso un hallazgo relevante, que ha sido validado por los trabajos fotográficos y videográficos realizados por los estudiantes y ciudadanía. Ese escenario ajeno, insensible, deja de ser lugar y pasa a no-lugar, a lo impersonal y falto de comunicación. Es por ello que hemos procurado promover acciones educativas de reapropiación emotiva, creativa y social del espacio cotidiano, proceso que debe reflejarse en todas las etapas de aprendizaje y que puede asumirse como estrategias de innovación docente. No solo los estudiantes constituyen el eje del lugar y del conocimiento de este. En este proceso no hay que descuidar ni olvidar a la ciudadanía, que se implica con más o idéntico interés que los alumnos.

Aun así, es obvio que estamos reduciendo y, en parte, asumiendo una concepción excesivamente simple de un término complejo como el de no-lugar, que cada vez cuenta con mayor grado de ambigüedad de uso y que ya parece aplicable a cualquier nuevo escenario de consumo de las grandes ciudades. Como cita Riesco, “Ante las vigorosas dinámicas creadas por la sobremodernidad, el no-lugar flota como posibilidad sobre todos los paisajes heredados, amenazando con sumergirlos” (Riesco, 2020). Las nociones de vaciamiento, deslocalización, contra-lugar, y tantas otras, tendrían mayor protagonismo en un estudio que incidiera exclusivamente en las modalidades temáticas de representación del paisaje contemporáneo. Al mismo tiempo, sabemos que cabría precisar e integrar conceptos que preceden o amplían esta noción, y que el usos de estrategias creativas vinculadas a la fotografía es solo una pequeña parte de un conjunto de factores encaminados a la recuperación del espacio ciudadano: espacios alternativos de relación, performances y prácticas vinculadas a la participación ciudadana, debates en torno a la psicogeografía y el descubrimiento de la ciudad, la reapropiación de barrios gentrificados, y tantos otros factores que también han generado una extensa iconografía postpandémica, y que serán fruto de posteriores proyectos.

6. CONCLUSIONES

La creación fotográfica contemporánea radicaliza la presencia paisajística del no lugar en escenarios turísticos como Mallorca, y a su vez entra

en tensión con un imaginario histórico vinculado a la monumentalización y patrimonialización del territorio y de sus objetos. En los proyectos docentes y actividades comentadas, los participantes han sido conscientes de esta tensión, reconociendo las ambivalencias semánticas y aplicando interpretaciones significativas y críticas, en distinto grado, encaminadas a la voluntad de humanización e intervención artística de estos espacios del silencio. Se reconocen los escenarios de la pandemia como desencadenantes de una forma de una nueva forma de concebir el paisaje cotidiano, y se asocia esta suerte de aparente “grado cero” del paisaje pandémico a la irrupción de debates decrecionistas y de sostenibilidad, siempre sin desestimar la aparición de interpretaciones relacionadas con la necesidad de regeneración turística y desarrollo económico, muy presentes en la Isla.

A modo de cierre o conclusión hay que especificar que nuestra intención ha sido, como se ha señalado desde el inicio, promover la reflexión sobre el paisaje pandémico de hace unos años y el paisaje pospandémico actual, reflejando algunos aspectos históricos, culturales e ideológicos derivados de su representación artística y documental. Pensamos que la imagen del paisaje pandémico todavía cuenta con gran presencia en la memoria colectiva, permitiendo establecer un punto de partida para contrastar, comparar y repensar determinados fenómenos globales cuyas repercusiones requieren una mirada crítica. Esto supone una oportunidad para que la ciudadanía participe de esta mirada, generando representaciones y discursos, a través su propia percepción del cambio, que puedan tener repercusiones significativas en su ámbito cercano, siempre dando por hecho -tal vez no cabe decirlo- que son las acciones humanas, nuestros ritos y rutinas, las que transforman en mayor medida el paisaje urbano.

6. REFERENCIAS

- Augé, M. (1992). Los no lugares. Espacios del anonimato. Antropología sobre la modernidad (1993). Gedisa
- Biznaga (2020, 31 de enero). No lugar [Video]. Youtube. <https://bit.ly/3GkEIOw>
- Brogden, J. (2019). Photography and the non-place: The cultural erasure of the city. Springer.

- Climent, G. (2004). Manifiesto del tercer paisaje. Gustavo Gili
- Delgado, M (2018, 19 de abril). Dentro del no-lugar. *El País*.
<https://bit.ly/3XhN5dT>
- Macías, I. (2020). Pandemia y desigualdad en España: cuando llueve sobre mojado. *Nueva etapa*, 35. <https://bit.ly/3Xg1k2H>
- Mansilla, J. A., & Hughes, N. C. (2021). “En dos años no nos vamos a acordar de la pandemia”: Análisis del discurso sobre el decrecimiento turístico en barcelona. *Barataria: revista castellano-manchega de ciencias sociales*, (30), 3. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i30.623>
- Mulet, M. J., Oliver, J. C. y Sebastián, M. (2018). Spain as the scenery of mass tourism phenomena—between elite tourism and popular tourism: The image of the country through cinema and photography. *The Routledge Handbook of Popular Culture and Tourism* (pp. 340-352). Routledge.
- Ochoa, F. Z. O., y Barragán, M. B. (2022). El uso en exceso de las redes sociales en medio de la pandemia. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(1), 85-92.
- Oliver, J. C. y Mulet, M. J. (2021) Estrategias artísticas en el contexto Covid-poscovid. Presencia-ausencia del espacio cotidiano. En Navarrete, D. y Velasco, M., La casa, la calle y la ciudad. Reflexiones para un mundo post-covid. *Mandorla*. 277-309.
- Riesco Chueca, P. (2020). From place theory to landscape theory: non-place, distality and character. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 85 (2858), 1–36. <https://doi.org/10.21138/bage.285>

SECCIÓN III

DESAFÍOS EN LA INNOVACIÓN DOCENTE
Y LA TRANSFERENCIA EN COMUNICACIÓN

LET'S TALK ABOUT ENVIRONMENTAL IMPACT:
UN COIL ENTRE ESTUDIANTES DE 'BIOLOGÍA',
'BIOLOGÍA MARINA' Y 'AGRONEGOCIOS' DE
LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA Y 'RADIO
Y PÓDCAST' DE LA UNIVERSIDAD SAN PABLO – CEU

SARA RUIZ GÓMEZ

Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities

1. INTRODUCCIÓN: LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA UNIVERSIDAD

1.1. PRINCIPIO DEL FORMULARIO

El medio ambiente no es un asunto ajeno al ser humano y es reflejo de la creciente preocupación por su cuidado que en los últimos años haya aumentado su presencia y relevancia en los medios de comunicación. El medio ambiente es el espacio en el que nos desarrollamos y debe ser conservado, protegido y restaurado si se quiere poder disfrutar de una buena calidad de vida. La Constitución Española así lo recoge cuando indica:

1. Todos tienen el derecho a disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, así como el deber de conservarlo.
2. Los poderes públicos velarán por la utilización racional de todos los recursos naturales, con el fin de proteger y mejorar la calidad de la vida y defender y restaurar el medio ambiente, apoyándose en la indispensable solidaridad colectiva.
3. Para quienes violen lo dispuesto en el apartado anterior, en los términos que la ley fije se establecerán sanciones penales o, en su caso, administrativas, así como la obligación de reparar el daño causado. (Constitución Española, 1978, Artículo 45).

El estudio elaborado por la Fundación BBVA (2022) titulado *Valores, actitudes y conducta medioambiental de los españoles* centrado en examinar “el nivel de conciencia y sensibilidad de los españoles hacia el medio ambiente, la visión de los ciudadanos sobre la naturaleza (valores medioambientales frente a los meramente instrumentales), la importancia social del medio ambiente” indica que en la sociedad española existe una arraigada conciencia ambiental que ha ido creciendo en la última década. Además, y según arroja este mismo informe, el impacto ambiental no es percibido como un fenómeno lejano y ajeno a nuestro control, sino que se asume nuestra responsabilidad en su degradación y es observado como una cuestión que afecta a todos de forma directa en el medio y corto plazo.

Es evidente que el ser humano ha influido en el medio ambiente desde su llegada a la tierra como especie dominante (Severiche-Sierra, Gómez-Bustamante y Jaimes-Morales, 2016) y atendiendo de forma concreta a lo específico de la situación actual, los problemas más acuciantes que impactan en el medio ambiente de acuerdo al *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*, son, entre otros, “el cambio climático; la destrucción de la capa de ozono; la escasez de agua y la degradación de su calidad; la pérdida de tierra cultivable y la desertización; la destrucción de los bosques y otros ecosistemas; la pérdida de diversidad biológica y de recursos genéticos; la lluvia ácida; la contaminación de los océanos” (Ministerio de Medio Ambiente, 1999, p. 12).

Es a partir de los años 70 cuando el impacto del ser humano en hábitats empieza a convertirse en asunto de relevancia social. Aunque aparece citado en textos previos, fue con la Conferencia de Naciones Unidas de Estocolmo (1972) sobre el Medio Humano cuando se sitúa la aparición del medio ambiente como aspecto relevante en el que dedicar tiempo y esfuerzo internacional. (Ministerio de Medio Ambiente, 1999). Es también entonces cuando se señala a la educación ambiental como instrumento esencial para dar a conocer nuestro entorno, la presencia y el impacto de nuestras acciones en el medio ambiente con la intención de generar un cambio sustancial que mejore las previsiones.

Desde entonces, el medio ambiente se ha convertido en contenido habitual en las escuelas. Ya sea en forma de visita a una granja-escuela, a un

centro de observación de naturaleza o mediante las excursiones a museos de ciencia. Sea cual fuere la experiencia durante la escuela primaria y secundaria, los estudiantes cuentan con actividades en las que se le vincula al entorno en el que pueden tener un impacto. Pero no sólo se asume como un contenido externo al aula ya que incluye además en los programas de las asignaturas impartidas. Esta forma de afrontar la educación ambiental desde una perspectiva multidisciplinar es defendida por numerosos autores como Martínez-Castillo (2010) que señalan además hacia el empleo de las estrategias extraídas del aprendizaje significativo en educación ambiental con el que evitar la memorización de conceptos, procedimientos actitudes y valores y fomentar en su lugar la incorporación natural de los saberes mediante actividades que permitan la adquisición del conocimiento de forma activa por parte de los estudiantes ya sea encontrándose frente al medio o guiándolo para explorarlo.

Sin embargo, no es tan frecuente encontrar este mismo contenido en los programas de asignaturas universitarias. Ante la ausencia de temarios que atiendan a la sostenibilidad en los distintos ámbitos de estudio, es habitual que sea incorporado a propuesta de profesores independientes que deciden añadirlo a sus temarios por iniciativa propia (Melendro-Estefanía, Murga-Menoyo y Bautista-Cerro, 2009; Eschenhagen, 2011). En este mismo sentido se pronuncian otros autores cuando destacan la necesidad de una formación rigurosa de los profesores universitarios que quieran vincular sus materias:

se requiere de la preparación de ciudadanos con ética y responsabilidad ambiental que conduzcan al egresado a elevar el grado de sensibilización y tomar conciencia de su relación con el entorno. En tal sentido, es necesario contar con profesores comprometidos con las funciones de docencia, investigación y extensión, y que la Universidad realice un esfuerzo organizacional disciplinado, con responsabilidades para su ejecución y con la participación de todos los actores de la institución (Quiva, y Vera, 2010, p. 380).

La Universidad debe favorecer el cambio y vincularse a los asuntos medioambientales y fomentar la reflexión para afrontar el futuro y debe hacerlo como Universidad a través de sus espacios de docencia e investigación con los mismos criterios que se aplican a los demás ámbitos de conocimientos abordados. Cuentan además con la credibilidad para

poder ejercer esta función al ser, junto con las organizaciones científicas las más fiables para la sociedad española seguidos de las asociaciones ecologistas, de consumidores y organismos como la ONU o la Unión Europea (Fundación BBVA, 2022).

De cara a su implantación, el Libro Blanco de la Educación Ambiental recoge las recomendaciones para favorecer la ambientalización de la Universidad:

4.1. Aprovechar las posibilidades que ofrece la dinámica universitaria (asociaciones existentes, celebración de eventos culturales y festivos, etc.) para promover la sensibilización y participación proambiental de toda la comunidad universitaria. 4.2. Realizar ecoauditorías sistemáticas en los centros universitarios. 4.3. Adoptar planteamientos proambientales en el diseño, planificación y gestión de las infraestructuras y servicios de los campus universitarios. 4.4. Consolidar, en los órganos de gestión universitaria, figuras y comisiones específicas encargadas de atender las cuestiones de ambientalización del campus: seguridad, tráfico, gestión de residuos peligrosos, prevención de riesgos, mantenimiento de zonas verdes y calidad del espacio construido. (Ministerio de Medio Ambiente, 1999, pp. 83-84).

Con el fin de aprovechar la experiencia universitaria que brindaba la realización de un COIL con la Universidad Veracruzana, en la actividad propuesta se trabajó en la temática de sostenibilidad ambiental centrada en los siguientes Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por las Naciones Unidas: ODS 6 – Agua limpia y saneamiento, ODS 14 – Vida Submarina, ODS 11 – Ciudades y Comunidades Sostenibles y ODS 13 – Acción por el clima.

Los estudiantes de la Universidad Veracruzana, de gran relevancia en los estudios de Ecología de los grados en Agronegocios, Biología y Biología Marina, se convirtieron en la fuente de información fiable y rigurosa que se necesitaba para trabajar en el COIL.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de la actividad COIL que se detalla pretendía planificar y desarrollar un trabajo colaborativo internacional para el aprendizaje entre estudiantes de las dos universidades participantes.

De forma específica, en el caso de los estudiantes de la Universidad Veracruzana, se buscaba reforzar sus conocimientos en comunicación y divulgación científica mediante su inclusión como colaboradores habituales y expertos en un programa de radio. Por parte de los estudiantes de Radio y Podcast de la Universidad San Pablo CEU, se perseguía asentar los conocimientos en ideación, producción, planificación y guionización de una sección dedicada al impacto medioambiental en un pódcast. Al trabajar en la rúbrica para los distintos encuentros COIL, se esperaba motivar a los estudiantes a aplicar los conocimientos adquiridos durante los seminarios y talleres prácticos.

Otro de los objetivos de la actividad es atender a las necesidades del proceso de aprendizaje. Se observó la necesidad de profundizar en la realización de secciones y se atendió al deseo de tratar la temática medioambiental para la grabación posterior de sus pódcast en la asignatura. En el caso de la Universidad Veracruzana, era fundamental destacar la relevancia de la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en sostenibilidad y ecología y demostrar que las investigaciones de los alumnos de biología, biología marina y agronegocios participantes pueden convertirse en contenidos de medios de comunicación.

Atendiendo a otros aspectos relevantes de las distintas asignaturas, se pretendía diseñar actividades con las que trabajar en la creación de grupos, así como en las habilidades sociales individuales de los alumnos participantes.

Al tratarse de un grupo de trabajo eminentemente internacional, se buscaba reforzar la internacionalización de la experiencia de aprendizaje empleando el trabajo colaborativo. Se presentaba una oportunidad para descubrir al nuevo compañero por medio de la redacción colaborativa de una ficha de trabajo entre los participantes como actividad *que rompiera el hielo* e iniciara la conversación.

Por otro lado, se intentaba asentar el empleo del COIL como herramienta educativa en la asignatura de Radio y Pódcast en los grados impartidos en inglés. No se trataba de la primera experiencia COIL que se incorporaba a la asignatura ya que, durante el curso anterior los alumnos de la asignatura de Radio y Pódcast pudieron participar en otro COIL con la

universidad de Saskatchewan en el que se trabajó en la importancia de la investigación para la práctica periodística.

Finalmente, se pretendía evidenciar la plasticidad de la asignatura para la realización de proyectos de innovación docente internacionales. En ambos casos, tanto de la primera experiencia piloto como en la que aquí se presenta, los resultados han sido altamente satisfactorios con lo que se busca poner de manifiesto la facilidad de adaptación de la asignatura a materias y contextos diferentes en los que poder aprender de forma innovadora y colaborativa.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada es de naturaleza descriptiva ya que se han detallado los aspectos metodológicos y de cada fase del proceso de trabajo para la consecución del proyecto de colaboración entre las dos universidades involucradas. En cuanto al método aplicado al presente estudio, se ha atendido de lo general de cada una de las materias involucradas para, posteriormente, detallar lo específico del ejercicio planteado.

4. RESULTADOS: PROCESO DE PLANIFICACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DEL COIL

Bajo las siglas COIL - *Collaborative Online International Learning*-, se encuentra una metodología que emplea las nuevas tecnologías para favorecer el trabajo colaborativo entre estudiantes que se encuentran alejados geográficamente pero que pueden aprender en un mismo espacio virtual. En la actividad propuesta se pretendía además hacerlo por medio de un ejercicio diseñado a partir de las teorías del aprendizaje significativo (Ausubel, 1983) para hacer partícipe a los estudiantes de su formación mediante la creación en equipos transdisciplinares de una sección de un pódcast centrado en la temática de sostenibilidad ambiental.

Por todo ello, el objetivo no es la innovación docente en las aulas sin más aliciente, sino que surge del deseo de buscar formas de mejorar el proceso de aprendizaje con herramientas que resuelvan y atiendan a necesidades concretas (Robinson, 2015; Acaso, 2017). Supone además una

alternativa a las clases teóricas leídas y dictadas en las que los alumnos tienen un bajo nivel de participación (Davis, et al., 2013).

Los COIL son un fenómeno en auge a escala global (García-Chitiva, 2021). Numerosas publicaciones reflejan los éxitos de la implementación de esta nueva metodología nacida de los avances tecnológicos de las últimas décadas (Torrington y Bower, 2020; Appiah-Kubi y Annan, 2020). Como indican Zhang y Pearlman (2018) los COIL son ya una vía de acceso a la internacionalización cuando no se cuenta con los medios para poder trasladarse a universidades. García-Chitiva (2021) también destaca el papel relevante que han tenido durante la pandemia de covid-19. Por todo ello, los COIL son ya una parte más de la Internacionalización de las Universidades (Bauk, 2019).

A lo largo del presente apartado se detallarán las distintas fases del COIL presentado.

4.1. FASE DE DISEÑO DE LA ACTIVIDAD

Aunque la actividad se puso en práctica durante el segundo semestre del curso académico 2021-2022, el trabajo preparatorio comenzó el semestre previo. Después de una primera toma de contacto en el verano de 2021, se decidió comenzar con la planificación del COIL en septiembre de 2021. El diseño de la actividad se extendió desde entonces y hasta su puesta en marcha en marzo de 2022. Durante estos meses se realizaron encuentros quincenales de trabajo para ir observando los distintos aspectos a tener en cuenta: las guías docentes de las asignaturas, los objetivos a conseguir, la metodología, el calendario, los alumnos implicados, etc. Se decidió que la plataforma que se emplease fuera TEAMS ya que facilita el archivo de materiales y permite el acceso a alumno de fuera de la organización. También se estableció que todas las sesiones de trabajo serían colaborativas y síncronas. La duración de cada sesión sería de 50 minutos.

Fruto de estos encuentros se diseñó un programa en el que se describía el COIL, así como cada una de las sesiones y actividades que formarían parte de la experiencia con las instrucciones de cada una de ellas. Contaba además con los enlaces a las sesiones síncronas en la plataforma

Teams, una agenda para el seguimiento y planificación y listados con los correos de todos los alumnos participantes para su puesta en contacto.

FIGURA 1. Programa del COIL. Incluye la descripción,, agenda, enlaces e instrucciones para cada sesión o entrega



Here is a plan for the activities in COIL for students in Universidad Veracruzana course and Radio & Podcast at CEU San Pablo. The language of instruction and communication for both courses is English. For this Module, you will be working in teams with students in Marine biology, Biology and Agribusiness, at University Veracruzana (Mexico) and together you will do two activities: an icebreaker; and draft a script for a podcast segment about environmental issues. Thanks to your collaborative work, CEU students will be developing an essay and the developed skills will be put into action.

You'll be meeting with your group on two occasions on Teams where a folder with all the materials has been created. In this folder students will find specific instructions about your team. Make sure you enroll in one of the teams before 18.2.2022. Each meeting will start at 10:00 a.m. (Méx) 17:00 p.m (ESP) and take place live. It will last 50 minutes. Each activity will need to be completed within the time limit that the course lecturers set. The sessions will be recorded.

For both meetings, you will be expected to arrive promptly and be ready to contribute to a successful result for your team. You will need to have read a document that will be shared a few days in advance. The course lecturers will not take valuable time to give mini-lectures. Instead, they will move between the teams' breakout rooms, observe your contribution to teamwork, and keep track of time.

All the materials and information is already provided so that all participants have the chance to plan how they can contribute with the greatest knowledge, creativity, and collaborative skill to each activity in these two meetings. It will be up to each team to decide how to make decisions, share ideas, and record results. Your contribution to the activities is key to your evaluation.

Meeting 1 - Icebreaker: What are you good at?

Each team will have a shared online Word document with a rubric to follow. They will also be asked to bring a photo that represents them. They will need to work together to complete the rubric sharing something they are good at and their personal images. The meeting will end with the Veracruzana students giving a quick preview of the concept to be covered in the next meeting.

Meeting 2 - Podcast segment

This takes place exactly one week after Meeting 1. This meeting will include discussion about a podcast segment about science to explore a topic. The topic must be brought by the Veracruzana students. Veracruzana students are invited to bring texts to explain their topics. The goal of this meeting will be a shared document with the teams' draft for the script of a segment about environmental aspects in the simple rubric provided. Adequate advance notice will be given so that all participants have the chance to plan how they can contribute with the greatest knowledge, creativity, and collaborative skill to the shared activity. It will be up to each team to decide how to use the limited time to make decisions, share ideas, and record results.

01 Sign in
Reserve a place in a group. Five teams are available, first come, first served. If you do not reserve a place, you will not be able to participate.
 Due date: 18.2.2022

02 Take the pre-survey
 Take a moment to reflect and respond to the [preCOIL survey](#). This is just to help improve future COIL offerings. No personal information is gathered.
 Due date: 24.3.2022

03 Participate in the icebreaker
Date: 28 MARCH 2022.
Platform: Teams [Link](#).
Time: 05:00 p.m Madrid

Activity 1: Make sure you bring a photo that represents you to share with the group. After a short welcome, you will go to an assigned breakout room to join your team. Each team will have a shared online Word document with a rubric to follow. Your document has been shared in Teams-Files-Group.
Activity 2: Veracruzana students will share their segment ideas.

04 Complete the script
DATE: 4 APRIL 2022 - Teams [LINK](#)
Time: 05:00 p.m.Madrid
 You will meet with the same team as in the icebreaker. Each team will have a shared online Word document with a rubric to create a draft of an environmental segment in a podcast. The topic was given in the previous meeting.

05 Take the Post-survey
 Due date: 28 APR 2022. You are expected to take a few minutes to complete this simple, confidential [survey](#).

06 Write your essay
 Due date: 28 APR 2022. Write an essay to get a 5% of your grade answering a question. The instructions are [here](#)

Your instructional team is very much looking forward to guiding and supporting your work in this important part of your course

Fuente: Elaboración propia

4.2. FASE DE PRESENTACIÓN DEL CURSO Y DE CREACIÓN DE EQUIPOS DE TRABAJO

Los documentos elaborados en la fase preparatoria se pusieron a disposición de los alumnos una vez que comenzó el curso en febrero. Durante la primera clase del curso se explicó la programación del curso y se incorporó una detallada descripción del COIL: Programa del COIL, Teams, materiales, qué se espera del estudiante, calendario, enlaces, grupos de trabajo.

Con esta primera presentación dio comienzo la fase de organización en la que ir vinculando a los estudiantes con la actividad y la Universidad Veracruzana. Para la creación de los equipos de trabajo internacionales, se puso a disposición de los estudiantes una tabla colaborativa de libre acceso a los estudiantes de ambas universidades en las que debían incorporar sus datos (nombre, grado, correo electrónico) y añadirse a alguno de los grupos. El número máximo de estudiantes por equipo internacional era de 12 pero no podía contar con más de 8 estudiantes CEU.

Pudo contarse con el listado definitivo en las primeras semanas de curso lo que permitió la inserción de los estudiantes a sus grupos de teams correspondientes en los que encontrarían las instrucciones para cada sesión, los listados de correos de cada equipo de trabajo (por si quisieran contactar) y las rúbricas de trabajo en equipo divididas por cada día de trabajo.

Fue en los primeros meses cuando los alumnos asistieron a las sesiones teóricas en las que se explicaron los conceptos básicos de la asignatura: el panorama radiofónico y del pódcast actual, los elementos del lenguaje sonoro, el guion sonoro y la producción y realización. Del mismo modo, se iniciaron los talleres prácticos en el estudio de radio en los que debían diseñar su propio pódcast en equipo. También se explicaron los géneros y formatos dentro de los que se enmarca la sección que tendrían que elaborar durante el encuentro síncrono COIL.

4.3. FASE DE SESIONES SÍNCRONAS DE TRABAJO

4.3.1. Sesión síncrona 1: *Ice-breaker*

Este primer encuentro se afrontó con el objetivo de romper el hielo entre los participantes a los que se citó a las 10 de la mañana hora mexicana y 5 de la tarde en hora peninsular de España.

Cuando los participantes citados se habían unido a la sesión principal, las dos profesoras coordinadoras del evento dieron la bienvenida a los estudiantes y se les presentó el COIL así como los objetivos de la sesión. Del mismo modo, se les dieron indicaciones sobre cómo acceder a sus sesiones en las salas de cada grupo de trabajo.

Para el seguimiento de la sesión contaban en su carpeta de archivos con una rúbrica de acceso colaborativo en la que debían trabajar en el descubrimiento del equipo de trabajo. Los estudiantes eran emplazados a indicar sus nombres, una imagen que les representara, anotar algo que se les diera bien y un rol que quisieran asumir en el equipo. Esta rúbrica debía rellenarse en equipo, aunque se les invitaba a que fueran ellos quienes decidieran la forma en la que sería completada. Un resultado inesperado es que la mayoría de los estudiantes emplearon imágenes de ellos mismos para representarse y fueron tan solo unos pocos los que emplearon alguna imagen distinta a la suya.

Para finalizar el encuentro en las salas de trabajo, los estudiantes de la universidad Veracruzana debían proponer un tema que les gustaría tratar sobre sostenibilidad ambiental en la siguiente sesión. El objetivo que se pretendía era que los estudiantes CEU pudieran ir preparándose para trabajar con los contenidos propuestos.

Una vez terminada esta presentación en las salas de trabajo todos los estudiantes volvieron a la sala principal en la que se explicó la dinámica de la siguiente sesión y se recordaron las fechas del próximo encuentro.

4.3.2. Sesión síncrona 2: Diseño de una sección de temática centrada en sostenibilidad para incorporar en un pódcast

La actividad principal tuvo lugar durante la segunda sesión síncrona de trabajo en equipo. Este encuentro se inició también recibiendo a los

estudiantes en la sala principal y dando información sobre lo que se esperaba de la sesión que se arrancaba. Una vez con todos los alumnos conectados, se les invitó a que se unieran a sus grupos de trabajo donde los estudiantes debían elaborar de forma colaborativa el guion para una sección habitual en un pódcast en el que contarían con un experto en la materia. Los colaboradores serían sus compañeros de la Universidad Veracruzana, estudiantes de cuarto curso que como parte de su temario habían incorporado la ecología.

El material que se puso a disposición de los estudiantes fue de nuevo una rúbrica de acceso colaborativo con las instrucciones para la creación de un guion de pódcast. Aunque los estudiantes de Radio y Pódcast de la universidad española estaban acostumbrados en este punto al trabajo con guiones, era la primera vez que los estudiantes veracruzanos afrontaban la redacción de un guion. Para su comprensión contaban con la ayuda de los estudiantes CEU. De igual modo, debían incorporarse los conocimientos científicos aportados por los expertos colaboradores de la Universidad Veracruzana que debían ser explicados para que pudieran difundirse de forma rigurosa y comprensible para los oyentes.

Cuando se alcanzaron los 50 minutos, los estudiantes regresaron a la sala principal donde se pudo agradecer la participación de los asistentes y realizar una despedida a esta fase del proceso. Se les invitó a seguir en contacto y trabajando en sostenibilidad.

4.4. FASE DE REFLEXIÓN

Finalizados los encuentros síncronos de trabajo la actividad continuaba con la reflexión final de los estudiantes. Para ello contaban con una encuesta de evaluación de la actividad y con una actividad de redacción personal para el análisis de la experiencia. En sus textos debían contestar en 1000 palabras a la siguiente pregunta: “*What is your major take-away from this collaboration that might help you in any aspect of your education in Radio and Podcast?*” ¿Qué es lo más importante que obtienes de esta colaboración y qué crees que puede ayudarte en cualquier aspecto de tu formación en Radio y Pódcast? Para la elaboración de los textos contaron con 2 semanas en las que detallar sus impresiones. Estas

reflexiones resultaron de gran utilidad para la mejora y el diseño de la asignatura.

Después de la reflexión final los estudiantes elaboraron su pódcast en equipos y fue frecuente la incorporación de la figura del colaborador experto.

4.5. FASE DE EVALUACIÓN DE RESULTADOS Y DISEÑO DE SEGUIMIENTO DE LA ACTIVIDAD

Durante la fase de diseño de la actividad se establecieron las estrategias de seguimiento y evaluación de los participantes. Antes de la celebración del COIL, los estudiantes de ambas universidades fueron emplazados a completar una encuesta sobre su experiencia en internacionalización. Por otra parte, y ya durante las sesiones COIL y como se indica en la guía docente de la asignatura, se realizó seguimiento de la asistencia y participación de los estudiantes en la actividad. Ambas profesoras participantes realizaron escuchas de todo cuanto acontecía en los subgrupos de trabajo de las sesiones síncronas. Al finalizar el curso, el COIL se incorporó al *focus group* que se incluye al finalizar cada curso para así participar en la metodología *kaizen* implementada en la asignatura de mejora continua. En esta última sesión los estudiantes indican en un ambiente distendido cuáles han sido las actividades que más les han permitido aprender y hacen propuestas de mejora.

6. CONCLUSIONES

Las actividades COIL permitieron cubrir de forma satisfactoria una necesidad docente. Con el ejercicio se consiguió reforzar la importancia de atender a la comunicación veraz y rigurosa de información científica en materia de sostenibilidad y ecología. Todo ello se logró con una excelente valoración por parte de estudiantes y profesores.

Por medio del ejercicio se consiguió atender a una demanda creciente de los estudiantes que solicitan la incorporación de la sostenibilidad como parte de los contenidos de la asignatura. Del mismo modo, se atendieron a numerosos ODS gracias a la diversidad de asuntos que fueron tratados

en las 5 secciones de pódcast creadas por los estudiantes en sus grupos bajo la temática de Sostenibilidad y Ecología.

Acercamiento de culturas y personas. El ejercicio permitió acercar a los estudiantes de la Universidad CEU San Pablo a los alumnos Veracruzana que se conectaron desde sus casas ya que todavía no se habían reincorporado a las clases presenciales y que, en algunos casos ni siquiera se conocían entre ellos. Permitted el encuentro entre estudiantes de asignaturas distintas separadas geográfica y socialmente a causa de la evolución de la pandemia de COVID 19 en México.

Pone de manifiesto la plasticidad de la asignatura de Radio y Pódcast. Aunque es habitual el uso de la radio y el pódcast como herramienta para la enseñanza, este ejercicio demuestra que su función no se limita únicamente a ser un medio en el que difundir conocimientos de cualquier temática. Y es que, aunque así lo fuera, son muy numerosos los aspectos que se pueden tratar en la asignatura en combinación con otras materias que permiten la adquisición de conocimientos sonoros. En el curso anterior se incorporó por primera vez el COIL como actividad de la asignatura en colaboración con la University of Saskatchewan (Canadá). En aquel primer proyecto piloto se pudo trabajar la relevancia de la investigación en el trabajo periodístico con estudiantes de inglés. En este caso es diferente el tema y el objetivo perseguido pero atiende del mismo modo, a necesidades docentes y lo asienta como actividad en la asignatura.

Mediante el empleo del COIL y de su incorporación de forma continua en el programa de la asignatura se mantiene el compromiso de internacionalización, seña de la Universidad CEU San Pablo.

7. AGRADECIMIENTOS

La internacionalización global es una de las líneas maestras de la Universidad San Pablo-CEU y los COIL son ya un ámbito de trabajo más del Vicerrectorado de Internacionalización. Son habituales las sesiones informativas acerca de los COIL, las ofertas de formación para el personal docente e investigador, la creación de plataformas con acceso a materiales e incluso ofertando servicios de tutela a docentes interesados en

el desarrollo de COIL y la elaboración de encuestas que centralizan desde el Vicerrectorado. La Facultad de Humanidades y CC. De la Comunicación contó en el curso 2021-2022 con 5 experiencias. Una de ellas fue la que aquí se presenta y no habría sido posible sin la implicación y el cuidado del equipo de profesionales que forman parte del Vicerrectorado de Internacionalización que facilitan la celebración de este tipo de proyectos.

8. REFERENCIAS

- Acaso, M. (2017). *Red-evolution: Hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Appiah-Kubi, P., Annan, E. (2020). A Review of a Collaborative Online International Learning. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 10(1), pp. 109–124. <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i1.11678>
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bauk, S. (2019). Collaborative online international learning benefits vis-à-vis concerns: An empirical study. *Montenegrin Journal of Economics, Economic Laboratory for Transition Research (ELIT)*, vol. 15(2), pages 207-216.
- Bower, M., Torrington, J. (2020). Typology of Free Web-based Learning Technologies. <https://library.educause.edu/resources/2020/4/typology-of-free-web-based-learning-technologies>
- Constitución Española [Const]. Art. 45. 6 de Diciembre de 1978 (España).
- Davis, J. R. Y Arend, B. D. (2012). *Facilitating Seven Ways of Learning: A Resource for More Purposeful, Effective, and Enjoyable College Teaching*. Stylus Publishing.
- Eschenhagen, M., L. (2011). El tema ambiental y la educación ambiental en las universidades: algunos indicadores y reflexiones. *Revista de Educación y Desarrollo*, No.19, oct-dic.
- Fundación BBVA. (2022). Valores, actitudes y conducta medioambiental de los españoles. <https://www.biophilia-fbbva.es/wp-content/uploads/sites/3/2022/06/estudio-cultura-medioambiental.pdf>
- Martínez Castillo, R., (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. *Revista Electrónica Educare*, XIV(1),97-111.
- Melendro Estefanía, M., Novo Villaverde, M., Murga Menoyo, M. Á., & Bautista Cerro, M. J. (2009). Educación Ambiental y Universidad en la Sociedad de la Globalización. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(44), 137-142.

- Ministerio de Medio Ambiente. Libro blanco de la educación ambiental en España. (1999).
- Quiva, D., & Vera, L. (2010). La educación ambiental como herramienta para promover el desarrollo sostenible. *Telos*, 12(3), 378-394.
- Robinson, K y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas*. Debolsillo..
- Severiche-Sierra, C., Gómez-Bustamante, E., & Jaimes-Morales, J. (2016). La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible. *Telos*, 18(2), 266-281.
- Zhang, J., Pearlman, A. M. G. (2018). Expanding access to international education through technology enhanced collaborative online international learning (COIL) courses. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 14(1), pp. 1-11.

ANÁLISIS DE LA IMAGEN TURÍSTICA DE LAS CIUDADES EN LAS REDES SOCIALES. CASO PRÁCTICO: COMPARACIÓN ENTRE LISBOA Y MADRID

CELIA SANCHO BELINCHÓN
Universidad Antonio Nebrija

DORA SANTOS-SILVA
Universidad NOVA de Lisboa / ICNOVA

1. INTRODUCCIÓN

La promoción de las ciudades a través de las redes sociales puede convertirse en una necesidad de las mismas para atraer más turistas. La información que se publica en los diferentes perfiles de redes sociales deberá ser atractiva y captar la atención de las audiencias. Del mismo modo, las publicaciones que se emitan en las redes sociales podrán mostrar cuáles son las localizaciones más visitadas, los productos típicos, así como las actividades y el ocio que marcan la diferencia de cada una de las ciudades. Se puede afirmar que una correcta comunicación digital de las ciudades hará un llamamiento óptimo tanto del turismo nacional como del internacional.

Se observa que la comunicación que se ejecuta a través de las redes sociales tiene unas características concretas ya que “las TIC han cambiado la manera en que se informa sobre el turismo y la forma en que las compañías y comunidades turísticas trabajan en el diseño y la comercialización de sus productos” (Munar, 2012, p. 103). Tanto es así que los turistas pueden descubrir mediante contenidos audiovisuales, interactivos y dinámicos cómo son las ciudades que desean visitar antes de viajar hacia las mismas. Las redes sociales permiten a las ciudades tener perfiles oficiales en los que muestran, no solo toda la oferta de turismo y ocio que poseen, sino también, las opiniones y comentarios de las personas que ya han viajado a dichas ciudades. “Las redes sociales permiten una

comunicación más directa con los usuarios o comunidad, mucho más directa que otros medios más tradicionales” (Beltrán, Parra y Padilla, 2017, p. 133). Así mismo, gracias a las comunidades virtuales que se construyen en las redes sociales, se puede generar una imagen positiva de las ciudades propiciando una réplica igual o parecida en el imaginario de los posibles turistas, la cual les genere esa necesidad de viajar a dichos destinos.

1.1. LA PROMOCIÓN DE LOS DESTINOS TURÍSTICOS A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES

Se puede decir que un modo de generar un valor concreto de una ciudad es desarrollar una marca concreta sobre la misma. “Para ello se pusieron en marcha estrategias de marketing con técnicas concretas aplicadas a zonas geográficas delimitadas, (...) campañas de publicidad (...) que podían agregar valor a este turismo” (Fernández, López y Arévalo, 2016, p. 242). Poniendo en práctica estrategias adecuadas de comunicación digital aplicadas a las necesidades de las ciudades y al tipo de turismo que buscan, así como a las herramientas que les ofrecen cada una de las redes sociales, se puede obtener un buen guion a seguir en la producción de contenidos para las redes sociales.

Al mismo tiempo que las ciudades exponen unas estrategias de comunicación digital concretas pueden recopilar información, críticas y opiniones directas de sus propias audiencias. “Las redes sociales permiten a las instituciones culturales la interacción con los usuarios, recoger sus comentarios, conocerlos mejor y establecer una relación duradera” (De la Peña, 2014, p.102). Se ratifica que gracias a las redes sociales se puede contactar de manera directa con los usuarios que forman las diferentes comunidades virtuales para extraer opiniones de primera mano y así mejorar la comunicación digital que se emite sobre las ciudades. Por tanto, es importante que exista una comunicación fluida con los turistas internacionales potenciales utilizando las redes sociales (Villamediana, Vila y Küster, 2021, p.3) ya que los destinos turísticos no deberían conformarse con buscar captar la atención de los turistas nacionales, sino también de los internacionales para enriquecer aún más el intercambio cultural.

1.2. NUEVOS CONTENIDOS PARA PROMOVER EL TURISMO EN EL ÁMBITO DIGITAL

Se puede decir que la capacidad de innovación en cuanto a contenidos que ofrecen las redes sociales es muy extensa. Uno de los contenidos más utilizados dentro de las redes sociales es el vídeo, que “ha alcanzado gran popularidad debido a su capacidad viral” (Martínez y Campillo, 2018, p. 231). Gracias a este contenido estrella, se pueden evocar experiencias turísticas en los usuarios lo que se puede convertir en una poderosa herramienta de captación de los mismos (Tussyadiah y Fesenmaier, 2009).

Una de las nuevas narrativas que pueden ser utilizadas para captar la atención de los turistas, generando nuevos contenidos, a través de las redes sociales es la utilización de las experiencias en primera persona de los *influencers*. Las redes sociales pueden ser herramientas digitales que “nos acercan las valoraciones aportadas por otros consumidores con los que compartimos semejantes intereses” (Martínez-Sanz y González, 2018, p. 232). Por todo ello, se puede afirmar que la utilización de líderes de opinión que expongan sus valoraciones personales sobre diferentes destinos turísticos en sus perfiles de redes sociales pueden ayudar a las diferentes ciudades a captar nuevos turistas.

Se ratifica que la utilización de formatos de vídeo y su publicación en perfiles de redes sociales pueden ser un buen tándem para atraer el turismo a las diferentes ciudades, ya que este contenido puede ser más llamativo para el gran número de ciudadanos que dedican gran parte de su tiempo a las redes sociales. “En 2019, el tiempo que los consumidores dedicaron a estar en Internet superó al tiempo dedicado a ver contenidos en la televisión tradicional” (Ortega y Santos, 2020, p. 112). Se puede asumir entonces que los diferentes públicos prefieren pasar su tiempo de ocio en las redes sociales, por tanto, promover los destinos culturales en las mismas generará un resultado óptimo para mejorar el turismo en las ciudades.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de esta investigación es analizar y comparar los contenidos publicados en los perfiles oficiales de redes sociales de

Twitter, Facebook e Instagram correspondientes a Lisboa y Madrid; para que dicho análisis pueda ser percibido como una actividad didáctico-práctica completa para los estudiantes de último curso de Periodismo y Comunicación Corporativa.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Mejorar las competencias de comunicación digital de los alumnos de Periodismo y Comunicación Corporativa mediante el análisis de contenido de perfiles de redes sociales.
- Observar cuáles son los formatos y los contenidos que utilizan las ciudades de Lisboa y Madrid para llevar a cabo la promoción turística de ambas de cara al verano de 2022, en sus perfiles de redes sociales.
- Comprobar si el formato audiovisual es el más utilizado por parte de las ciudades de Lisboa y Madrid en sus perfiles oficiales de Twitter, Facebook e Instagram.
- Discernir cuáles son las similitudes y las diferencias en cuanto al estilo y al tono comunicativo expuesto por las ciudades de Lisboa y Madrid en su comunicación digital en redes sociales.

3. METODOLOGÍA

Se ha llevado a cabo una metodología basada en el análisis de contenido de los perfiles oficiales de redes sociales de las ciudades de Lisboa y Madrid: Twitter, Facebook e Instagram. De manera paralela, se realizó una actividad de análisis de contenido con los alumnos de último curso de Periodismo y Comunicación Corporativa para que descubrieran cómo eran y que características poseían los contenidos publicados por Lisboa y Madrid, en sus perfiles de redes sociales, con las mismas variables de contenido asumidas en la presente investigación. Se profundizan más en los resultados obtenidos gracias a los comentarios y análisis realizados por los estudiantes de cuarto año de Periodismo y Comunicación Corporativa.

Se estudiaron las publicaciones realizadas por los perfiles oficiales, enfocados al turismo, de Lisboa y Madrid entre los meses de mayo y junio de 2022. Las variables de análisis que se han tenido en cuenta en los perfiles de Twitter, Facebook e Instagram han sido: descripción detallada del perfil, número de publicaciones realizadas cada mes analizado, la estructura o el formato de las publicaciones, las temáticas utilizadas, la utilización de enlaces web, uso de *hashtags*, la calidad de los contenidos audiovisuales y si utilizan un estilo comunicativo concreto o no.

La recogida de datos cuantitativos para esta investigación aconteció el pasado agosto de 2022; y a su vez, la puesta en práctica de la actividad con alumnos de Periodismo y Comunicación Corporativa tuvo lugar el pasado mes de septiembre de 2022.

Se debe mencionar que se han analizado los perfiles oficiales de promoción del turismo de la ciudad de Lisboa, y al mismo tiempo, los perfiles oficiales de la Consejería de Turismo de la Comunidad de Madrid, ya que no existen perfiles de redes sociales de promoción de turismo exclusivos de la ciudad de Madrid, sino que está incluida la promoción turística de la capital en las cuentas que corresponden a toda la Comunidad de Madrid.

4. RESULTADOS

En primer lugar, se comienza analizando los resultados obtenidos de los dos perfiles de Twitter correspondientes a las ciudades de Lisboa y Madrid.

El perfil de Lisboa de Twitter (VisitLisboa, s.f.) posee una descripción de perfil que anuncia: “¡Bienvenido al destino de escapada urbana líder en el mundo en 2019!”, junto a una invitación a visitar su página web oficial y el enlace de la misma. Durante el mes de mayo de 2022 ha publicado 57 veces y el mes de junio algunas más con un total de 62 publicaciones.

El formato en las publicaciones en los dos meses analizados es de estructura repetitiva. Los tuits casi siempre se diseñan utilizando texto acompañado de una fotografía de calidad, y en algunos casos, los que menos, un vídeo editado de no más de un minuto. El texto tiene una

estructura básica en inglés que consiste en: un pequeño titular que describe la imagen o el vídeo que se publica, dos *hashtags* (siempre los mismos), la localización del lugar del que se habla en el tuit en portugués, la dirección de la página web de turismo de Lisboa y la fuente de la que se ha extraído el contenido audiovisual. Por otro lado, el formato de las imágenes que se utiliza no sigue una pauta pues se publican fotografías en vertical, horizontal o cuadradas; igual que los vídeos que pueden estar grabados en formato vertical u horizontal, indistintamente.

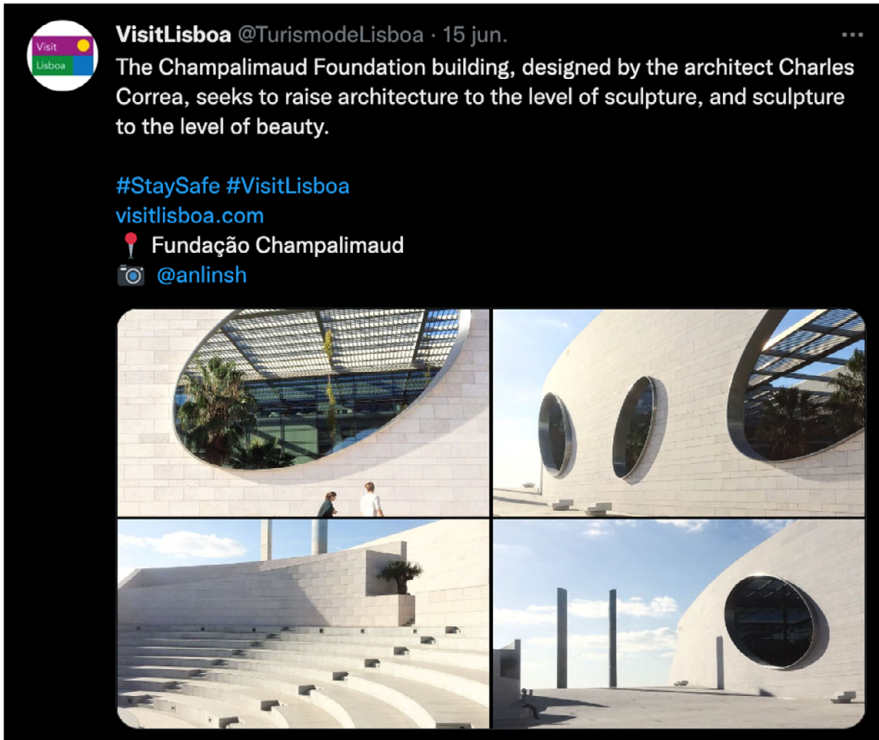
Las temáticas sobre las que se ha publicado durante estos dos meses se pueden reunir dentro de una categoría denominada “localizaciones”. Los tuits versan sobre lugares de Lisboa por descubrir que abarcan desde monumentos, calles populares, playas, museos, restaurantes, ferias, comidas típicas, lugares para tomar copas o bailar, parajes naturales y menciones al patrimonio cultural.

Queda de manifiesto que no se utilizan enlaces de páginas web externas como medios de comunicación u otros, así como que los dos *hashtags* que acompañan a todas las publicaciones son #StaySafe y #VisitLisboa.

Se puede discernir que la calidad de imagen utilizada en los tuits es, en términos generales, muy alta. Las fotografías y los vídeos utilizados tienen una buena resolución además de que destacan por la originalidad de los enfoques pudiendo caracterizar dichas imágenes como con cierto toque artístico. Las imágenes no tienen un formato definido o marcado, ya que se utilizan en formato horizontal, vertical y cuadrado de manera indistinta. Así mismo, los pocos vídeos que se han publicado no tienen la misma calidad que las fotografías o imágenes.

Por último, el estilo comunicativo que se utiliza es puramente informativo, directo, sencillo, perfectamente estructurado y metódico. Resulta un formato sencillo que puede ser comprensible para todos los usuarios, además de que está publicado en inglés, detalle que puede permitir un acercamiento a más turistas internacionales.

FIGURA 1. Tuit del perfil de Lisboa.



Fuente: twitter.com/TurismodeLisboa

El perfil de Madrid de Twitter (Turismo Comunidad de Madrid, s.f.) expone en su descripción que es la “cuenta oficial de la Consejería de Cultura, Turismo y Deportes de la Comunidad de Madrid. Aquí hablamos de promoción y turismo”, incluyendo el enlace a su página web oficial de turismo de la Comunidad de Madrid. En ambos meses, mayo y junio, publicó 70 veces.

Los formatos que se han utilizado en los tuits han sido variados: texto acompañado de enlace a una página web; texto acompañado de tres o cuatro fotografías de calidad; texto con imágenes con diseños gráficos en las que se incluyen el logo de la Consejería de Turismo; y texto con vídeos de creación propia con el logo de la Consejería y de no más de minuto y medio de duración.

Las temáticas se pueden englobar en tres categorías tales como: naturaleza, patrimonio y actividades de ocio. Dentro de la temática de naturaleza observamos diferentes subtemas como recomendaciones de rutas campestres en diferentes localizaciones de la Comunidad de Madrid, dónde encontrar diferentes parques naturales, o datos sobre las pequeñas poblaciones de la región situadas en plena naturaleza o con un enclave rodeado de zonas verdes. La temática de patrimonio abarca desde recomendaciones de museos, localización de monumentos o zonas históricas de la región, hasta rutas guiadas dentro y fuera de la ciudad con temática histórica o patrimonial. Por último, en la categoría de actividades de ocio podemos mencionar festividades patronales como “San Isidro”, ferias de gastronomía, festivales de música, la Feria del Libro de Madrid, locales de estilo flamenco o eventos relacionados con la restauración de la ciudad. Así mismo, observamos que durante el mes de junio se han utilizado dos temas principales que destacan sobre los demás: la promoción de las fiestas del “Orgullo LGTBI 2022” y una campaña de promoción turística de Madrid en redes sociales denominada “El Madrid de...” en el que personalidades nacionales e internacionales del mundo de la cultura promocionan lo que más les gusta de la capital de España.

En este caso sí que se han utilizado enlaces externos a medios de comunicación; así como destaca el uso de personalidades del mundo de la política tales como la imagen de la Consejera de Cultura, Turismo y Deporte de la Comunidad de Madrid, y la imagen de la Presidenta de la Comunidad de Madrid.

Los *hashtags* se utilizan en todas las publicaciones destacando uno por encima de todos como el más utilizado: #MeQuedoContigoMadrid. A su vez, se incluyen otros también de contenido variado como #MADRural, #SienteMadrid o #FinDeSemana.

Sobre la calidad de la imagen se puede decir que, en términos generales, el perfil de Twitter publica fotografías y vídeos con alta calidad. Sin embargo, en algunos casos las imágenes no están adaptadas al formato apaisado, que es el adecuado para esta red social, sino que utilizan imágenes en formato vertical que, una vez publicadas, pierden una parte de información importante sobre su contenido. Los vídeos que publican sí que están adaptados al formato utilizado en esta red social.

El estilo comunicativo que se utiliza es sencillo y con un estilo directo. En algunos casos, no es posible comprender toda la información aportada en el tuit ya que hablan de temas locales que requieren una explicación más detallada, para que sea comprensible por turistas. El idioma utilizado es el español en casi la totalidad de los mensajes publicados; ya que se han encontrado solo dos o tres tuits, entre los ciento cuarenta analizados, que están escritos en inglés.

Se muestran los datos destacados de los dos perfiles de Twitter en la siguiente tabla (datos consultados en noviembre de 2022):

TABLA 1. Comparativa perfiles de Twitter

Nombre perfil	Número de seguidores	Número tuits mayo	Número tuits junio
Visit Lisboa	82.317	57	62
Turismo Madrid	308.516	70	70

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, se exponen los resultados obtenidos del análisis de los dos perfiles oficiales de Facebook.

El perfil de Facebook de Lisboa (Visit Lisboa, s.f.) da la bienvenida a los usuarios con una descripción que expone en inglés: “bienvenido al destino de escapada urbana líder del mundo en 2019” junto con una completa información de perfil con enlace a su web oficial, además de modo de contacto telefónico y por email. Las publicaciones totales del mes de mayo han sido 51 y el mes de junio ascendieron a 60.

El formato de las publicaciones posee una estructura que se repite de manera lineal. Los posts están formados por el mismo texto que está escrito en inglés en primer lugar y en portugués justo debajo; cada uno de los idiomas está señalado con una bandera, la portuguesa para el portugués y la británica para el inglés. Además, utilizan dos *hashtags* que se repiten siempre y que se añaden justo debajo del texto de la publicación: #StaySafe y #VisitLisboa. También añaden la página web oficial de turismo de Lisboa y para cerrar el texto de la publicación añaden el nombre del monumento, calle, museo o localidad que aparece en la

imagen del *post*. Se debe aclarar que, todas las publicaciones están construidas por un texto y una o varias imágenes; en algunos casos, además, mencionan la fuente de la que han obtenido las fotografías.

Respecto a las áreas temáticas que tratan en esta red social se pueden unificar todas dentro de una categoría denominada “localizaciones”; igual que sucedía en Twitter. Todos los *posts* realizados en la página de Facebook descubren lugares de Lisboa desde monumentos, playas, museos, restauración, tiendas...

Tal y como sucedía en su perfil de Twitter, siguen sin añadir enlaces externos a medios de comunicación u otros, únicamente utilizan la página web oficial de turismo de Lisboa.

La calidad de las fotografías utilizadas en esta red social es alta; queda de manifiesto que son imágenes profesionales. Aunque no se debe pasar por alto que, en muchas ocasiones, las fotografías no están utilizadas en formato cuadrado o panorámico lo que produce que se generen dos franjas negras en los laterales de las imágenes que dejan ver un efecto poco profesional. Se observa además que, algunas de las imágenes que se han utilizado en este perfil son las mismas que se utilizaron en el perfil de Twitter.

El estilo con el que comunican en esta red social es ameno, directo y cercano. El detalle de que todas las publicaciones sean en inglés y portugués permite que sean comprensibles por un público más amplio.

El perfil de Facebook dedicado al turismo de Madrid (Turismo Madrid, s.f.) introduce el contenido del mismo con una descripción explicativa: “bienvenidos a la página web www.turismomadrid.es, espacio para divulgar y promocionar iniciativas de interés turístico de la región de Madrid”. También incluye información de perfil relevante como el enlace a su página web oficial y su perfil de Twitter. El número de publicaciones realizadas en el mes de mayo han sido de 27 mientras que el mes de junio ha registrado menos con un total de 19.

El formato utilizado tiene una estructura que se repite: texto acompañado de una o varias imágenes o de un vídeo de no más de dos minutos. La gran mayoría corresponden al primer tipo y todas mantienen una

estructura textual parecida en la que se incluyen una o dos frases explicativas con una o dos menciones relevantes además de un *hashtag* como mínimo. Hay que mencionar que, en algunas ocasiones, las menciones realizadas no corresponden a ningún perfil o página de ninguna red social.

Sobre los temas que aparecen se pueden establecer, como en el perfil de Twitter, unas categorías concretas como naturaleza, patrimonio y actividades de ocio; con las mismas subcategorías mencionadas en dicho perfil. Se debe mencionar que los contenidos son muy parecidos a los que encontramos en el perfil de Twitter, e incluso en algunos casos son exactamente los mismos.

En este caso no se utilizan enlaces a páginas web externas y se sigue utilizando la imagen de la Consejera de Cultura, Turismo y Deporte así como el de la Presidenta de la Comunidad de Madrid para promocionar eventos culturales o diferente contenido dentro del perfil de Facebook.

El *hashtag* más utilizado es el mismo que se ha mencionado en Twitter, #MeQuedoContigoMadrid, común a todos los contenidos; así como se han seleccionado otros que se repiten y que combinan con el contenido publicado tales como #TurismoMadrid, #Madrid o #VisitMadrid.

La calidad de imagen sigue siendo alta tanto en el contenido fotográfico como en el audiovisual. En términos generales, el formato utilizado de las imágenes se corresponde con el que es más estético con esta red social, es decir, el panorámico o cuadrado, tanto en vídeo como en fotografía. Aunque, en algunos casos, en una minoría no destacable, escogen el formato vertical para los vídeos o las fotografías, generando dos bandas negras en los laterales de los contenidos. Hay que mencionar también que, algunas de las fotografías utilizadas en esta red social son las mismas que se utilizaron en Twitter.

El estilo comunicativo utilizado es directo y sencillo. Realizan frases cortas y no explican demasiados detalles sobre las recomendaciones que hacen. Esto produce que, en muchas ocasiones, no sea posible encontrar las localizaciones mostradas, tal y como pasaba en Twitter. Al mismo tiempo, se ha encontrado alguna publicación con algún tinte político, como la que aparece a continuación, que menciona la búsqueda de la

libertad dentro de la Comunidad de Madrid, siendo este el eslogan de campaña que llevó a la actual presidenta de la región al cargo.

FIGURA 2. *Publicación del perfil de Facebook de Madrid.*



Fuente: facebook.com/TurismoMadrid

Se exponen los datos destacados de los dos perfiles de Facebook en una tabla (datos consultados en noviembre de 2022):

TABLA 2. *Comparativa perfiles de Facebook*

Nombre perfil	Número de seguidores	Número posts mayo	Número posts junio
Visit Lisboa	778.000	51	60
Turismo Madrid	219.000	27	19

Fuente: elaboración propia

En tercer lugar, se desgranarán los resultados obtenidos del análisis de los dos perfiles de Instagram.

El perfil de Instagram de Lisboa (Visit Lisboa, s.f.) invita a los turistas a viajar a dicha localización mediante esta descripción: “si estás soñando con tu próximo viaje a Europa, ven y descubre Lisboa, una ciudad histórica llena de historias que contar #VisitLisboa”. Justo debajo de esta descripción añaden la página web oficial de turismo de Lisboa. También incluyen historias destacadas sobre guías turísticas, agenda de eventos, comida, actividades y museos, entre otras. Se mantienen el inglés y el portugués como los idiomas dominantes, también en esta red social. En el mes de mayo se publicaron 58 veces en total, mientras que en junio hubo 71 publicaciones.

La estructura utilizada en los *posts* de esta red social es muy parecida, o prácticamente igual que el observado en su *fanpage* de Facebook. Cada publicación está formada por texto acompañado de fotografía o vídeo en formato *reel*. Sobre la edición del texto de las publicaciones cabe mencionar que está diseñado de igual modo que en Facebook. Es decir, encontramos el mismo texto en inglés y en portugués, los dos *hashtags*, el enlace de la web de turismo de Lisboa, el nombre de la localización que aparece en la imagen, y, en algunas ocasiones, mención a la fuente de la que se ha extraído la fotografía o el vídeo. Es necesario aclarar que, el enlace que se utiliza en el cuadro de texto de Instagram no tiene ninguna utilidad ya que, esta red social no permite generar el hipervínculo para acceder a la dirección web del mismo.

Una vez más se utiliza la misma línea temática que en los otros dos perfiles anteriores de Lisboa. Todas las publicaciones analizadas pueden incluirse en una categoría única denominada “localizaciones”. En dicha categoría encontramos *posts* relativos a lugares curiosos por descubrir de la ciudad, playas, restaurantes, cafés, monumentos, museos...

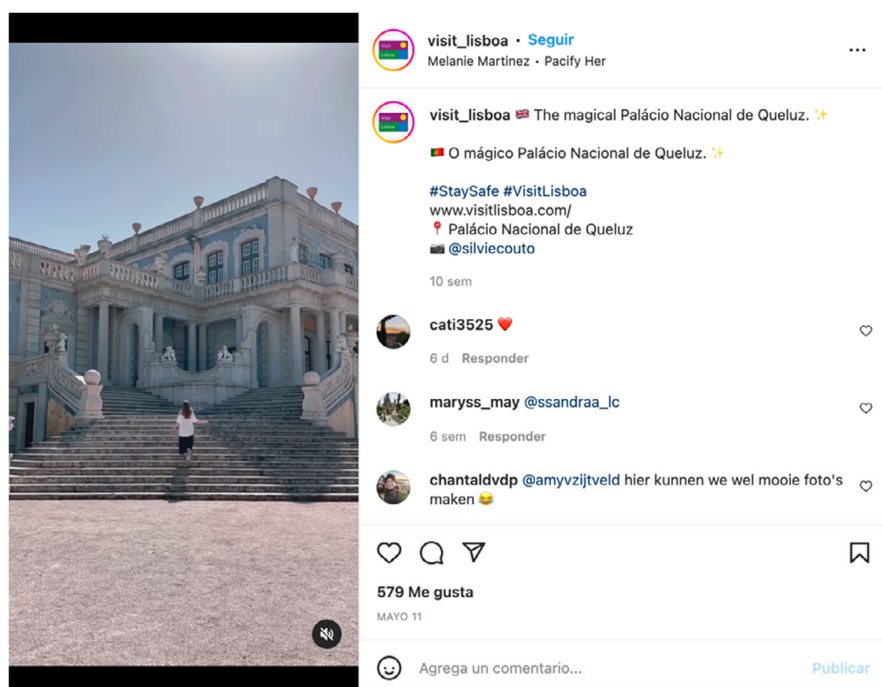
La utilización de *hashtags* en todas las publicaciones sigue siendo habitual, ya que repiten los dos que han seleccionado para Twitter y Facebook también: #StaySafe y #VisitLisboa.

Las fotografías y los *reels* que se publican en este perfil de Instagram poseen una calidad alta. Aunque la gran mayoría de las imágenes no se

adaptan al formato de esta red social y, por este motivo, aparecen expuestas con dos bandas negras laterales en la parte superior e inferior de la fotografía. En el caso de los *reels*, que son los que menos se han encontrado, respetan el formato perfectamente. Todavía cabe señalar que muchas de las fotografías utilizadas son las mismas que las publicadas en Twitter y Facebook.

El estilo con el que se comunica en este perfil de Instagram sigue manteniendo una línea editorial con los dos perfiles anteriores: cercano y directo.

FIGURA 3. *Publicación del perfil de Instagram de Lisboa.*



Fuente: [instagram.com/visit_lisboa](https://www.instagram.com/visit_lisboa)

El perfil de Instagram dedicado al turismo de Madrid (Turismo Madrid, s.f.) se define en su descripción como “Turismo Madrid. Cuenta oficial de la Consejería de Cultura, #Turismo y Deportes de la Comunidad de Madrid. Promoción y destinos de nuestra región”. Además, incluyen en formato de historias destacadas diferentes temáticas que rodean a la

capital de España para facilitar al usuario la búsqueda de información, tales como: ocio, naturaleza, gastro, cultura o deportes, entre otros. En el mes de mayo publicaron 28 veces mientras que en junio el total fue menor con la cifra de 23 contenidos.

Respecto al formato que se encuentra en las publicaciones responde a la estructura de texto acompañado de menciones y *hashtags* con un contenido audiovisual, ya sea una o varias fotografías, o bien un vídeo de no más de dos minutos. No se han encontrado vídeos en formato *reel*, sino que el formato que se utiliza de los mismos es el panorámico.

Como en los perfiles de Twitter y Facebook, se deduce que hay tres categorías o áreas temáticas en las que se pueden dividir los temas que se tratan en las mismas: naturaleza, patrimonio y actividades de ocio. Existen muchas publicaciones que abarcan los mismos temas tratados en sus otras dos redes sociales, como festivales de música, recomendaciones de paisajes naturales, fiestas patronales de la ciudad, comidas típicas de la región y efemérides, entre otras.

Las publicaciones tienen una media de dos o tres *hashtags* en cada una de ellas, siendo los dos más repetidos: #MeQuedoContigoMadrid y #TurismoMadrid. Así mismo, se sigue utilizando la imagen de la Consejera de Cultura, Turismo y Deporte junto con la de la Presidenta de la Comunidad de Madrid para promocionar eventos culturales o diferente contenido dentro del perfil, tal y como se ha venido desgranando en las dos redes sociales anteriores.

En lo relativo a la calidad de imagen en las fotografías utilizadas podemos decir que es, en general, alta. Habría que señalar además que, en algunos casos, las imágenes utilizadas no se adaptan al formato cuadrado de Instagram por lo que aparecen con dos franjas negras en los laterales o bien en la parte superior e inferior de las mismas.

Respecto al estilo comunicativo se observa que mantiene una linealidad con los perfiles de Twitter y Facebook. El tono es formal y en algunos casos, los textos de las publicaciones son idénticos o muy parecidos entre unas redes sociales y otras.

A continuación se exponen los datos más significativos de los perfiles de Instagram de ambas ciudades en una tabla (datos consultados en noviembre de 2022):

TABLA 3. *Comparativa perfiles de Instagram*

Nombre perfil	Número de seguidores	Número posts mayo	Número posts junio
Visit Lisboa	109.417	58	71
Turismo Madrid	85.430	28	23

Fuente: elaboración propia

En cuarto y último lugar, para profundizar más en la investigación, se mencionarán las valoraciones expuestas sobre el análisis de contenido realizado por los alumnos de último curso de Periodismo y Comunicación Corporativa.

Se debe aclarar que los datos sobre las descripciones de los diferentes perfiles de redes sociales y el número de publicaciones al mes de las mismas no varía con respecto del análisis que se acaba de presentar. Sin embargo, sí que se han encontrado diferencias en las observaciones de los alumnos sobre el resto de las variables.

Sobre la recogida de datos que realizaron los alumnos sobre los formatos utilizados en las tres redes sociales correspondientes al turismo de Lisboa se puede concluir que la gran mayoría resolvieron que eran simples y monótonos. “Publicar el mismo tipo de texto con diferente contenido en las tres redes sociales genera una mala imagen de marca”, comentó un alumno perteneciente al grado de Comunicación Corporativa. A su vez, hubo algunos casos de estudiantes que destacaron la calidad de imagen de las fotografías que usaban las redes sociales de Lisboa, en contraposición con los comentarios que algunos alumnos del grado de Periodismo observaron sobre la procedencia de dichas imágenes: “parece que están sacadas de un banco de imágenes cualquiera, están poco trabajados los contenidos y las fuentes”.

En lo relativo a las estructuras y formatos de las tres redes sociales correspondientes al turismo de Madrid, se afirma que hubo unanimidad en

las conclusiones. Todos los estudiantes, tanto de Periodismo como de Comunicación Corporativa, expusieron que les parecían mucho más trabajados los contenidos de los tres perfiles madrileños aunque el contenido estuviera repetido en más de una ocasión entre las diferentes redes sociales. “Por lo menos parece más dinámico”, aseveró un estudiante de Periodismo. Del mismo modo, un alumno de Comunicación Corporativa identificó que: “los textos que acompañan a las imágenes y vídeos están mucho más trabajados, aunque los hayan podido copiar y pegar entre los perfiles de Facebook e Instagram. Me parecen más atrayentes”.

Siguiendo con las variables de análisis, sobre la utilización de *hashtags*, los alumnos de ambos grados expusieron con unanimidad que les parecía adecuado el uso del mismo *hashtag* en todas las publicaciones de los diferentes perfiles de Lisboa y de Madrid. “Es una forma de identificar la marca con una etiqueta diferente al nombre de usuario”, comentó un alumno de Comunicación Corporativa.

Sobre la calidad de la imagen utilizada en las diferentes redes sociales se puede decir, en términos generales que, los alumnos de ambos grados coincidían en que las redes pertenecientes al turismo de Madrid eran más atrayentes en contenido audiovisual. “Se nota que tienen fotografías pagados para hacer las fotos de las redes sociales”, argumentó un alumno de Periodismo. “En las cuentas de Lisboa parece que no les importa demasiado su imagen... No me parece bien que usen fotos que podemos encontrar en Internet de la ciudad y no busquen una foto que identifique más los lugares de los que hablan”, expuso un alumno de Comunicación Corporativa.

Finalmente, en ambos casos, los alumnos de los dos grados coincidieron en que el tono y el estilo utilizados en los perfiles de redes sociales de Lisboa era mucho más plano que los de Madrid. En el caso de Madrid, casi todos los estudiantes destacaron que era importante usar un tono más juvenil y ameno pero que no era imperativo introducir la imagen de personalidades políticas porque eliminaba la información objetiva sobre el turismo en la ciudad de Madrid.

5. DISCUSIÓN

En términos generales, se puede decir que se han cumplido los objetivos de la presente investigación.

Se puede confirmar que, tal y como describía Munar (2012) “las TIC han cambiado la manera en que se informa sobre el turismo” (p. 103), permitiendo que se generen nuevas formas de comunicar cuáles son las localizaciones más destacadas de los destinos turísticos. Como se ha podido percibir en esta investigación, las herramientas que posee Instagram son variadas y permiten publicar diferentes contenidos audiovisuales que acercan las ciudades a los posibles turistas. De este modo, como aseveraba De la Peña (2014), las redes sociales permiten “la interacción con los usuarios, recoger sus comentarios, conocerlos mejor y establecer una relación duradera” (p.102). Por lo que se puede deducir que servirse de unas plataformas bidireccionales para promocionar el turismo genera una capacidad de respuesta mucho más rápida hacia los usuarios, y al mismo tiempo, una rápida publicación de información efectiva en los mismos.

En definitiva, se pueden buscar nuevas formas de conectar con los turistas potenciales combinando los vídeos y los líderes de opinión que exponen sus valoraciones en primera persona en sus perfiles de redes sociales. Ya que, como afirmaban Martínez-Sanz y González (2018), las herramientas digitales acercan valoraciones aportadas por otros consumidores (en este caso los *influencers*) con los que sus seguidores comparten intereses comunes.

6. CONCLUSIONES

Para terminar, se presentan las conclusiones de esta investigación.

Se afirma que se han analizado y comparado los contenidos publicados en los perfiles oficiales de redes sociales de Twitter, Facebook e Instagram correspondientes a Lisboa y Madrid; y que este ejercicio ha servido como una actividad didáctica completa para los estudiantes de Periodismo y Comunicación Corporativa.

Se puede deducir que los estudiantes de Periodismo y Comunicación corporativa han mejorado sus competencias de comunicación digital mediante el análisis de contenido de los seis perfiles de redes sociales. De este modo, les ha servido para diferenciar las buenas y las malas prácticas en cuanto a la gestión de contenidos de redes sociales.

Se ratifica que los contenidos audiovisuales, en su mayoría fotografías de calidad y vídeos cortos, son los formatos más populares utilizados por los perfiles de redes sociales de Lisboa y Madrid para llevar a cabo la promoción turística de dichas ciudades.

Se confirma que el formato más utilizado en los perfiles de Twitter, Facebook e Instagram, de Lisboa y Madrid, es el audiovisual; siendo las fotografías profesionales las más populares en todas las redes. Así mismo, en algunos casos, no se encuentran adaptadas dichas fotografías al formato concreto que requieren las redes sociales, provocando una pérdida de información en las distintas publicaciones.

Se puede discernir que el estilo y el tono de la comunicación digital entre Lisboa y Madrid plantean una similitud y varias diferencias. En ambos casos el estilo es directo, ameno y sencillo. Sin embargo, la comunicación de los perfiles de Lisboa es más plana y repetitiva que la utilizada en Madrid, que tiende a interactuar más con la audiencia. Además, el tono de las publicaciones de Madrid adquiere cierto cariz político ya que se incluyen a personalidades políticas y se utilizan eslóganes partidistas del gobierno de turno. Por el contrario, el tono de Lisboa no posee matices políticos sino que se muestra más aséptico.

En definitiva, se puede decir, en general que, las ciudades de Lisboa y Madrid se promocionan como destinos turísticos llamativos mediante una estructura de contenido formada por texto, contenido audiovisual fijo y *hashtags*.

Finalmente, se manifiesta que Instagram parece una red social adecuada para fomentar el turismo de los diferentes destinos, ya que tiene variedad de herramientas con múltiples usos. Por un lado, la muestra de la presente investigación permite generar una imagen global sobre cómo es la comunicación digital de dos destinos turísticos europeos en tres redes sociales con gran cantidad de seguidores. Por otro lado, se manifiesta

que, ampliar la muestra del estudio de contenido a redes sociales como TikTok podría mejorar la visión global de la comunicación digital de las mismas.

Una de las futuras líneas de investigación que surge es comparar el estilo comunicativo de Madrid y Lisboa, ya expuesto aquí, con otras dos ciudades como Barcelona y Oporto.

Otra línea de investigación que puede plantearse es comparar la comunicación digital de las ciudades de Madrid y Lisboa, con otras capitales europeas para extraer un conocimiento mayor sobre la promoción del turismo digital en Europa.

7. REFERENCIAS

- Beltrán, M. A.; Parra, M. C. & Padilla, J. M. (2017). Las redes sociales aplicadas al sector hotelero. *International Journal of Scientific Management and Tourism*, 3(2), 131-154. <https://bit.ly/3tkZsci>
- De la Peña, J. (2014). ¿Sirven para algo las redes sociales en el sector cultural? *Anuario AC/E de cultura digital 2014*. <https://bit.ly/3DVHwJZ>
- Fernández, J.; López, C. & Arévalo, L. (2016). Turismo cultural y nuevas tecnologías de la información: el caso del camino de Santiago y el fomento de la marca país. *Questión, Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*, 1(49), 241-251. <https://bit.ly/3fQRggC>
- Martínez, A. M., & Campillo, C. (2018). El vídeo como soporte en la narrativa digital de los eventos turísticos 2.0. *Miguel Hernández Communication Journal*, 8(123), 227-260. <http://dx.doi.org/10.21134/mhcj.v0i9.230>
- Martínez-Sanz, R., & González, C. (2018). Comunicación de Marca en Instagram, ¿Una Cuestión de Género? El Rol del Influencer de Moda. *Masculinidades y cambio social*, 7(3), 230-254. <https://doi.org/10.17583/mcs.2018.3693>
- Munar, A. M. (2012). Social media strategies and destination management. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 12(2), 101-120. <https://doi.org/10.1080/15022250.2012.679047>
- Ortega, E., & Santos, N. (2020). Comunicación y engagement en Instagram de las plataformas de televisión a la carta: Netflix, HBO y Movistar+. *aDResearch ESIC International Journal of Communication Research*, 23(23), 108-115. <https://doi.org/10.7263/adresic-023-06>

- Turismo Comunidad de Madrid [@TurismoMadrid]. (s.f.). Tweets. [Perfil de Twitter]. <https://twitter.com/turismomadrid>
- Turismo Madrid. (s.f.). Inicio [Página de Facebook]. Facebook. <https://www.facebook.com/TurismoMadrid>
- Turismo Madrid. [@turismocmadrid]. (s.f.). Publicaciones [Perfil de Instagram]. Instagram. <https://www.instagram.com/turismocmadrid/>
- Tussyadiah, I., & Fesenmaier, D. R. (2009). Mediating tourist experiences: access to places via shared videos. *Annals of Tourism Research* 36(1), 24-40. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2008.10.001>
- Villamediana, J. D.; Vila, N. & Küster, I. (2021). Las redes sociales, una herramienta para recuperación del turismo en la Comunidad. *Revista de Treball, Economia i Societat*, 101, 1-20. <https://bit.ly/3tf9T0W>
- Visit Lisboa. (s.f.). Inicio [Página de Facebook]. Facebook. <https://www.facebook.com/visitlisboa>
- Visit Lisboa [@visit_lisboa]. (s.f.). Publicaciones [Perfil de Instagram]. Instagram. https://www.instagram.com/visit_lisboa/?hl=es
- VisitLisboa [@TurismodeLisboa]. (s.f.). Tweets. [Perfil de Twitter]. <https://twitter.com/TurismodeLisboa>

LAS WEBSERIES COMO VEHÍCULO PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE. ESTUDIO DE CASO DE UN PROYECTO UNIVERSITARIO

LAURA CORTÉS-SELVA
Universidad Miguel Hernández

1. INTRODUCCIÓN

La declaración de Bolonia del año 1999 demandaba un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) común que exigía una profunda reorganización y armonización de los sistemas europeos de educación superior e implicaba la reforma de sus programas y políticas educativas (Pulido et ál., 2001), la homogeneización de los contenidos y de las metodologías docentes recogidas en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003).

Figueras, Ferrés y Mateus (2018) afirman que existe un consenso en definir la innovación docente como un proceso cuya finalidad es la mejora de la calidad o excelencia de la docencia, en primer lugar, y posteriormente de los aprendizajes. Esta innovación se articula desde la idea de que una educación de calidad requiere de la búsqueda constante de nuevas formas de favorecer el aprendizaje del estudiantado en un mundo en constante cambio en el que se demandan perfiles de mayor versatilidad (Fernández-Fernández y Madinabeitia-Ezkurra, 2020). De este modo, términos como *metodologías*, *técnicas*, *acciones* o *estrategias* constituyen medios al servicio de la innovación y forman parte de la reflexión, el cuestionamiento constante y el análisis sistémico de la praxis de los docentes y de sus resultados (Schön, 1998).

Son principalmente los docentes que practican una docencia transformadora utilizando pedagogías alternativas, los que han realizado una formación docente extensa y/o los que están desarrollando proyectos de innovación docente (individual o colectivamente, con o sin

financiamiento) los principales impulsores de estas transformaciones (Feixas y Zellweger, 2019, p. 44).

A pesar del impulso y de los esfuerzos iniciales para la promoción de la innovación docente en las instituciones universitarias (Tomàs, Bernabeu, Borrell, Castro, Feixas y Fuentes, 2009), el estudio de Fernández-Fernández y Madinabeitia-Ezkurra (2020) concluye que la formación del profesorado y la innovación docente se ha estancado o incluso debilitado en la actualidad. No es el caso de la institución que nos ocupa, la Universidad Miguel Hernández (UMH), así como el de otras instituciones de educación superior, que consideran la innovación docente como un pilar fundamental de su cultura universitaria y la ha impulsado desde su Vicerrectorado de estudios a través de su Programa de Innovación Educativa Universitaria (PIEU)⁴². Presente desde el año 2009, persigue como principal objetivo la promoción estratégica de la innovación y la mejora educativa desde un prisma colaborativo.

Dirigido a equipos de profesores que imparten docencia en grados o másteres oficiales de la UMH, los proyectos que se presentan para participar en el mencionado programa pueden ejecutarse durante el primer o el segundo cuatrimestre del curso académico y optan a un tipo de subvención dependiendo de la trayectoria de los grupos solicitantes. De este modo existe la modalidad A, orientada a equipos consolidados en innovación docente y que pueden optar a una subvención máxima de 2.000 euros (puede alcanzar los 5.000 si el proyecto posee una relevancia institucional) y la modalidad B, orientada a equipos emergentes cuya subvención máxima es de 600 euros.

La experiencia previa adquirida a través de la participación como miembro de equipos emergentes y consolidados, así como investigador principal en varios proyectos de innovación docente de similares características (Cortés-Selva y Wandosell-Fernández de Bobadilla, 2018; Cortés-Selva y Pérez-Escolar, 2017), junto con la realización de prácticas anteriores en otras asignaturas que bien podrían encajar en la consideración de innovación educativa entre las que se encuentra la realización de cortometrajes documentales, spots publicitarios o la creación de fotografías

⁴² <https://bit.ly/3VHlkJj>

publicitarias, ha provocado que se plantee un proyecto de innovación docente que sigue los fundamentos del aprendizaje experiencial promovido por Kolb (1984). En concreto, el proyecto se realiza en el tercer curso del Grado en Comunicación Audiovisual y del doble grado en Comunicación Audiovisual y Periodismo de la UMH, durante el primer cuatrimestre del curso académico 2021-2022. Este proyecto involucra de modo transversal las prácticas de las asignaturas Narrativa Cinematográfica, Dirección de producción y Dirección y Realización audiovisual, que han de coordinarse desde el inicio del cuatrimestre. El objetivo conjunto consiste en la creación de un producto de ficción seriada, concretamente una webserie: seriales de ficción audiovisual creados para ser emitidos por Internet (Morales y Hernández, 2012), que cuenta con Internet como una plataforma amplia y una ventana de exhibición para que los creadores neófitos difundan sus producciones. El bajo presupuesto del que dispone este tipo de producto condiciona los recursos humanos y técnicos para su realización (por ejemplo, deben recurrir a localizaciones externas y/o públicas para evitar la construcción de decorados y/o su alquiler; deben limitarse a una iluminación natural para evitar el alquiler de material técnico; las cámaras, ópticas y material sonoro suelen ser propios o de la universidad; y deben recurrir a vestuario y maquillaje propios); y el equipo humano, tanto artístico y como técnico suele ser reducido, semi-profesional o directamente *amateur*. Debido a las restricciones descritas, existe una gran cantidad de estas producciones cuya calidad técnica y artística resulta cuanto menos cuestionable. A pesar de ello, algunas de estas creaciones han dado el salto de su emisión en Internet a la parrilla convencional de las cadenas nacionales como es el caso de *Qué vida más triste*, con un notable éxito de audiencia (Diego-González y Herrero-Subías, 2010).

Teniendo en cuenta lo anterior, el formato de la webserie resulta ser idóneo no solo para completar el aprendizaje de los estudiantes del tercer curso del grado y del doble grado que a largo de su formación académica no han realizado ninguna práctica de ficción seriada de este tipo, y que poseen restricciones técnicas, humanas y presupuestarias similares a las descritas.

2. OBJETIVOS

Los objetivos principales de este proyecto de innovación docente se dividen en dos niveles que abarcan desde los más generales a los más específicos.

2.1 OBJETIVOS GENERALES

Entre los objetivos generales se encuentra la promoción del aprendizaje colaborativo a través de la participación de la totalidad del estudiantado matriculado en evaluación continua en las asignaturas mencionadas del tercer curso, en un proyecto colectivo en el que todos los alumnos co-crean un mismo proyecto. Para ello se forman grupos de alumnos que desarrollan cada uno de los episodios de la webserie a partir de los roles profesionales que eligen en función de sus propios intereses profesionales, lo que a priori supone un mayor compromiso y responsabilidad al desarrollar su labor creativa de modo similar a como lo haría en un contexto profesional. Además, se eligen coordinadores intergrupales para que los diferentes capítulos mantengan la coherencia formal y de contenido entre sí que demanda la webserie completa. La idea de trasfondo es incluir la coordinación horizontal y vertical entre los equipos de trabajo que exige una comunicación constante entre ellos.

Otro de los objetivos generales se focaliza en promover enfoques de aprendizaje activo y más profundo entre los estudiantes, ya que el proyecto planteado promueve que el alumnado se enfrente a las dificultades propias y reales de la profesión audiovisual y se tiene en cuenta como punto de partida que el hecho de estar involucrados en un proyecto audiovisual ideado por ellos mismos, incrementará su implicación en el mismo desde el inicio.

El tercer objetivo general persigue fomentar el desarrollo de competencias transversales además de las específicas entre las que se encuentran aquellas relacionadas con la socialización y la inteligencia emocional. El estudiantado debe desplegar sus habilidades sociales a la hora de trabajar con los miembros de su propio equipo y con el resto de grupos que dirigen otros capítulos de la misma webserie. La integración por tanto entre ellos debe ser sólida y admitir estudiantes de otros perfiles como los de

intercambio internacional a través de programas como ERASMUS, que deben integrarse en los equipos. El desarrollo de habilidades sociales para el trabajo en equipo constituye un factor clave para su posterior incorporación al mercado laboral, puesto que en el caso de la industria audiovisual es un requisito indispensable. El estudiantado debe desarrollar habilidades relacionadas con la inteligencia emocional como la gestión del estrés o el ego aumentado vinculado con los perfiles creativos.

El cuarto objetivo general pretende incentivar la creatividad, la innovación y la iniciativa del estudiantado, que debe aprender a resolver problemas reales que les surgen durante la producción. Desde el inicio del proyecto, los estudiantes deben generar propuestas de webseries donde la iniciativa, la creatividad y la innovación son constantes y constituyen requisitos básicos para la selección del proyecto ganador, así como para la obtención de un producto que se aproxime lo máximo posible a unos estándares profesionales, teniendo en consideración las competencias adquiridas en cursos anteriores y en el curso en el que se encuentran.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos del proyecto de innovación docente consisten en la consecución de un producto audiovisual seriado completo (una webserie) de siete capítulos con un nivel de calidad adaptado a las competencias adquiridas previamente por los estudiantes y a los estándares profesionales de los formatos digitales de bajo presupuesto. Asimismo, el proyecto de innovación docente persigue como objetivo específico la publicación de todos los capítulos de la webserie a través de diferentes canales digitales, así como su presentación a certámenes y concursos de producción digital seriada, compitiendo con otras producciones de estudiantes.

3. METODOLOGÍA

Dada la complejidad del proyecto, todas las asignaturas implicadas tienen una parte esencial en la consecución de la webserie y para ello ha habido un diseño previo por parte del investigador principal que coordina al resto del equipo. Además de la comunicación interna a través del correo electrónico, la persona que coordina organiza tres reuniones

presenciales con el resto del profesorado involucrado para valorar el progreso del proyecto en sus distintas etapas (preproducción, producción y postproducción) y organiza la cronología del proyecto en un calendario compartido en el que se reflejan los objetivos de cada asignatura. En cuanto a la puesta en marcha y realización del proyecto de innovación docente, los profesores conocen cuándo comienza y concluye cada una de las etapas en las que participan.

Las diferentes fases involucradas en la elaboración del proyecto incluyen, al comienzo del cuatrimestre, una primera etapa en la que intervienen fundamentalmente las personas responsables de las asignaturas Narrativa Audiovisual y Dirección de producción, quienes explican y dan las pautas necesarias a los estudiantes para elaborar el dossier o biblia de la webserie que cada equipo querría realizar.

En el inicio del curso se organizan los equipos de trabajo y la preproducción del proyecto desde la asignatura de Producción. Los equipos están formados por entre 7-9 personas que -atendiendo a sus intereses profesionales- se reparten los roles que van a desempeñar en el proyecto ajustándose a la práctica de la producción audiovisual (Producción, Dirección, Guion, Fotografía, Dirección Artística, Sonido, Montaje y Postproducción). Simultáneamente, en la asignatura de Narrativa cinematográfica comienzan a trabajar la idea del proyecto, a desarrollar la biblia de la webserie orientada a la realización un *pitching* frente a profesionales de la industria audiovisual (de *pitch*, en inglés, lanzamiento), una breve presentación de máximo tres minutos frente a profesionales, en la que se muestra el potencial del proyecto audiovisual.

La presencia de un cliente potencial durante el desarrollo de las prácticas conduce a un aprendizaje activo del estudiante, incrementa su participación en el proyecto mejorando la calidad del resultado y estrechando el salto entre la universidad y el mundo laboral (Cortés-Selva y Wandosell-Fernández de Bobadilla, 2018, p. 220)

En tres semanas a partir del inicio del primer semestre, los estudiantes presentan sus proyectos de webserie en una sesión de *pitching* organizada frente a un jurado de profesionales que decidirán el ganador del concurso. Patrocinado por el Festival Internacional de Cine de Elche (FICIE), el objetivo principal del concurso es valorar el mejor proyecto

de cada clase e incentivar su producción a través de una aportación económica. Por lo tanto, de entre todos los proyectos de webserie presentados por curso, sólo uno de ellos es elegido y será el que se produzca y, en consecuencia, todos los demás equipos deberán realizar un capítulo de ese proyecto elegido.

Una vez seleccionado el proyecto de webserie, comienza la fase de preproducción en la que todos los grupos comienzan a desarrollar los guiones de los capítulos que conforman la webserie. Los guionistas de cada equipo, coordinados por el equipo ganador y apoyados por el resto de integrantes de su propio grupo, comienzan a desarrollar sus ideas iniciales pasando por las etapas involucradas en la realización de un guion y hasta la consecución de un guion literario. Previamente a esta última fase, realizan una escaleta a partir de la cual comienzan a trabajar en paralelo en la asignatura de Dirección de producción. En esta fase, la coordinación entre los equipos es fundamental puesto que, aunque los capítulos poseen tramas autoconclusivas, todos ellos forman parte de la misma webserie y deben mantener cierta coherencia tanto en los contenidos como en el estilo visual (Cortés-Selva, 2018). Para ello, el equipo ganador ejerce las funciones de coordinador principal explicando al resto de los equipos las líneas principales del proyecto.

A partir del mes de noviembre, una vez finalizado el guion literario, comienzan a rodarse los episodios bajo la supervisión de las asignaturas de Dirección y Realización junto con Dirección de producción, y en diciembre finaliza la etapa del rodaje de los episodios y comienza la fase de montaje y la postproducción de la imagen y del sonido.

En enero se entregan los episodios completos y se realiza un visionado conjunto de todos ellos. Es en ese momento cuando todos los profesores están presentes en el aula y realizan una reflexión conjunta sobre el proyecto en su totalidad. Previamente se ha diseñado una encuesta dirigida al estudiantado para registrar una serie de ítems para implementar mejoras futuras y se han realizado entrevistas en profundidad con los representantes de cada uno de los grupos.

Los indicadores de calidad que se han tenido en cuenta para valorar los resultados del proyecto de innovación docente responden a tres

perspectivas diferentes: la del profesorado, el estudiantado y la audiencia. Desde el profesorado se valora la calidad a través de las calificaciones que en las asignaturas implicadas han adjudicado a cada uno de los grupos, basada en una prueba y en la evaluación continua de su progreso. Desde los estudiantes, se realiza una encuesta anónima online y se realizan entrevistas con los coordinadores de los diferentes equipos para medir su grado de satisfacción y aprendizaje en la consecución del proyecto, e identificar aquellos aspectos que sean susceptibles de ser mejorados de cara a las futuras convocatorias.

Como último indicio de calidad, y desde la perspectiva de la audiencia, se espera poder contrastar la calidad de la serie presentándola a concursos y certámenes en los que reciban alguna mención o premio, así como medir las interacciones (*likes* o comentarios) que produzca en los canales digitales como YouTube o Vimeo en el que hayan sido publicados.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Aunque el proyecto no ha estado exento de dificultades, se han logrado la mayoría de los objetivos planteados inicialmente tal y como se expone a continuación.

4.1. CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS GENERALES

- Promover el Aprendizaje Colaborativo: Objetivo parcialmente conseguido puesto que la percepción de los alumnos que han participado en la encuesta muestra un resultado medio en cuanto a la colaboración intragrupo, es decir, ha funcionado mejor en algunos equipos que en otros en función del nivel de compromiso y responsabilidad adquirido por los miembros de cada equipo, así como de su nivel de inteligencia emocional. En el caso de la colaboración intergrupala el resultado es claramente negativo puesto que ha habido serios problemas para mantener la comunicación entre los diferentes equipos.
- Promover enfoques de aprendizaje activo y más profundo para que el alumnado se enfrente a las dificultades propias y reales de su profesión es uno de los objetivos logrados, ya que cada

uno de los miembros de los equipos ha desempeñado una labor específica de acuerdo con el rol profesional elegido y han tenido que enfrentarse a las dificultades propias de la profesión afrontando y resolviendo creativamente los numerosos problemas que tienen lugar especialmente durante la fase de rodaje. De este modo se ha potenciado un aprendizaje activo y profundo del estudiante, se ha incrementado su responsabilidad ante la tarea encomendada y sus dotes de liderazgo.

- El objetivo de fomentar el desarrollo de competencias transversales además de las específicas que promuevan el desarrollo integral del estudiantado, tanto desde el punto de vista académico como emocional y social se ha logrado parcialmente puesto que, por un lado, se ha conseguido integrar a los miembros de los equipos entre sí, especialmente en cuanto a estudiantes extranjeros, pero en algunos equipos se han detectado deficiencias en el funcionamiento intragrupal en cuanto al cumplimiento de las responsabilidades adquiridas y en cuanto a la gestión del estrés y el control del ego.
- El último objetivo planteado, fomentar la capacidad creativa, la innovación e iniciativa del estudiantado a través de la resolución de problemas reales, se ha logrado, ya que el estudiantado ha tenido que crear un proyecto audiovisual desde lo abstracto a lo concreto, así como lidiar y resolver creativamente problemas derivados de la propia producción audiovisual.

4.2. CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

En el caso del éxito de los objetivos específicos los estudiantes han completado siete guiones literarios y siete proyectos audiovisuales de entre 5 y 10 minutos aproximadamente, correspondientes a cada uno de los capítulos que integran la webserie y que están publicados en el blog del proyecto: *Una UMH fuera de series* (<https://bit.ly/3igo1d>).

En cuanto a los resultados obtenidos para valorar la calidad del proyecto y teniendo en cuenta las tres perspectivas valoradas (profesorado, estudiantado y audiencia) la tabla 1 muestra el primer indicio de calidad que

hacer referencia a las calificaciones correspondientes a cada asignatura implicada, en cada uno de los capítulos de la webserie. Aunque se observan algunas variaciones en las notas de cada asignatura dependiendo de los grupos, la nota media de todos los proyectos es notable, resultado satisfactorio teniendo en cuenta la dificultad del proyecto.

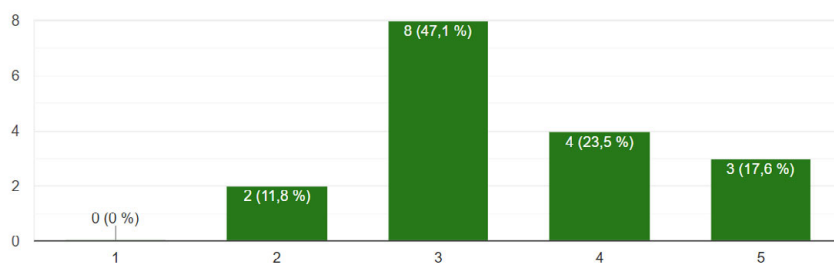
TABLA 1. Calificaciones de cada grupo en cada una de las asignaturas implicadas

Calificaciones por capítulos de la webserie	Narrativa cinematográfica	Dirección de producción	Dirección y realización	MEDIA
1º	7	8,0	6,5	7,2
2º	6	8,7	9	7,9
3º	4,5	8,2	8	6,9
4º	9	8,1	7,5	8,2
5º	6	8,3	8	7,4
6º	8	7,6	7	7,5
7º	6,5	8,0	6,5	7,0

Fuente: Elaboración propia

El segundo indicio de calidad hace referencia a la opinión de los alumnos sobre el proyecto transversal recogido en una encuesta online anónima que valora diferentes aspectos de la webserie y en los que ha participado el 34% de los estudiantes con los siguientes resultados:

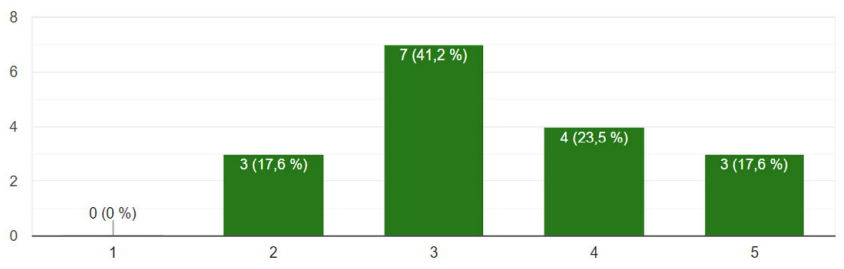
GRÁFICO 1. Valoración global del proyecto. ¿Te sientes preparado para realizar este proyecto en 3º curso?



Fuente: Elaboración propia

Los datos reflejados en el gráfico 1 indican que los alumnos que han contestado a la encuesta valoran con una nota media alta la realización de este tipo de proyectos en el tercer curso del grado. También creen positivamente que poseen las competencias adquiridas en los cursos anteriores para poder abordarlo.

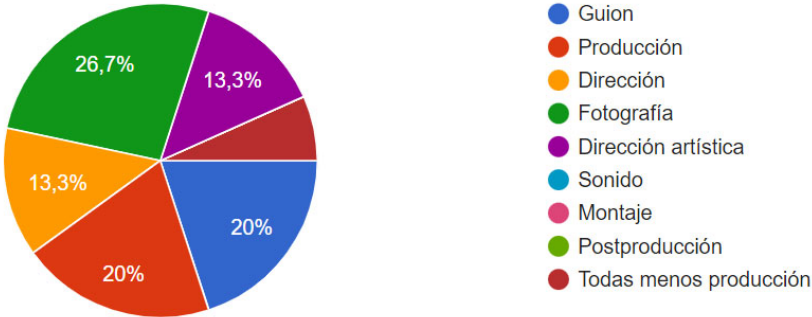
GRÁFICO 2. Valoración de tu aprendizaje durante la realización del proyecto



Fuente: Elaboración propia

El gráfico 2 muestra que, de modo mayoritario, los alumnos participantes perciben positivamente el aprendizaje adquirido durante el desarrollo del proyecto con una puntuación media alta.

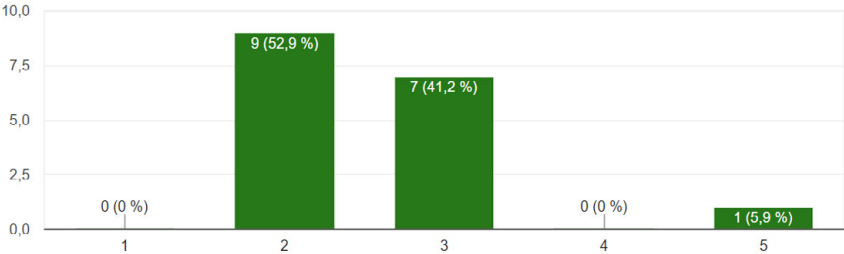
GRÁFICO 3. ¿En qué fase del proyecto hubieras necesitado más ayuda?



Fuente: Elaboración propia

Los datos expuestos en el gráfico 3 indican que el estudiantado percibe que necesita más ayuda en todas las fases de producción del proyecto, lo que requiere de una mayor implicación por parte del profesorado especialmente en el área de fotografía seguida de producción, guion, dirección y dirección artística.

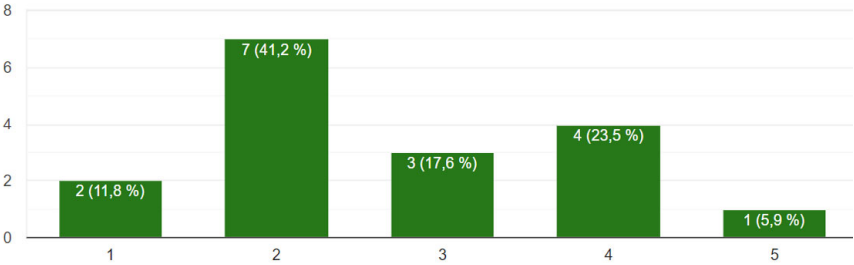
GRÁFICO 4. Valoración de coordinación intergrupala



Fuente: Elaboración propia

Los resultados del gráfico 4 apuntan a que los alumnos perciben que la coordinación intergrupala en la que los coordinadores deben comunicarse para cohesionar los diferentes episodios debe mejorarse sustancialmente.

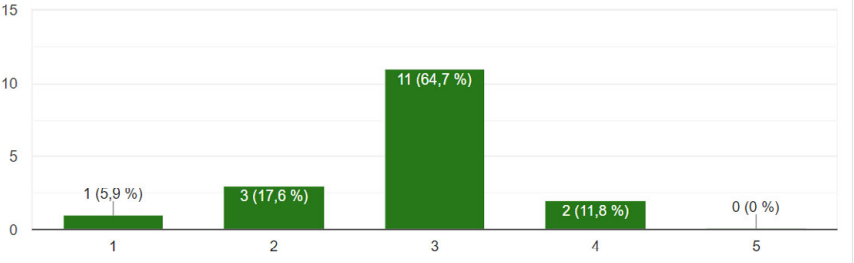
GRÁFICO 5. Valoración de la coordinación intragrupal de los roles desempeñados por cada estudiante



Fuente: Elaboración propia

El gráfico 5 muestra la existencia de una disparidad de opiniones en cuanto a la coordinación intragrupal, siendo mayoritaria una nota media baja seguida de otra media alta que apuntan a que ha habido grupos que se han coordinado mejor y otros que deben mejorar sustancialmente.

GRÁFICO 6. Valoración del número de integrantes de cada equipo



Fuente: Elaboración propia

La mayoría de las respuestas expuestas en el gráfico 6 apuntan a un resultado medio-bajo en cuanto al número de integrantes de los equipos, indicando una posible necesidad de modificación (ampliando o disminuyendo su número).

FIGURA 1. Nube de etiquetas con las principales ideas de los alumnos para mejorar el proyecto



Fuente: Elaboración propia

La nube de etiquetas expuesta en la figura 1 muestra las peticiones principales del estudiantado de cara a la mejora del proyecto. Entre ellas destaca la reducción de las prácticas individuales que cada asignatura implicada en el proyecto realiza, el incremento del tiempo para su elaboración y un mayor seguimiento por parte del profesorado.

FIGURA 2. Nube de etiquetas con las principales habilidades adquiridas durante la elaboración del proyecto.



Fuente: Elaboración propia

La figura 2 subraya las principales habilidades que los estudiantes perciben como adquiridas durante el proceso de producción de la webserie, entre las que se encuentra la gestión del equipo humano, pieza fundamental para la consecución de un proyecto audiovisual y uno de los mayores retos en una producción profesional en la que todos los miembros del equipo deben cumplir con los roles asumidos, sin dejar de apoyar a la narración principal.

La gestión del tiempo es otra de las habilidades que el estudiantado percibe como adquirida, ya que debe organizarse de modo preciso y efectivo para la correcta consecución de cada una de las etapas de la producción audiovisual antes de que finalice el cuatrimestre.

La última habilidad adquirida mencionada por los estudiantes hace referencia a la resolución de problemas, que es una constante en las producciones audiovisuales.

En cuanto al tercer indicio de calidad, la repercusión de la webserie en certámenes y festivales, aunque han participado durante la etapa inicial en el festival internacional de Cine independiente de Elche que ha premiado a dos proyectos en cada titulación, se espera y fomenta que participen en más certámenes y concursos en el futuro para poder realizar una consideración de su éxito y de las posibles interacciones que su publicación en las redes sociales suscite.

5. CONCLUSIONES

El proyecto de innovación docente ha resultado satisfactorio para el estudiantado en la mayoría de los objetivos planteados, puesto que fomenta la creatividad y la innovación derivados de la creación de siete guiones y siete productos audiovisuales completos, así como de la necesidad de resolver problemas de forma creativa. Asimismo, impulsa la iniciativa y el liderazgo del estudiantado a través de la gestión de equipos y de la adquisición de los roles propios de la profesión cinematográfica. Fomenta el desarrollo de habilidades sociales y de integración entre diferentes perfiles de alumnos y promueve la necesidad de gestionar de modo óptimo el tiempo y los recursos disponibles debido a su escasez. La contrapartida a esta última circunstancia es la generación de estrés y

de otros conflictos derivados, estrechamente vinculados con la inteligencia emocional, que se producen especialmente durante los rodajes, y para lo que se plantea la organización de un taller de competencias emocionales.

Otro de los agravantes principales ha sido la selección de un solo proyecto para realizar entre todos, hecho que ha provocado un descenso de la motivación, en algunos casos, desde el inicio de su desarrollo, así como otros problemas derivados del mismo como la escasa coordinación intergrupala. De ahí que, en aras de mejorar de cara al curso que viene, se ha planteado la realización de proyectos individuales que no sean interdependientes entre sí, eliminando por tanto la necesidad de coordinación intergrupala. Cada equipo planteará su propio proyecto de un capítulo piloto de una ficción seriada de corta duración, que completará hasta la postproducción. Asimismo, se sustituye el *pitching* realizado frente a profesionales en las primeras semanas del curso por un jurado compuesto por guionistas profesionales que valorarán el mejor guion literario. Con ello se pretende incentivar y motivar la mejora de la forma y el contenido de los guiones literarios por parte de los futuros guionistas. Los proyectos competirán por tanto para obtener el primer premio al mejor guion cuya financiación tiene por objetivo potenciar la producción de un segundo capítulo de las mejores series propuestas.

La demanda de los estudiantes en cuanto a la ampliación del tiempo para el desarrollo del proyecto no es posible debido a que las asignaturas se desarrollan durante el primer cuatrimestre, pero el resto de peticiones sí se van a implementar. Entre ellas, la reducción de algunas prácticas individuales de cada asignatura, así como la mejora de la coordinación profesor-alumno para que el estudiantado reciba más apoyo en cada una de las etapas. También se compartirá el calendario del proyecto para que, junto con los profesores, sean más conscientes de los objetivos que se han de cumplir en cada momento.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer de forma especial al Vicerrectorado de estudios de la UMH el fomento de los proyectos de innovación docente a través de los

Programas de Innovación Educativa Universitaria (PIEU) y el apoyo económico para la implementación de los mismos, fomentando actividades y proporcionando medios para su consecución. Del mismo modo se valora la variada oferta de cursos de formación del profesorado destinados a la innovación educativa y la organización de jornadas y congresos para su difusión.

7. REFERENCIAS

- Cortés-Selva, L. y Pérez-Escolar, M. (2017). El selfie como expresión personal: estudio de innovación docente sobre fotografía en el entorno universitario. En B. Peña-Acuña (coord.). Contribuyendo a una nueva docencia a partir del EEES. Tecnos
- Cortés-Selva, L. (2018). Comunicación visual: fotografía cinematográfica avanzada. UOC
- Cortés-Selva, L. y Wandosell-Fernández de Bobadilla, G. (2018). Improving university students' results, a client-based experiment through design thinking and visual storytelling in communication, *Educación XXI*, 21 (2), 205-224. DOI: 10.5944/educXXI.19981
- Diego-González, P. y Herrero-Subías, M. (2010). Desarrollo de series online producidas por el usuario final: el caso del videoblog de ficción. *Palabra clave*, 13(2), 325-336
- Feixas, M. y Zellweger, F. (2019). Formación e innovación docente universitaria para una educación transformadora: la investigación e indagación reflexiva como requisito. El Guiniguada. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 28, 42-58. DOI: 10.20420/ElGuiniguada.2019.265
- Fernández, I., y Madinabeitia, A. (2020). La transformación docente de la universidad a 20 años de Bolonia: Balance y claves para un futuro por definir. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24 (2), 28-52. DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.15149
- Figueras, M., Ferrés, J. y Mateus, JC. (2018). Percepción de los/as coordinadores/as de la innovación docente en las universidades españolas sobre el uso de dispositivos móviles en el aula. *Prisma social*, 20, 160-179
- Gonzalez, J. y Wagenaar, R. (2003) *Tuning Educational structures in Europe*. Universidad de Deusto-Universidad de Groningen
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hal

- Morales, F. y Hernández, P. (2012). Las webseries: convergencias y divergencias de un formato emergente de la narrativa en la red, *Revista comunicación*, 10 (1), 140-149
- Pulido, A., Vizcarro, C., Fontela, E., García, A., Marín, M.D., Pelayo, S., y Rakic, V. (2001). Converge or not converge: the European Union and higher education policies in the Netherlands, Belgium/Flanders and Germany. *Higher Education Policy*, 14 (3), 225-240
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

EPISTEMOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN TEÓRICA EN PUBLICIDAD

LUIS GALLARDO VERA
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

La actividad teórica en Publicidad es una práctica habitual en la comunidad científico-académica que posee una larga tradición en la docencia universitaria en España, con la implantación de estudios universitarios en Publicidad, a mediados de los 70 e inicios de los 80 del s. XX.

La investigación netamente teórica en Publicidad es palpable en artículos científicos publicados en revistas académicas de reconocido prestigio, pero que se rigen por criterios de calidad cualitativos (por ejemplo, pertenecientes al catálogo Latindex), y en libros especializados.

Los resultados de las investigaciones teóricas en Publicidad se insertan como referencias bibliográficas en la comunidad científico-académica, constatando así la realidad de su valor en las prácticas docente-investigadoras, fundamentalmente, por tres vías. En primer lugar, por la vía de su inclusión en los contenidos formativos de las asignaturas de los estudios universitarios por parte de los docentes y en documentos científicos (artículos, ponencias, memorias técnicas, etc.). En segundo lugar, por la vía específica de su publicación en soportes de difusión de los discursos científicos (revistas y editoriales científico-académicas, por ejemplo, mediante revisión ciega de expertos). En tercer lugar, por la vía de su constitución como orientaciones para la realización de las operaciones metodológicas de la investigación empírica; lo que se evidencia en la constancia de un apartado relativo al marco teórico en la realización de informes de investigación y en los manuales de Metodología de la Investigación. En estos sentidos, las producciones teóricas en Publicidad

ocasionan formaciones discursivas científico-académicas que circulan socialmente por la comunidad académica y que se insertan en sus debates e investigaciones científicas (Laudan, 1984).

La actividad científico-teórica, sin embargo, no posee un prestigio académico ni una institucionalización similar a la actividad científico-em-pírica. Como puede comprobarse, la presencia de la investigación exclusivamente teórica en Publicidad es escasa en la producción de tesis doctorales, en los programas de investigación de proyectos I+D financiados, en los artículos publicados en las revistas científico-académicas de mayor reconocimiento institucional (materializado en el índice de impacto JCR-SJR, con una visión preponderantemente empirista y cuantitativa de la investigación) y en los tratamientos consecuentes de los objetos de estudio que efectúan los grupos de investigación universitarios al cultivar sus líneas de investigación. Existe, por tanto, una deficiencia de la escala de valores epistémicos institucionales en relación con la investigación teórica, lo que ocasiona contradicciones dialécticas entre la superestructura y la infraestructura del sistema social de investigación en Publicidad y, por tanto, tensiones entre las prácticas de los investigadores en Publicidad y las normas institucionales que las rigen.

Dentro de este paradigma empirista, si se aplicara el criterio de demarcación de la actividad científica que prima a la investigación empírica por encima de la teórica a avances y descubrimientos científicos del pasado, algunas teorías, como la Teoría de la Relatividad, puesto que su origen fue teórico (Cegarra, 2004), no se habrían formulado ni aplicado socialmente. De este modo, se enfatiza que los dispositivos productores del orden actual del discurso científico no impulsan obras científicas que han perdurado en la historia de la humanidad y de la comunidad académica, de modo que esos avances científicos, como los de Newton y Einstein, con los dispositivos actuales no habrían sucedido. En consecuencia, la situación actual no promueve que sucedan avances similares.

2. METODOLOGÍA

Para abordar esta problemática la investigación se marcó el objetivo general de aclarar si la investigación teórica en Publicidad posee un

carácter científico y, por extensión, si produce conocimiento científicamente válido, con la hipótesis de que la actividad teórico-investigadora en Publicidad posee un carácter científico.

Para contrastar la hipótesis y obtener el objetivo principal la investigación empleó métodos y materiales consistentes en, por un lado, fuentes documentales soporte de enunciados sobre el objeto de estudio -unidades de análisis-, contenidos en las publicaciones de distintos autores científico-académicos. Dentro de esta estrategia metodológica documental se aplicó la técnica del análisis cualitativo de contenido (Andréu, 1998; Cáceres, 2003; Lopez-Aranguren, 2016) a una muestra seleccionada, por una parte, teóricamente, esto es, detectando los contextos de unidades de análisis relevantes para el problema de investigación y seleccionando la muestra en función de su significación para el objetivo de la investigación (Valles, 2000), y por otro lado, seleccionada por conveniencia, esto es, atendiendo a los recursos humanos, materiales y temporales disponibles (Gaitán, Piñuel, 1998), reconociéndose la limitación muestral.

La muestra, finalmente, se compuso por un listado de obras científico-académicas que se encuentran citadas en la exposición de los resultados y completamente presentadas en el apartado de referencias bibliográficas de este texto.

3. RESULTADOS

3.1. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN TEÓRICA

Del Cid, Méndez y Franco (2007) apuntan que las investigaciones teóricas y conceptuales constituyen un modo de abordar un objeto de estudio, con fuentes secundarias provenientes de fuentes primarias de datos empíricos y con pretensión de lograr enunciados con altas cotas de universalidad.

Cegarra (2004) sostiene que en las investigaciones teóricas el investigador elabora hipótesis sobre conceptos. Pone como ejemplos la obra de Isaac Newton (1642-1727), publicada en 1686, *Philosophie Naturalis Principia Mathematica*, en la que se formulan las leyes relativas al

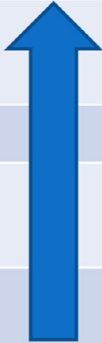
movimiento y a la gravitación universal, y a Albert Einstein y a su Teoría de la Relatividad, que transformó hondamente el pensamiento científico en cuestiones centrales como el espacio, el tiempo, el movimiento, la masa y la energía. En la investigación teórica, según Cegarra (2004), las hipótesis planteadas deben recibir una confirmación experimental posterior a fin de que la teoría sea aceptada.

Para Bunge (1983) las hipótesis pueden tener cuatro clases de correspondencia con lo real, que remiten a las bases de la contrastación de la verdad de los enunciados científicos. Los correlatos experienciales, por lo general, son fenómenos, hechos experimentados, etc., que contienen predicados fenoménicos, esto es, ideas que se refieren a las experiencias sensibles. Se refieren a experiencias sensibles posibles, y no actuales, como es el caso del cuantificador universal ‘todos’. Los correlatos experienciales que tienen un carácter fáctico sí se refieren a predicados fenoménicos actuales. Los modelos poseen un correlato no inmediato. Suponen constructos teóricos que se presentan como reconstrucciones aproximadas de sistemas fenoménicos reales. Las leyes teóricas se refieren directamente a objetos conceptuales que se refieren a la experiencia sensible. Los enunciados legaliformes, en este sentido, son enunciados transempíricos.

Las investigaciones teóricas en Publicidad constituyen un modo de abordar un objeto de estudio, con fuentes secundarias de datos empíricos, con conclusiones y resultados de investigaciones empíricas y con fuentes de resultados de otras investigaciones teóricas (fuentes de entidades teórico-conceptuales) y con pretensión de lograr enunciados con altas cotas de universalidad.

Las entidades teórico-conceptuales que componen el material genérico de las investigaciones teóricas son: teorías, conceptos, leyes y modelos validados mediante procesos de argumentación científica.

CUADRO 1. Entidades teórico-conceptuales.

GRADO DE ABSTRACCIÓN	ENTIDAD TEÓRICO-CONCEPTUAL	DEFINICIÓN
	Teoría	Síntesis de leyes y conceptos
	Concepto	Síntesis de leyes
	Ley	Enunciado universal
	Modelo	Sistema de relaciones fenoménicas
	Enunciado empírico	Enunciado particular con contenido directamente experimentable

Fuente: elaboración propia con base en Bunge (1983) y Díaz y Moulines (1997).

3.2. VERDAD FORMAL Y VERDAD MATERIAL

Para Piñuel (1989) el conocimiento y la expresión son dos entidades en relación dialéctica, de modo que la expresión es posible por el conocimiento y el conocimiento, por la expresión, dentro de la interacción comunicativa entre los sujetos. Los sujetos, en su actividad interactiva y cognitiva, generan expresiones y conocimientos que cambian con dependencia mutua. El análisis epistemológico de las expresiones determina, entonces, su validez cognitiva.

Según Piñuel (1989), el conocimiento es una relación funcional por la que se concretan sujetos y objetos en un ecosistema que cambia asimismo por esta concreción. La expresión, en su dimensión cognitiva, posee una función de sustitución por la que de la expresión sustituye a un objeto real al que se refiere para un sujeto cognoscente. El análisis epistemológico de la expresión presenta dos dimensiones: el análisis de las funciones y relaciones de sustitución estimando sólo las formas expresivas, con independencia de los objetos sustituidos, y el análisis de

las funciones y relaciones de sustitución contemplando su carácter material (significantes-sustituyentes/significados-sustituidos). El primer modo de análisis estudia las reglas lógico-formales de las expresiones (la forma lógica de las expresiones), mientras el segundo estudia sus relaciones materiales (referencia empírica de las expresiones). El primer modo, por tanto, analiza las operaciones y funciones entre las expresiones, esto es, la forma lógica independientemente del contenido empírico, y el segundo, las expresiones con respecto a objetos materiales y a sus contenidos empíricos.

De ahí que Piñuel (1989) diferencie en la expresión la verdad formal, que establece una correspondencia entre la función del objeto-expresión y la función del objeto-contenido, de la verdad material, que establece una correspondencia entre el objeto-expresión y el objeto-contenido.

En el universo enunciativo de las ciencias se toman como base cuatro criterios para establecer diferenciaciones entre las disciplinas científicas (Piñuel, 1989, Bunge 1983): (1) sector o ámbito de la realidad estudiada, (2) los distintos procedimientos para el logro de sus conocimientos y para su justificación y puesta a prueba, (3) las diferencias epistémicas entre las proposiciones y (4) carácter empírico o no de las ciencias.

Según el primer criterio, según el objeto de estudio, las ciencias formales estudian entes ideales, signos carentes de contenido empírico, mientras las ciencias fácticas estudian entes empíricos. Según los métodos, las ciencias formales utilizan métodos analíticos, y las ciencias fácticas, métodos sintéticos. Según los tipos de enunciados, las ciencias formales usan proposiciones necesarias y a priori, y las ciencias fácticas, enunciados contingentes y a posteriori. Según los tipos de verdad de los enunciados, las ciencias formales (Lógica y Matemáticas) utilizan la demostración lógica, es decir, la fundamentación de un enunciado a partir de su carácter deducible de otros. Las ciencias fácticas (naturales y sociales) utilizan la contrastación empírica, esto es, mediante la experiencia sensible.

En la investigación teórica en Publicidad, ciencia fáctica, se dan ambas dimensiones epistemológicas de la expresión.

3.3. LA CONTRASTABILIDAD

El contraste de las expresiones en su referencia a la realidad material se efectúa mediante procedimientos y técnicas empíricas, que determinan la verdad de los contenidos-significados de los enunciados mediante su comparación y correspondencia con la experiencia sensible. En la operación de contraste con la experiencia para conocer la validez material de las expresiones de las ciencias fácticas y la correspondencia de sus contenidos-significados con la realidad, está consensuada de forma generalizada en la comunidad científico-académica la aportación epistemológica de Popper (Radnitzky, 1987), así como dentro de las Ciencias de la Comunicación (Gaitán, Piñuel, 1995). Según Popper (1985), la verdad completa de un enunciado que haga referencia a estados de cosas es inalcanzable, puesto que el conjunto de fenómenos y entidades de la realidad es infinito. En consecuencia, si bien la verdad de un enunciado descriptivo, explicativo o predictivo no puede confirmarse totalmente, sí puede ser refutada por fenómenos o entidades con propiedades que no cumplan con las postuladas por el enunciado (Popper, 1985). Esta cualidad es genuina de los enunciados científicos, por lo que Popper (1985) establece como criterio de demarcación la posibilidad de ser falsado el enunciado para considerarse científico. A medida que un enunciado supera contrastes con la realidad empírica va aumentando su grado de corroboración y, por extensión, su verosimilitud, su certeza y su confianza, empero, nunca pierde su carácter hipotético.

La investigación teórica en Publicidad contrasta la verdad de sus enunciados, si bien sus proposiciones no son directamente contrastadas empíricamente, aunque sí mediante entidades teórico-conceptuales y conclusiones y resultados de investigaciones empíricas. No obstante, de las proposiciones teóricas son deducibles enunciados contrastables con entidades teórico-conceptuales y empíricamente, que pueden corroborar o refutar las proposiciones teóricas.

3.4. CERTEZA EPISTÉMICA

Para Bunge (1983) existen cuatro niveles de conjetura en las hipótesis. Estos niveles constituyen niveles de certeza respecto a la verdad de los

enunciados científicos según la entidad en la que se fundamenten. El nivel de ocurrencia se refiere a una hipótesis sin fundamentar teóricamente ni contrastar empíricamente. Nace del conocimiento anterior o de nuevas experiencias (por ejemplo, las que se dan en la especulación y en los estados iniciales del conocimiento científico). El nivel empírico se refiere a una hipótesis sin fundamentar teóricamente, pero empíricamente confirmada, de modo que responde al conocimiento empírico. El nivel plausible consiste en hipótesis fundadas teóricamente y sin contrastar empíricamente, de las que son deducibles enunciados contrastables empíricamente. El nivel de convalidada es el nivel en el que se sitúan las hipótesis fundadas teóricamente y confirmadas empíricamente. Las hipótesis convalidadas generan enunciados universales, leyes y axiomas.

Por tanto, existen cuatro niveles de certeza epistémica, siguiendo a Bunge (1983) respecto a la verdad de los enunciados según la entidad en la que se fundamenten:

1. Sin fundamentación teórica ni contrastación empírica (nivel de ocurrencia).
2. Sin fundamentación teórica, pero con confirmación empírica, de modo que la proposición sólo responde al conocimiento empírico (nivel de certeza empírica).
3. Con fundamentación teórica y sin contrastación empírica, proposiciones de las que son deducibles enunciados contrastables empíricamente (nivel de certeza plausible).
4. Con fundamentación teórica y con confirmación empírica (nivel de certeza convalidada).

En el caso de la investigación teórica en Publicidad ésta genera proposiciones cuya verdad es plausible, puesto que se apoya en entidades teórico-conceptuales, con lo que su nivel de certeza se ve disminuido por su ausencia de contrastación empírica directa, pero se ve elevado al fundamentarse en proposiciones universales fundamentadas.

La verdad de las proposiciones generadas por la investigación teórica es plausible, entonces, porque se fundamenta en la verdad de

proposiciones teórico-conceptuales y legaliformes previamente argumentadas científicamente.

3.5. ARGUMENTACIÓN

Nos situamos en un momento histórico en el que la verdad, como valor y meta epistémica, ha sido sustituida por lo verosímil (Bunge, 1983, Popper, 1985, Radnitzky, 1987). La Teoría de la Argumentación, desde Habermas (1987, 1994, 2002) y motivada por los aciertos de los progresos en materia de conceptualización de la argumentación jurídica y la asunción axiomática de las tesis de Austin, ha incluido una línea de investigación que aborda las prácticas fácticas de argumentación en tanto que actos de habla. En línea con Habermas (1987, 1994, 2002), lo que se hace al argumentar es generar conocimiento válido en el plexo de la vida, impulsada por las dinámicas y fuerzas de las necesidades individuales y colectivas.

En no pocas ocasiones en la actividad investigadora científica no se es posible realizar argumentaciones que supongan estudios que demandan cantidades ingentes e inasumibles pragmáticamente de recursos económicos, materiales y humanos. Esta limitación práctica ha generado que algunos autores debatan, entre otros temas, sobre cuántos casos son necesarios y suficientes para confirmar una hipótesis a efectos de confianza práctica en la hipótesis y de inserción en las acciones vitales (Archenti, Marradi y Piovani, 2007). Este *handicap* no supone que deba desestimarse la busca de la verdad provisional, sino que la argumentación científica, dentro de la aceptación de la busca de la verdad provisional, contempla la limitación de los recursos y se abre a modos de argumentación que, siendo válidos científicamente, se tornan pragmáticamente útiles. Es el caso, por ejemplo, como tantos otros, de las teorías de Peirce, de reconocida valía científica por la comunidad científico-académica (Gallardo, 2013), argumentadas en sus obras y que, consecuentemente, han posibilitado una considerable producción científica. Incluso las teorías de Pierce se han insertado en la práctica profesional de la publicidad y en la actividad científica en Publicidad como axiomas. La incorporación de las formas fácticas argumentativas a la Teoría de la Argumentación no es aséptica, sino que es examinada desde su

evaluación epistemológica, al modo de una vigilancia epistemológica (Bourdieu, Chamboredón y Passerón, 2002). Así se da en la teoría de la verdad de Habermas (1994).

En la práctica de la argumentación acontecen estrategias argumentativas diversas y se producen combinaciones argumentativas. En este sentido, la Nueva Retórica (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; Narváez, 2017) ha impulsado notables adelantos respecto al conocimiento de las clases de estrategias argumentativas.

Inserta en este contexto epistemológico e histórico (de apertura a formas argumentativas diversas, pero válidas epistemológicamente), la investigación teórica en Publicidad comprende modos de argumentación científica que son patentes en los discursos circulantes dentro de la comunidad científica y dentro de la sociedad en general.

La estructura de un argumento consiste en una conclusión y unas razones que la sustentan (Habermas, 1994), y se caracteriza por el tipo de enlace argumentativo entre las premisas-razones y las conclusiones (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989) y por el tipo de premisas a las que se apela para sostener la validez de la conclusión (Aristóteles 1995). Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), en este sentido, dividen los argumentos en dos grandes tipos: de asociación y de disociación.

En los argumentos por asociación el argumento enlaza elementos distintos en una unidad. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) diferencian a esta clase de argumentos considerando el carácter lógico-deductivo, ontológico o productivo de su enlace: cuasi-lógicos, basados en la estructura de la realidad y fundadores de una estructura en la realidad. Los argumentos cuasi-lógicos son asimilables a los razonamientos formales, lógicos y matemáticos (contradicción, identidad total o parcial, transitividad –inclusión e implicación entre elementos-, relación de la parte y el todo, comparación, etc.). Utilizan formas deductivas de la lógica (oposición, identidad, transitividad, etc.) o de la matemática (ser parte de, ser menor que, ser igual que, ser mayor que, etc.). Los argumentos basados sobre la estructura de lo real se desprenden de la estructura de lo real aceptada por la audiencia a fin de instaurar una expansión de lo verosímil hacia la tesis (conexiones causales y de coexistencia: argumentos

pragmáticos, de autoridad, etc.). Infieren conclusiones de unas premisas fundamentándose en un vínculo real entre ambas aceptado por el auditorio. Estos vínculos reales fundadores de la inferencia pueden ser de sucesión o de coexistencia. En los vínculos reales de sucesión se da una secuencia entre lo contenido en las premisas y lo contenido en la conclusión. Son los casos de la relación entre la causa y el efecto, de la relación entre los medios y el fin y el de la relación entre lo anterior y lo posterior. En los vínculos de coexistencia lo contenido en las premisas y en la conclusión acontece el mismo tiempo. Son los casos de los enlaces que unen a un ser humano con sus acciones, al miembro de un grupo con el grupo y a una cosa con sus propiedades. Los argumentos que fundan la estructura de lo real remiten al caso particular (ejemplo, ilustración, modelo y antimodelo) o a la analogía. Fundamentan una inferencia estableciendo vínculos que estructuran la realidad de un determinado modo. Esto se puede hacer estableciendo paradigmas o analogías. Los casos particulares son universalizables. La analogía es una comparación entre entidades distintas que poseen similitudes.

En los argumentos por disociación, en los que el argumento desune elementos distintos que antes formaban un todo, se establecen conclusiones basándose en distinciones o en diferencias entre las cosas, como el argumento que se basa en la distinción entre la realidad y la apariencia.

CUADRO 2. Clases de argumentos atendiendo al vínculo entre premisas-razones y conclusiones.

Argumentos	
	- Cuasi-lógicos
Por asociación	- Basados en la estructura de la realidad
	-Fundadores de una estructura en la realidad
Por disociación	

Fuente: Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989).

En los argumentos que se esgrimen en la investigación teórica en Publicidad se aducen razones lógico-deductivas (contradicción, identidad total o parcial, transitividad, relación de la parte y el todo, comparación - ser parte de, ser menor que, ser igual que, ser mayor que-, etc.), basadas en la estructura de la realidad (conexiones causales y de coexistencia, relación entre los medios y el fin, relación entre lo anterior y lo posterior, etc.) y fundadoras de una estructura en la realidad (ejemplo, ilustración, modelo, antimodelo y analogía).

La argumentación científica en la investigación teórica en Publicidad, de este modo, dentro de la busca de la verdad provisional, comprende modos de argumentación que, siendo válidos epistemológicamente, son asimismo pragmáticamente funcionales en la práctica investigadora.

3.6. INFORMACIÓN A PRIORI DE LOS ENUNCIADOS

La información contenida en los enunciados empleados y establecidos en la investigación teórica en Publicidad se refiere a la experiencia, pero no se contrasta directamente mediante la experiencia y, por tanto, es a priori. La validez de las proposiciones producidas en una investigación teórica en Publicidad se contrasta con la validez de las proposiciones en las que se fundamenta, pertenecientes a un modelo, una ley, una teoría o un concepto, con diferentes niveles de abstracción y de proximidad con lo empírico.

CUADRO 3. *Propiedades esenciales de los enunciados sintéticos a priori en la investigación teórica en Publicidad.*

Enunciados sintéticos a priori: *sintéticos* en tanto que amplían nuestro conocimiento; *a priori* en cuanto que son independientes de la experiencia y permiten construir proposiciones universales

fundamento	tienen su origen en el ejercicio de la pura razón
legitimidad	se refieren al ámbito de los fenómenos
características	universales y necesarios
ejemplo en Geometría	"la línea recta es la línea más corta entre dos puntos"
ejemplo en Aritmética	" $3 + 4 = 7$ "
ejemplos en Física	"acción y reacción son siempre iguales" "todo cambio tiene una causa"
ejemplos en Publicidad	"las variables del marketing-mix son signos retóricos" "la publicidad es un tipo de comunicación persuasiva" "las características de las audiencias se deben a condiciones multivariantes"

Fuente: elaboración propia adaptada de Benavente (1970).

Este modo de reflexión tiene su base psicológica en la realización de operaciones intelectuales formales (Piaget, 2018). En este sentido, las operaciones intelectuales con las que se elabora información científica en la práctica de la investigación teórica en Publicidad constituyen síntesis a priori de enunciados (Lafont, 2009; Benavente, 1970).

Las investigaciones teóricas en Publicidad construyen nuevos conocimientos con información teórico-conceptual, y no directamente empírica, con términos teóricos, no con términos empíricos, entendiendo, no obstante, que todo término empírico siempre contiene términos teóricos (Díaz y Moulines, 1997).

3.7. MÉTODO CIENTÍFICO

Pardo (2000) enumera y resume las características del método científico y del conocimiento científico que produce en seis: descriptivo y/o explicativo y predictivo, crítico (cuestionador y examinador), fundamentador (proposiciones con consistencia interna y contrastables), metódico-operativo (implica la aplicación de operaciones), sistemático (cuerpo de proposiciones interrelacionadas lógicamente), comunicable con un lenguaje preciso (reproducible operacionalmente) y objetivador (dentro de la intersubjetividad aspira a la universalidad).

La investigación teórica en Publicidad sigue el método científico, por lo que el conocimiento que produce es descriptivo, explicativo y predictivo, posee un carácter crítico, es un saber fundamentado, presenta un carácter metódico, es sistemático y es comunicable mediante un lenguaje preciso y objetivo.

3.7.1. Capacidad descriptiva, explicativa y predictiva

El conocimiento científico es descriptivo y explicativo. Describe estados de objetos y sujetos, situaciones y fenómenos, enunciando las notas distintivas de un objeto de estudio. Mediante leyes la ciencia describe, explica y predice. Las leyes son proposiciones universales que expresan conexiones regulares y relaciones constantes.

3.7.2. Carácter crítico

La ciencia es un saber crítico. Es un saber problemático y cuestionador. La crítica es entendida como la activación de la razón en tanto instrumento del conocimiento.

La actitud propia del científico es la actitud crítica, esto es, practicar el examen y el planteo de problemáticas de conocimiento.

3.7.3. Saber fundamentado

La ciencia necesita la fundamentación de sus afirmaciones. Fundamenta sus afirmaciones en dos dimensiones: lógica y empírica. La primera está relacionada con la coherencia entre las proposiciones que conforman el

discurso científico de acuerdo a las reglas de la Lógica. Es la coherencia lógica interna. Se trata de que los razonamientos sean validados lógicamente y de que no constituyan falacias. La segunda se agrega a la anterior para las ciencias que estudian los hechos e implica la necesidad de justificar sus enunciados mediante contratación empírica, esto es, a través de la confrontación de sus enunciados con la experiencia sensible. En la investigación teórica el contraste de la validez material de los enunciados se efectúa mediante su fundamentación en entidades teórico-conceptuales, fuentes secundarias de datos empíricos y resultados y conclusiones de investigaciones empíricas.

3.7.4. Carácter metódico

Implica la exclusión del error mediante la verificación y la comprobación. Identifica el saber con lo contrastable empíricamente. Identifica la verdad con la certeza. Se organiza prácticamente en series de operaciones y tareas.

3.7.5. Sistemático

La sistematicidad del conocimiento científico supone que está conformado por un cuerpo de proposiciones relacionadas entre sí lógicamente. Estas proposiciones presentan un orden y una unidad armónica. Nuevos conocimientos se integran a los establecidos y todos se articulan reticularmente.

3.7.6. Comunicable

El conocimiento científico debe ser comunicable mediante un lenguaje preciso y universal.

La utilización de un lenguaje unívoco y exacto permite la circulación de los métodos y de los resultados de la investigación científica. Lo comunicable se piensa en función de que la investigación sea reproducible por otros investigadores en relación con las operaciones realizadas por el investigador. Si otro investigador realiza las mismas operaciones, debería generar a los mismos resultados. La precisión se vincula al rigor con el que el científico aplica las operaciones metódicamente.

La objetividad consiste en la elevación de condicionamientos históricos y subjetivos y en el distanciamiento del objeto de estudio a fin de adoptar una posición neutral. De este modo, el científico supera los obstáculos para la producción social y efectiva del conocimiento.

4. DISCUSIÓN

4.1. CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS

La investigación presentada en estas páginas se marcó el objetivo general de aclarar si la investigación teórica en Publicidad posee un carácter científico. La obtención de este objetivo se efectuó mediante el análisis cualitativo del contenido de una muestra de documentos científico-académicos contenedores de teorías, conceptos, leyes y modelos especialmente sustantivos para responder al objetivo general de la investigación, esto es, para esclarecer si la investigación teórica en Publicidad posee un carácter científico. Esta selección muestral, por tanto, se realizó atendiendo a los contextos de unidades de análisis relevantes para el problema de investigación. De este modo, la información generada mediante la extracción y el análisis cualitativo del contenido de estos documentos permitió aclarar si la investigación teórica en publicidad posee un carácter científico.

4.2. CONTRASTE DE HIPÓTESIS

La hipótesis formulada a contrastar mediante los datos conseguidos, aplicando el análisis cualitativo de contenido a la muestra seleccionada, afirma que la actividad teórico-investigadora en Publicidad posee un carácter científico. En la información contenida en los documentos examinados se confirma que la actividad teórico-investigadora en Publicidad, en efecto, posee un carácter científico. Este carácter científico se encuentra definido por la constatación de que la investigación teórica en Publicidad presenta características epistemológicas que indican el cumplimiento pragmático del método científico en sus argumentaciones; no obstante, con una metodología propia, basándose en entidades teórico-conceptuales, como teorías, conceptos, leyes y modelos. En este sentido, la verdad de las proposiciones teóricas no se dilucida mediante la

contrastación empírica, sino mediante elaboraciones argumentativas de carácter científico que se apoyan en entidades teórico-conceptuales (conceptos, teorías, leyes o modelos), de modo que se generan proposiciones con una fundamentación que las hace plausibles respecto a su verdad. La investigación teórica en Publicidad muestra, por consiguiente, tener una naturaleza distinta a la investigación empírica, así como el empleo de unas técnicas distintas para el registro y construcción de datos, centrándose en el uso de estrategias metodológicas documentales.

5. CONCLUSIONES

I. La investigación realizó el objetivo general de aclarar si la investigación teórica en Publicidad posee un carácter científico, mediante el análisis cualitativo del contenido de una muestra de documentos científico-académicos contenedores de teorías, conceptos, leyes y modelos especialmente sustantivos para responder al objetivo general de la investigación. Por otro lado, la hipótesis que orientó el proceso de investigación, consistente en la afirmación de que la actividad teórico-investigadora en Publicidad posee un carácter científico, resultó confirmada con los resultados obtenidos por medio del análisis cualitativo de contenido de los documentos seleccionados.

II. Las investigaciones teóricas en Publicidad constituyen un modo de abordar un objeto de estudio, con fuentes secundarias de datos empíricos, con conclusiones y resultados de investigaciones empíricas y con fuentes de resultados de otras investigaciones teóricas (fuentes de entidades teórico-conceptuales) y con pretensión de lograr enunciados con altas cotas de universalidad. Las entidades teórico-conceptuales que componen el material genérico de las investigaciones teóricas son: teorías, conceptos, leyes y modelos validados mediante procesos de argumentación científica.

En la investigación teórica en Publicidad, ciencia fáctica, se dan las dos dimensiones epistemológicas de la expresión: la verdad lógico-formal, que establece una correspondencia entre la función del objeto-expresión y la función del objeto-contenido, y la verdad empírico-material, que

establece una correspondencia entre el objeto-expresión y el objeto-contenido. La investigación teórica en Publicidad contrasta la verdad de sus expresiones, si bien sus proposiciones no son directamente contrastadas empíricamente, aunque sí mediante entidades teórico-conceptuales. La validez de las proposiciones producidas en la investigación teórica en Publicidad se contrasta con la validez de las proposiciones en las que se fundamenta, pertenecientes a un modelo, una ley, una teoría o un concepto, con diferentes niveles de abstracción y de proximidad con lo empírico. No obstante, de las proposiciones teóricas son deducibles enunciados contrastables con entidades teórico-conceptuales y empíricamente, que pueden corroborar o refutar las proposiciones teóricas.

La práctica de la investigación teórica en Publicidad genera proposiciones cuya verdad es plausible, puesto que se apoyan en entidades teórico-conceptuales previamente validadas mediante argumentación científica, con lo que su nivel de certeza se ve disminuido por su ausencia de contrastación empírica directa, pero se ve elevado al fundamentarse en proposiciones universales fundamentadas. La certeza epistémica de las proposiciones generadas por la investigación teórica en Publicidad es plausible, entonces, porque se fundamenta en la verdad de proposiciones previamente argumentadas científicamente.

En los argumentos que se esgrimen en la investigación teórica en Publicidad se aducen razones lógico-deductivas (contradicción, identidad total o parcial, transitividad, relación de la parte y el todo, comparación - ser parte de, ser menor que, ser igual que, ser mayor que-, etc.), basadas en la estructura de la realidad (conexiones causales y de coexistencia, relación entre los medios y el fin, relación entre lo anterior y lo posterior, etc.) y fundadoras de una estructura en la realidad (ejemplo, ilustración, modelo, antimodelo y analogía). La argumentación científica en la investigación teórica en Publicidad, de este modo, dentro de la busca de la verdad provisional, comprende modos de argumentación que, siendo válidos epistemológicamente, son asimismo pragmáticamente funcionales en la práctica investigadora. Las operaciones intelectuales con las que se elabora información científica en la práctica de la investigación teórica en Publicidad constituyen síntesis a priori de enunciados.

La investigación teórica en Publicidad sigue el método científico, por lo que el conocimiento que produce es descriptivo, explicativo y predictivo, posee un carácter crítico, es un saber fundamentado, presenta un carácter metódico, es sistemático y es comunicable mediante un lenguaje preciso y objetivo.

III. La investigación teórica en Publicidad implica una metodología científica *propri*. Supone la vigilancia epistemológica de la verdad formal y la verdad material de las expresiones, que implica un análisis y contraste de la verdad de sus enunciados que la ubica en una certeza plausible respecto a la verdad de las proposiciones que, por medio de la argumentación científica, construye. En este sentido, la investigación teórica en Publicidad, que asume como objeto de estudio el dominio de los fenómenos publicitarios, genera proposiciones sobre el comportamiento y propiedades de entidades reales con una fundamentación que las hace plausibles respecto a su verdad. La operación intelectual que se realiza en la investigación teórica en Publicidad consiste en la síntesis *a priori* de enunciados. La investigación teórica en Publicidad usa el método científico de un modo propio. La verdad de las proposiciones teóricas no se dilucida mediante la contrastación empírica, sino mediante entidades teórico-conceptuales previamente argumentadas científicamente. En la acción teórico-investigadora en Publicidad los datos son conceptos, teorías, modelos y leyes. El dato, por tanto, de la investigación teórica publicitaria es *a priori*. Las proposiciones teóricas, producidas por medio de la síntesis *a priori* de enunciados, dentro de las dinámicas de la argumentación teórico-científica, se contrastan con una base teórico-conceptual que permite discernir la verdad provisional o falsedad de los enunciados producidos. Las argumentaciones teóricas son diversas y se fundamentan en teorías, leyes, conceptos y modelos, de modo que establecen enlaces de distinta clase entre el fundamento y la conclusión. El nivel de certeza cognitiva respecto a las proposiciones generadas por las investigaciones teóricas es el de plausible. Este nivel supone que las proposiciones tienen una alta probabilidad de ser falsas, sin embargo, su fundamentación en entidades teórico-conceptuales argumentadas científicamente les confiere un alto grado de universalidad. La investigación teórica en Publicidad muestra, por consiguiente, tener una naturaleza

distinta a la investigación empírica, así como el empleo de unas técnicas distintas para el registro y construcción de datos, centrándose en el uso de estrategias metodológicas documentales. Esta metodología científica fue la utilizada en la investigación tematizada en estas páginas, lo que conforma su validez pragmática.

IV. En la investigación realizada se empleó una muestra cualitativamente conformada de documentos (elaborados por distintos autores científico-académicos) contenedores de expresiones -unidades de análisis en la investigación- referentes a conceptos, teorías, modelos y leyes validados científicamente -valores de la variable principal de la investigación: el carácter científico de la investigación teórica en Publicidad-, que versan sobre el objeto de estudio y son especialmente relevantes para responder el objetivo general de la investigación,. A efectos de proponer nuevas líneas de investigación a desarrollar, se estima, en primer lugar, que la limitación muestral (fundamentalmente, por los recursos humanos, materiales y temporales disponibles) impulsa a realizar estudios con un tamaño muestral mayor de documentos, abarcando documentos que se sitúan al margen de la selección muestral. En segundo lugar, la investigación realizada (que posibilita evidenciar la metodología usada en las investigaciones teóricas en Publicidad) permite elaborar libros de códigos para el análisis cuantitativo de documentos soporte de estas investigaciones, a fin de determinar la explicitación y ausencia/presencia de sus componentes metodológicos propios. En tercer lugar, resulta conveniente efectuar estudios sobre la temática de la investigación teórica en Publicidad y sobre su carácter científico mediante consulta a los autores más destacados de este ámbito, mediante técnicas cuantitativas, como encuestas, pero también mediante técnicas cualitativas, como Philips 66 y grupos de discusión, con el fin de conocer sus imaginarios al respecto. Estas líneas muestran el potencial de las investigaciones que pueden efectuarse sobre una temática siempre actual y sumamente significativa epistemológica, laboral e institucionalmente para los investigadores en Publicidad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andréu, J. (1998). “Las técnicas del análisis de contenido: una revisión actualizada” [en línea]: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/s200103.pdf>, Centro de Estudios Andaluces, consulta: 12-11-2022.
- Aristóteles (1995): Retórica, Madrid: Gredos.
- Benavente, M. (1970): “Sentido gnoseológico de los juicios sintéticos a priori”, Logos: Anales del Seminario de Metafísica, 5, 27-52.
- Bourdieu, P., Chamboredón, J.C y Passerón, J.C. (2002): El oficio del sociólogo, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bunge, M. (1983): La investigación científica. Su estrategia y su filosofía, Ciudad de México: Ariel.
- Cáceres, P. (2003): “Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable”, Psicoperspectivas, 11(2), 53-81.
- Cegarra, J. (2004): Metodología de la investigación científica y tecnológica, Madrid: Díaz de Santos.
- Del Cid, A., Méndez, R., Franco, R. (2007): Investigación. Fundamentos y metodología, Ciudad de México: Pearson Educación.
- Díaz, J. A., Moulines, U. (1997): Fundamentos de Filosofía de la Ciencia, Barcelona: Ariel.
- Gaitán, J.A., Piñuel, J.L. (1995): Metodología general: conocimiento científico e investigación en la comunicación social, Madrid: Editorial Síntesis.
- Gaitán, J.A., Piñuel, J.L. (1998): Técnicas de investigación en comunicación social, Madrid: Editorial Síntesis.
- Gallardo, L. (2013): “El significado de las variables del marketing-mix para los públicos objetivo”, Razón y Palabra, 18(83), 1-18.
- Habermas, J. (2002): Verdad y Justificación, Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (1994): “Teorías de la verdad”, en Habermas, J.: Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos, 113-158, Madrid: Cátedra.
- Habermas, J. 1987: Teoría de la acción comunicativa, Madrid: Taurus.
- Laudan, L. (1984): Science and Values: The Aims of Science and Their Role in Scientific, California: University of California Press.

- Lafont, C. (2009): “Verdad y apertura de mundo. El problema de los juicios sintéticos a priori tras el giro lingüístico” [en línea], <https://doi.org/10.14201/3753>, *Azafea Revista de Filosofía*, 5, consulta: 12-10-2022.
- Lopez-Aranguren, E. (2016). “El análisis de contenido tradicional”, en Manuel García-Ferrando, M., Alvira F., Alonso L., Escobar, M. (coords.): *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*, 594-616, Madrid: Alianza Editorial.
- Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. I. (2007) (coords.): *Metodología de la ciencias sociales*, Buenos Aires: Emecé Editores.
- Narvárez, M. D. (2019): “La nueva retórica de Chaïm Perelman como teoría de la racionalidad práctica”, *Eidos*, 30, 104-129.
- Pardo, R. (2000): “Verdad e historicidad. El conocimiento científico y sus fracturas”, en Díaz, E. (ed.): *La posciencia*, 37-62, Buenos Aires: Biblos.
- Piaget, J. (2018): *La psicología de la inteligencia*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Piñuel, J.L (1989): *La expresión: una introducción a la Filosofía de la Comunicación*, Madrid: Visor.
- Popper, K. (1985): *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*, Barcelona: Paidós.
- Radnitzky G. (1987): “La metodología falsacionista y su ecología” [en línea], <https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF8788110027A>, *Revista de Filosofía*, 1, consulta: 12-10-2022.
- Valles, M. (2000): *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid: Síntesis.

PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL: MODOS DE MIRAR(SE) DESDE UNA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

MAR BINIMELIS ADELL

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

ELENA OROZ

Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo presentamos los objetivos, dinámicas pedagógicas y resultados de un taller en medios de comunicación orientado a la aplicación de la interseccionalidad como concepto y herramienta de innovación pedagógica.

El taller tuvo lugar el 20 de septiembre de 2022 en el marco del Congreso Internacional “Mujeres y Cine en Iberoamérica: políticas, representaciones, historias, interseccionalidades”, celebrado en la Universidad Carlos III de Madrid y organizado por el grupo de investigación TECMERIN y el Instituto Universitario del Cine Español de este centro. La experiencia docente se concibió como una actividad formativa complementaria dirigida a estudiantes de dicha universidad ligada a los ejes temáticos del encuentro científico. Cabe señalar que las firmantes de esta contribución impartimos el taller en calidad de miembros de la asociación MYC. Mujeres y Cine, una entidad que aglutina a investigadoras internacionales y que tiene por objetivo sensibilizar sobre las inequidades de género en el sector audiovisual, y que colaboró con este evento diseñando su vertiente formativa.

Pese a que la actividad tuviera un carácter puntual y experimental, debido al elevado grado de satisfacción de los y las participantes —como

detallaremos en el apartado resultados y discusión— consideramos pertinente compartir esta experiencia entre la comunidad universitaria con una doble finalidad. En primer lugar, nuestra intención es exponer las herramientas prácticas utilizadas y que, si bien están basadas en propuestas existentes, fueron adaptadas a taller para poner el acento en la comunicación audiovisual. Consideramos, por tanto, que la metodología y los recursos que presentamos constituyen un ejemplo de innovación docente en nuestro ámbito. En segundo lugar, queremos reflexionar brevemente sobre su aplicación en el grado de Comunicación Audiovisual, señalando que el conjunto o parte de las actividades desarrolladas pueden implementarse como actividades prácticas en diferentes asignaturas. En particular, consideramos que la propuesta es interesante en aquellas materias vinculadas al análisis crítico de las representaciones culturales. Este no solo fue uno de los ejes centrales del taller, sino que, de forma innovadora, se abordó desde el concepto de interseccionalidad con la voluntad de sensibilizar al alumnado sobre las múltiples diferencias que nos atraviesan como sujetos y cómo estas devienen en posiciones de poder o, por el contrario, de vulnerabilidad.

El título del capítulo, “Modos de mirar(se)”, se inspira tanto en la obra clásica de John Berger *Modos de ver* (1975) como en las observaciones de Gillian Rose en su libro *Visual Methodologies* (2001), donde la autora subraya que es fundamental reflexionar sobre nuestra propia forma de mirar las imágenes. En palabras de Rose (2001, p.16): “Si las formas de ver son histórica, cultural y socialmente específicas, entonces tu forma de mirar o la mía no es natural ni inocente”. Siguiendo esta observación, con el taller quisimos trasladar al alumnado una toma de conciencia sobre las posiciones que ocupamos en la estructura social en función del género, la edad, la clase social o la orientación sexual, entre otros parámetros, y cómo esta ubicación condiciona nuestra relación con las representaciones culturales y, en el caso de buena parte de los y las estudiantes a los que se dirigió el taller, su futura producción de imágenes ya en un entorno profesional.

1.1. DESCRIPCIÓN DEL TALLER Y PERFIL DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES

Titulamos el taller “El género y todo lo demás... Analizar las desigualdades desde la interseccionalidad”. La actividad tuvo una duración de dos horas y media y participaron 14 estudiantes de Comunicación de la Universidad Carlos III de Madrid, tanto de cursos de grado como de posgrado. Esta observación no es menor puesto que supuso que las dinámicas se diseñaran para un alumnado con bagajes y expectativas teóricas diferentes en función de sus estudios previos. Si bien este aspecto ofreció la ventaja de contar con una relativa diversidad de participantes en el aula, también supuso un hándicap en la medida que los conocimientos previos sobre el tema y, en general, su experiencia académica era dispar.

Concretamente, participaron tres estudiantes de postgrado del Máster Universitario en Investigación Aplicada a Medios de Comunicación, diez estudiantes procedentes tanto del Grado en Comunicación Audiovisual como del Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual (de segundo, tercero y cuarto curso) y un alumno internacional. Por lo que se refiere a la composición del grupo, cabe destacar el elevado número de mujeres. De las catorce personas asistentes, así se identificaron diez de ellas.

2. OBJETIVOS

Como objetivo general, el taller se propuso ofrecer herramientas conceptuales y prácticas para analizar las desigualdades sociales desde una perspectiva interseccional y, derivado de esta ubicación en el entramado social, reflexionar sobre cómo estas condicionan nuestra relación con las representaciones culturales. En este sentido, quisimos enfatizar cómo aquellas categorías con las que actualmente el alumnado está altamente sensibilizado, como es el género, y que se suelen trabajar en diferentes asignaturas se entrecruzan con otras que se abordan de manera más tangencial en el currículo académico, como pueden ser la etnicidad, la edad o el contexto geográfico. Al respecto, como incidimos en el taller, adoptar una perspectiva interseccional no implica sumar condiciones de privilegio o desventaja que conducen a situaciones de inequidad, sino que

supone adoptar una mirada poliédrica a la sociedad y sus manifestaciones culturales, puesto que estas posiciones o jerarquías lejos de ser absolutas, tienen una condición dinámica y varían en función del contexto. En otras palabras, un análisis interseccional considera un conjunto de factores que afectan al individuo de manera combinada y entrecruzada, en lugar de considerar cada factor de forma aislada o todos ellos como una mera adición. Igualmente, se puso énfasis en que, desde una perspectiva interseccional es central comprender que una posición de privilegio no minimiza ni anula otra de opresión, de manera que examinar las diferentes posiciones en competición entre ellas no tiene sentido en este marco (Rodó Zárate, 2021, p. 48).

2.1. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

A partir del objetivo general y transversal expuesto, planteamos cuatro resultados de aprendizaje:

- Entender qué es la perspectiva interseccional y sus primeras articulaciones teóricas.
- Comprender cómo en función de nuestra ubicación en la estructura social, se tienen desiguales opciones materiales y simbólicas para acceder a los recursos sociales. Entender que esta ubicación es cambiante dependiendo del momento, el lugar y el contexto.
- Tomar conciencia sobre cómo la producción y lectura de imágenes está también determinada por la ubicación en la estructura social.
- Identificar cómo se articulan las relaciones entre las estructuras de poder y los lugares habitados a partir de las vivencias cotidianas y personales.

3. METODOLOGÍA

3.1. ADENTRÁNDONOS EN EL MARCO CONCEPTUAL DE LA INTERSECCIONALIDAD

De cara a conseguir los resultados de aprendizaje mencionados, el taller combinó diferentes métodos docentes, como son la exposición teórica, el visionado de materiales audiovisuales, la realización de actividades de práctico-vivenciales y la discusión en grupo. Debido a la mencionada diversidad del grupo en términos curriculares, tras su finalización se facilitaron los recursos pedagógicos empleados para que pudieran profundizar en el tema en función de sus intereses académicos. En concreto, se dio acceso a la presentación, que incluía enlaces a diferentes vídeos en abierto, y artículos de corte teórico respetando las vías, condiciones y acuerdos establecidos entre CEDRO y la Universidad Carlos III de Madrid.

El taller se inició con una propuesta sencilla pero fundamental para promover la participación y establecer un clima activo y de confianza entre un alumnado heterogéneo y que no se conocía previamente. Usando imágenes de lugares propios de un centro educativo como las aulas y los pasillos se plantearon las siguientes cuestiones: ¿De qué temas se suelen hablar en estos lugares? ¿Cuáles se omiten o se silencian? La finalidad de estas preguntas fue también identificar aquellos temas relacionados con el taller (discriminaciones, desigualdades) que el alumnado percibe que se plantean abiertamente en el contexto universitario y otros que solo se abordan fuera del aula y/o con determinados grupos de confianza. Este debate también sirvió para tomar el pulso sobre su grado de concienciación sobre las diferencias sociales y cómo las perciben en el ámbito educativo superior.

Tras esta actividad de apertura, en la primera parte del taller (de una hora de duración) se realizó una contextualización y aproximación teórica al concepto de interseccionalidad. Específicamente, se introdujo la tensión entre la perspectiva estructuralista y la individualista, encajando en esta tensión el papel que los ejes sociales de desigualdad tienen sobre las posiciones de privilegio u opresión de los individuos siguiendo la propuesta elaborada por Gerard Coll-Planas, María Rodó de Zárata y Gloria García-Romeral (2021).

Respecto a los ejes de desigualdad, se describieron los más habituales en los acercamientos a la interseccionalidad con la voluntad de clarificar un vocabulario conceptual y analítico que, en función del nivel del alumnado, puede ser objeto de confusión o emplearse de manera imprecisa. Nos servimos del material previamente mencionado (Coll-Planas *et. al.*, 2021) para proponer el siguiente resumen:

- Clase social: es la forma de estratificación vinculada a la función productiva, el poder adquisitivo o el acceso a los recursos. Algunos de sus indicadores son la propiedad, los ingresos, el acceso a los recursos, la formación o el capital cultural.
- Origen, racialización y diversidad étnica, cultural y religiosa: el origen hace referencia al lugar de nacimiento de una persona. La racialización se sustenta en el carácter biologicista y de inferioridad que se asocia a la raza e implica racismo cuando se considera que un grupo concreto es inferior a otro. La diversidad étnica, cultural y religiosa se refiere a las costumbres, tradición y cultura de una persona. En el contexto europeo estos ejes suelen estar relacionados entre sí.
- Edad: la sociedad otorga determinados derechos, papeles sociales y perspectivas a las personas según su edad. El edadismo es el conjunto de creencias, normas y valores sobre diferentes grupos de edad en los que se basa la discriminación.
- Diversidad funcional: la no adecuación a aquello que se considera la *normalidad* corporal, psíquica y sensorial genera formas de exclusión que se señalan como capacitismo y se remarca la diferencia respecto a esta norma.
- Otros ejes como, por ejemplo, los cánones estéticos, normas sociales en torno a las características físicas de los cuerpos también generan desigualdades y presiones sociales que, en ocasiones, devienen en estigma.

Seguidamente, nos centramos en las desigualdades determinadas por el sexo-género. Partimos de una concepción amplia de este sistema y se determinaron las formas de opresión que acompañan a cada dimensión.

Específicamente ofrecimos la siguiente explicación (Coll-Planas *et. al.*, 2021, p. 16):

- Sexo: consiste en la clasificación de la corporalidad en las categorías de macho o hembra. Las formas de opresión que lo acompañan son la negación y patologización de las corporalidades de las personas intersex, así como acciones encaminadas a hacer encajar nuestros cuerpos a los ideales de macho o hembra.
- Identidad de género: es la correspondencia entre sexo e identidad de género. La forma de opresión que le acompaña es la patologización personas trans y de las identidades no binarias y la transfobia.
- Posición de género, consiste en la atribución duna posición de poder y privilegio a los hombres en contraposición a las mujeres. Las formas de opresión que más comúnmente le acompañan son las desigualdades de género, las discriminaciones a las mujeres y la violencia machista.
- Expresión de género, es asociar formas de expresión y de roles masculinos y femeninos a las personas identificadas como hombres y mujeres. Esto comporta un estigma asociado a mujeres que no desarrollan un rol socialmente considerado femenino o que no tienen una expresión femenina y a hombres que no tienen un rol o una expresión masculina.
- Orientación sexual: predilección sexual por una persona del mismo sexo, del contrario o ambas. La norma es la heterosexualidad y asumir la complementariedad entre masculino y femenino. Las formas de opresión más comunes asociadas a esta dimensión son la discriminación y violencia hacia las personas no heterosexuales y no monosexuales.

Descritas estas categorías, nos adentramos en el concepto de interseccionalidad explicando sus orígenes a partir de la importante contribución de Kimberlé Crenshaw (1989) en el ámbito legislativo. Seguidamente enfatizamos que esta perspectiva analítica supera la tradicional visión monofocal de las discriminaciones, puesto que en la práctica estas

operan de forma entrecruzada y compleja, con lo que exigen un abordaje simultáneo. Se tomó como referencia el libro de María Rodó Zárate *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones* (2021) y, concretamente, el último capítulo donde ofrece un resumen claro y didáctico de los principios que comprende la interseccionalidad en tanto que marco conceptual y herramienta analítica. A continuación, aplicamos estas cuestiones al ámbito de la imagen y las representaciones, sirviéndonos de las aportaciones de teóricos procedentes de los *black studies* como Franz Fanon (1967 [1952]) y bell hooks (2015). Las observaciones del crítico postcolonial nos permitieron subrayar el poder de la mirada, cómo las representaciones opresivas y estereotipadas de la alteridad racial pueden llegar a interiorizarse y cómo la relación con las imágenes varía no sólo según las posiciones sociales, sino también según el contexto espectral. Como Fanon relató gráficamente en *Black Skin, White Mask*:

Recomendamos el siguiente experimento a quienes no estén convencidos: Asistir a la proyección de una película de Tarzán en las Antillas y en Europa. En las Antillas, el joven negro se identifica de facto con Tarzán contra los negros. En un cine europeo las cosas no son tan claras, ya que los espectadores blancos le sitúan automáticamente entre los salvajes de la pantalla. El experimento es concluyente. El negro percibe que no puede liberarse de ser negro. (1967, p. 417)

Respecto al trabajo de bell hooks (2015), sobre la teoría de la mirada y la identificación espectral nos centramos en su concepto de mirada oposicional. A diferencia de Fanon, bell hooks contempla la agencia espectral y señala que existe un placer espectral que se deriva de la interrogación crítica de las representaciones cinematográficas cuando la imagen que devuelve la pantalla no se corresponde a las realidades y deseos de ciertos sujetos. En concreto, la autora se refiere a las mujeres/espectadoras negras que pueden rechazar tanto los principales estereotipos raciales femeninos (por ejemplo, la *Mummy* o sirvienta diligente) como las diversas representaciones cosificadas y pasivas de las mujeres blancas, que son las que han dominado los relatos cinematográficos hasta bien entrado el siglo XXI.

Establecidas estas bases, se mostraron diversas imágenes fijas y en movimiento que fueron debatidas con el alumnado. En esta ocasión, se

desplazó el acento al género, la orientación sexual y la corporeidad. Además de comentar algunas imágenes publicadas en prensa, se visionaron los trabajos *1977* de Peque Varela (2007) y *American Reflexxx* de Alli Coates (2015). El primer cortometraje, además de las cuestiones ya señaladas en torno al género y la orientación sexual, también permite abordar, por un lado, el carácter dinámico de las desigualdades en función del contexto geográfico y cultural (aquí, un entorno rural) y, por otro lado, la importancia de las emociones como un indicador de los ejes de desigualdad. Esto es, el grado de malestar que experimenta la protagonista nos sirvió posteriormente para engarzar con la actividad práctica de los *Relief Maps* donde, siguiendo la propuesta de Rodó Zárata (2021), las emociones son fundamentales. El segundo cortometraje resulta sumamente interesante puesto que evidencia la violencia que sufren en el espacio público aquellos sujetos que la sociedad no puede reconocer o clasificar sin ambages según el sistema sexo-género exigiéndoseles una identidad clara.

3.2. ACTIVIDADES PRÁCTICAS Y VIVENCIALES

En la segunda parte del taller (de una hora y media de duración) se realizaron varias dinámicas prácticas destinadas a que el alumnado visualizara de qué manera la perspectiva interseccional permite evaluar y comprender la propia experiencia y ubicación social. Con estas actividades también se pretendió sentar las bases para que la sesión se cerrara con un debate más complejo, una vez expuestos los contenidos teóricos.

Las dos actividades se plantearon como voluntarias y se explicó al grupo que podían dejar de participar en todo momento, algo que no ocurrió. Todas las personas asistentes quisieron involucrarse en ambas actividades y lo hicieron durante las dinámicas completas.

Comenzamos con *Pasos*⁴³, una actividad desarrollada por el CEIG (Centro de Estudios Interdisciplinarios de género de la UVic -UCC), del cual una de las docentes forma parte, y recogida en la guía de referencia de este taller (Coll-Planas *et. al.*, 2021, p. 37). Cabe apuntar que la dinámica

⁴³ Una visualización y comentario de esta experiencia por parte de un grupo de adolescentes puede verse en YouTube (Centre d'Estudis Interdisciplinaris de Gènere CEIG, 2019).

original fue desarrollada en el marco de un proyecto europeo cuyo objetivo general era analizar la prevención de la violencia de género en centros de secundaria. Se trataba de aportar herramientas para la intervención con una mirada amplia sobre las diferentes dimensiones de la violencia de género teniendo en cuenta la interacción de diferentes ejes de desigualdad. En esta ocasión, la actividad *Pasos* se adaptó al estudiantado universitario.

La actividad precisa de un espacio grande y diáfano para que una persona pueda estar junto a la otra y dar diez pasos adelante o atrás sin trabas. Por este motivo, fuimos a un patio exterior cercano donde se disponía del espacio necesario. Una vez allí se pidió al grupo que se pusiera en línea en orden aleatorio, mirando hacia adelante y dándose las manos. A continuación, se explicaron las pautas, consistentes en la formulación de una serie de preguntas sobre su experiencia personal. En función de si su respuesta era positiva o negativa, debían caminar hacia delante o hacia atrás, manteniéndose en silencio y, en la medida de lo posible, con los ojos entrecerrados para centrarse en su propia vivencia y análisis sin focalizarse en cómo actuaba el resto del grupo.

Las preguntas estuvieron vinculadas al hecho de partir o no con diversos privilegios vinculados a ejes como el género, la edad, la clase social, la lengua, etc. Como ya hemos avanzado, la propuesta original (Coll-Planas *et. al.*, 2021, p. 37), se adaptó al alumnado del taller. Algunas de las preguntas lanzadas fueron:

- Si yendo por la calle has tenido miedo de que te acosaran sexualmente, da un paso atrás.
- Si en tu casa hay más de 50 libros, da un paso adelante.
- Si te da miedo la reacción de tu entorno ante tu orientación sexual, da un paso atrás.
- Si te han hecho comentarios despectivos sobre tu religión, da un paso atrás.

La segunda dinámica fue la realización individual de un *Relief Map*, o mapa de relieve de la experiencia, una herramienta metodológica

desarrollada por María Rodó Zárata (2021, pp.167-202). Fundada en la interseccionalidad, esta herramienta trata de responder e identificar las siguientes cuestiones: ¿Cómo podemos analizar y visualizar las desigualdades sociales? ¿Cuál es la repercusión emocional para las personas que las sufren? ¿Qué papel tiene el tiempo y el lugar con respecto al impacto de las desigualdades sobre el individuo?

A partir de estos parámetros, los *Relief Maps* prestan atención a los ejes de desigualdad o posiciones sociales, y los relaciona con la dimensión geográfica (los lugares que se habitan y cómo se experimentan) y la psicológica (las repercusiones emocionales). Antes de continuar con la descripción de la actividad, conviene clarificar el peso que las emociones y el espacio tienen a la hora de adoptar el prisma interseccional. Como resume Rodó Zárata (s/f):

Las emociones han sido históricamente despreciadas en el estudio sobre las desigualdades sociales, pero existen muchas formas de discriminación que solo pueden identificarse a partir de esta dimensión: la humillación, el miedo o la percepción de exclusión sirven como indicadores fundamentales de las desigualdades.

En este sentido, la autora subraya “la necesidad de nombrar los males interseccionales” (Rodó Zárata, 2021, p. 27). Así, atender a un eje específico (por ejemplo, ser varón heterosexual) puede implicar gozar de una situación de privilegio y bienestar, pero se puede acumular dolor o sufrimiento en otro eje (por ejemplo, respecto al origen nacional si este mismo varón es migrante).

Por otra parte, los espacios o escenarios sociales —ya sean el aula, el hogar, la calle, las redes sociales o un bar— actúan como motor de las dinámicas interseccionales. Como esta misma autora ejemplifica:

No implica la misma situación ser mujer joven cuando estás en casa de la familia, volviendo a casa sola de noche o de escalada con las amigas. Y seguramente la dinámica es muy distinta si esta chica es blanca, migrada o trans (Rodó Zárata, s/f).

En suma, siguiendo a Rodó Zárata (2021, p. 118), las emociones y los lugares aportan dinamismo a la comprensión de las relaciones desde una perspectiva interseccional, de manera que podemos abordar las categorías sociales e identitarias sin que estas tengan que considerarse de manera esencialista, estática o dicotómica. En consecuencia, la utilidad de los *Relief Maps* subyace en que es una

herramienta introspectiva que pone de manifiesto el dinamismo entre posiciones, lugares y emociones, al tiempo que visualiza su interacción de forma simplificada.

Para la dinámica, se ofreció al estudiantado dos documentos impresos. Por un lado, una tabla (Figura 1) en la que debían identificar lugares en función de ciertas categorías sociales y los sentimientos que estos generaban, desde el alivio hasta la opresión. Por ejemplo, podían señalar que el domicilio familiar puede ser un lugar de opresión si la persona se identifica como homosexual en un marco familiar conservador, frente a un piso de estudiantes o un aula que la misma persona puede considerar como un espacio de alivio o neutro.

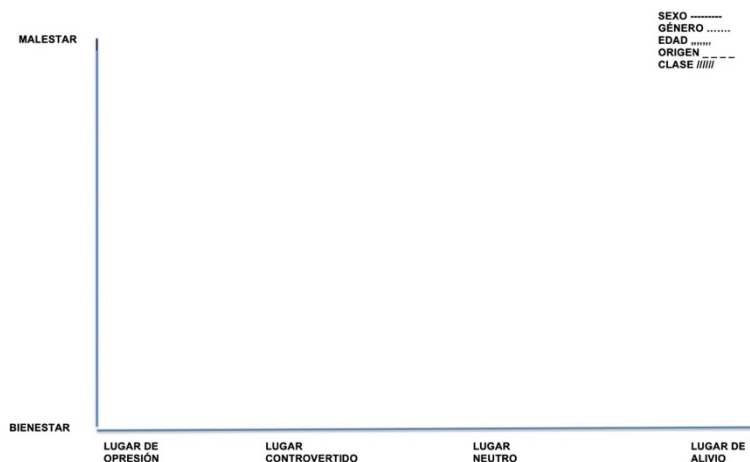
Por otro lado, se distribuyó un gráfico destinado a visualizar esta experiencia. Como se aprecia en la Figura 2, el gráfico consta de un eje vertical donde se incluye el nivel de bienestar o malestar y un eje horizontal donde se incluyen espacios de la vida cotidiana a elección, en función de la tabla previa y, seguidamente, se escogen algunos ejes de desigualdad (género, clase social, edad, etc.). Mediante diferentes tipos de líneas o colores, el estudiantado confeccionó este esquema visual y, posteriormente y siempre bajo su elección, lo pudo compartir con el grupo o realizar comentarios sobre la actividad.

FIGURA 1. Ejemplo de tabla para realizar un Relief Map

LUGARES	Como me siento mi...				
	SEXUALIDAD	GÉNERO	EDAD	ORIGEN	CLASE
Opresión					
Controvertido					
Neutro					
Alivio					

Fuente: Elaboración propia a partir de Rodó Zárate (2021).

FIGURA 2. Ejemplo de gráfico para visualizar los resultados de la tabla previa.



Fuente: Elaboración propia a partir de Rodó Zárate (2021).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para la exposición de los resultados y su discusión, nos basamos tanto en las observaciones derivadas del desarrollo del taller como en una encuesta de valoración anónima y voluntaria que se hizo llegar a los y las participantes tras su realización. Como se explicó al alumnado, el uso de los resultados estaría limitado a los fines explicitados en esta propuesta de innovación docente. La encuesta fue respondida por el 60% de los participantes.

4.1. ENCUESTA DE VALORACIÓN

El cuestionario incluyó preguntas de carácter cuantitativo destinadas a conocer el grado de satisfacción con los materiales empleados y las actividades realizadas en una escala de 1 a 5, donde 1 equivalía a muy mal/muy insatisfecho/a y 5, a muy bien, muy adecuado, muy satisfecho/a. Asimismo, se incluyeron valoraciones cualitativas.

De acuerdo con los resultados, el taller fue acogido de manera muy favorable y, de media, su valoración global fue de 4,5 sobre 5. La actividad *Pasos* fue puntuada con un 4,75 sobre 5 y la dinámica de los *Relief*

Maps, con un 4,5 sobre 5. Además, cabe destacar que el 100% de los y las estudiantes respondieron afirmativamente a la pregunta sobre la sensibilización adquirida tras el taller y la toma de conciencia sobre cómo analizamos, experimentamos y reproducimos las desigualdades sociales. Igualmente, el 100% señaló la necesidad de que la perspectiva interseccional se incluyera ya en los primeros cursos de grado.

Eso sí, a la hora de concretar las asignaturas más adecuadas para incluir esta perspectiva y las dinámicas empleadas, se indicaron una amplia variedad de materias vinculadas a la comunicación, las humanidades y la deontología profesional. Las más señaladas, siempre dentro de la oferta del Grado en Comunicación Audiovisual que ofrece la Universidad Carlos III de Madrid, fueron Psicología de los Medios y Análisis de la Imagen Audiovisual. En consecuencia, esta disparidad de impresiones evidencia el carácter transversal de la propuesta pedagógica.

4.2. DEBATES EN EL AULA

El debate que abrió el taller terminó por llevar al alumnado a mencionar aspectos fundamentales en los que se profundizaría a lo largo del taller. En este sentido, se determinó que los espacios tenían un carácter relacional y que se perciben y viven de forma diferente y desigual según las posiciones sociales. La parte conceptual sirvió para ese desarrollo y el comentario de obras audiovisuales permitió aplicar los conceptos teóricos a diversas representaciones culturales.

En la parte más vivencial del taller, mediante la dinámica *Pasos*, buscamos hacer reflexionar al alumnado sobre las distintas posiciones de cada quién en las estructuras de poder, poniendo énfasis en los privilegios, y también quisimos visualizar las desigualdades que puede haber dentro de un grupo. Finalmente, derivamos el debate a las experiencias más personales. En ese sentido, el grupo fue participativo y el debate resultó rico. En la discusión se hizo hincapié en que cada persona había quedado en una posición diferente porque se encuentra atravesada por múltiples ejes y también en que, con preguntas distintas, los resultados habrían variado. Destacamos que algunas personas se sintieron sorprendidas por cómo habían quedado ubicadas en el espacio, bien por quedar adelante o detrás de lo esperado. Igualmente, algunos/as participantes en el taller

destacaron el carácter gráfico y empático de esta actividad. En la encuesta, uno/a de ellos/as señaló que esta fue la actividad más interesante al considerar que “sentir físicamente las brechas sociales es muy poderoso”.

La actividad de *Relief maps*, más introspectiva, generó un debate extenso. Entre las conclusiones extraídas, se destacó cómo cada cual está situado/a en todos los ejes de desigualdad de una forma única y particular, diferente según los cuerpos que la viven, reforzando lo que ya se había detectado en la dinámica *Pasos* de una forma más general. Ahora bien, esta segunda dinámica permitió profundizar en las experiencias individuales y desarrollar con más profundidad el papel de las emociones, aspecto sobre el cual no se había indagado tanto mediante la dinámica anterior.

4.3. LA INTERSECCIONALIDAD, A DEBATE

La principal discusión extraída de la experiencia tiene que ver con el concepto mismo de interseccionalidad. Esta discusión surgió en el taller y también, con posterioridad, durante la valoración por parte de las talleristas. Se discutió sobre si la lógica interseccional supone que el abordaje específico de un eje de desigualdad deja de tener sentido o cuándo puede ser conveniente mantener un prisma monofocal. En este sentido, se planteó que, si bien la perspectiva interseccional provee de una mirada más compleja y holística, puede llevarnos a pensar en micro-identidades que terminen por dificultar la acción social colectiva en torno a demandas vinculadas a ejes concretos. No obstante, se valoró que el concepto de interseccionalidad es también una herramienta práctica desde la que generar empatía y respeto desde el momento que permite tomar conciencia de que todas las personas podemos estar, dependiendo del contexto, en cambiantes situaciones de opresión y privilegio. Y así lo ejemplifica, una respuesta recogida en la encuesta citada, donde se señaló que el taller había “ayudado a conocer y explorar diferentes historias y personas de las que no me voy a olvidar, y de darme cuenta de los problemas y situaciones que viven las personas de mi alrededor”.

5. CONCLUSIONES

El taller permitió introducir toda una serie de debates que no son habituales en las aulas universitarias y hablar abiertamente de categorías y ejes de desigualdad a partir de una aproximación teórica y vivencial. Así, los y las asistentes destacaron de forma positiva el abordaje de temas como el origen, la clase social o la diferencia étnica.

Como ha quedado expuesto en el apartado previo, se cumplieron los resultados de aprendizaje vinculados a la toma de conciencia sobre la propia ubicación en la estructura social y cómo esta posicionalidad afecta a nuestra relación con las imágenes. En este sentido, destacamos que la perspectiva adoptada y las actividades desarrolladas sirvieron para promover la sensibilidad respecto a las desigualdades sociales y, en consecuencia, la empatía. Todo ello también repercutió en una toma de conciencia a la hora de abordar el análisis de las representaciones culturales como se manifestó durante la discusión de los vídeos propuestos, siendo este otro de los ejes claves de esta propuesta de innovación docente.

Eso sí, de acuerdo con el alumnado, el punto más débil del taller fueron los recursos teóricos, lo que achacamos a la diversidad de expectativas en función del variado nivel de estudios de los/as participantes y a la limitada duración del taller. En concreto, algunas personas echaron en falta un mayor recorrido académico sobre la interseccional y más ejemplos de películas con este enfoque. Por tanto, si ya hemos mencionado el carácter transversal de la propuesta y su adaptabilidad a las materias que se cursan en el Grado en Comunicación Audiovisual, es fundamental que profesorado incorpore textos y materiales audiovisuales apropiados en función de la materia que imparte. En nuestro caso, el énfasis recayó en el poder de la mirada y el análisis de las representaciones, lo que nos llevó a introducir las perspectivas críticas procedentes de los *black studies*. Consideramos que un buen punto de partida en asignaturas como Teoría de la Imagen, Análisis de la Imagen Audiovisual o Estudios Fílmicos, puede ser partir de las representaciones de género y de sus efectos en la subjetividad femenina como propone, sin ir más lejos, John Berger (1975) para introducir otras matizaciones respecto a las teorías de la mirada, la identificación y su impacto en la subjetividad que

contemplan, como hicimos, la raza pero también la orientación sexual, atendiendo a cuestiones como las lecturas a contrapelo y la resignificación de los textos audiovisuales.

6. REFERENCIAS

- Alli Coates Signe Pierce (7 de abril de 2015). AMERICAN REFLEXXX [Video]. YouTube <https://bit.ly/3VtQcy4>
- bell hooks (2015, 2º edición). Black Looks. Race and Representation. Routledge
- Berger, J. ([1972]2016, 3ª edición). Modos de ver. Editorial GG
- Centre d'Estudis Interdisciplinaris de Gènere CEIG. (2019, octubre 16). Passos [vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/3Vxt6GA>
- Coll-Planas, G., Rodó de Zàrate, M., & García-Romeral, G. (2021). Mirades polièdriques. Guia per a l'aplicació de la interseccionalitat en la prevenció de violències de gènere amb joves. <https://bit.ly/3jpllbq>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, 140, 139-167
- Fanon, F. ([1952] 1967). Black Skin. White Mask. Grove Press
- Peque Varela. (2011). 1977 (Cortometraje de 2007) [vídeo]. Vimeo. <https://bit.ly/3Q6dVmW>
- Rodó Zarate, M. (2021). Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones. Bellaterra
- Rodó Zarate, M. (s/f). Relief Maps. UOC. Consultado el 30 de diciembre de 2022. <http://bit.ly/3YZ7khY>
- Rose, G. (2001). Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials. SAGE

¿CÓMO COMBATIR LA DESINFORMACIÓN? RASGOS DE LAS FAKE NEWS Y RUTINAS PROFESIONALES DE LOS FACT-CHECKERS

ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN
Universidad de Málaga

BEATRIZ MUÑOZ HIDALGO
Universidad de Málaga

ALBA CÓRDOBA-CABÚS
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La desinformación constituye uno de los fenómenos con mayor protagonismo en la sociedad; su incidencia se ha dejado notar en ámbitos como la comunicación, la economía, la ciencia, la sociología, la sanidad, la política o la educación (Tandoc et al., 2018; Herrero-Diz et al., 2020; García et al., 2021; Sánchez-García, 2021; Ho et al., 2022), lo que la ha convertido en un problema global y transversal a cualquier disciplina o área del conocimiento.

Si bien no se trata de un fenómeno reciente —siempre han existido las noticias falsas—, sí que resultan novedosos sus mecanismos de difusión, lo que ha permitido que la desinformación haya adquirido en el último lustro un protagonismo inédito a nivel mundial. En este sentido, las redes sociales y, en menor medida, las páginas webs parecen ser las vías idóneas para la difusión de mensajes fraudulentos sin que estos estén sujetos a un mínimo de rigor o control (Gómez-Calderón et al., 2020; Batailler et al., 2022). Cualquier persona con acceso a internet tiene capacidad para poder compartir o crear sus propios contenidos y que estos puedan “viralizarse” en cuestión de minutos (Sánchez-García, 2021). Esta sobreabundancia de mensajes agrava, en palabras de Vázquez-Herrero et al. (2019) y Gómez-Calderón et al. (2021), la vulnerabilidad de

la población ante la manipulación y la desinformación, haciendo cada vez más difícil la tarea de discernir o localizar la información verdadera.

De acuerdo con la literatura científica, 2016 podría establecerse como punto de inflexión del fenómeno de las *fake news* debido a sus efectos y notable concurso en dos hechos de relieve internacional: por una parte, las elecciones presidenciales estadounidenses en las que obtuvo la victoria Donald Trump y, por otra, el resultado del Brexit (Blanco-Alfonso et al., 2019; Baptista et al., 2021; Kapantai et al., 2021; Tandoc et al., 2021). Desde entonces, la incidencia de la desinformación en los principales acontecimientos —no solo de carácter político— es una constante, lo que ha dado pie a que diversos autores la sitúen como una de las grandes amenazas para la libertad de expresión y la democracia (Bennet y Livingston, 2018; Valverde-Berrocso et al., 2022).

Ante este contexto, preocupa especialmente la exposición de los adolescentes y la juventud ante la desinformación, dado que, como apuntan Mendiguren et al. (2020), las nuevas generaciones establecen la mayor parte de sus relaciones en el entorno digital y son lo que, en mayor medida, utilizan las redes sociales (Reuters Institute, 2022). Esto ha dado pie a que numerosas voces alerten sobre la necesidad de formar a los jóvenes en materia tecnológica y/o mediática (Morató-Beltrán et al., 2022) con el fin de paliar los efectos de la desinformación y evitar el “analfabetismo funcional” (Ambròs y Breu, 2011) ante una sociedad fuertemente “tecnologizada” (Aguaded et al., 2011).

Reveladores resultan los hallazgos de Gómez-Calderón et al. (2023), los cuales muestran que el 93,4% de los jóvenes españoles de entre 15 y 24 años reciben *fake news*, al menos, varias veces al mes. El nivel formativo y la edad sería, según el estudio, las principales variables que influyen en la frecuencia de recepción de contenidos fraudulentos. “Los jóvenes con estudios medios o superiores y los situados en la horquilla de 14 a 19 años son los más expuestos a noticias falsas” (Gómez-Calderón et al., 2023, p. 9).

En relación a lo anterior, Pérez-Escoda et al. (2021) señalan que los jóvenes aseguran sentirse capacitados para detectar las noticias falsas, lo que iría en concordancia con los hallazgos de García et al. (2021). Sin

embargo, contrasta con el grueso de los estudios, en los que se advierten sobre las carencias formativas de las nuevas generaciones para hacer frente a la desinformación (Herrero-Diz et al., 2019; Breakstone et al., 2021).

1.1. LA DESINFORMACIÓN, UN FENÓMENO SIN LÍMITES

El estudio de la desinformación presenta un inconveniente conceptual o de base: la ausencia de una única definición y establecimiento de sus características, aspectos fundamentales para abordar este fenómeno. Si bien existen numerosos trabajos con el propósito de desarrollar una definición y rasgos inequívocos de las *fake news* (Baptista y Gradim, 2022; García-Marín y Salvat-Martinrey, 2022), el extenso abanico semántico empleado para referirse a ello —desinformación, desorden informativo, información falsa, posverdad, información contaminada...— dificulta su estudio (Baptista y Gradim, 2022) y lo convierte en un “tema complejo y algo controvertido debido a la amplia variación en la forma en el que se utiliza” (Tandoc et al., 2021, p. 111).

No obstante, resulta preciso destacar uno de los rasgos más extendidos de los que se pueden extraer de la literatura existente: la habitual apariencia de las *fake news* como textos periodísticos convencionales (Cana Vilhas et al., 2019; Tandoc et al., 2019; Baptista y Gradim, 2022; López-Martín et al., 2022). De esta forma, bajo el paraguas de credibilidad que otorgan los medios de comunicación —la marca—, los mensajes fraudulentos adquieren una extraordinaria verosimilitud ante la ciudadanía. En concreto, como se puede dilucidar en López-Martín et al. (2021) y López-Martín et al. (2022) estas suplantaciones se dan principalmente mediante la falsificación de rasgos propios de las ediciones, tanto impresas como digitales, de rotativos y otros medios de referencia.

Asimismo, cuanto menos relevante resulta la incidencia que el factor psicológico ejerce en el proceso de recepción de estos mensajes. Como advierten Gorman y Gorman (2016) y Kappes et al. (2020), existe cierta tendencia a dar mayor credibilidad a aquellos contenidos que uno desea creer, preponderantemente si se asemejan o son próximos a la ideología del individuo. En síntesis, Baptista et al. (2021) explican que la población busca “contenido informativo compatible con su visión del mundo

(opinión, valores o creencias), aunque sea falso” (p. 25). Diversos autores ahondan en esta hipótesis (Allcott y Gentzkow, 2017; Pereira et al., 2018; Baptista y Gradim, 2020) y apuntan que, en líneas generales, los individuos situados a la derecha del espectro político son los más vulnerables o propensos a otorgar credibilidad a estos mensajes, si bien —inciden— este fenómeno afecta a todos los segmentos poblacionales.

En cuanto a las causas a las que respondería la producción de mensajes fraudulentos, podrían señalarse dos motivos principales (Allcott y Gentzkow, 2017). Por una parte, el factor económico, dado que muchos de los infundios que circulan por la Red son creados para obtener beneficios publicitarios cada vez que los internautas visitan, a través de enlaces, las páginas matrices. Y, por otra, el motor ideológico, es decir, aquellos bulos concebidos para menoscabar o desacreditar a instituciones o políticos de ideología contraria. Gómez-Calderón et al. (2020) plantean una tercera motivación: la estratégica. Esto se da cuando las *fake news* son facturadas por países o instituciones para fortalecer su posición o minar la de sus adversarios.

2. OBJETIVOS

El propósito fundamental de esta investigación estriba en explorar los rasgos de los bulos difundidos en España. Con ello se pretende ahondar en el fenómeno de la desinformación, así como aportar un conocimiento más certero de la construcción y difusión de estos mensajes y realizar un acercamiento a conocer cuáles son los hábitos profesionales de los periodistas verificadores de datos.

Como vía de concreción se establecieron varios objetivos subsidiarios. El primero de ellos aspira a identificar las características formales y de contenido de los bulos (O1). También se persigue examinar la finalidad de estos mensajes, así como determinar cuáles son las principales vías de difusión (O2). Y, por último, poniendo el foco sobre la labor de los *fact-checkers*, explorar cuáles son las principales fuentes o recursos de información a las que recurren estos periodistas para la verificación de los hechos (O3).

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo propuesto —explorar los rasgos de las *fake news* difundidas en España— se empleó el análisis de contenido como herramienta heurística. Su elección responde a la versatilidad (Wimmer y Dominick, 1996) y flexibilidad instrumental que ofrece (Igartua, 2006), lo que, según Neuendorf (2002), hacen de esta técnica la idónea para el estudio de mensajes mediáticos.

3.1. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Para la composición de la muestra se seleccionaron todas las *fake news* difundidas en España y registradas entre el 1 y el 15 de octubre de 2022 en las plataformas de verificación Newtral y EFE Verifica.

Estos *fact-checkers* son, junto a Maldita.es y Verificat, las únicas entidades de verificación españolas pertenecientes a la International Fact-Checking Network (IFCN). Esta asociación engloba a las principales entidades de verificación a nivel mundial. A fecha de 31 de diciembre de 2022, hay contabilizadas un total de 85 plataformas de verificación integradas en la IFCN.

Durante el periodo de estudio, se registraron 34 piezas, 24 de ellas pertenecientes a Newtral (70,6%) y 10 a EFE Verifica (29,4%).

3.2. FICHA DE ANÁLISIS

Todas las *fake news* seleccionadas fueron sometidas a una ficha de análisis diseñada en base a estudios previos sobre desinformación (Aparici et al., 2019; Sánchez-Duarte y Magallón, 2020; Salaverría et al., 2020; Blanco-Alfonso et al., 2021; y López-Martín et al., 2022) y se añadieron variables *ad hoc* relacionadas con los objetivos propuestos en el presente estudio.

La ficha se dividió en cuatro dimensiones:

- 1) Información de registro. En este primer bloque se incluyeron aquellas categorías útiles para la identificación de las piezas: fecha de publicación y plataforma de verificación en la que se localiza.

- 2) Análisis formal. En este apartado se aborda la información referida a la producción y difusión de los infundios. En concreto, las variables abordadas fueron:
- Vía de difusión. Los canales a través de los cuales se propagan las *fake news*: Twitter, Facebook, WhatsApp, Telegram, TikTok, medios de comunicación, blogs, correo electrónico...
 - Formato. Relativo al código comunicativo o soporte utilizado para la presentación del mensaje. Texto simple, texto incrustado en imagen —aspecto de pantallazos o capturas—, fotografía, vídeo o audio, entre otros. En una noticia falsa puede localizarse uno solo o una combinación de distintos formatos.
 - Protagonista del mensaje. Quién acomete el hecho relatado en la pieza: se distingue entre protagonista personal —1) político o partido político, 2) famoso (no político), 3) empresa/institución, 4) Gobierno o Ministerio, 5) Administración pública, 6) experto, 7) persona anónima y 8) aglomeraciones o concentraciones de personas — y no personal —1) inventos o patentes, 2) resoluciones, sentencias o leyes y 3) otros.
 - Ubicación. Referido al territorio o ámbito geográfico en el que se enmarca el hecho: 1) local, 2) autonómico, 3) nacional, 4) internacional y 5) no identificado.
 - Hipertextualidad: Si en el contenido fraudulento se incluyen enlaces a páginas webs subsidiarias.
- 3) Análisis del mensaje. Esta tercera dimensión pone el foco sobre la serie lingüística y la intencionalidad del mensaje.
- Tema. En aras de una mayor exhaustividad y precisión en el análisis se establecieron las siguientes categorías: 1) alimentación, 2) economía, 3) guerra Ucrania-Rusia, 4) investigación, 5) legislación, 6) medioambiente, 7) medios de comunicación, 8) Mundial Qatar 2022, 9) política, 10) protestas, 11) relaciones diplomáticas, 12) sanidad, 13) sociedad y 14) terrorismo.

- Fuente. Es decir, a quién se le atribuye la información. De acuerdo con la clasificación de Salaverría et al. (2020), las modalidades contempladas son: 1) anónima, 2) real, 3) suplantada y 4) ficticia.
 - Lenguaje. El registro empleado para la construcción del mensaje: coloquial o especializado.
 - Tipo. Atendiendo a los estudios de Allcott y Gentzkow (2017) y Salaverría et al. (2020), distinguimos cinco categorías: 1) exageración, 2) engaño, 3) broma, 4) descontextualización y 5) noticia manipulada.
 - Finalidad. Relativa a la intencionalidad del infundio. Esta puede ser ideológica/política, humorística, delictiva, religiosa, satírica o económica, entre otras.
 - Declaraciones. Presencia de testimonios de fuentes implicadas. (Sí/No).
 - Discurso. Este apartado aborda la modalidad o tipo del relato predominante en la *fake news*: 1) informativo, 2) interpretativo y 3) opinativo.
- 4) Verificación. Relacionado con lo planteado en el O3, este cuarto bloque de la ficha se centrará en el estudio de la labor de los *fact-checkers*.
- Fuentes consultadas. Aquellas fuentes de información empleadas por los periodistas verificadores de datos para el chequeo de los hechos relatados en el mensaje fraudulento: 1) fuentes gubernamentales, 2) políticas —no gubernamentales—, 3) personal de seguridad y/o sanitario, 4) empresariales, 5) académicas o expertos, 6) asociaciones, ONG, sindicatos u organizaciones, 7) famosos —no políticos—, 8) medios de comunicación y periodistas, 9) recursos digitales, 10) otros, 11) redes sociales —no de instituciones ni gobiernos— y 12) Leyes.

- Promotor del bulo. Examina si, tras el proceso de verificación, se ha logrado identificar la procedencia u origen de la *fake news*. (Sí/No).

Tras la disección de las piezas, se generó una matriz de datos en el programa SPSS, mediante el cual se llevó a cabo el análisis estadístico.

4. RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS FORMAL

El análisis de las *fake news* ha permitido conocer la multiplicidad de vías a través de las cuales se difunden de manera simultánea estos mensajes. En concreto, cada bulo se disemina, de promedio, a través de 2,5 vías distintas.

De manera pormenorizada, destacan las redes sociales como canales de difusión, especialmente Twitter (94,1%) y Facebook (85,3%). A través de estos dos canales se propagan casi la totalidad de los contenidos fraudulentos. Si bien su incidencia es moderada, también resulta reseñable el papel de las aplicaciones de mensajería, como WhatsApp (11,8%) y Telegram (17,6%).

En menor medida, en otras redes sociales, cuyo consumo es creciente entre la población, como TikTok (8,8%) o Instagram (8,8%) se detecta una destacada presencia de bulos, cifra levemente superior a la que registran otros canales de difusión como el correo electrónico —habitualmente mediante *pishing*— (5,9%) y LinkedIn (2,9%). Por su parte, es residual la proporción de *fake news* que logran tener eco mediático, tanto en términos cuantitativos (5,9%) como cualitativos, dado que los medios de comunicación en los que se hacen referencia a estos contenidos fraudulentos se tratan, en su mayoría, de portales digitales con escasa credibilidad.

En cuanto al formato de los mensajes (tabla 1), se aprecia un notable protagonismo del texto como principal código comunicativo, si bien se presenta tanto de manera simple —es decir, las cadenas de mensajes—, integrado en una imagen —esta modalidad tendría aspecto de los denominados pantallazos— o acompañado de algún elemento visual,

principalmente fotografías o vídeos. En este sentido, pese a su mayor complejidad de edición respecto a la fotografía, cabe destacar la tasa de incidencia del vídeo, presente en casi la mitad de las piezas (47%).

Esta última tipología es empleada de manera frecuente para dotar a las *fake news* de una mayor verosimilitud, apoyándose en el elemento gráfico para demostrar la “veracidad” del hecho relatado. En cuanto a la modalidad del texto incrustado en imagen, este formato imposibilita —o dificultad— la manipulación o alteración del mensaje durante la cadena de difusión.

TABLA 1. Códigos comunicativos de las *fake news*.

	Nº de piezas	Porcentaje
Texto	6	17,6%
Texto incrustado en imagen	9	26,6%
Texto + fotografía	3	8,8%
Texto + vídeo	13	38,2%
Vídeo	3	8,8%
Total	34	100%

Fuente: Elaboración propia.

Del examen del protagonismo de los mensajes (tabla 2), se observa una tendencia a personalizar el relato, ya sea mediante una persona individual o un conjunto de ellas. En concreto, una quinta parte de la muestra (20,6%) está protagonizada por políticos, tanto del ámbito nacional —algunos de los políticos implicados en estos infundios son Ada Colau o Irene Montero— como internacional —Joe Biden, Vladimir Putin, Lula da Silva o Kim Jon-un, entre otros. Tasa similar entre sí presentan las piezas cuyos hechos recaen sobre personas anónimas (11,8%) o aglomeraciones (11,8%).

También se detectan diversas *fake news* protagonizadas por famosos o *celebrities* (8,8%), como Iker Casillas, Carlos Herrera o Andreu Buenafuente. Frente a esto, el 35,3% de la muestra no personaliza el relato, poniendo el foco en cuestiones como la vacuna de la Covid-19, leyes o sentencias.

TABLA 2. Protagonista de las fake news.

	Nº de piezas	Porcentaje
Político / Partido	7	20,6%
Famoso (no político)	3	8,8%
Empresa / Institución	2	5,9%
Administración pública	1	2,9%
Experto	1	2,9%
Persona anónima	4	11,8%
Aglomeraciones o concentraciones	4	11,8%
Inventos o patentes	2	5,9%
Resoluciones, sentencias y leyes	1	2,9%
Otros	9	26,5%
Total	34	100%

Fuente: Elaboración propia.

El análisis también permitió corroborar que la mayoría de las piezas (73,5%) aborda cuestiones de carácter internacional, frente a la reducida proporción de piezas referidas al ámbito nacional (26,5%). Entre las primeras, destacan principalmente *fake news* sobre situaciones originadas en países latinoamericanos o sobre la guerra de Ucrania-Rusia. Finalmente, un rasgo común a (casi) la totalidad de los mensajes es la ausencia de hiperenlaces; en tan solo el 5,9% de las piezas se incluye hipertextos que direccionan a páginas subsidiarias, las cuales responden en su mayoría a un propósito de fraude o estafa.

4.2. ANÁLISIS DEL MENSAJE

Del análisis temático se extrae una disparidad y amplio repertorio de asuntos sobre los que se refieren las *fake news*, aunque ninguno de estos temas registra una incidencia elevada. No obstante, despunta levemente aquellos mensajes sobre la Guerra de Ucrania y Rusia (14,8%) y fenómenos medioambientales (11,9%). En menor medida, se contabilizan numerosas piezas adscritas a otros temas con una presencia moderada, tales como economía, política nacional, protestas y sociedad, todas ellas con una incidencia del 8,8%.

En cuanto a las fuentes identificadas en los mensajes, se puede dilucidar la predominancia de las *fake news* sin atribución de autoría, es decir, fuentes anónimas. Más de la mitad de las piezas (61,8%) se suscriben a esta categoría. Este dato deja entrever la incontrolable capacidad expansiva de los mensajes fraudulentos y la eficacia de sus métodos de construcción, dado que —pese a no identificarse la procedencia de la información en gran parte de la muestra— estos logran una gran difusión y recorrido entre la ciudadanía.

Por su parte, en el 20,6% de las piezas se ha suplantado la fuente de origen. En este caso, se han atribuido afirmaciones o hechos de manera errónea a personas o entidades/empresas como Carlos Herrera, la Agencia Tributaria, Leroy Merlin o el Foro Económico Mundial, así como a medios de comunicación como *El Español* o Canal 24 Horas. Ligeramente inferior es la incidencia de las fuentes reales (17,6%), en su mayoría vinculadas a *fake news* encuadradas en la tipología de descontextualización o noticias manipuladas. Es decir, hechos que, efectivamente guardan relación con la realidad, pero el sentido del mensaje ha sido alterado parcialmente.

Mayor divergencia se desprende del análisis de la tipología de las noticias falsas (tabla 3), en el que prepondera la modalidad de engaño (55,9%). Esto se refiere a hechos de invención absoluta. Ejemplos de estos engaños son, entre otros, que Putin predijo el 11-S en una entrevista de 1998, que Carlos Herrera había tuiteado “con Franco no existiría bazofia como Podemos”, la detención en Reino Unido de la vacunación contra la Covid en niños de 5 a 11 años o que Ada Colau se había comprado una casona en el barrio de Horta, en Barcelona. Como se aprecia, en su mayoría, mensajes con un fin ideológico.

Frente a esto, algo menos de la mitad de las piezas (44,1%) guarda relación con hechos reales, tratándose en unos casos de noticias manipuladas o descontextualizadas —alteración de su sentido— y, en otros, de simples exageraciones.

TABLA 3. Tipología de las fake news.

	Nº de piezas	Porcentaje
Broma	-	-
Descontextualización o noticia manipulada	11	32,4%
Engaño	19	55,9%
Exageración	4	11,7%
Total	34	100%

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo al lenguaje, en la totalidad de la muestra se registra un léxico coloquial, sin el empleo de un términos especializados o tecnicismos. Esta circunstancia facilita la comprensión del mensaje y su entendimiento por todo tipo de públicos, aspecto de gran relevancia para su difusión.

Respecto a la finalidad de las *fake news*, como se refleja en la tabla 4, se detecta un propósito eminentemente político e ideológico. En concreto, el 70,6% de las piezas presenta este fin.

Esto contrasta con la moderada presencia de mensajes fraudulentos con un propósito distinto. Entre ellos, destacan las piezas con una finalidad delictiva (5,9%) y religiosa (5,9%). Ejemplos de las primeras serían las campañas de *phishing* sobre la supuesta promoción de Leroy Merlin consistente en el regalo de un taladro o el fraudulento correo electrónico suplantando a la Agencia Tributaria mediante el que se solicitaban datos bancarios; todos ellos perseguían estafar al usuario. Por su parte, con un propósito religioso serían aquellas *fake news* sobre los supuestos carteles distribuidos por Qatar en las que se hacen referencia a las prohibiciones —basadas en el Islam— impuestas para el público y visitantes al Mundial de fútbol. De esta forma, se infiere cierta intencionalidad por menoscabar y atribuir prejuicios a dicha religión.

TABLA 4. Finalidad de las fake news.

	Nº de piezas	Porcentaje
Delictiva	2	5,9%
Económica	1	2,9%
Humorística	1	2,9%
Ideológica/Política	24	70,6%
Religiosa	2	5,9%
No identificado	4	11,8%
Total	34	100%

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la presencia de testimonios en el mensaje, preponderan las *fake news* en las que se no se incluyen declaraciones de fuentes implicadas (73,5%). Asimismo, se observa una incidencia casi absoluta del estilo informativo como modalidad del discurso (88,2%), lo que contrasta con la escasa presencia de mensajes interpretativos (8,9%) u opinativos (2,9%). De esta forma, esta predominancia del registro informativo podría suponer un rasgo que contribuya a la credibilidad del mensaje, dotándolo de un falso aspecto de rigor al carecer el relato de elementos opinativos e interpretativos.

4.3. VERIFICACIÓN

Atendiendo a la labor de los *fact-checkers*, se constata la multiplicidad de fuentes a las que recurren para el chequeo de las informaciones (tabla 5). De promedio, recurren a 2,7 tipos de fuentes distintas para la verificación de cada pieza.

De manera pormenorizada, los *fact-checkers* recurren mayoritariamente a las fuentes mediáticas —medios de comunicación y periodistas— (50%) y a un amplio repertorio de recursos digitales (50%). Entre estos últimos se localizan, entre otras herramientas, la opción de búsqueda inversa de imágenes de Google, la web doesfollow.com o la herramienta Archive.

En menor medida, también acuden para la verificación de los hechos a fuentes oficiales, ya sean asociaciones u organizaciones (35,3%) o

fuentes gubernamentales (32,4%). En ambos casos, en la mayoría de las ocasiones se da esta comprobación mediante consultas directas —contacto con gobiernos o ministerios—, aunque también se nutren de las páginas webs, notas de prensa o redes sociales de estas entidades. También resulta preciso destacar la incidencia de las fuentes académicas y los expertos en la materia en cuestión (26,5%), observándose frecuente la consulta a profesorado universitario.

TABLA 5. Fuentes empleadas para la verificación de las fake news.

	Nº de piezas	Porcentaje
Fuentes gubernamentales	11	32,4%
Políticas	2	5,9%
Personal de seguridad y sanitario	4	11,8%
Fuentes empresariales	1	2,9%
Fuentes académicas / Expertos	9	26,5%
Asociaciones, ONG, sindicatos, organizaciones...	12	35,3%
Famosos (no políticos)	2	5,9%
Medios de comunicación y periodistas	17	50%
Recursos digitales	17	50%
Otras fuentes	3	8,8%
Redes sociales	2	5,9%
Leyes y ordenamientos jurídicos	1	2,9%

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se observa que, tras el proceso de verificación y comprobación de la información con las fuentes pertinentes, tan solo se logra identificar el origen del 11,8% de las piezas. La procedencia de estas son principalmente portales digitales, canales de YouTube sobre videojuegos —en el caso de *fake news* visuales sobre algún conflicto bélico— o perfiles de Twitter de, por una parte, personas de dudosa reputación o, por otra, cuentas satíricas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación estribaba en explorar los rasgos de las *fake news* difundidas en España con el fin de proporcionar un conocimiento certero acerca de los mecanismos de producción de estos mensajes fraudulentos, así como sobre los métodos de verificación llevados a cabo por los *fact-checkers* para el chequeo de las informaciones.

A modo de conclusiones, en relación con los propósitos planteados, el O1 perseguía identificar las características formales y de contenido de los bulos. Los resultados muestran el protagonismo del texto como código comunicativo, si bien de manera frecuente se presenta junto a algún elemento visual —principalmente vídeo— con el fin de dotar al mensaje de una mayor verosimilitud con evidencias gráficas. Respecto a la tipología de los mensajes, más de la mitad corresponde a la categoría de engaño, si bien un alto porcentaje de piezas también aborda asuntos estrechamente vinculados con hechos reales, resultados muy similares a los de Salaverría et al. (2020). Entre otras cuestiones, también se detecta la tendencia a personalizar el relato, a la no atribución de la autoría de la información —predominancia de las fuentes anónimas—, el relato de hechos de invención absoluta —engaños—, así como la selección mayoritaria de asuntos de carácter internacional para construir *fake news*.

Por su parte, en respuesta al O2, se demuestra que estos mensajes tienen una finalidad eminentemente ideológica/política, un rasgo que, como se puede dilucidar de Herrero-Diz et al. (2020), es común a todos los fenómenos desinformativos con independencia del tema que aborden. Asimismo, los resultados demuestran que Twitter y Facebook son los principales canales de propagación de las *fake news* —a través de estas vías se difunde casi la totalidad de la muestra—, lo que iría en la línea de los hallazgos de Salaverría et al. (2020) y Sánchez-Duarte y Magallón (2020). En menor medida, también resulta reseñable el papel de las aplicaciones de mensajería, como WhatsApp o Telegram.

Por último, el O3 ponía el foco sobre la labor de los *fact-checkers*. Se observa que para la verificación de los hechos recurren a una multiplicidad de fuentes, siendo los medios de comunicación y los periodistas, junto a los recursos y las herramientas digitales, las fuentes de

información utilizadas con mayor asiduidad. Estas tipologías de fuentes presentan una tasa de incidencia próxima a la registrada anteriormente en Blanco-Alfonso et al. (2021).

En definitiva, en base a los resultados, la desinformación constituye un fenómeno que, lejos de controlar sus efectos, las redes sociales y las nuevas vías de información dificultan su detención, haciendo de ello un problema creciente transversal a todos los ámbitos y áreas del saber, así como un grave obstáculo para la ciudadanía a la hora de informarse de manera veraz y correcta. Por tanto, resulta fundamental continuar con el estudio de este fenómeno en aras de un mayor conocimiento e identificación de rasgos inequívocos que nos permitan detectar los contenidos fraudulentos que circulan por la Red.

5. REFERENCIAS

- Allcott, H. y Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, 31 (2), 211-236.
<https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>
- Aguaded, I., Ferrés, J., Cruz-Díaz, M. R., Pérez-Rodríguez, M. A. y Sánchez-Carrero, J. (2011). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. Grupo Comunicar.
- Ambros, A.M y Breu, R. (2011). 10 ideas clave para educar en medios de comunicación: la educación mediática. Graó.
- Aparici, R., García-Marín, D. y Rincón-Manzano, L. (2019). Noticias falsas, bulos y trending topics. Anatomía y estrategias de la desinformación en el conflicto catalán. *El Profesional de la Información*, 28 (3), e280313.
<https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.13>
- Baptista, J. P. y Gradim, A. (2020) Understanding fake news consumption: A review. *Social Sciences*, 9 (10), 185.
<https://doi.org/10.3390/socsci9100185>
- Baptista, J. P., Rodrigues, E., Gradim, A. y Piñeiro-Naval, V. (2021). Partidismo: ¿el verdadero aliado de las fake news? Un análisis comparativo del efecto sobre la creencia y la divulgación. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 23-47. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1509>
- Baptista, J. P. y Gradim, A. (2022). A working definition of fake news. *Encyclopedia*, 2 (1), 632-645.
<https://doi.org/10.3390/encyclopedia2010043>

- Batailler, C., Brannon, S., Teas, P. y Gawronski, B. (2022). A signal detection approach to understanding the identification of fake news. *Perspectives on Psychological Science*, 17(1), 78-98.
<https://doi.org/10.1177/1745691620986135>
- Bennet, W. y Livingston, S. (2018). The disinformation order: Disruptive communicative and the decline of democratic institutions. *European Journal of Communication*, 33 (2), 122-139.
<https://doi.org/10.1177/0267323118760317>
- Blanco-Alfonso, I., Chaparro-Domínguez, M. Á. y Repiso, R. (2021). El fact-checking como estrategia global para contener la desinformación. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 27 (3), 779-791.
<https://doi.org/10.5209/esmp.76189>
- Canavilhas, J., Colussi, J. y Moura, Z. B. (2019). Desinformación en las elecciones presidenciales 2018 en Brasil: un análisis de los grupos familiares en WhatsApp. *El Profesional de la Información*, 28 (5), e280503. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.sep03>
- García, N., Sanjuán, Y. y Maza, F. (2021). Actitud frente a las fake news entre jóvenes universitarios. *Ad Valorem*, 4 (2), 82-102.
<https://doi.org/10.32997/RJIA-vol.4-num.2-2021-3702>
- García-Marín, D. y Salvat-Martinrey, G. (2022). Tendencias en la producción científica sobre desinformación en España. Revisión sistematizada de la literatura (2016-2021). *AdComunica*, (23), 23-50.
<https://doi.org/10.6035/adcomunica.6045>
- Gómez-Calderón, B., Córdoba-Cabús, A. y Méndez-Nieto, A. (2020). Jóvenes y fake news. Un análisis sociodemográfico aplicado al caso andaluz. *IC – Revista Científica de Información y Comunicación*, 17, 481-504.
<https://doi.org/10.12795/IC.2020.i01.21>
- Gómez-Calderón, B., González-Cortés, M. E. y Farias-Batlle, P. (2021). El uso informativo de las redes sociales por parte de los jóvenes: un estado de la cuestión. En Segarra-Saavedra, J., Herrero-Gutiérrez, J. e Hidalgo-Marí, T. (Coords.), *De la universidad a la sociedad. Transferencia del conocimiento en el área de Comunicación* (pp. 209-220). Dykinson.
- Gómez-Calderón, B., Córdoba-Cabús, A. y López-Martín, Á. (2023). Las fake news y su percepción por parte de los jóvenes españoles: el influjo de los factores sociodemográficos. *Doxa Comunicación*, (36), 19-42.
- Gorman, S. E. y Gorman, J. M. (2016). *Denying to the grave: Why we ignore the facts that will save us*. Oxford University Press.
- Herrero-Diz, P., Pérez-Escolar, M. y Plaza, J. F. (2020). Desinformación de género: análisis de los bulos de Maldito Feminismo. *Icono 14*, 18 (2), 188-216. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1509>

- Ho, S., Goh, T. J. y Leung, Y. W. (2022). Let's nab fake science news: Predicting scientists' support for interventions using the influence of presumed media influence model. *Journalism*, 23 (4), 910-928.
<https://doi.org/10.1177/1464884920937488>
- Igartua, J. J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Bosch.
- Kapantai, E., Christopoulou, A., Berberidis, C. y Peristeras, V. (2021). A systematic literature review on disinformation: Toward a unified taxonomical framework. *New Media & Society*, 23(5), 1.301-1.326.
<https://doi.org/10.1177/1461444820959296>
- Kappes, A., Harvey, A. H., Lohrenz, T., Montague, P. y Sharot, T. (2020). Confirmation bias in the utilization of others' opinion strength. *Nature neuroscience*, 23 (11), 130-137. <https://doi.org/10.1038/s41593-019-0549-2>
- López-Martín, Á., Gómez-Calderón, B. y Córdoba-Cabús, A. (2021). Desinformación y verificación de datos. El caso de los bulos sobre la vacunación contra la Covid-19 en España. *RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E45), 431-443.
<https://risti.xyz/issues/ristie45.pdf>
- López-Martín, Á., Córdoba-Cabús, A. y Gómez-Calderón, B. (2022). Jóvenes y adolescentes desde el prisma de la desinformación: Análisis de los bulos difundidos a través de las redes sociales y aplicaciones de mensajería. *Question/Cuestión*, 3 (71). <https://doi.org/10.24215/16696581e689>
- Mendiguren, T., Pérez Dasilva, J. y Meso Ayerdi, K. (2020). Actitud ante las Fake News: Estudio del caso de los estudiantes de la Universidad del País Vasco. *Revista de Comunicación*, 19 (1), 171-184.
<https://doi.org/10.26441/rc19.1-2020-a10>
- Morató-Beltrán, C., López-Martín, Á. y López Romero, L. (2022). Enseñanza y aprendizaje con medios de comunicación en Educación Secundaria en Málaga. *Revista Fuentes*, 24 (3), 270-281.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.16987>
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, Sage.
- Pereira, A., Harris, E. y Van Bavel, J. (2018, 11 de septiembre). Identity concerns drive belief in fake news. *PsyArXiv Working Paper*.
<http://doi.org/10.31234/osf.io/7ve5d>
- Reuters Institute (2022). *Digital News Report 2022*.
https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2022-06/Digital_News-Report_2022.pdf

- Salaverría, R., Buslón, N., López-Pan, F., León, B., López-Goñi, I. y Ertivi, M. C. (2020). Desinformación en tiempos de pandemia: tipología de los bulos sobre la Covid-19. *El profesional de la información*, 29 (3), e290315. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.15>
- Sánchez-Duarte, J. M. y Magallón, R. (2020). Infodemia y COVID-19. Evolución y viralización de informaciones falsas en España. *Revista Española de Comunicación en Salud*, (S1), 31-41. <https://doi.org/10.20318/recs.2020.5417>
- Sánchez-García, F. J. (2021). Educar la mirada. El discurso informativo de las fake news en el currículo de Secundaria y Bachillerato. *Contextos Educativos*, (27), 153-167. <https://doi.org/10.18172/con.4865>
- Tandoc, E. C., Lim, Z. W. y Ling, R. (2018). Defining “fake news”: A typology of scholarly definitions. *Digital Journalism*, 6 (2), 137-153. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>
- Tandoc, E. C., Thomas, R. J. y Bishop, L. (2021). What is (fake) news? Analyzing news values (and more) in fake stories. *Media and Communication*, 9 (1), 110-119. <https://doi.org/10.17645/mac.v9i1.3331>
- Valverde-Berrocoso, J., González, A. y Acevedo, J. (2022). Disinformation and multiliteracy: A systematic review of the literature. *Comunicar*, 30 (70), 97-110. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-08>
- Vázquez-Herrero, J., Vizoso, Á. y López-García, X. (2019). Innovación tecnológica y comunicativa para combatir la desinformación: 135 experiencias para un cambio de rumbo. *El profesional de la información*, 28 (3), e280301. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.01>
- Wimmer, R. D. y Dominick, J. R. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*. Bosch.

ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN POLÍTICA EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE COMUNICACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

ANDREA MORENO CABANILLAS

Universidad de Málaga

ARITZ GOROSTIZA CERVIÑO

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

En un contexto de realidades democráticas donde los actores políticos necesitan transmitir los mensajes sobre sus propuestas, candidaturas o iniciativas llevadas a cabo, la política y la comunicación son dos aspectos que van de la mano. En este sentido, son los grados de comunicación los que han adquirido, en cierta parte, el desarrollo de esa función profesional.

La desconexión entre las necesidades que tiene el mercado de trabajo y la educación ejercida en el ámbito universitario es una de las quejas de los profesionales prolongada durante un largo periodo de tiempo (Todd, 2009).

La esfera comunicativa ha supuesto en las últimas décadas un gran cambio debido a las profundas transformaciones de su objeto de estudio que demandan de manera continua adaptaciones a las teorías y rutinas profesionales. Tanto es así que se ha visto un desarrollo académico no solo en términos de docencia sino también de investigación. Es sobre todo a nivel educativo donde el cambio se ve reflejado en el nuevo sistema de educación que surge en la Declaración de Bolonia y donde se observa una adaptación al proceso de convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior (Almansa-Martínez y Athaydes, 2012; Moreno Fernández, Carrasco Campos y Saperas Lapiedra, 2014; Armendáriz, 2015).

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha implantado un nuevo procedimiento con la finalidad de alcanzar un

entendimiento y unanimidad de todos los planes docentes en las universidades, implantando así las guías docentes de cada asignatura contenidas en los planes de estudio de los grados. Este será, como su propio nombre indica, lo que guiará al docente y el alumno desde el inicio de curso como herramienta transparente donde se encuentra la planificación detallada de cualquier asignatura o módulo (García et al, 2010, Gómez Nieto y Tapia Frade, 2017).

Así pues, con la implantación de este proceso la oferta educativa de los grados de comunicación se presenta en los tres niveles referidos en el European Higher Education Area: grado, posgrado y doctorado (Moreno Fernández, Carrasco Campos y Saperas Lapiedra, 2014).

Siguiendo Rey Morató (2011) la comunicación política es:

“una interciencia que comparte su campo con otras comunidades de investigación, y que estudia los actores, roles, comportamientos, estrategias discursivas y patrones de argumentación implicados en la producción del discurso político –mensajes, periodistas, políticos, asesores, consultores, auditorio–, las instituciones desde las que actúan –partidos, gobiernos, parlamentos, medios de comunicación, consultorías–, los nuevos soportes tecnológicos que vehiculan los mensajes –Internet–, y las relaciones que mantienen: la agonística de la democracia y el lazo social” (p.107).

En este sentido, la comunicación política se integra como una de las especializaciones adquiridas por lo profesionales de la comunicación que estudian los grados de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual. Se presenta, por tanto, esta investigación como un estudio novedoso en este ámbito de docencia en la asignatura de comunicación política.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo que se ha planteado es conocer el escenario en el que se encuadra la asignatura de comunicación política dentro de los grados universitarios de comunicación, para comprender cual será la formación que reciban lo estudiantes que, posiblemente se convertirán en responsables de la comunicación de los actores políticos y sociales. Para

conseguir este objetivo general, se han marcado los objetivos específicos que guiarán la investigación (OE, de aquí en adelante):

- OE1: Conocer los aspectos formales de estas asignaturas
- OE2: Determinar el carácter de las universidades (públicas y/o privadas) que ofrecen estas materias en sus titulaciones
- OE3: Examinar las programaciones docentes para conocer el grado de exhaustividad de las mismas
- OE4: Comprobar la importancia que se le otorga en los distintos grados a la asignatura, investigando su presencia en los planes de estudio

3. METODOLOGÍA

Para la contextualización de la investigación se ha optado por la revisión de trabajos académicos en el ámbito de la comunicación política y el marketing político, además de la revisión de artículos científicos sobre la docencia en esta área. Así pues, para la consecución de los objetivos, se va a llevar a cabo un análisis de contenido de las asignaturas dentro de todos los planes de estudio en los grados en Publicidad y Relaciones Públicas, Periodismo y Comunicación Audiovisual en las universidades españolas. De esta forma, mediante metodología cuantitativa a través del análisis de contenido de las guías docentes de la materia de comunicación política se averiguará información detallada de sus características y algunos datos que resultan de interés, percatándose también de las diferencias y similitudes entre los distintos grados. Se ha decidido ejecutar el análisis de contenido ya que “es una metodología sistemática y objetivada que utiliza procedimientos, variables y categorías que responden a diseños de estudio y criterios de análisis, definidos y explícitos” (Marín y Noboa, 2002, p.73) lo que facilita la categorización de las variables contenidas que deben incluir las guías docentes según los criterios establecidos en el Espacio Europeo de Educación Superior (Moreno Cabanillas y Castillo Esparcia, 2021).

Cabe destacar que únicamente se han tenido en cuenta los estudios oficiales puesto que han superado un proceso de verificación, seguimiento y acreditación avalando así su calidad. Por tanto, se excluyen de la muestra expertos, títulos propios y otro tipo de titulaciones semejantes que se ofertan en las universidades (Moreno Cabanillas, Moreno Albarracín y Castellero Ostio, 2022).

El universo ha sido constituido por todas las universidades que según la aplicación del Ministerio de Universidades “QUEDU: Qué Estudiar y Dónde Estudiarlo” tenían estos grados oficiales en su oferta de titulaciones. Por tanto, se ha llegado a investigar 58 universidades y un total de 127 grados de comunicación⁴⁴, entre los que se han encontrado 49 asignaturas relacionadas con comunicación política. El acceso a las programaciones docentes no ha sido completo por parte de las universidades, así pues, se ha tenido acceso a 39 guías docentes para la revisión exhaustiva de cada una de ellas.

TABLA 1. Distribución de la muestra de grados, asignaturas y guías docentes por titulación.

TITULACIONES	GRADOS	ASIGNATURAS	GUÍAS DOCENTES
PUBLICIDAD Y RRPP	38	18	15
PERIODISMO	43	24	19
CAV	46	7	5

Fuente: elaboración propia

El estudio ha sido posible debido a la alta disponibilidad del universo que ha permitido crear una base de datos completa de toda la información precisada para el estudio en un periodo reducido de tiempo.

Teniendo como referencia los criterios de las planificaciones docentes de las asignaturas del EEES, se ha podido constituir una ficha de análisis

⁴⁴ Además de los grados de Publicidad y RRPP, Periodismo y Comunicación Audiovisual, se han incluido algunos que incorporaban las Relaciones Públicas también como son “Comunicación y RRPP”, “Comunicación, marketing y RRPP” y “Publicidad, RRPP y marketing”; y otros relacionados como “Comunicación”.

en la que se integran todas las variables que se pretenden conocer, se estructuran de la siguiente forma:

TABLA 2. *Ficha de análisis.*

Datos identificativos de la asignatura
Denominación: Grado: Universidad: Tipología de universidad: pública o privada Comunidad autónoma: Dialecto de impartición: Acceso a programación docente: sí o no
Análisis de la programación docente
Objetivos: ¿presencia? Competencias: ¿presencia? – ¿diferenciación entre generales y específicas? Resultados de aprendizaje: ¿presencia? Contenidos: ¿presencia? – N.º de temas Sistemas de evaluación: ¿presencia? – sistemas que se aplican mayoritariamente Bibliografía: ¿presencia? – ¿diferenciación entre básica y complementaria?

Fuente: elaboración propia

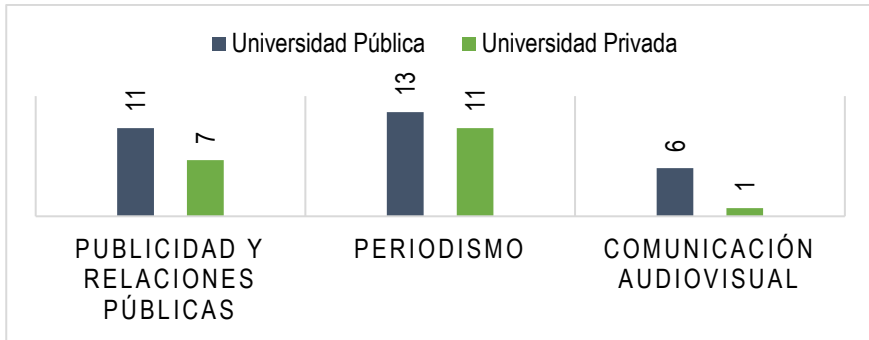
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez extraído toda la información necesaria se muestran los principales resultados en base a los objetivos marcados y teniendo en cuenta en un primer momento los planes de estudio en los que se encuentran los datos principales de las asignaturas.

En primer lugar, como se puede observar en el gráfico 1 la distribución de asignaturas por tipo de grados y por universidad es muy diferente. Casi la mitad del total de asignaturas integradas en los planes de estudio las oferta el grado de Periodismo (48,98%) en similares condiciones entre las universidades públicas y privadas. El segundo grado, Publicidad y Relaciones Públicas (36,73%) con más asignaturas sobre todo

destacando las universidades públicas por encima de las privadas. Al igual que el grado en Comunicación Audiovisual que solo oferta una en la Universidad Fernando Pessoa de Canarias.

GRÁFICO 1. Distribución de asignaturas de Comunicación Política por grados y tipo de universidad.



Fuente: elaboración propia.

Uno de los objetivos era conocer que comunidades autónomas tenían más grados en los que se impartiera este tipo de asignatura. Así pues, destacan como es de esperar por ser las comunidades principales Cataluña (20,41%) y la Comunidad Autónoma de Madrid (16,33%). Aunque de forma más leve también destacan otras como Castilla y León, por un lado con mayor número en universidades privadas y, la Comunidad Valenciana con mayor porcentaje en universidades públicas, ambas con un total de 6 asignaturas relacionadas con la comunicación política ofertadas en sus titulaciones. Se observa una inclusión de esta materia en prácticamente todas las comunidades autónomas ya sean impartidos en universidades públicas o privadas a excepción de Islas Baleares, Comunidad Foral de Navarra, Principado de Asturias y La Rioja.

TABLA 3. Distribución de asignaturas de Comunicación Política en las Comunidades Autónomas por grado y tipo de universidad.

Comunidad Autónoma	Publicidad y RRPP		Periodismo		Comunicación Audiovisual		Total	%
	U. Pública	U. Privada	U. Pública	U. Privada	U. Pública	U. Privada		
Andalucía	3	1					4	8,16
Aragón		1	1	1			3	6,12
Cantabria				1			1	2,04
Canarias				2		1	3	6,12
Castilla y León	1	1	1	3			6	12,24
Castilla-La Mancha			1		1		2	4,08
Cataluña	3	2	3		2		10	20,41
Comunidad Valenciana	1		3	1	1		6	12,24
Extremadura			1				1	2,04
Galicia	1						1	2,04
Comunidad de Madrid	1	2	2	2	1		8	16,33
Región de Murcia	1		1	1	1		4	8,16
TOTAL	11	7	13	13	6	4	49	≈100

Fuente: Elaboración propia

La denominación de la asignatura es un aspecto que, de cierto modo, puede dar lugar a pensar que tipo de contenido se va a impartir dentro de la materia. En este sentido se ha buscado conocer qué tipo de denominaciones eran las más comunes. Como se puede ver en la tabla 4, comunicación política (40,82%) es el nombre más utilizado por todos los planes de estudio de los grados en comunicación. El siguiente concepto más destacado incluye además “opinión pública” aspecto muy ligado a la comunicación política y su constante relación con la sociedad.

TABLA 4. Distribución de asignaturas de Comunicación Política en las Comunidades Autónomas por grado y tipo de universidad.

Denominación de la asignatura	Frecuencia	%
Comunicación política	20	40,82
Comunicación política y de interés social	1	2,04
Comunicación política y propaganda electoral	3	6,12
Comunicación política y electoral	3	6,12
Comunicación política y opinión pública	6	12,24
Comunicación política y periodismo	1	2,04
Información y comunicación política	1	2,04
Publicidad política y propaganda	1	2,04
Técnicas de propaganda	1	2,04
Propaganda, comunicación y marketing político	3	6,12
Comunicación y marketing político	2	4,08
Marketing social y político	3	6,12
Marketing político	1	2,04
Campañas políticas e institucionales	1	2,04
Comunicación política e institucional	1	2,04
Comunicación audiovisual y discurso político	1	2,04
Total	49	≈100

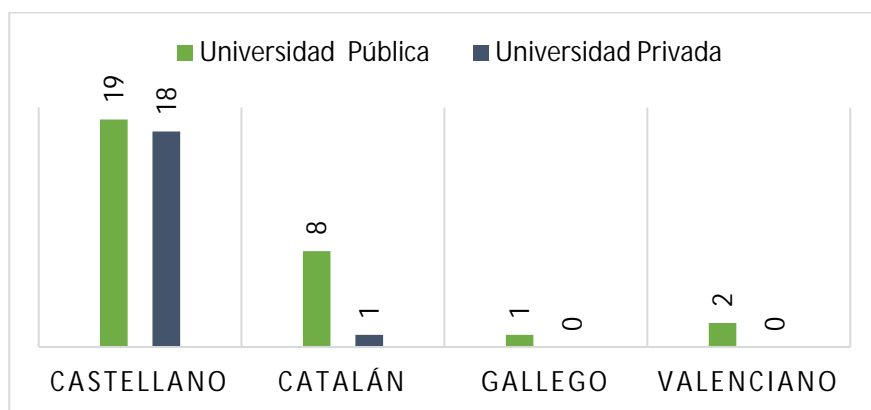
Fuente: elaboración propia.

La lengua en la que se va a impartir una asignatura generalmente va a depender de la comunidad autónoma en la que se encuentre la universidad, sin embargo, no siempre es así. En general, la gran mayoría de las asignaturas se imparten en castellano (75,51%). No obstante, teniendo en cuenta que el mayor número de asignaturas impartido, como se ha dicho anteriormente, era en la comunidad autónoma de Cataluña, la segunda lengua más utilizado en la impartición de esta materia es el catalán (18,37%). Asimismo, hay otras comunidades como Galicia y la Comunitat de Valencia que también ofertan estas asignaturas, se puede estudiar la comunicación política en gallego (2,04%) y en valenciano (4,08%).

En lo que respecta a las asignaturas impartidas en universidades privadas casi el total (94,74%) son cursadas en castellano, mientras que las

universidades públicas si optan por utilizar la multiplicidad de lenguas con las que cuenta España para la formación de esta materia.

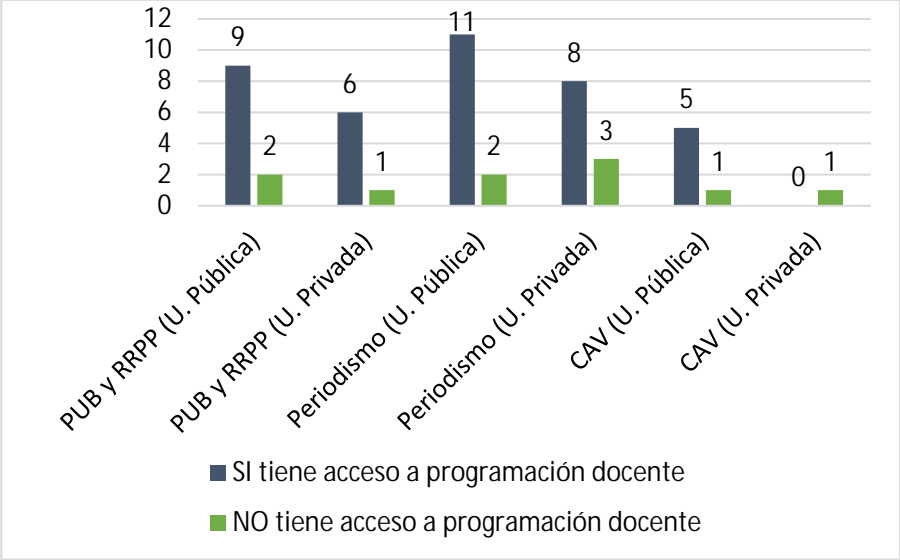
GRÁFICO 5. Distribución del curso de la lengua en la que se imparte la asignatura por grado y tipo de universidad.



Fuente: Elaboración propia

Como ya se ha establecido anteriormente, la información sobre las características de las asignaturas es de fácil acceso en los planes de estudio de cada grado. Sin embargo, no todas las titulaciones ofrecen las guías docentes de las asignaturas que se imparten en sus grados. Esto genera cierta confusión a la hora de poder comparar las asignaturas y sobre todo para los estudiantes que busquen conocer cómo será su formación en esa materia. De esta manera, el total de asignaturas estudiadas se reduce de 49 a 39. En general, merman en partes iguales entre grados, así como entre tipos de universidad, aunque son las universidades privadas que ofertan Periodismo las que menor acceso a la programación docente poseen. Asimismo, la única asignatura de comunicación política impartida en un grado de Comunicación Audiovisual en una universidad privada tampoco publica su guía docente.

GRÁFICO 6. Distribución de acceso a la programación docente por grados y tipo de universidad.



Fuente: Elaboración propia

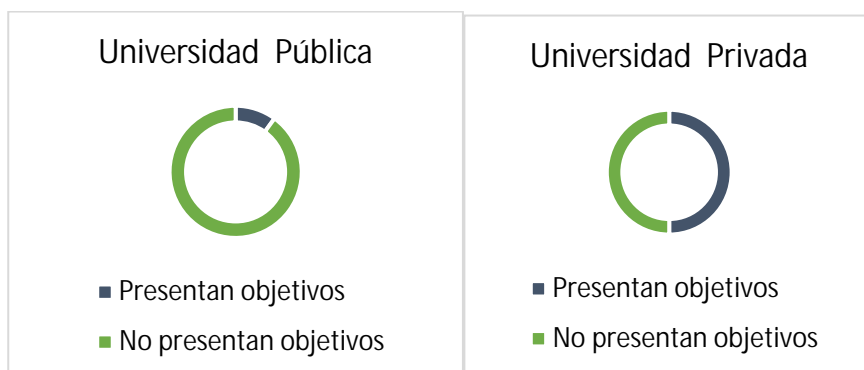
Respecto a los objetivos de la asignatura solo se encontraban en 15 de las 39 guías docentes analizadas (38,46%), mientras que 24 (61,54%) no contaban con estos objetivos. En cuestión del tipo de universidad sí que se observa una gran diferencia. En la universidad pública solo un grado de los estudiados presenta los objetivos de manera explícita (10%), mientras que en las universidades privadas el 50% si establece dentro de la programación cuales son los propósitos de estudiar esa materia dentro del grado.

TABLA 5. Distribución de la presencia de objetivos en la programación docente de la asignatura por grado y tipo de universidad.

Presencia de objetivos	Publicidad y RRPP		Periodismo		Comunicación Audiovisual	Total	%
	U. Pública	U. Privada	U. Pública	U. Privada	U. Pública		
Presentan objetivos	3	3	5	3	1	15	38,46
No presentan objetivos	6	3	6	5	4	24	61,54
Total	9	6	11	8	5	39	100

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 7. Distribución de la presencia de objetivos en la programación docente de la asignatura por tipo de universidad.



Fuente: Elaboración propia

Si se examinan las competencias que son eje central sobre el que oscila el sistema de Bolonia (véase tabla 6), se percibe un cambio notable con respecto a los objetivos, pues a excepción de dos grados en Publicidad y Relaciones Públicas de universidades públicas, la totalidad de las asignaturas analizadas (94,87%) cuenta con la instauración de competencias en sus programaciones docentes.

TABLA 6. Distribución de la presencia de competencias en la programación docente de la asignatura por grado y tipo de universidad.

Presencia de competencias	Publicidad y RRPP		Periodismo		Comunicación Audiovisual	Total	%
	U. Pública	U. Privada	U. Pública	U. Privada	U. Pública		
SI	8	5	11	8	5	37	94,87
NO	1	1				2	5,13
Total	9	6	11	8	5	39	100

Fuente: Elaboración propia

Las competencias generales se tratan de comportamiento, actitudes, valores y habilidades que permiten desempeños satisfactorios en el trabajo pero que se integran dentro de todo el grado independientemente de la asignatura. Sin embargo, las competencias específicas, como su nombre bien indica, se trata de habilidades intrínsecas de esa materia. En este sentido, la diferenciación entre competencias generales y específicas no está tan clara en las planificaciones estudiadas, siendo en el 64,86% de los casos donde sí las diferencian. Sobre todo, se trata de las universidades públicas las que establecen el conjunto de categorías sin distinción, además de urdirse principalmente en los grados de Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual.

TABLA 7. Distribución de la distinción entre competencias generales y específicas en la programación docente de la asignatura por grado y tipo de universidad.

Distinción entre generales y específicas	Publicidad y RRPP		Periodismo		Comunicación Audiovisual	Total	%
	U. Pública	U. Privada	U. Pública	U. Privada	U. Pública		
Hay distinción	4	5	7	6	2	24	64,86
No hay distinción	4		4	2	3	13	35,14
Total	8	5	11	8	5	37	100

Fuente: Elaboración propia

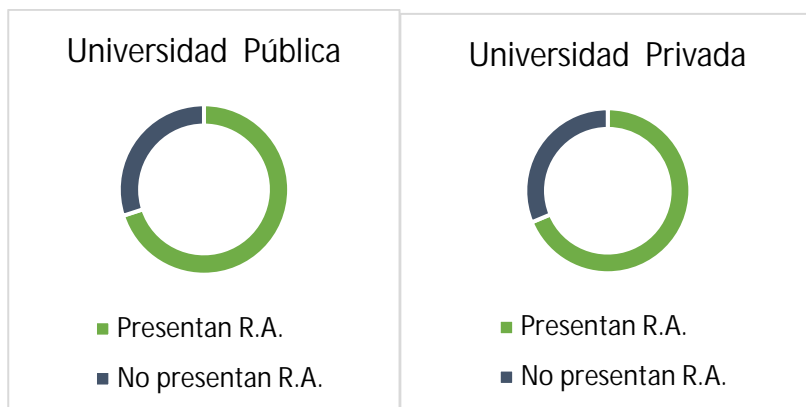
Sin duda alguna, el otro gran aspecto sobre el que se basa el “Plan Bologna” es el de los resultados de aprendizaje (tabla 8). A este respecto, la mayoría de los grados (58,97%) presentan enunciados a cerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o demostrar una vez que haya terminado el proceso de aprendizaje. No existen diferencias significativas entre las universidades públicas (70% sí, 30% no) y privadas (69% sí, 31% no) ni tampoco se observan entre los diferentes grados analizados.

TABLA 8. Distribución de la presencia de los resultados de aprendizaje en la programación docente de la asignatura por grado y tipo de universidad.

Presencia de resultados de aprendizaje	Publicidad y RRPP		Periodismo		Comunicación Audiovisual	Total	%
	U. Pública	U. Privada	U. Pública	U. Privada	U. Pública		
Presentan R.A.	5	4	6	5	3	23	58,97
No presentan R.A.	4	2	5	3	2	16	41,03
Total	9	6	11	8	5	39	100

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 8. Distribución de la presencia de los resultados de aprendizaje en la programación docente de la asignatura por tipo de universidad.



Fuente: Elaboración propia

Un aspecto considerablemente importante es la presencia de los contenidos que se van a impartir en la asignatura. En este caso, son todas las guías docentes (100%) las que cuentan con presencia explícita de los temas que se van a desarrollar a lo largo de la formación de la asignatura.

TABLA 9. Distribución de la presencia de los contenidos en la programación docente de la asignatura por grado y tipo de universidad.

Presencia de contenidos	Publicidad y RRPP		Periodismo		Comunicación Audiovisual	Total	%
	U. Pública	U. Privada	U. Pública	U. Privada	U. Pública		
SI	9	6	11	8	5	39	100
NO							
Total	9	6	11	8	5	39	100

Fuente: Elaboración propia

De esta forma se quiso analizar cuál era el número de temas que por lo general se asignan a esta materia. De esta forma, se encuentran grandes diferencias entre las materias analizadas conteniendo desde 3 a 16 temas. La moda en este caso es 4 temas, mientras que la media se establece en 7 temas. A excepción del grado en Comunicación Audiovisual, en general, las universidades privadas optan por un mayor número de

temas, mientras que las universidades públicas suelen presentar el temario entre 3 y 7 contenidos. No existe una gran diferencia entre los grados de Publicidad y Relaciones Públicas en cuanto al número de temario. Esto en parte se debe a que algunas de las asignaturas ofertadas como optativas se dan para los dos grados de la misma forma.

TABLA 10. Distribución del número de temas del contenido de la asignatura por grado y tipo de universidad.

N.º de temas del contenido	Publicidad y RRPP		Periodismo		Comunicación Audiovisual	Total	%
	U. Pública	U. Privada	U. Pública	U. Privada	U. Pública		
3 temas		1	1	2		4	10,26
4 temas	1	1	4		1	7	17,95
5 temas	1		2	1	1	5	12,82
6 temas	3			1		4	10,26
7 temas	3		1	1		5	12,82
8 temas		1				1	2,56
9 temas			3	1		4	10,26
10 temas		1		1	1	3	7,69
11 temas					1	1	2,56
12 temas	1				1	2	5,13
13 temas		1		1		2	5,13
16 temas		1				1	2,56
Total	9	6	11	8	5	39	100

Fuente: Elaboración propia

La manera en la que se va a comprobar que el estudiante haya cumplido con los resultados de aprendizaje es un aspecto de fundamental presentación dentro de una programación docente. De esta manera, el total de las asignaturas vinculadas a la comunicación política cuentan con el sistema de evaluación que se ejecutará a lo largo del proceso de aprendizaje. Existen muchos métodos de evaluación, aunque sin lugar a duda, el examen (75,51%) es el preferido por los coordinadores que crean las guías docentes. Las prácticas y el trabajo en grupo (65,31%) son las siguientes técnicas para evaluar más utilizadas. Otros elementos que

algunas guías docentes comprenden son los debates (16,33%) y, en última instancia, las presentaciones orales (10,20%). No obstante, no se suele utilizar un único método de evaluación sino que se combinan varios de ellos.

TABLA 11. Distribución de la presencia de los sistemas de evaluación en la programación docente de la asignatura.

Presencia de sistemas de evaluación	Publicidad y RRPP		Periodismo		Comunicación Audiovisual	Total	%
	U. Pública	U. Privada	U. Pública	U. Privada	U. Pública		
SI	9	6	11	8	5	39	100
NO							
Total	9	6	11	8	5	39	100

Fuente: Elaboración propia

Tanto la bibliografía básica como la complementaria son aspectos que van a guiar la formación del estudiante en la asignatura, siendo una de las cuestiones más importantes dentro de la guía docente. De esta forma, el 94,87% de las programaciones docentes analizadas contienen en su redacción la bibliografía. Sin embargo, es importante distinguir qué tipos de bibliografía serán utilizados como básicos y cuales como complementarios, además de otros como los recursos web. En este sentido, el 75,68% de los casos separa las referencias básicas que guiaran la formación y las complementarias que pueden ayudar al discente a comprender mejor la materia.

Si se atiende a una comparación en cuanto a universidades públicas y privadas, se puede observar que son las universidades privadas las que tienen a proponer más recursos diversos pues más del 90% se concentra entre bibliografía básica, complementaria, recursos web y otros recursos. Mientras que las universidades públicas concentran casi todos sus recursos (aprox. 85%) entre bibliografía básica y complementaria. Entre los diferentes grados es Periodismo quien opta por ofrecer una bibliografía más amplia con distintos recursos por encima de los otros dos grados.

TABLA 12. Distribución de la presencia de bibliografía en la programación docente de la asignatura por grado y tipo de universidad.

Presencia de bibliografía	Publicidad y RRPP		Periodismo		Comunicación Audiovisual	Total	%
	U. Pública	U. Privada	U. Pública	U. Privada	U. Pública		
SI	8	5	11	8	5	37	94,87
NO	1	1				2	5,13
Total	9	6	11	8	5	39	100

Fuente: Elaboración propia

TABLA 13. Distribución de la distinción entre bibliografía básica y complementaria en la programación docente de la asignatura por grado y tipo de universidad.

Distinción entre básica y complementaria	Publicidad y RRPP		Periodismo		Comunicación Audiovisual	Total	%
	U. Pública	U. Privada	U. Pública	U. Privada	U. Pública		
Hay distinción	6	4	7	8	3	28	75,68
No hay distinción	2	1	4		2	9	24,32
Total	8	5	11	8	5	37	100

Fuente: Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

La investigación ha logrado los objetivos propuestos al establecer la manera en la que se aborda la asignatura de comunicación política dentro de los planes de estudio de los grados en comunicación como son publicidad y relaciones públicas, periodismo y comunicación audiovisual.

En primer lugar, se destaca el número de asignaturas que guardan relación con la comunicación política y similares dentro de los grados, siendo periodismo el que más materias incluye dentro de sus planes de estudio, lo que puede deberse a la relación existente entre políticos y medios de comunicación desde su origen. Así pues, aunque con menor presencia también se encuentran muchas asignaturas en el grado en publicidad y relaciones públicas debido a la actual función del director de

comunicación como consejero y orientador de la comunicación en las relaciones entre el partido político y su público.

La denominación de la asignatura hace referencia sobre todo a la comunicación política en sí aunque llama también la atención la referencia que se hace a la opinión pública puesto que entender lo que piensa la ciudadanía es un componente esencial para la elaboración de las políticas y comunicaciones públicas de manera eficaz. Asimismo, se hace referencia a otras áreas o conceptos cada vez más en desuso como marketing y propaganda política.

La guía docente, como ya se ha dicho anteriormente, constituye un aspecto fundamental para el estudiante que le va a guiar y con el que va a conocer cómo será la formación en esa asignatura. En este sentido, todas las universidades, tanto públicas como privadas deberían tener acceso a ese documento, más incluso teniendo en cuenta que la gran mayoría de las asignaturas analizadas son de carácter optativo, por lo que si el estudiante no tiene la programación docente a mano no podrá conocer cómo será su formación y por tanto no podrá elegir con conocimiento de causa. De esta forma, son 10 las universidades, 5 públicas y 5 privadas, las que no tienen las guías docentes disponibles en sus planes de estudio.

Teniendo en cuenta el plan Bolonia, hay ciertos aspectos que se consideran fundamentales para la elaboración de una guía docente. A tal efecto, los objetivos es uno de ellos que las universidades no consideran importantes siendo incluidos en muy pocos casos. Al contrario ocurre con las competencias donde se pueden ver en casi el total de guías docentes analizadas y en una gran mayoría distinguiendo entre competencias generales y específicas. Los resultados de aprendizaje son un elemento esencial para que el discente conozca que es lo que finalmente va a aprender si estudia la materia, en este sentido se considera de escaso cumplimiento por parte de las universidades.

En referencia a los contenidos son todas las guías docentes las que exponen que tipo de temas se van a tratar a lo largo del curso académico. Asimismo, ocurre con los sistemas de evaluación con los que el estudiante conocerá la manera en la que va a ser evaluado para conocer si ha adquirido las competencias que se especificaban anteriormente. Al

respecto, son los exámenes, los trabajos y las prácticas los métodos más utilizados para la evaluación de estas asignaturas. Otra cuestión importante es la bibliografía que guiará la enseñanza del estudiante en los contenidos de la materia, prácticamente todas las universidades cuentan con esa bibliografía, pero no todas ellas hacen distinción entre básica y complementaria. Además, son muchas de las universidades privadas las que añaden otros recursos como páginas web de interés.

Las modificaciones introducidas por el plan bolonia, aun se ven incompletas en algunas de las guías docentes analizadas, siendo carencias como los resultados de aprendizaje de extrema importancia que tengan esa presencia explícita dentro de las mismas. Sin embargo, otros aspectos como las competencias, los contenidos y la bibliografía han tenido muy buena acogida, pues son aspectos que guardan relación con el modelo educativo anterior encuadrándose en las guías docentes originales. Por tanto, como conclusión cabe destacar que se ha llevado a cabo una adaptación parcial e incompleta con respecto al modelo anterior y se hace necesaria una correcta ampliación de los aspectos esenciales dentro de las mismas ya que se trata de un elemento esencial para que el estudiante conozca cual será la formación que recibirá para capacitarse como responsable de la comunicación de los actores políticos y sociales.

Por otro lado, dado que la comunicación política es un hecho en la actualidad en nuestras vidas, se hace necesaria la implantación de esta asignatura en los grados de comunicación, sobre todo en el de publicidad y relaciones públicas ya sea de forma obligatoria u optativa por si el alumnado quisiera formarse en esa área de especialización de la comunicación.

Este trabajo pretende contribuir al desarrollo y evolución dentro de la investigación académica del ámbito de la comunicación política puesto que se trata de un campo de estudio que emerge desde hace relativamente poco tiempo, siendo anteriormente más conceptualizada dentro de la propaganda.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta publicación cuenta con la financiación del Ministerio de Universidades a través del programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU2019-00526).

7. REFERENCIAS

- Almansa, A. y Athaydes, A. (2012). “Los posgrados en relaciones públicas en las universidades españolas estudio sobre su situación y temáticas”. Ordeix I Rigó, E. y Rom, J. (coord.): La innovació en relaciones públicas. V Congrés Internacional d’Investigació IRelaciones Públiques, pp. 315-330
- ANECA. (s.f.). Libro blanco de los Títulos de Grado en Ciencias de la Comunicación. ANECA. Consultado el 20 de octubre de 2022. http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf
- García, A. et al. (2010). Manual de elaboración de guías docentes adaptadas al EEES. Universidad Politécnica de Cartagena
- García, J. y Hellín, P. (2011). La integración de la publicidad y las relaciones públicas en el Espacio Europeo de Educación Superior. VI Congreso Internacional de Investigación y Relaciones Públicas. Icono 14, nº Extra, pp. 96-106
- Gómez Nieto, L. B. y Tapia Frade, A. (2017). La enseñanza de la Publicidad a través de la guía docente: el caso de la asignatura Teoría General de la Publicidad. Revista Complutense de Educación, 28(2), pp. 391-407. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49401
- Marín, A. L., y Noboa, A. (2002). Conocer lo social: Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos. Fragua
- Moreno Cabanillas, A. y Castillo Esparcia, A.(2021).El protocolo como estudio en la universidad. Análisis de presencia e implantación en la oferta formativa de las universidades españolas, Sphera Publica, 2(21), pp. 147-171
- Moreno Cabanillas, A., Moreno Albarracín, B. y Castellero Ostio, E. (2022). La asignatura de protocolo y organización de eventos en los grados en comunicación de las universidades españolas. Pérez Calle, R., Iniesta Alemán, I., García Madurga, M. A. y Conde Casado, M. (coords.): Adaptación de la Comunicación Corporativa a la era post-Covid, pp. 71-99. Fragua

- Moreno Fernández, A., Carrasco Campos, A. y Saperas Lapiedra, E. (2014). Los efectos del proceso Bolonia en el currículum de las Relaciones Públicas. Análisis de la cuestión. Sphera Publica, pp. 163-184
- Rey Morató, J. (2011). La comunicación política en la sociedad del marketing y de internet. Encuadres, relatos y juegos de lenguaje. Revista de Comunicación 10, pp. 102-128
- Romero-Rodríguez, L. M. y Fernández-Camacho, C. (2021). Introducción a las Relaciones públicas. McGraw Hill
- Todd, V. (2009). “PRSSA Faculty and Professional Advisors’ Perceptions of Public Relations Curriculum, Assessment of Students’ Learning, and Faculty Performance “, Journalism and Mass Communication Educator, Spring, pp. 71-90

MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA
APRENDIZAJE E INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES
ERASMUS A TRAVÉS DE LA UTILIZACIÓN
DIDÁCTICA DE LOS MUSEOS

ANA PEDREÑOS-SANTOS

Universidad Complutense de Madrid

JOSÉ A. RUIZ SAN ROMÁN

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En el curso 2019-2020, el último con datos disponibles, 831.865 estudiantes y profesores participaron de alguna manera en el programa Erasmus, programa en el que España es líder tanto en emisión como en recepción de participantes. El curso 2018-2019 (anterior a la pandemia de la COVID-19) España recibió a 52.998 estudiantes, un 34% más que Alemania, el segundo mayor receptor (Ojeda et al.2021). Esto supone un reto para las instituciones anfitrionas, tanto desde un punto de vista organizativo y docente, como de preocupación por el bienestar y la inclusión de estos estudiantes en el entorno social y universitario.

La experiencia Erasmus ha sido ampliamente reconocida como una de las que mayor impacto han tenido en la unidad social de los países de la Unión Europea y la Comisión Europea continúa hoy fomentando la inclusión de sus ciudadanos través de este programa (Van Hees et al. 2022).

Sin embargo, se han estudiado poco tanto las estrategias pedagógicas utilizadas para conseguir un mayor conocimiento del país anfitrión como resultado de la experiencia académica del estudiante, como las acciones dirigidas a mejorar la acogida e inclusión de estos estudiantes.

La presente investigación se enmarca dentro del Proyecto pedagógico de innovación docente Innova-Museos que se realiza en la Universidad

Complutense desde 2017. Este proyecto tiene por objetivos (1) desarrollar acciones en los servicios de las Oficinas de Movilidad Internacional que incidan en la inclusión de los alumnos extranjeros y (2) mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes mediante la utilización de los recursos de los museos.

Con el fin de cumplir estos objetivos, las Oficinas de Movilidad Internacional de las Facultades involucradas en el proyecto han propuesto a los estudiantes Erasmus la realización de visitas docentes guiadas a diferentes museos de la ciudad. En las vistas se ha trabajado el aprendizaje por conceptos bajo el marco de la metodología de los presupuestos del aprendizaje significativo (Ausubel, 1983). Estas visitas dan lugar a una experiencia didáctica diferencial y además son un punto de socialización de primer nivel para los estudiantes extranjeros. En ellas se busca generar interés y dinamismo entre los alumnos, profesores y agentes en los diversos museos y espacios artísticos.

Este trabajo contribuye a la innovación docente al recoger una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje con recursos museísticos, habiéndose transmitido los conceptos transversales básicos en las materias en las que era fundamental una reflexión crítica. También a la gestión educativa, ya que se han establecido procesos replicables en otros lugares, que han involucrado al personal de gestión y docente, y a estudiantes nacionales e internacionales. Por último, realiza una aportación a la literatura relacionada con la inclusión de estudiantes extranjeros.

1.1. LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA ERASMUS Y SU INCLUSIÓN EL PAÍS DE ACOGIDA

El programa Erasmus es uno de los mayores logros de la Unión Europea para acercar a los países miembros a través de sus ciudadanos (Van Hees et al. 2022).

Los estudiantes Erasmus cubren varias etapas en su proceso de integración. La más compleja es la llegada al país receptor, momento en el cual tienen que buscar alojamiento y en ocasiones se encuentran con desencuentros entre lo que les han prometido y lo que se encuentran. Es durante los dos primeros meses de su estancia cuando se acercan a las

Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) y a otras asociaciones como Erasmus Students Network (ESN). Esta asociación, gestionada en su mayor parte por estudiantes que fueron Erasmus, está reconocida por la Unión Europea y tiene su sede en Bruselas. Su objetivo es fomentar un sentimiento de unidad europeo, que pase por una experiencia de inclusión del estudiante en el país de acogida (ESN 2021). Por tanto, apoyan al estudiante en cuestiones logísticas y también ante problemas más graves como agresiones sexuales, homófobas o racistas. Las sedes de España, Portugal e Italia son las más activas de todo el territorio europeo. En España esta asociación está habitualmente relacionada con las Universidades Públicas y en concreto en Madrid existen 6 secciones ligadas a las Universidades de Alcalá, Politécnica, Autónoma, Carlos III, Rey Juan Carlos y Complutense. En esta última, el número de socios ESN anuales asciende a 1.400 de los 1.600 Erasmus que anualmente recibe esta universidad (UCM.es).

El acudir tanto a las ORI como a la ESN, depende mucho del país de origen (los estudiantes de los países del sur de Europa son más extrovertidos y buscan más relacionarse socialmente) y de la personalidad del estudiante (Azboune, 2021). Algunos ya tienen sus grupos configurados o no quieren conocer a estudiantes internacionales para forzarse así a conocer estudiantes españoles.

Existen dos fases el periodo de integración. En un primer momento los estudiantes demandan visitas guiadas por la ciudad, museos, tablaos flamencos, cultura gastronómica, etc. Tienen una gran curiosidad por conocer la cultura y costumbres del lugar en el que van a pasar varios meses. En una segunda fase, demandan conocer otros lugares del país y por tanto salir de viaje fuera de la ciudad en la que están cursando los estudios. A lo largo de ese periodo, van disminuyendo sus visitas a las ORI o a las asociaciones como ESN porque ya se han establecido y tienen sus grupos de amistades formados (ESN 2021).

En base al comportamiento descrito decidimos implementar las actividades didácticas museísticas al inicio de los dos cuatrimestres en los que llegan los estudiantes a la ciudad.

1.3. EL APRENDIZAJE POR CONCEPTOS Y LOS MUSEOS

Aunque en la memoria colectiva los museos están desde antiguo relacionados con la Educación, lo cierto es que en España este uso viene realizándose desde la década de 1970. A pesar de la abundante investigación que existe sobre el tema (Briggs, 2019; Cuenca-López et al.2018), todavía en nuestros días predomina en las visitas guiadas a estudiantes un discurso academicista de escasa sensibilidad educativa y eminentemente unidireccional (Suárez et al.2021).

En el proyecto que nos ocupa, se persigue llevar al estudiante a una reflexión crítica a partir de recursos museísticos. La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983) apuesta por una formación que tenga un significado para quien la recibe. Adquirir conocimientos con significado necesita de la voluntad de comprensión por parte de quien los recibe y de una apertura a la crítica y a la argumentación para que la persona pueda utilizar en un futuro esos conocimientos incluso en otros contextos, incluyendo para la resolución de problemas (Moreira, 2017).

Los museos son un lugar idóneo para crear este contexto de aprendizaje. Más allá de instituciones de exhibición e investigación, son lugares en los que se producen experiencias de impacto sensorial, y por ello la inmersión didáctica puede derivar en una participación activa (vs pasiva) de sus visitantes (Carcelén-García et al.2021). La mirada artística que se produce en estos espacios, permite una aproximación a la vida desde diferentes ángulos y predispone al sujeto a la introspección y al descubrimiento (Briggs, 2019), pudiendo así otorgar significado a los conocimientos recibidos.

La interacción cognitiva es la base de la relación que en estos casos se establece entre el profesor y el alumno (Moreira, 2017). Para llevarla a cabo, Ausubel (1983) propone seguir una organización secuencial que parte de materiales que deben realizarse considerando el conocimiento previo del estudiante y tener un significado lógico para él o ella. De esta manera se potencia la predisposición del sujeto para aprender (Moreira, 2017).

Para poner en práctica esta metodología, en el presente proyecto se trabajan en clase conceptos de diversa índole que después se llevan al

contexto del museo. El estudiante debe en ese proceso otorgar significado a los conocimientos recibidos en un nuevo contexto, aumentando su participación y con ello su aprendizaje (Briggs, 2019).

2. OBJETIVOS

El objetivo general del proyecto de innovación docente en ejecución desde 2017, es el de mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos de grado y de máster mediante la utilización de los recursos de los museos.

Desde 2017 se desarrolla en la Universidad Complutense de Madrid un Proyecto Innova-Docencia (que ha ido incorporando mejoras en sus diferentes convocatorias) con dos objetivos principales: (1) Desarrollar acciones de en los servicios de las Oficinas de Movilidad Internacional que incidan en la inclusión de los alumnos extranjeros (2) Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes mediante la utilización de los recursos de los museos. Cada año las Facultades que participan en este proyecto reciben un número elevado de estudiantes Erasmus y estudiantes internacionales. Los responsables académicos y administrativos focalizan buena parte de su trabajo en las gestiones burocrático-administrativas, por lo que este proyecto supone una propuesta de valor añadido académico e innovador a los servicios administrativos ofrecidos a estos estudiantes. Por otro lado, los museos y espacios culturales de Madrid cuentan con un reconocimiento internacional y ofrecen propuestas de calidad que podrían ser mejor aprovechadas por la comunidad universitaria.

A lo largo de sucesivas ediciones se han introducido cambios con el ánimo de profundizar en la innovación docente utilizando los museos, poniendo el foco en el objetivo principal del proyecto (2) Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes mediante la utilización de los recursos de los museos, promoviendo el conocimiento de algunos aspectos de la sociedad, la historia y la cultura española.

En la presente edición, sin dejar de trabajar este objetivo docente, se pone el foco en la inclusión de los estudiantes Erasmus. A lo largo de los años y con el contacto permanente que el grupo de investigación ha

tenido con las Oficinas Internacionales de las Facultades y con grupos de estudiantes como la Erasmus Student Network, se han detectado en los estudiantes visitantes necesidades que van más allá del alojamiento y una adecuada gestión docente. Por tanto, se trabaja en mayor profundidad el objetivo principal el proyecto (1) Desarrollar acciones de en los servicios de las Oficinas de Movilidad Internacional que incidan en la inclusión de los alumnos extranjeros.

3. METODOLOGÍA

Con el fin de hacer un seguimiento de toda la acción, centramos el estudio en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, en la cual se encuentra en grupo de investigación del proyecto. Esta institución recibió en el primer cuatrimestre de 2022, 32 alumnos Erasmus, que llegaron a Madrid en los primeros días de septiembre.

En ese momento tienen una reunión colectiva con la Oficina de Relaciones Internacionales de la Facultad en la que se explican los servicios de la Facultad y la Universidad.

Se les informa de la existencia de un programa de visitas a museos que tiene como fin trabajar conceptos vistos en el aula desde una perspectiva diferente e innovadora. Se pide a los 32 asistentes que rellenen un formulario de *Google Forms* distribuido través de un QR capturable de la pantalla en la que se está visualizando la presentación. En el cuestionario (Anexo 1) se les pregunta sobre sus experiencias universitarias previas en la utilización didáctica de los museos, su país de origen, edad y género. También se les pregunta cómo creen que una visita a un museo organizada por un profesor UCM puede ayudarles en su experiencia universitaria. Las respuestas a esta pregunta incluyen elementos sociales, emocionales y educativos para establecer parámetros de inclusión (Azbouni, 2021). Los objetivos de este cuestionario, que es rellanado por los 32 estudiantes Erasmus, son: (1) Conocer el uso didáctico de los museos a nivel universitario que se está realizando en países de nuestro entorno (2) Conocer la frecuencia de asistencia a museos por parte de los jóvenes, ya que este es un punto controvertido en la literatura (Antoine-

Faúndez y Carmona-Jiménez, 2015; Carcelén et al. 2021) (3) Tener una información previa a las visitas que nos permita contrastar las opiniones del grupo Erasmus completo frente a los que realizan la actividad.

En los dos meses posteriores a esta reunión se realizan tres visitas museísticas (Museo de América, Exposición de Frida Khalo en la Casa de México y Exposición de las Sin Sombrero en el Centro Cultural de la Villa Fernán Gómez) de las cuales se informa a los estudiantes vía email. Ellas y ellos se inscriben en las visitas y se presentan en el punto de reunión fijado directamente en el museo.

Las visitas se trabajan desde la metodología de los presupuestos del aprendizaje significativo (Ausubel et al. 1983), en concreto a partir de su propuesta de aprendizaje por conceptos. Los conceptos, que no tienen por qué estar directamente relacionados con los recursos museísticos a visitar, se han explicado por los docentes previamente en el aula. A lo largo del proyecto se ha trabajado con conceptos como “ciudadanía”, “audiencias”, “opinión pública” entre otros. Por ejemplo, al tratar el concepto “vulnerabilidad” en la exposición temporal “Máquina Loca” en la Fundación Canal en los Teatros del Canal, se estableció un diálogo entre estudiantes, guía y docente en el que emergieron diversas miradas sobre la vulnerabilidad a partir de las piezas e instalaciones expuestas. Desde su observación se llegó a un debate y una reflexión sobre cómo las personas pueden ser manipuladas, ser adictas, dependientes, vigiladas y sustituidas, de modo que se hacen vulnerables en una sociedad dominada por tecnologías cada vez menos controladas, cada vez más controladoras (Ruiz San Román et al., 2021)

En las visitas se busca generar interés y dinamismo entre los alumnos, profesores y agentes en los diversos museos y espacios artísticos. Al finalizar la visita, se pide a los asistentes que rellenen un cuestionario. Este se desarrolla en *Google Forms* y se distribuye a través de un QR que el profesor lleva en el móvil y que muestra a los asistentes. Estos lo capturan con su teléfono móvil y realizan el cuestionario *in situ* o ya fuera de la visita. En este cuestionario se realizan las mismas preguntas que en el de la reunión de inicio de curso, pero más abreviado y desde una nueva perspectiva. El total de cuestionarios recogidos tras estas visitas es de 14.

4. RESULTADOS

Los 32 estudiantes Erasmus pertenecen a siete países. De mayor a menor número de estudiantes, estos son: Italia (44%), Francia (22%), Alemania (16%), Portugal (9%), Dinamarca (3%), Eslovenia (3%) y Grecia (3%). Al tratarse de la Facultad de Ciencias de la Información y en consonancia con el alumnado español, la diferencia entre hombres y mujeres es notable, siendo de un 19% y un 81% respectivamente.

A continuación, se realiza un análisis descriptivo de las contestaciones al cuestionario, que realizaron un 100% de los estudiantes.

El primer resultado a destacar es que casi el 70% de los Erasmus no han realizado ninguna visita museística en la que un profesor/a haya impartido conocimientos relacionados con tus estudios. Las diferencias por nacionalidad y género en esta cuestión son similares, con la excepción de las alumnas francesas que sí han realizado este tipo de actividad en un 57% de los casos. Los estudiantes de Italia (14%) y Portugal (0%) son los que menos realizaron este tipo de actividad. Entre los que sí hacen la actividad, la mayoría la realiza una o menos de una vez cada año.

En la misma línea, los estudiantes hacen pocas visitas a los museos por su cuenta para completar los sus estudios universitarios. En este caso, la excepción son las estudiantes italianas que en un 36% sí hacen este tipo de visitas.

Lo que sí realizan la mayoría (un 97%) son visitas por su cuenta no relacionadas con los estudios. Más de la mitad de ellos y ellas (53%) lo hacen al menos dos veces al año (un 31% más de tres) según se muestra en la Tabla 1.

TABLA 1. *Visitas a museos realizadas por Erasmus durante sus estudios universitarios*

	Muestra		Visita con profesor					Visitas no relacionadas con estudios						
			> 3 año	2 año	1 año	< 1 año	Nunca	nunca vs iguales	> 3 año	2 año	1 año	< 1 año	nunca	nunca vs iguales
Hombre	6	19%	0	1	1	0	4	67%	2	1	3	0	0	0%
Mujer	26	81%	1	1	4	2	18	69%	8	6	7	4	1	4%
Total	32	100%												
País														
Alemania	5	16%			1	1	3	60%	4	1				0%
Dinamarca	1	3%			1			0%			1			0%
Eslovenia	1	3%			1			0%			1			0%
Francia	7	22%	1	1	1	1	3	43%	2	3	2			0%
Grecia	1	3%					1	100%	1					0%
Italia	14	44%		1	1		12	86%	2	3	5	3	1	7%
Portugal	3	9%					3	100%	1		1	1		0%
Total	32	100%	1	2	5	2	22	69%	10	7	10	4	1	3%
			3%	6%	16%	6%	69%		31%	22%	31%	13%	3%	

Fuente: elaboración propia

Una de las cuestiones que consideramos de mayor interés para poder ajustar las actividades a las necesidades de inclusión de los Erasmus, era entender las motivaciones de los estudiantes para hacer este tipo de actividades. A la pregunta “¿Cómo crees que una visita a un museo organizada por un profesor UCM puede ayudarte en tu experiencia universitaria? Podían contestar hasta con 3 razones. Un alto porcentaje contestó que lo encuentran interesante para adquirir conocimientos de manera diferente (78%) y para conocer mejor España (75%). Practicar otro idioma estaría en un segundo lugar (50%); de hecho, la totalidad de los estudiantes indican que prefieren que las visitas se realicen en español (vs inglés). Las razones más sociales quedan en tercer lugar: iría por entretenimiento (38%), para conocer estudiantes españoles (31%) y para conocer otros estudiantes Erasmus (19%).

Cuando se procede a realizar las visitas, los datos varían. En primer lugar, cambian los datos de género que pasan a ser del 92% en mujeres. En cuanto a la asistencia por países, Francia, Portugal y Eslovenia mantienen la misma proporción que número de estudiantes en la Facultad, pero Italia pasa del 44% al 15% en visitas. En cuanto a la asistencia, y tal y como se esperaba, el número de estudiantes fue disminuyendo según avanzaba el tiempo, aunque la satisfacción que mostraron los asistentes fue siempre muy elevada. Las dos primeras visitas se realizaron en las dos primeras semanas desde su llegada en septiembre (7 y 6 asistentes respectivamente) y la última visita (una estudiante) se realizó en noviembre, dos meses más tarde.

En el cuestionario que se solicita a los estudiantes una vez finalizada la visita, la mayoría de los asistentes indican que ya habían realizado este tipo de actividades en sus universidades de origen de forma esporádica (una vez cada año o menos). Solo 20% de los asistentes no habían acudido nunca a una actividad de este tipo.

Sus respuestas a la pregunta de “¿Para qué crees que te ha servido esta experiencia?” tienen su mayor repercusión en las referidas al conocimiento, esto es, conocer mejor España (85%) y adquirir conocimientos de una manera diferente (77%). Les ha servido como actividad de entretenimiento (69%), para practicar otro idioma (38%) y para conocer otros estudiantes Erasmus (31%). No aparece la respuesta de conocer estudiantes españoles ya que en las visitas realizadas en este periodo no hubo estudiantes que no fueran Erasmus.

Adicionalmente se pidió a los alumnos que añadieran comentarios si así lo deseaban y escribieron algunos relacionados con el interés de los temas tratados, las habilidades comunicativas y docentes de los profesores y también detalle de tipo social. Algunos ejemplos serían: “He encontrado la visita muy interesante y es bueno que un profesor esté aquí para explicar algunas cosas” “Me gustó mucho como el profe contó las cosas, pero me hubiese gustado que sería más crítica con la historia del colonialismo” “Me gusta que el profesor explicó muchas cosas pero para mí sería mejor tener más tiempo” “El profesor nos ha enseñado todo de una manera muy interesante y divertida” “Me ha gustado el profesor, fue muy simpático y hablaba de forma sencilla” “Visitar un poco más y en

detalle” “Muy interesante y bueno para aprender la lengua y para conocer otras estudiantes. Un buen comienzo en el inicio del semestre”.

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La Universidad es para sus estudiantes no solo un lugar de aprendizaje académico. También lo es de aprendizaje vital. El Programa Erasmus está concebido con ese propósito: crear una identidad europea a través de una experiencia académica y vital. Por tanto las universidades deben establecer protocolos de acogida para sus estudiantes Erasmus que favorezcan su inclusión en la institución y la sociedad que los recibe.

En este sentido, el Proyecto Innova Museos de la Universidad Complutense de Madrid une en la experiencia de visitar museos (1) el objetivo de un aprendizaje académico con la metodología del aprendizaje significativo por conceptos, y (2) el objetivo de mejorar la integración del estudiante aumentando sus conocimientos relacionados con la sociedad y la cultura españolas, favoreciendo al mismo tiempo su socialización. Se plantea una actividad social pero a través del aprendizaje.

En este trabajo hemos podido constatar que estos objetivos están alineados con las expectativas y deseos de los estudiantes Erasmus recién llegados. A diferencia de la idea que se tiene habitualmente, los intereses de estas alumnas y alumnos cuando llegan son, sobre todo, los de conocer la cultura, la ciudad y el país, además de practicar el idioma. Esto lo indican diversos estudios europeos (ESN, 2021) y son las razones fundamentales por las que los estudiantes consultados en este estudio querían participar en las actividades planteadas. El interés por la socialización queda en un segundo plano en este caso.

La actividad planteada es además novedosa. El 69% de ellos no han realizado nunca en sus universidades de origen una actividad docente en un museo (pero un 97% de ellos sí los visitan por su cuenta).

Sin embargo, entre las cuestiones que se deben mejorar en futuras ediciones se encuentra, en primer lugar, el conseguir que los y las estudiantes que no han realizado nunca una experiencia de este tipo, se animen a hacerla. El 80% de los asistentes a las visitas ya habían realizado en

sus universidades de origen actividades similares (siendo “tan solo” el 31% del total de los estudiantes Erasmus acogidos). Si se constató que la realización del cuestionario -en la recogida de información la utilización de un QR escaneable en el móvil facilitó enormemente la recogida de información después de las visitas- aumentó el interés en las primeras visitas respecto a otras ediciones. En él se presentaban las ventajas que ofrecía el hacer la actividad (conocer mejor el país, conocer a otros estudiantes, etc.) y esto pudo de por sí dar ideas de por qué asistir. El no contar en las actividades con estudiantes nacionales a pesar de que un 31% de los Erasmus estaba interesado en la actividad por esta razón, es otro de los puntos a mejorar. Consideramos que el ir con alumnos españoles generará nuevas relaciones y se facilitará la integración.

Desde un punto de vista institucional y de innovación docente, esta actividad actúa sobre la percepción que los estudiantes extranjeros tienen del país, permite tratar la socialización dentro de un entorno educativo cambiando la percepción del espacio en el que se realiza (el museo) y facilita el aprendizaje y mejora del idioma. Es una opción de ocio distinta al ocio nocturno (por el que tan conocido es nuestro país entre los estudiantes Erasmus) y fomenta la introspección y el autoconocimiento, mejorando la autoestima y con ello las relaciones con otros.

7. AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo ha sido financiado por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) en el marco de la convocatoria de los Proyectos Innova-Docencia 22-23 UCM.

8. REFERENCIAS

- Antoine-Faúndez, C. D., & Carmona-Jiménez, J. (2015). Museos y jóvenes: entre la incompreensión y el desencanto. Percepciones y argumentos juveniles sobre el consumo cultural de museos en Chile. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(2), 227-242.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.

- Azbouni, D. (2021). Understanding the International student experience with diversity and inclusion at Saxion (Doctoral dissertation, Saxion).
- Briggs, A. (2019). Embracing individualism and encouraging personal style in gallery teaching. *Journal of Museum Education*, 44(2), 147-154. <https://doi.org/10.1080/10598650.2019.1594566>.
- Carcelén-García, S., Narros-González, M. J., Galmes-Cerezo, M. & Díaz-Bustamante-Ventisca, M. (2021). Nuevas herramientas de comunicación de los museos como recurso docente para acercar la cultura a los universitarios. En *Innovación e investigación docente en educación: Experiencias prácticas (pp. 1924-1951)*. Dykinson.
- Cuenca-López, J. M., Molina-Puche, S., & Martín-Cáceres, M. J. (2018). Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España. *Arbor*, 194(788), a447-a447.
- ESN Erasmus Student Network (2021) Making the EU mobility programmes 2021-2027 more inclusive. <https://www.esn.org/news/making-eu-mobility-programmes-2021-2027-more-inclusive>
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12).
- Ojeda, D., Zuñil, M., Gjergji, O., Martín L., Márquez R., Anido F. Rodríguez L. (2021). Erasmus a dos velocidades. *El Confidencial* 28/12/2021. https://www.elconfidencial.com/mundo/europa/2021-12-28/erasmus-dos-velocidades-programa-ue-desigualdad_3348913/
- Ruiz San Román, J. A., Montero Jiménez, J. A., Amorós Carmona, J., García Fernández, M. T., Fraguera Martínez, B., Martín Torrente, M. R., ... & Leal Fernández, I. J. (2019). Acciones de mejora en las Oficinas de Movilidad Internacional en la implementación de Erasmus+: difusión del programa Erasmus-prácticas y uso docente de museos en la recepción de estudiantes incoming. *eprints.ucm.es*. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/57515/1/2019%20informe%20innova%20gestion%20ruiz%20museos%20%2B%20practicas.pdf>
- Ruiz San Román, J. A., Carrero Márquez, O., Ladrón de Guevara Pascual, B., Rodríguez Cuadrado, B., Amorós Carmona, J., Benítez Paredes, J. C., ... & Porto Pedrosa, L. (2021). Museos y exposiciones en Madrid como oportunidad de trabajar conceptos-clave de las Ciencias Sociales con estudiantes Erasmus+ Incoming en colaboración con estudiantes UCM, asociaciones de estudiantes, oficina de relaciones internacionales y PDI. *eprints.ucm.es*. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/66521/1/2021%20memoria%2024%20innova%20gestion%20ruiz%20san%20roman.pdf>

- Rodríguez Cuadrado, B. (2017). La imagen de España a través de los institutos culturales extranjeros. *Revista de Occidente*. (Abril, 2017), nº 431, pp.115-119.
- Suárez, M. Á.; Calaf, R.; Gutiérrez, S.; Urbano, A. (2021). Investigación evaluativa de visitas guiadas con escolares: hacia la profesionalización en la educación museística. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 515-524.
- Van Hees, V., Ferencz, I., & Posset, H. (2022). Making mobility programmes more inclusive: inclusive mobility: from policy to inspiration. <http://hdl.voced.edu.au/10707/612577>.

ANEXO 1. CUESTIONARIO PRESENTACIÓN DEL PROYECTO INNOVA MUSEOS

Dirigido a: Todos los Estudiantes ERASMUS UCM

Cuándo: Día de la primera reunión convocada por la Oficina de Relaciones Internacionales UCM

Idioma: Español

Distribución: A través de Código QR vinculado a formulario. El QR se colocará en la presentación a los estudiantes el día de la reunión.

Esta encuesta es completamente anónima. Las respuestas se compilan automáticamente en una base de datos y no existe vinculación con la persona que las responde. Nos gustaría conocer tu experiencia sincera respecto a los museos.

1. Durante tus estudios universitarios, ¿has realizado alguna visita museística en la que un profesor/a haya impartido conocimientos relacionados con tus estudios?
 - Nunca
 - Menos de una vez cada año
 - 1 vez cada año
 - 2 veces cada año
 - >3 veces cada año
2. Durante tus estudios universitarios, ¿has realizado por tu cuenta alguna visita a un museo para complementar los estudios que realizas?
 - Nunca
 - Menos de una vez cada año
 - 1 vez cada año
 - 2 veces cada año
 - >3 veces cada año

3. Durante tus estudios universitarios, ¿has realizado alguna visita a un museo por tu cuenta (solo o acompañado/a)?
- Nunca
 - Menos de una vez cada año
 - 1 vez cada año
 - 2 veces cada año
 - >3 veces cada año
4. ¿Cómo crees que una visita a un museo organizada por un profesor UCM puede ayudarte en tu experiencia universitaria? Indica las 3 respuestas que te resulten más interesantes:
- No me interesa
 - Para conocer estudiantes españoles
 - Para conocer estudiantes Erasmus
 - Para practicar otro idioma
 - Hacer una actividad de entretenimiento
 - Obtener conocimientos de una manera diferente
 - Conocer mejor el país (España)
 - Otra
5. ¿En qué idioma preferirías que fueran las visitas UCM a un museo?
- Inglés
 - Español

Por favor contesta estos datos sobre ti:

6. ¿Eres estudiante Erasmus?
- Sí
 - No
7. Universidad de procedencia:
8. Edad:
9. Género
- Mujer
 - Hombre
 - Otro

10. Curso y Grado que cursas (p.ejm. 3º de Medicina; 4º de Ciencias de la Información):
11. Cualquier cosa que quieras comentar:

ANEXO 2. CUESTIONARIO TRAS LA VISITA AL MUSEO

Dirigido a: Estudiantes de visita al museo

Cuándo: Al finalizar la visita

Idioma: Español

Distribución: El profesor llevará en el móvil un Código QR vinculado al formulario y lo mostrará a los estudiantes para que puedan capturarlo y contestar inmediatamente.

Esta encuesta es completamente anónima. Las respuestas se compilan automáticamente en una base de datos y no existe vinculación con la persona que las responde.

*Nos gustaría conocer tu experiencia sincera **respecto a esta visita**:*

1. ¿Para qué crees que te ha servido esta experiencia? Marca las 3 respuestas que más se ajusten:
 - Para nada interesante
 - Para conocer estudiantes españoles
 - Para conocer estudiantes Erasmus
 - Para mejorar el idioma
 - Hacer una actividad de entretenimiento
 - Obtener conocimientos de una manera diferente
 - Conocer mejor el país (España)
 - otro
2. ¿Habías realizado en tus cursos anteriores en tu Universidad alguna visita museística en la que un profesor/a haya impartido conocimientos relacionados con tus estudios?
 - Nunca
 - Menos de una vez cada año
 - 1 vez cada año
 - 2 veces cada año
 - >3 veces cada año

3. ¿En qué idioma preferirías que fueran las visitas UCM a un museo?
- Inglés
 - Español

Por favor contesta estos datos sobre ti:

4. ¿Eres estudiante Erasmus?
- Sí
 - No
5. Universidad de procedencia:
6. Edad:
7. Género
- Mujer
 - Hombre
 - Otro
8. Curso y Grado que cursas (p.ejm. 3º de Medicina; 4º de Ciencias de la Información):
9. Cualquier cosa que quieras comentar:

LA COMUNICACIÓN CIENTÍFICA A TRAVÉS DEL ABSTRACT VISUAL COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

MIGUEL ÁNGEL MARTÍN-PASCUAL
Instituto de Radio Televisión Española
Universitat Autònoma de Barcelona

CELIA ANDREU-SÁNCHEZ
Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

El abstract visual es un requerimiento habitual en publicaciones científicas y progresivamente se va extendiendo su uso. En esta introducción veremos el papel que puede tener en la comunicación de las organizaciones y la divulgación científica. También valoraremos la aparición de herramientas especializadas para su creación, que permiten distinguir los abstracts visuales de las infografías clásicas.

1.1. LA COMUNICACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES

La comunicación organizacional o de las organizaciones es un campo que puede entenderse de diversos modos (Andrade Rodríguez de San Miguel, 2009). Se puede estudiar como un fenómeno que acontece en toda organización, independientemente de su tipo o tamaño. En este sentido, la comunicación de las organizaciones se comprende como el estudio total de los mensajes que las personas que forman una organización realizan, tanto desde un punto de vista interno (comunicación interna), como desde un punto de vista externo (comunicación externa). Hay otro modo de abordar la comunicación de las organizaciones y es entendiéndola como una disciplina cuyo objeto de estudio es la forma en la que se produce en el contexto de cualquier organización. Finalmente, también se puede entender como un conjunto de técnicas y habilidades que

pretenden facilitar y agilizar la distribución de mensajes (Andrade Rodríguez de San Miguel, 2009).

Tradicionalmente, muchos periodistas se han encargado de desarrollar este tipo de tareas en los departamentos de comunicación de las empresas. Hace pocos años, la Facultad de Comunicación de la Universitat Autònoma de Barcelona hizo un esfuerzo por reorganizar sus planes de estudios para adaptarlos al marco profesional actual. Entre los cambios que se realizaron, se eliminó un grupo del grado de Periodismo (había cuatro grupos) y se crearon dos grados nuevos: uno en Comunicación de las organizaciones y otro en Comunicación interactiva. Mientras el segundo pretendía abordar la formación en un ámbito de interacción propio del desarrollo web, el videojuego y las aplicaciones móviles, el grado en Comunicación de las organizaciones se diseñó con vistas de profesionalizar la formación de este sector.

La página web de la universidad, que promociona este grado, indica que el grado está dirigido a ofrecer las últimas tendencias e innovaciones en el campo de la comunicación institucional, una visión integral de la comunicación, el diseño de políticas comunicativas en diferentes ámbitos, entre otras.

1.2. LA COMUNICACIÓN CIENTÍFICA

Un experimento científico no finaliza hasta que los resultados no han sido publicados en un medio público (Campos Rosa, 2000). Sin comunicación, no hay ciencia (Abelson, 1980). Por ello, los científicos también deben ocuparse de la comunicación de la misma. Ello implica que su trabajo precisa de comunicación científica que, en cierto modo, puede encontrar puntos en común con la comunicación de las organizaciones. Es más, podría entenderse que un laboratorio, un grupo de investigación, un instituto de investigación o un simple investigador, es una organización que precisa de comunicación.

El modelo en el que la investigación científica se desarrolla, desde el inicio de la creación de una hipótesis por un investigador, hasta el almacenaje de los resultados ya publicados en la comunidad científica ha sufrido cambios de gran relevancia debido a la digitalización acontecida

en las últimas décadas (Hurd, 2000). Se ha pasado de un modelo en el que los logros científicos eran publicados en revistas en papel con distribución escasa y limitada a los expertos a un modelo en el que los logros científicos aparecen publicados en redes sociales como Twitter. En cualquier caso, en muchos entornos la carrera de un científico y el valor de la misma es entendido en base a la comunicación que hace de sus logros (Franck, 1999), sea a través de revistas especializadas o a través de los medios de comunicación.

La comunicación científica se produce mayoritariamente en inglés, alrededor del 80% de las revistas indexadas están en este idioma (Weijen, 2012). Aunque el inglés es entendido como el primer idioma a aprender por parte de muchas personas en el mundo, dado el uso internacional que se hace de él en esta época, no todo el mundo lo entiende. Esto puede resultar una limitación en el ámbito de la comunicación de la ciencia. Por ello, herramientas que depositen la mayor parte del protagonismo comunicativo en la imagen versus el texto, pueden resultar de interés para paliar potenciales diferencias comunicativas. El abstract visual podría ser una buena opción.

1.3. EL ABSTRACT VISUAL

El abstract visual es un término inicialmente adoptado en 2016 por la revista *Annals of Surgery* como una estrategia innovadora de mejorar la diseminación de los artículos publicados en la revista (Ibrahim et al., 2017). Tras una investigación en la que compararon la capacidad de difusión en Twitter de textos y abstracts visuales de sus publicaciones, encontraron que sus publicaciones que habían sido difundidas con abstracts visuales alcanzaron a más gente que las que solo tenían texto (Ibrahim et al., 2017). Desde entonces, son múltiples las revistas científicas que fomentan (o requieren) entre sus autores la creación de este formato para acompañar sus artículos científicos.

Podemos entender un abstract visual como una representación de los elementos clave que tradicionalmente se encuentran en el resumen o abstract de un artículo científico (Ibrahim et al., 2017) con formato gráfico.

Se entiende que un abstract visual ofrece algunas ventajas frente al texto: (1) mejoran la difusión de contenidos científicos; (2) aumentan el compromiso o *engagement* de la audiencia; y (3) influyen en la práctica clínica (Ibrahim, 2018). Sin embargo, también posee potenciales peligros en su uso: (1) supersimplificación de contenidos complejos; (2) pueden exacerbar sesgos en el modo en el que un investigador selecciona qué destacar sobre su propio trabajo; y (3) falta de control de calidad, teniendo en cuenta que los investigadores no siempre tienen nociones de diseño y creación gráfica (Ibrahim, 2018).

1.4. HERRAMIENTAS PARA LA CREACIÓN DE ABSTRACTS VISUALES

Un abstract visual puede ser elaborado con múltiples herramientas. Las más simples pueden ser los editores de imágenes o fotografías, en las que los creadores simplemente van realizando la composición, a su criterio, a partir de un lienzo en blanco. Pero también encontramos que en el mercado han surgido herramientas que facilitan la creación de este tipo de obras gracias a la presencia de un gran banco de imágenes e iconos disponible para el usuario. Estas herramientas suelen tener, como se explica, bancos de imágenes y también iconos vinculados, mayoritariamente, al ámbito científico.

Dado que es este el ámbito originario del abstract visual, las herramientas tienen como público objetivo a los científicos que desean presentar de manera visual un breve resumen de su investigación, pero que carecen de nociones de diseño. Por ello, entre los elementos (imágenes e iconos) que pueden estar disponibles en este contexto encontramos iconos de elementos de laboratorio (microscopios, ordenadores, etc.) modelos de investigación (humanos, animales), elementos anatómicos (humanos, animales), estructuras (químicas, celulares), gráficos y símbolos, entre otros. Estas herramientas pueden ser de pago o gratuitas con opciones limitadas.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

- Introducir el abstract visual como herramienta docente de comunicación científica en el grado de Comunicación de las organizaciones.

2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS

- Averiguar si el uso de este tipo de herramientas resulta de interés para la formación en comunicación de las organizaciones.

Con el fin de abordar ambos objetivos, se desarrolló la experiencia docente cuya metodología se explica a continuación.

3. METODOLOGÍA

3.1. CONTEXTO DEL ESTUDIO

Este estudio se desarrolla en el marco de la asignatura «Big data y visualización de datos» de cuarto curso del grado de Comunicación de las organizaciones de la Universitat Autònoma de Barcelona. Se trata de un grado de nueva creación, cuya primera promoción se gradúa este curso 2022-23. Esta asignatura es optativa y durante la realización de esta experiencia docente (curso 2022-23) había matriculados 16 estudiantes que formaron parte de esta experiencia docente.

3.2. FORMACIÓN PREVIA DEL ALUMNADO

Esta asignatura está situada en el cuarto curso del grado de Comunicación de las organizaciones. Durante los cursos anteriores, los estudiantes han recibido formación en diversas áreas, de entre ellas, se destaca: (1) narrativa y construcción del discurso; (2) redacción; (3) creación de planes estratégicos; (4) creación y gestión de contenidos para las redes sociales; (5) imagen; (6) marketing; (7) métodos básicos de investigación en comunicación; entre otras. Con ello, se pretende explicar cuál es el perfil del alumnado que forma parte de esta experiencia docente.

En el marco de la asignatura «Big data y visualización de datos», el alumnado ha recibido formación específica en estética, diseño, infografía, ciencia, datos, visualización, registros, fuentes, etc. Asimismo, el día en que se desarrolló esta experiencia docente, el alumnado recibió formación acerca de lo que es el abstract visual y su uso primordial en el contexto de la comunicación científica.

3.3. ENCARGO AL ALUMNADO

Durante una de las sesiones prácticas de «Big data y visualización de datos», el alumnado recibió el encargo de crear un abstract visual durante el horario de clase. Destacamos que las clases son de tres horas, pero se les dieron 60 minutos para la elaboración del proyecto. De modo que los estudiantes tuvieron ese tiempo para familiarizarse con las herramientas técnicas de trabajo, para pensar la narrativa y ejecutar el proyecto. Al finalizar, se hizo una puesta en común y debate.

Cada alumno debía realizar el abstract visual a partir de una noticia científica que seleccionaría de la página web de la agencia SINC. SINC es el acrónimo de Servicio de Información y Noticias Científicas y es una página web que actúa como medio de comunicación de noticias científicas de la FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología). La FECYT es una fundación pública que depende del Ministerio de Ciencia e Innovación. La producción de la información en SINC es rigurosa y veraz.

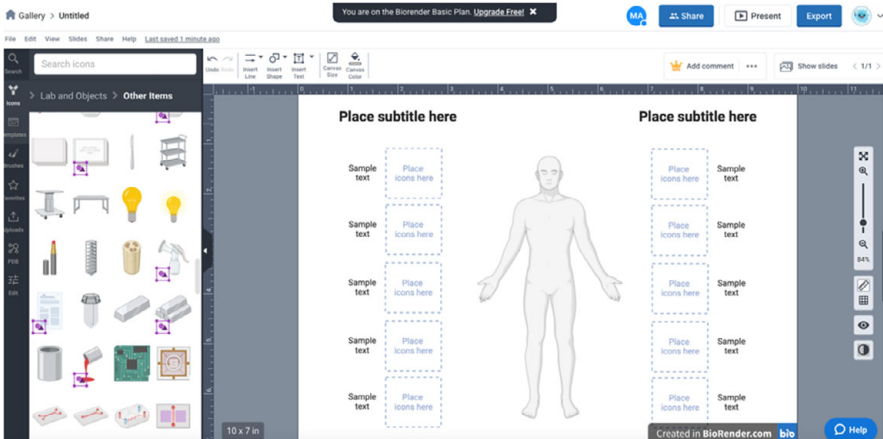
Los estudiantes tenían que escoger una noticia científica publicada en la página web de la agencia SINC y crear el abstract visual con la información que allí saliera. Dado que la agencia SINC suele poner los enlaces a las fuentes científicas, cuando se trata de artículos publicados online, se permitió al alumnado el acudir a la fuente original. Sin embargo, dada la complejidad que este tipo de publicaciones suele tener, se entendió que el estudiante podía desarrollar su trabajo exclusivamente a partir de la noticia de SINC.

Para desarrollar el encargo, se presentó al alumnado una herramienta gratuita y de tipo *drag-and-drop* para su creación (ver apartado 3.4. Especificidades técnicas, para más información).

3.4. CUESTIONARIO

Al finalizar la experiencia, se pasó un breve cuestionario al alumnado, con el fin de conocer sus opiniones. Este cuestionario incluía las siguientes preguntas: (1) ¿cuánto recomendarías el aprendizaje de abstracts visuales para departamentos de comunicación; (2) ¿cuán importantes crees que son los abstracts visuales en la comunicación de las organizaciones; (3) valora BioRender (que era la herramienta con la que trabajaron en clase); (4) principales problemas que has encontrado haciendo abstracts visuales científicos; (5) breve DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) del abstract visual como herramienta en el ámbito de la comunicación de las organizaciones; (6) breve DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) del abstract visual como herramienta en el ámbito de la comunicación científica; y (7) recomendaciones que harías a un científico para poder distribuir sus investigaciones a través de abstracts visuales.

FIGURA 1. Captura de pantalla de la herramienta BioRender con la que el alumnado desarrolló esta experiencia docente. El software tiene en la parte izquierda una biblioteca de iconos, plantillas y pinceles para desarrollar el trabajo. Además, permite subir imágenes de fuera y, en ambos casos, editarlas. Igualmente se pueden insertar otros elementos básicos como textos, líneas, formas y cambiar colores, entre otras. En la parte central, se aprecia la zona de trabajo del diseño. En la parte derecha, finalmente, aparecen diversas herramientas básicas de trabajo, como el zoom, la regla o las posibilidades de visualización, entre otras.



Fuente: Biorender. Elaboración propia.

3.5. ESPECIFICIDADES TÉCNICAS

Esta experiencia precisó de un ordenador, en este caso el alumnado trabajó bien con los ordenadores del aula en la que se realizaba la experiencia (PCs con Windows) o bien con sus ordenadores propios que trajeron a clase. También se trabajó con el software BioRender.

BioRender es una de las primeras herramientas online creada para ayudar a los científicos a crear y compartir figuras científicas y abstracts visuales. Es una herramienta intuitiva, que se utiliza sin necesidad de programación trabajando con sistema *drag-and-drop* (o arrastrar y soltar) en el que el alumnado simplemente selecciona elementos de su galería o biblioteca de imágenes y las suelta y coloca en el área de interés. Esto la hace accesible sin previa necesidad de conocimientos previos sobre dibujo. BioRender ofrece diferentes opciones comerciales a partir de 35€, pero también ofrece una opción gratuita para creaciones con uso educativo. Esta versión educativa es la que se usó en esta experiencia docente. Esta opción no limita el acceso al banco de imágenes, sino que limita la publicación de los resultados en revistas científicas.

4. RESULTADOS

4.1. SESIÓN DE TRABAJO

La sesión de trabajo se desarrolló sin inconvenientes. La totalidad del alumnado entendió la tarea asignada y trabajó según lo indicado. Durante la primera parte de la sesión, se les enseñó qué es la agencia SINC, qué es un abstract visual y el funcionamiento de la herramienta de trabajo BioRender. A continuación, presentaron sus trabajos en clase y todos comentaron sus impresiones e hicieron preguntas. En total, se presentaron 16 trabajos, uno por estudiante. El docente les indicó mejoras y corrigió errores cometidos. En las Figuras 2 y 3 se pueden ver dos ejemplos de los resultados obtenidos por los alumnos.

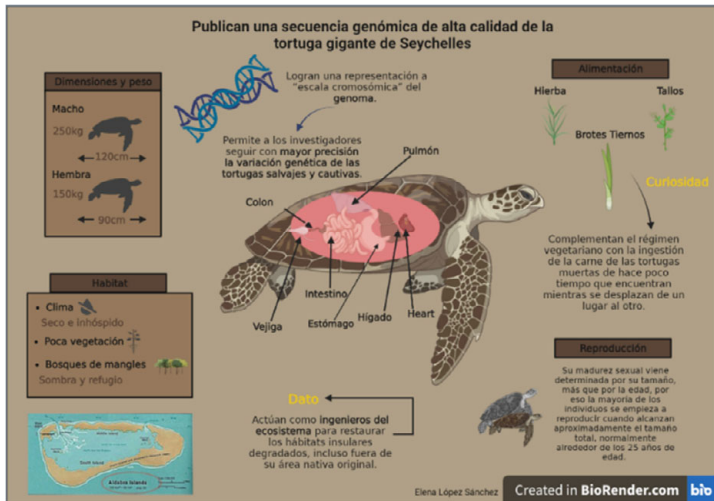
Una vez finalizado, se les pasó la encuesta en formato digital a través de Microsoft Forms.

FIGURA 2. Abstract visual diseñado por uno de los estudiantes. Está basado en una noticia de la agencia SINC «Esta mascarilla detecta el coronavirus en el aire circundante y avisa al usuario por el móvil» y publicada el 19 de septiembre de 2022, en la sección de innovación. La imagen que acompaña la noticia es un ordenador junto a una mascarilla.



Fuente: cortesía de su autora, Nuria López Salas

FIGURA 3. Abstract visual diseñado por uno de los estudiantes que participaron en esta experiencia docente. Está basado en una noticia de la agencia SINC «Publican una secuencia genómica de alta calidad de la tortuga gigante de Seychelles» y publicada el 16 de octubre de 2022. La imagen que acompaña la noticia es un primer plano de una tortuga.



Fuente: cortesía de su autora, Elena López Sánchez.

4.2. LA ENCUESTA

La encuesta contaba con siete preguntas o apartados. A continuación, analizamos cada uno. Inicialmente se les preguntó acerca de su recomendación de 0 a 10 el aprendizaje de abstracts visuales para departamentos de comunicación. De media, se obtuvo 8,4 puntos sobre 10. A la pregunta de cuán importante creían que eran los abstracts visuales en la comunicación científica, también se obtuvo de media un 8,4 sobre 10. A la cuestión de cuán importantes creían que eran los abstracts visuales en la comunicación científica se obtuvo de media un 8,1 sobre 10. Finalmente, ante la cuestión acerca de su valoración de la herramienta (software) BioRender como programa para hacer abstracts visuales, de media, el alumnado indicó que un 8,1 sobre 10 puntos.

Preguntados por los principales problemas encontrados durante la elaboración de abstracts visuales científicos, los estudiantes indicaron diversos motivos, que podrían ser englobados en estas cuatro ideas: (1) necesidad de conocer el tema en profundidad; (2) falta de imágenes, plantillas, figuras, objetos o iconos para el diseño; (3) simpleza del software BioRender; y (4) dificultad en la síntesis y priorización de la información.

También se les pidió que hicieran varios DAFOs (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) con respecto a (1) el abstract visual como herramienta en el ámbito de la comunicación de las organizaciones y (2) sobre el abstract visual como herramienta en el ámbito de la comunicación científica. Los resultados de ambos están disponibles en las Tablas 1 y 2, respectivamente.

TABLA 1. Resultados de los DAFOs que el alumnado rellenó sobre el abstract visual como herramienta en el ámbito de la comunicación de las organizaciones. Se han juntado los datos de todos los estudiantes en un único DAFO. Se han evitado duplicidades y se ha redactado de forma conjunta ideas similares.

DEBILIDADES	AMENAZAS
Necesidad de conocer el tema. Falta de claridad. Falta de material Premium para el trabajo. Dificultad de comprensión. Posibilidad de dejarse cosas en la síntesis y potencial superficialidad.	Hay mucha variedad. Hay mucha competencia. Hay formatos alternativos más dinámicos y atractivos. Canva como software competidor. Sustituible por formato video o imagen interactiva. El plagio.
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
Facilita la comunicación de la información. Innovador. Sencillo y gratuito. Atractivo y diversidad visual. Eficiencia del formato por síntesis en el trabajo. Posibilidades técnicas de la herramienta de trabajo. Originalidad y belleza.	Mayor atención e interés prestados. Futuro en el sector empresarial. Poco conocido, pero útil. De fácil difusión. Síntesis de contenido. Variedad de recursos y plataformas. Época de predominio de la imagen sobre el texto. Ampliación del mercado y el mensaje. Capacidad de llegar a un público masivo.

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. Resultados de los DAFOs que el alumnado rellenó sobre el abstract visual como herramienta en el ámbito de la comunicación científica. Se han juntado los datos de todos los estudiantes en un único DAFO. Se han evitado duplicidades y se ha redactado de forma conjunta ideas similares.

DEBILIDADES	AMENAZAS
<p>Necesidad de conocimiento del tema. Muchos tipos de dispositivos para investigar. Ausencia de material de trabajo. Acerca la información al público. Complejidad de la información tratada. Escasos elementos visuales de trabajo. Falta de especificidad.</p>	<p>Variedad de abstracts. Puede ser reemplazado por otro. Mucha competencia. Dificultad de síntesis. Información no verificada en internet. Sustituible por plataformas de video y/o de imagen interactiva. Dificultad de hacer comprensible la información científica. Cambio constante de la tecnología científica. Plagio. Otros formatos más atractivos.</p>
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<p>Facilidad para comunicar la información. Innovador. Sencillo. Gratuito. Visión global del tema. Diversidad de imágenes, dibujos y elementos visuales en cada ámbito, que ayudan a comprender el tema en cuestión. Trabajo con imágenes procedentes de varias fuentes. Manera curiosa de presentar información y datos científicos. Investigación precisa. Mejor entendimiento a público no especializado. Claridad informativa.</p>	<p>Mayor atención prestada. Futuro. Útil. Fácil de comprender. Predominio de la imagen frente al texto. Comprensión de conceptos nuevos. Amplitud de públicos más masivos. Diseños atractivos.</p>

Fuente: elaboración propia

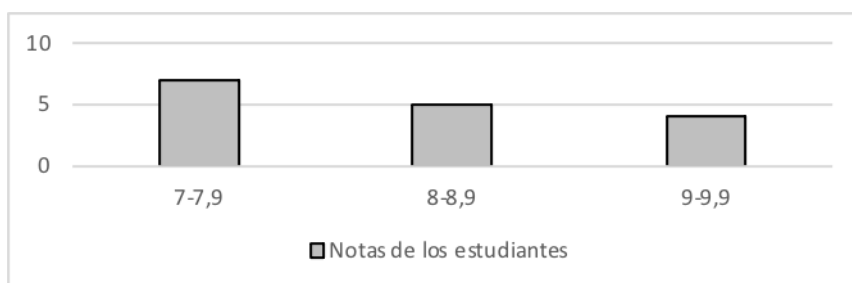
Finalmente, el cuestionario les preguntaba sobre las recomendaciones que harían a un científico para poder distribuir sus investigaciones a través de abstracts visuales. De entre las respuestas, destacamos: (1) no juntar toda la información y dividirla en diferentes áreas o categorías para una mejor comprensión, situando lo más relevante en el centro de la imagen; (2) difundir la información científica haciendo analogías con

elementos que usa la gente común, para que la familiaridad les permita una mejor comprensión; (3) aprendizaje de conocimientos básicos de diseño gráfico; (4) sintetizar y concretar las ideas; (5) hacer un resumen por secciones; (6) búsqueda de imágenes e iconos que sean de fácil comprensión para el público. Destaca una de las recomendaciones que consiste en «recomendar a un experto».

4.3. EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Esta actividad fue evaluada y los trabajos presentados por los estudiantes obtuvieron todos una nota por encima del aprobado. El 43,8% (7 estudiantes) sacó entre un 7 y un 7,9; el 31,3% (5 estudiantes) obtuvo entre un 8 y un 8,9; y el 25% (4 estudiantes) sacó entre un 9 y un 9,9 de nota sobre 10.

GRÁFICO 1. *Notas obtenidas en la prueba por los estudiantes que participaron en esta experiencia docente.*



Nota: Elaboración propia.

4.3. SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO

El alumnado expresó en clase, de manera informal, su satisfacción con este proyecto. Indicaron que no conocían esta opción de trabajo y que, sin duda, había sido enriquecedor realizar este aprendizaje siguiendo este modelo docente.

5. DISCUSIÓN

La estrategia visual en la comunicación científica se ha demostrado clave (Andreu-Sánchez & Martín-Pascual, 2020, 2022). Este proyecto

docente planteó al alumnado de cuarto curso del grado en Comunicación de las organizaciones, la creación de un abstract visual a partir de una noticia científica de una agencia de reconocido prestigio en España. El alumnado desarrolló la tarea encargada sin problemas y aprendió a utilizar un software profesional de creación de abstracts visuales científicos. De manera transversal, también obtuvo conocimientos de contras-tación científica y de cuáles son las dinámicas de comunicación en las empresas o proyectos del ámbito científico.

El alumnado sí mostró interés en el desarrollo de esta práctica, contes-tando así al objetivo específico de esta experiencia. Y la experiencia en sí se desarrolló de manera satisfactoria, dando respuesta al objetivo ge-neral que esta experiencia docente se planteó desde un inicio.

El uso de abstracts visuales trasciende la presentación de trabajos cien-tíficos, por tener un enorme potencial en el ámbito de la divulgación y la comunicación. Dado que son enormes las cantidades de trabajos cien-tíficos que se publican a diario, este tipo de herramientas pueden ayudar a destacar a unas de otras. Igualmente, en gran parte de ocasiones las herramientas de trabajo del comunicador o periodista que quiere abordar una información o noticia del área científica es directamente el artículo científico que el investigador ha escrito dirigiéndose a una audiencia completamente especializada. Si el tema tratado es complejo, como suele ser común, el periodista o comunicador se encuentra con una ba-rreira de conocimiento que hace incomprensibles elementos tan básicos como la metodología del estudio. Creemos que el abstract visual ofrece una oportunidad muy buena para que el investigador presente de manera didáctica, sintetizada y agradable visualmente, cuál es el objetivo, el mé-todo y los principales resultados y conclusiones de su trabajo. Desarrollar este trabajo extra puede facilitar, por un lado, la comprensión de su investi-gación a un público no especializado que se dirija directamente a su publi-cación; y, por otro, la comprensión del profesional de la comunicación que, potencialmente, puede decidirse hacer eco de la investigación desarrollada.

El abstract visual está directamente vinculado a la infografía y, al igual que esta, es susceptible de utilizarse en otras áreas empresariales más allá del ámbito de la comunicación científica. Puede resultar de interés para la comunicación en organizaciones empresariales de diferentes tipos.

Dadas las características digitales del abstract visual, este posee un gran potencial para su difusión en plataformas masivas online. Sabemos que vivimos en la era de la imagen, en la que las figuras visuales ganan en prioridad a los textos explicativos. Son múltiples las redes sociales que viven, casi en exclusiva, de la imagen. Dada las características gráficas del abstract visual, consideramos que pueden ayudar a la divulgación de informaciones complejas, como las científicas, a un público no especializado y generalista.

Es cierto que diseñar y ejecutar un abstract visual requiere de conocimientos de diseño, de estética y de imagen, que no siempre están entre las habilidades más desarrolladas entre los científicos profesionales. Por ello, puede resultar un reto para ellos. Sin embargo, herramientas de fácil uso como la explicada y utilizada en esta experiencia docente, Bio-Render, permite que personas sin conocimientos de diseño técnico elevados puedan enfrentarse con menor complejidad a este tipo de creaciones. Aunque, es cierto que el creador ponga por sí mismo el gusto estético es algo que ningún software garantiza.

6. CONCLUSIONES

El uso del abstract visual científico en la formación de comunicación de las organizaciones resulta útil y de interés para el alumnado.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la participación y el compromiso del alumnado del grado de Comunicación de las organizaciones de la Universitat Autònoma de Barcelona en este proyecto.

8. Referencias

- Abelson, P. H. (1980). Scientific communication. *Science*, 209(4452), 60–63. <https://doi.org/10.1126/science.7280664>
- Andrade Rodríguez de San Miguel, H. (2009). Definición y alcance de la comunicación organizacional. In C. Fernández Collado (Ed.), *La comunicación de las organizaciones*. Trillas.

- Andreu-Sánchez, C., & Martín-Pascual, M. Á. (2020). Fake images of the SARS-CoV-2 coronavirus in the communication of information at the beginning of the first Covid-19 pandemic. *El Profesional de La Informacion*, 29(3), e290309. <https://doi.org/https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.09>
- Andreu-Sánchez, C., & Martín-Pascual, M. Á. (2022). Scientific illustrations of SARS-CoV-2 in the media : An imagedemic on screens. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(24), 1–6. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01037-3>
- Campos Rosa, J. (2000). La comunicación científica : ¿arte o técnica ? *Ars Pharmaceutica*, 41(1), 11–18.
- Franck, G. (1999). Scientific communication - A vanity fair? *Science*, 286(5437), 53–55. <https://doi.org/10.1126/science.286.5437.53>
- Hurd, J. M. (2000). The transformation of scientific communication: A model for 2020. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 51(14), 1279–1283. [https://doi.org/10.1002/1097-4571\(2000\)9999:9999<::aid-asil044>3.0.co;2-1](https://doi.org/10.1002/1097-4571(2000)9999:9999<::aid-asil044>3.0.co;2-1)
- Ibrahim, A. M. (2018). Seeing is Believing: Using Visual Abstracts to Disseminate Scientific Research. *American Journal of Gastroenterology*, 113(4), 459–461. <https://doi.org/10.1038/ajg.2017.268>
- Ibrahim, A. M., Lillemoe, K. D., Klingensmith, M. E., & Dimick, J. B. (2017). Visual Abstracts to Disseminate Research on Social Media: A Prospective, Case-control Crossover Study. *Annals of Surgery*, 266(6), e46–e48. <https://doi.org/10.1097/SLA.0000000000002277>
- Weijen, D. Van. (2012). The language of (Future) scientific communication. *Research Trends*, 1(31), 07–08.

EL EYE TRACKER EN LA FORMACIÓN EN USABILIDAD WEB. UNA EXPERIENCIA DOCENTE

CELIA ANDREU-SÁNCHEZ

Universitat Autònoma de Barcelona

MIGUEL ÁNGEL MARTÍN-PASCUAL

Instituto de Radio Televisión Española

Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Los medios digitales crecen desde hace varias décadas. Durante los primeros meses de la pandemia de Covid-19, se produjo un aumento del consumo de contenidos digitales debido a confinamientos en prácticamente todas las partes del mundo (Cellini et al., 2020). En este contexto de aumento de consumo de contenidos distribuidos a través de las pantallas, uno de los mayores intereses de los creadores de contenidos y diseñadores es desarrollar obras (películas, webs, videojuegos...) que resulten amigables y eficientes para los usuarios que las utilizan. Se trata de conseguir que el usuario tenga una experiencia placentera y lo más óptima posible en su interacción con el entorno digital. Para conseguirlo, se han desarrollado en el ámbito del diseño diferentes estrategias. Una puede ser la apuesta por un diseño de interacción basado en la iteración, con constantes consultas a potenciales usuarios, previo al desarrollo último de la obra. Otra propuesta firme se encuentra en la evaluación o testeo de las obras (estén ya creadas o en proceso de creación).

1.1. USABILIDAD

El término usabilidad tiene origen a finales del siglo XX (Bevan et al., 1991). Aunque en la actualidad es mucho más amplio, originalmente se utilizó para sustituir al término inglés *user-friendly*. La norma ISO 9241-11:2018 (ISO, 2018) hace referencia a la ergonomía de la interacción

humanos – sistemas. Esta norma, referencia en el ámbito del diseño centrado en el usuario, define la usabilidad como la medida en la que un sistema, producto o servicio puede ser utilizado por usuarios específicos para lograr objetivos específicos con eficacia, eficiencia y satisfacción en un contexto de uso específico (ISO, 2018). Y son precisamente los términos de eficacia, eficiencia y satisfacción en los que se basa la usabilidad. En los tres es imprescindible contar con la opinión, el comportamiento o sentimiento del usuario para poder abordar el éxito o no de la usabilidad de un diseño en cuestión.

La usabilidad es muy relevante en entornos de diseño y de evaluación de sistemas que sean interactivos. El origen de los tests de usabilidad provienen de la investigación en psicología cognitiva y de la ingeniería de factores humanos (Lewis, 2006). Tras múltiples aproximaciones, y algunas obras que son críticas con la usabilidad, se ha concluido que la investigación y el testeo en el ámbito de la usabilidad es efectivo (Lewis, 2006). Durante los últimos 20 años, la usabilidad ha desarrollado múltiples estrategias y herramientas de diseño y análisis focalizado a todo tipo de pantallas (ordenadores, móviles, televisiones). En este tiempo también se ha podido discutir si el término era el más adecuado, sugiriéndose alternativas que integraran ideas como la de la accesibilidad, la interacción y la experiencia de usuario (Sauer et al., 2020).

Uno de los principales retos de los estudios de usabilidad de páginas webs es la selección de los criterios o variables adecuados, la determinación de sus significados, la selección de los métodos de apoyo al comportamiento o decisión correctos, entre otros (Fabisiak, 2018). Asimismo, las preferencias de las páginas webs varían en el tiempo y entre grupos de personas. Es por ello, que es conveniente aprender a realizar tests que se puedan objetivar y cuyos resultados se puedan replicar con el fin de elevar meros reportes a investigaciones científicas.

1.2. EYE TRACKER

El eye tracker es una técnica de registro de comportamiento ocular. El estudio de los ojos y sus comportamientos no es algo nuevo. Ya en el siglo XIX Emile Javal desarrolló un manual de estrabismo en el que prestaba atención al comportamiento ocular referido al comportamiento

cognitivo (Javal, 1896). En el siglo XX, uno de los investigadores que ha trabajado con mayores avances en esta línea ha sido Yarbus. El investigador ruso está considerado como uno de los fundadores de la investigación moderna del movimiento ocular (Tatler et al., 2010). Con el interés de averiguar si la manera en la que miramos es constante, Yarbus descubrió que, ante una misma imagen, las miradas se comportan de diferente modo en función de la tarea que se ha recibido previo a ver la imagen (Borji & Itti, 2014). A partir de sus estudios (y de otros muchos autores), a lo largo del siglo XX, tanto la psicología de la percepción como la neurociencia han prestado atención al estudio del comportamiento fisiológico del ojo vinculado al comportamiento cognitivo de los sujetos (tanto en modelos animales como humanos).

Todo sistema de eye tracker aporta información diferente de cómo los ojos de un sujeto miran una imagen, un texto (o cualquier cosa). Sin embargo, hay múltiples sistemas con múltiples calidades y capacidades (Holmqvist et al., 2012). Algunos de los elementos que tradicionalmente reportan son fijaciones, análisis de áreas de interés, dirección ocular y pupilometría (Dalmaijer, 2014). Sistemas más caros ofrecen mayor exactitud y precisión.

Los sistemas de eye tracker se utilizan para el estudio de la percepción de páginas webs, videos, marketing, cine y también estética (Makin et al., 2016) y en el ámbito del neuromarketing (Andreu-Sánchez et al., 2014). En el contexto de este trabajo, se plantea a los estudiantes que forman parte de esta experiencia docente el uso del eye tracker como herramienta para evaluar la mirada de los usuarios ante imágenes presentadas en pantallas.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

- El objetivo principal de este estudio es desarrollar una experiencia de investigación con eye tracker en un contexto universitario para la formación en usabilidad.

2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS

- Averiguar si la técnica del eye tracker puede incorporarse a la docencia universitaria para desarrollar un aprendizaje óptimo en el área de la usabilidad.
- Averiguar si el uso de esta técnica provoca una implicación y compromiso elevado por parte del alumnado con respecto al contenido de usabilidad web.

3. METODOLOGÍA

3.1. CONTEXTO DEL ESTUDIO

Este estudio se desarrolló en el contexto de la asignatura «Diseño centrado en el usuario» de tercer curso del Grado en Comunicación Interactiva de la Universitat Autònoma de Barcelona. El proyecto se hizo durante el curso 2021-22 a un total de 41 estudiantes que forman la totalidad de matriculados a la asignatura en cuestión.

3.2. FORMACIÓN AL ALUMNADO EN USABILIDAD Y EYE TRACKER

Inicialmente, el alumnado recibió formación básica sobre la usabilidad. Se parte de conocimientos sobre la interacción humano-ordenador, vinculándola al diseño de interacción, el diseño centrado en el usuario. A continuación, el alumnado aprendió técnicas y procesos de diseños con esta estrategia de que el usuario esté en el centro del diseño (test A/B, prototipado iterativo, diseño iterativo, diseño de wireframes, diseño de mockups, entre otros). Asimismo, el alumnado recibió formación sobre el método científico y se presentaron herramientas de evaluación de la usabilidad (tests de usabilidad, evaluación heurística, entre otros).

Después, de manera más específica, el profesorado impartió una formación con formato de clase magistral sobre la percepción visual en general, la percepción visual de los espectadores y el comportamiento ocular y sus diferentes variables frente a pantallas. Además, se les explicó la técnica del eye tracker, que incluye antecedentes, evolución, estado de

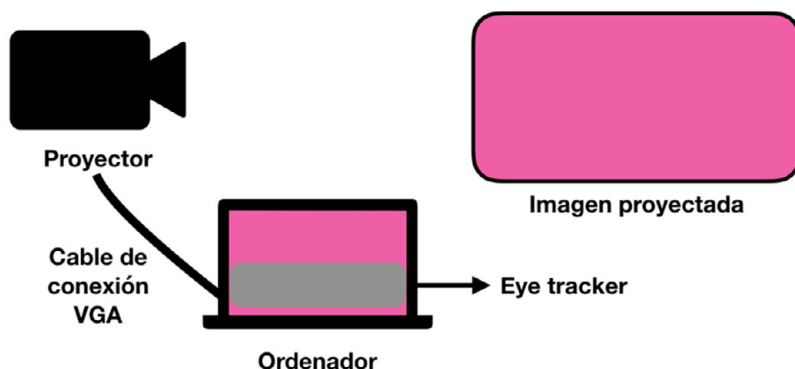
la cuestión, puntos fuertes y débiles, modos de complementarla y gran variedad de ejemplos y casos prácticos.

Esta formación vino seguida de un seminario práctico sobre cómo usar el eye tracker. Este seminario se desarrolló de manera conjunta con todo el alumnado. Se utilizó un sistema de eye tracker profesional y en el aula se desarrolló un proceso experimental. El profesorado trajo de antemano una pregunta de investigación y unos estímulos para ser evaluados. Se les enseñó las características y requisitos técnicos del dispositivo (conexiones, requerimientos de software y hardware, etc.). Se les enseñó el software de registro, creando un proyecto propio, importando las características de la demo (ejemplo: número de imágenes, tiempo de presentación de las imágenes, la aleatoriedad en la presentación de las mismas, entre otras cosas). También aprendieron una aplicación práctica del sistema *think aloud*, estudiado previamente en sesiones de usabilidad, en un entorno de investigación real. Finalmente, se les indicó cómo calibrar la mirada en un dispositivo de eye tracker.

A continuación, algunos alumnos se sentaron como sujetos en el área de investigación, mientras el resto de estudiantes observaron la experiencia. A cada sujeto se le calibró la mirada para el sistema y se le presentaron los estímulos. Se advirtió al alumnado de la contaminación de este estudio, que tenía como fin único servir de demostración en el seminario, ya que los sujetos habían estado viendo los estímulos antes de sentarse como tales. Por ello, se insistió en la intencionalidad exclusivamente didáctica de este seminario. Para que todo el alumnado pudiera ver todo lo que sucede en pantalla, el ordenador con el dispositivo de eye tracker estuvo conectado al proyector del aula (Figura 1).

Una vez varios alumnos hubieron pasado como sujetos, se procedió a analizar los resultados en clase. Para ello se definieron las áreas de interés (AOI en el software, por sus siglas en inglés, *area of interest*). Dado que el experimento para la demostración ya estaba preparado, las áreas de interés también estaban diseñadas por el profesorado. En concreto, se trataba de un mismo logotipo que aparecía en las diferentes imágenes presentadas. En cada imagen se seleccionaba el logotipo como área de interés para su posterior comparación a partir de los resultados de los sujetos.

FIGURA 1. Conexiones del sistema de eye tracker para la demostración realizada en el seminario práctico en el aula. El ordenador estaba conectado al dispositivo eye tracker, mediante los cables del proveedor. El ordenador estaba conectado al proyector del aula, de modo que el alumnado podía ver a tamaño grande todos los procesos desarrollados por el docente.



Fuente: Elaboración propia.

Entonces se visualizaban los resultados con mapas de calor, mapas de fijaciones, mapas opacos y enjambre de abejas (Figura 2). Estas son diferentes maneras de visualizar los resultados, pero el interés de una investigación como esta reside en los datos.

Por ello, a continuación, se procedió a exportar los datos a un archivo .csv. Después se importó este archivo como texto en el software Excel, con tabulaciones por comas (que es en concreto cómo se organiza el sistema de registro con el que trabajamos) para que pudieran comprobar los primeros pasos de acceso a sus resultados. Una vez estuvieron los datos tabulados en Excel, se procedió al análisis verbal de las diferentes áreas de interés. El alumnado recibió formación sobre cómo analizar los datos registrados y responder las preguntas de investigación inicialmente planteadas.

FIGURA 2. *Diferentes modos de visualizar los datos registrados. Arriba a la izquierda: mapa de calor o heatmap; arriba a la derecha: mapa de fijaciones; abajo a la izquierda: mapa opaco; abajo a la derecha: enjambre de abejas. En el enjambre de abejas solo se ve el punto en el que está la mirada en el instante de la captura de imagen. En los tres restantes, se puede apreciar el recorrido de la mirada desde la presentación del estímulo hasta el momento de la captura. Los datos pertenecen a un único sujeto. En caso de aparecer más sujetos, tanto el mapa de calor (arriba a la izquierda) como el mapa opaco (abajo a la izquierda) acumulan los datos de todos los sujetos conjuntamente. Sin embargo, en el mapa de fijaciones (arriba a la derecha) y el enjambre de abejas (abajo a la derecha) presentan los datos de cada sujeto de manera individual y para distinguirlos unos de otros se utilizan diferentes colores para cada uno de los sujetos.*



Fuente: Elaboración propia.

3.3. ENCARGO AL ALUMNADO

El alumnado recibió el encargo de desarrollar, en parejas, un estudio de usabilidad con eye tracker (finalmente hubo un grupo que trabajó en un grupo de tres personas, por una cuestión matemática). Para ello, recibieron una serie de parámetros: tendrían que buscar 6 imágenes, que se presentarían de manera aleatoria durante 10 segundos a un total de 8 sujetos. Cada una de las imágenes debía tener acotada un área de interés. A continuación, se les encargaba el diseño experimental de su trabajo, incluyendo búsqueda de sujetos, registro de variables, diseño de documentación informativa y de documentos de consentimiento informado.

Los sujetos debían encontrarse entre los compañeros de clase, con el fin de facilitar las sesiones de registro. Serían 8 sujetos por proyecto. Las variables que registrarían vendrían dadas por el propio sistema de eye tracker, a saber: tiempo medio dedicado a mirar cada área de interés la primera vez que se miraba, tiempo medio dedicado a mirar el área de interés en total, media de fijaciones en el área de interés, visitas realizadas al área de interés y duración media de las visitas. La documentación informativa y los documentos de consentimiento informado deberían traerlos el día de los registros para poder dárselo a sus sujetos. Este tipo de documentación ya se había enseñado en clase en sesiones previas dedicadas al método científico. También debían preparar un cuestionario para sus sujetos con preguntas de su interés, que pudieran estar dirigidas a abordar la pregunta o preguntas de investigación que se plantearan.

Para agilizar las sesiones de registro, se les solicitó que las imágenes las enviaran con antelación al profesorado responsable, de modo que se preparan los proyectos de cada pareja de estudiantes antes de la sesión. Esto agilizaría mucho la sesión experimental, teniendo en cuenta la gran cantidad de personas que están involucradas en este tipo de práctica.

Finalmente, el alumnado fue convocado un día a una hora, en horario de clase, siguiendo un orden establecido para la realización de registros. Con el fin de facilitar el flujo de estas sesiones (se realizaron dos sesiones para los 41 estudiantes), se pidió la colaboración de estudiantes de la misma clase que se encargaran de gestionar el acceso de cada grupo a la

zona de registro. Esto evitaría que el profesorado tuviera que estar pendiente de buscar a grupos y evita esperas o vacíos en el sistema de registro. En definitiva, agilizaría mucho el desarrollo de los registros. Los estudiantes que formaron parte de esto lo hicieron de manera voluntaria.

3.4. ESPECIFICIDADES TÉCNICAS

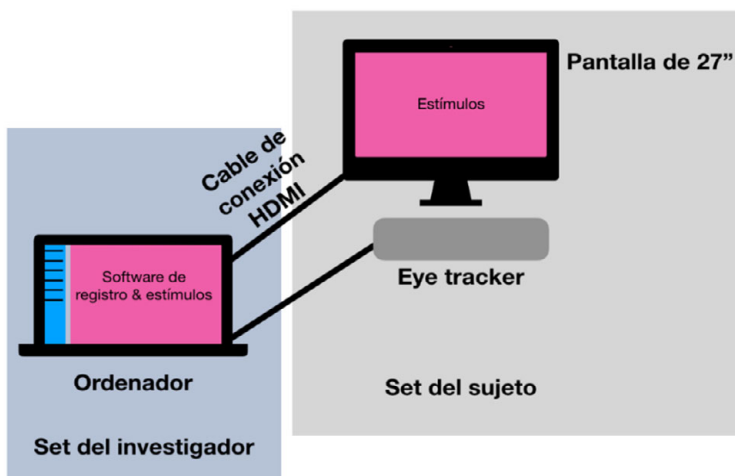
Esta formación se realizó con un sistema de eye tracker portátil e independiente de la marca Gazepoint, que corre sobre Windows (en concreto, se usa Windows 10 Pro, instalado en una unidad Intel(R) Core(TM) i5-10210U HP, CPU@ 1.60GHz, 2.11 GHz, con 16 GB de RAM). Se utilizó una pantalla de presentación de estímulos de 27 pulgadas, marca HP (modelo 27wf). La conexión entre dispositivos, además de los propios del sistema de eye tracker y el ordenador diseñador por el proveedor, se realizó con cable HDMI-HDMI.

4. RESULTADOS

4.1. SESIONES DE REGISTRO

Las sesiones de registro tuvieron la siguiente dinámica. En un despacho de uno de los docentes, se montó un set de registros de eye tracker. Este set incluía dos *subsets*: uno para el grupo investigador y el docente y otro para el sujeto. El área para el grupo investigador y el docente consistía en una mesa con un ordenador para realizar los registros y tres sillas. El área para el sujeto consistía en una mesa con una pantalla que presenta los estímulos el dispositivo de eye tracker para registrar su comportamiento ocular y una silla. Las conexiones entre los dispositivos técnicos se desarrollaron velando por el bienestar y la ergonomía de los sujetos (Figura 3).

FIGURA 3. Conexiones del sistema de eye tracker para las dos sesiones de registros realizados con los estudiantes en un despacho docente. En esta ocasión, se podía distinguir el set del investigador que podía ver la presentación de estímulos y el software de registros y el set del sujeto que, simplemente, veía los estímulos presentador. El eye tracker se encontraba en el set del sujeto colocado con un pequeño trípode que se ajustaba a cada sujeto.



Fuente: Elaboración propia.

En la puerta del despacho había una estudiante voluntaria, tal y como se explica en métodos, dando paso por orden a los alumnos-investigadores. Dentro del despacho había otra estudiante voluntaria, tal y como se indica en métodos, comprobando que las imágenes están correctamente presentadas en pantalla y ayudando a calibrar a cada sujeto.

Cada vez que se daba paso a una pareja de alumnos-investigadores, estos se sentaban en la mesa de investigación. Se les mostraba la carpeta en el ordenador que llevaba su nombre con sus imágenes. Se abría el archivo pertinente y los alumnos recibían formación específica (se podría indicar que se recuerda la formación recibida en el seminario de clase de manera individualizada) sobre el funcionamiento del programa. Se les indicaba que uno se encargaría de realizar los registros de cuatro sujetos y el otro alumno de los otros cuatro restantes. El alumno que no realizaba los registros se encarga de tomar notas en un papel de todo lo que sucedía con cada sujeto (nombre, calibrado, repetición de calibrado por baja calidad, movimientos raros, situaciones específicas, etc.).

Con todo claro, entraba el primer sujeto. Antes de entrar, la estudiante voluntaria que estaba fuera había pasado la hoja de información y el documento de consentimiento informado de este grupo para que los sujetos que fueran a entrar lo firmaran. Al entrar el sujeto, inicialmente se le calibraba la mirada para, posteriormente, comenzar la presentación de estímulos. Una vez estaba terminada, el sujeto salía del despacho y fuera, la estudiante voluntaria, le entregaba la encuesta que los investigadores de este grupo habían preparado y aportado con anterioridad. De este modo, cada sujeto cerraba su ciclo de participación (información, firma de consentimiento informado, calibrado, presentación de estímulos y respuesta de encuesta).

Una vez habían terminado todos los sujetos. Se salvaba el archivo y se cerraba. Se les explicaba a la pareja de investigadores-estudiantes que, una vez finalizados todos los grupos, se les enviaría el archivo .csv correspondiente a su trabajo para su análisis.

Al terminar un grupo, comenzaba el grupo siguiente. Y así, sucesivamente hasta terminar con toda la clase. Se trabajó en dos sesiones, tal y como se ha explicado anteriormente.

De las sesiones de registro, se pueden destacar varias apreciaciones: los estudiantes mostraron en todo momento compromiso y seriedad con el proceso. Entendieron que se trata de una práctica que requería de rigor y concentración y así se comportaron. Ante problemas técnicos aparecidos derivados de errores de conexión entre dispositivos o errores de calibrado de sujetos, los estudiantes se mostraron comprensivos y resolutivos, colaborando en todo momento. Igualmente, se puede destacar que la participación del alumnado voluntario fue excelente. Colaboraron y coordinaron el flujo de registros y facilitaron de manera más que notable el desarrollo de esta experiencia. Además, cuando a uno de los estudiantes voluntarios le tocaba participar como investigador o como sujeto, otros estudiantes voluntarios les cubrían para que no hubiera vacíos en los puestos diseñados para la coordinación de registros mencionada.

4.2. PRESENTACIÓN DE INFORMES DEL ALUMNADO

Como se ha indicado, el alumnado recibió los datos días más tarde de la sesión de registro. Básicamente, se realizó así por dos motivos. El primero porque, para que todos los estudiantes tuvieran el mismo tiempo para el análisis de los datos, se requería que todos los alumnos hubieran terminado los registros. Teniendo en cuenta que la docencia de esta asignatura es semanal, era preciso que pasara, al menos, una semana entre la primera sesión de registro y la obtención de resultados. El segundo motivo era que sacar los resultados del software de registro precisa de un protocolo que, aunque sencillo, lleva su tiempo. Por ello, el equipo docente necesitaba algunas horas de trabajo. Con todo, los alumnos recibieron grupo a grupo, por correo electrónico, los archivos .csv para ser analizados. Los informes encargados debían seguir la estructura siguiente: contexto, objetivo, pregunta de investigación, metodología, resultados, conclusiones, futuras evaluaciones y anexos.

El día establecido los estudiantes entregaron un breve informe y realizaron unas presentaciones delante del resto de compañeros explicando sus proyectos. En esta experiencia, la totalidad de grupos presentaron sus trabajos de manera óptima, a excepción de uno que lo hizo de manera insuficiente. Todos los grupos que expusieron coincidió en su satisfacción con el uso del eye tracker como herramienta de análisis de usabilidad web.

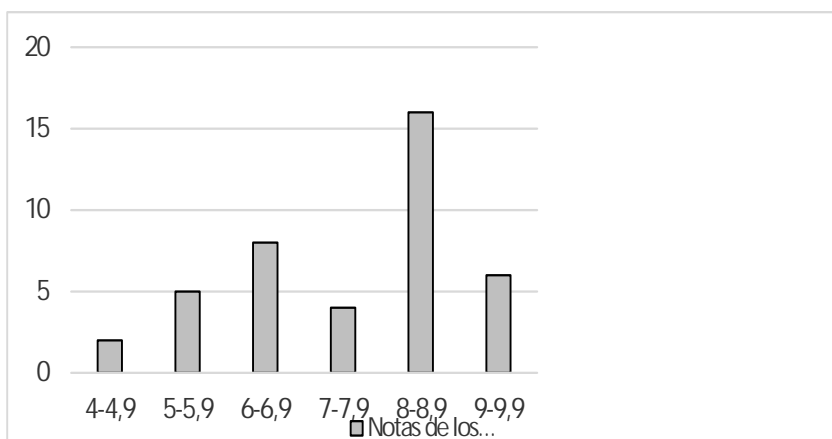
4.3. EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

En total los 41 estudiantes estuvieron divididos en 19 grupos de dos alumnos y un grupo de tres alumnos. De los 20 grupos de estudiantes, 19 realizaron un trabajo satisfactorio, con una nota superior al aprobado (Gráfico 1). Solo un grupo suspendió la entrega. Veintidós de los 41 estudiantes (53,6%) obtuvieron un 8 o más en la evaluación de esta prueba.

El 4,9% de los estudiantes sacó entre un 4 y un 4,9. El 12,2% sacó entre un 5 y un 5,9. El 19,5% sacó entre un 6 y 6,9 de nota. El 9,8% obtuvo entre un 7 y un 7,9. El 39% obtuvo entre 8 y 8,9. Y el 14,6% sacó entre

un 9 y un 9,9 de nota. Ningún estudiante obtuvo una nota inferior al 4. Y ningún estudiante obtuvo un 10.

GRÁFICO 1. *Notas obtenidas en la prueba por los estudiantes que participaron en esta experiencia docente.*



Nota: Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

En los estudios de comunicación, conocer cómo el espectador se enfrenta a una obra audiovisual o a un diseño es algo necesario. Saber cómo las personas perciben los contenidos a través de las pantallas puede ser crucial en el ámbito de la comunicación científica (Andreu-Sánchez & Martín-Pascual, 2020). En las últimas décadas, el avance y la economización de la tecnología ha permitido que existan sistemas de registros cuantitativos alcanzables. En el contexto de este estudio, el alumnado estaba cursando un grado relativamente nuevo (Grado en Comunicación Interactiva, en la Universitat Autònoma de Barcelona) en el que los estudiantes se forman, entre otras cosas, en diseño de interacción, diseño centrado en el usuario y usabilidad. Este proyecto docente tenía el objetivo principal de desarrollar una experiencia de investigación con eye tracker en un contexto universitario para la formación en usabilidad. Este estudio demuestra su consecución.

Tratándose de una técnica que, en este grado, no se había traído antes a clase, queríamos averiguar si podría incorporarse a la docencia universitaria en metodología de trabajo práctico para desarrollar un aprendizaje óptimo en el área de la usabilidad. Los resultados de las evaluaciones de los trabajos demuestran que, efectivamente, el aprendizaje desarrollado por el alumnado de este trabajo permitió confirmar que el eye tracker puede ser integrado en este contexto garantizando el aprendizaje.

También nos planteamos averiguar si el uso de esta técnica provocaría implicación y compromiso del alumnado con respecto al contenido de usabilidad web. Lo cierto es que, dado que el alumnado no tenía libre acceso a la herramienta y dependía del profesorado para la creación de la experiencia de registros y obtención de la hoja resultados para su análisis, desconocíamos si se implicaría. Después de desarrollar esta experiencia docente, confirmamos que la implicación y compromiso son elevados. Esto se pudo observar con la rápida y elevada aparición de voluntarios para diversas tareas en las sesiones de registro, así como con los comentarios que ellos mismos hicieron al terminar su trabajo. En general, expresaron su satisfacción con el trabajo realizado y el método de aprendizaje empleado.

6. CONCLUSIONES

El eye tracker proporciona una manera eficaz para el aprendizaje universitario de la usabilidad web.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la participación y el compromiso del alumnado en este proyecto.

8. REFERENCIAS

- Andreu-Sánchez, C., Contreras-Gracia, A., & Martín-Pascual, M.-Á. (2014). Situación del Neuromarketing en España. *El Profesional de La Informacion*, 23(2), 151–157. <https://doi.org/10.3145/epi.2014.mar.07>

- Andreu-Sánchez, C., & Martín-Pascual, M. Á. (2020). Fake images of the SARS-CoV-2 coronavirus in the communication of information at the beginning of the first Covid-19 pandemic. *El Profesional de La Informacion*, 29(3), e290309.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.09>
- Bevan, N., Kirakowski, J., & Maissel, J. (1991). What is Usability? Proceeding of the 4th International Conference on HCI, 5–23.
<https://doi.org/10.1201/9781003062769-2>
- Borji, A., & Itti, L. (2014). Defending yarbus: Eye movements reveal observers' task. *Journal of Vision*, 14(3), 1–22. <https://doi.org/10.1167/14.3.29>
- Cellini, N., Canale, N., Mioni, G., & Costa, S. (2020). Changes in sleep pattern, sense of time and digital media use during COVID-19 lockdown in Italy. *Journal of Sleep Research*, 29(4), 1–5. <https://doi.org/10.1111/jsr.13074>
- Dalmajer, E. S. (2014). Is the low-cost EyeTribe eye tracker any good for research? *PeerJ PrePrints*, 4(606901), 1–35.
- Fabisiak, L. (2018). Web service usability analysis based on user preferences. *Journal of Organizational and End User Computing*, 30(4), 1–13.
<https://doi.org/10.4018/JOEUC.2018100101>
- Holmqvist, K., Nyström, M., & Mulvey, F. (2012). Eye tracker data quality: What it is and how to measure it. *Eye Tracking Research and Applications Symposium (ETRA)*, February, 45–52.
<https://doi.org/10.1145/2168556.2168563>
- ISO. (2018). ISO 9241-11:2018 - Ergonomics of human-system interaction: Vol. English.
- Javal, E. (1896). *Manuel du strabisme* (G. M. Editeus (ed.)).
- Lewis, J. R. (2006). Usability Testing. In G. Salvendy (Ed.), *Handbook of Human Factors and Ergonomics* (pp. 1275–1316). NJ: John Wiley.
<https://doi.org/10.1177/1064804616629925>
- Makin, A. D. J., Bertamini, M., Jones, A., Holmes, T., & Zanker, J. M. (2016). A Gaze-Driven Evolutionary Algorithm to Study Aesthetic Evaluation of Visual Symmetry. *I-Perception*, 7(2), 2041669516637432.
<https://doi.org/10.1177/2041669516637432>
- Sauer, J., Sonderegger, A., & Schmutz, S. (2020). Usability, user experience and accessibility: towards an integrative model. *Ergonomics*, 63(10), 1207–1220. <https://doi.org/10.1080/00140139.2020.1774080>
- Tatler, B. W., Wade, N. J., Kwan, H., Findlay, J. M., & Velichkovsky, B. M. (2010). Yarbus, eye movements, and vision. *I-Perception*, 1(1), 7–27.
<https://doi.org/10.1068/i0382>

IMPACTOS DE LA ENSEÑANZA DE PERIODISMO
EMPRENDEDOR: ESTUDIO DE CASOS DE MEDIOS
DIGITALES FUNDADOS POR EGRESADOS
UNIVERSITARIOS

CAROLINA ALBORNOZ FALCÓN

Sembramedia

NICOLÁS ELEBI RAMÓ

Sembramedia

INDIA MOLINA

Sembramedia

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas los cambios tecnológicos, asociados a las modificaciones en la industria de los medios de comunicación, generaron una transformación del ejercicio del periodismo y la comunicación.

En este marco, crecen los emprendimientos individuales y/o colaborativos llevados adelante por periodistas, creadores de contenidos o comunicadores; emprendimientos que se desarrollan en el territorio digital, aunque no exclusivamente.

Edo (2009) reconoce que el periodismo emprendedor se lleva adelante mayormente en forma online, con menor estructura laboral e inversión en producción y distribución.

Del mismo modo, según remarcan Edstrom y Ladendorf (2012) esta tendencia surge en tiempos en los que las empresas periodísticas no contratan suficientes profesionales como para absorber el flujo de nuevos periodistas que año a año llegan al mercado.

El desafío de las instituciones educativas y de los profesionales docentes es entonces enseñar periodismo emprendedor en tiempos de abundancia

de información falsa y de baja calidad, la sobreinformación circulante en el ecosistema de las redes sociales (Rodrigo-Alsina & Cerqueira, 2019); y la pérdida de calidad informativa por la actualización permanente de información y la consecuente falta de chequeo de datos (Villegas, 2015; Blanco-Herrero y Arcila-Calderón, 2019).

En América Latina se suman, además, las particularidades de la región: crisis económicas y políticas, amenazas al ejercicio profesional y la presencia de grandes conglomerados de medios.

1.1. CARACTERÍSTICAS DEL PERIODISMO EMPRENDEDOR

Manfredi, Rojas y Herranz (2015) detallan siete características centrales del periodismo emprendedor. Los autores de estas iniciativas son generalmente periodistas recién recibidos, o periodistas profesionales que han dejado de trabajar en empresas tradicionales.

- Predominan los modelos digitales.
- Se hace foco en la marca personal tanto de los periodistas como del flamante medio.
- Se diversifican las fuentes de ingreso.
- Se utilizan diversas formas narrativas, propias del entorno digital.
- Se aprovechan programas, plataformas y recursos de licencia abierta.
- Se trabaja en forma flexible, interactiva y multisoporte.

Del mismo modo, muchos de estos nuevos emprendimientos se centran en temáticas no tratadas por el periodismo mainstream: contenido de nicho que permite llegar a nuevos públicos y al mismo tiempo marcar diferencias con otras propuestas existentes. En este sentido, Küng (2015) remarca que el espíritu pionero y la singularidad de propósito facilitan el camino de estas nuevas experiencias.

Por su parte, Carbesse, Standaert y Cook (2022) destacan que en estos tiempos resurgen formas de periodismo extenso y periodismo

hiperlocal, además del de nicho. En su análisis, los autores hablan de “un proceso de desindustrialización” del trabajo periodístico que implica la incorporación de estructuras flexibles, la búsqueda de nuevas formas de llevar adelante la profesión y nuevos recursos de financiación.

Estas características se cristalizan llevando adelante su actividad con criterios y normas del periodismo tradicional, mientras intentan sacar ventaja frente a la lentitud de los medios tradicionales a la hora de testear caminos alternativos de distribución y nuevos métodos de generación de ingresos.

Los periodistas emprendedores asumen múltiples funciones, algunas periodísticas pero otras administrativas –relación con otros profesionales o proveedores–; comerciales o de ventas o marketing (publicidad, promoción, generación de acuerdos comerciales, suscripciones) o incluso legales (vínculos con áreas gubernamentales u organismos de contralor).

Frente a este panorama, la enseñanza del periodismo emprendedor implica tanto desarrollar habilidades propias de la profesión como capacidades empresariales y financieras. Asimismo, la ética y deontología cobra relevancia ante el nuevo rol de propietario-emprendedor-periodista, que implica diferentes relaciones profesionales y humanas.

1.2. PERIODISMO EMPRENDEDOR EN ÁMBITOS EDUCATIVOS

Algunas instituciones educativas ofrecen programas especializados de periodismo emprendedor, mientras que otras desarrollan estos contenidos en forma transversal en distintas asignaturas. De un modo u otro, para que las y los futuros profesionales de la comunicación puedan desarrollar su profesión de manera autónoma, las instituciones deben brindar herramientas que permitan:

- Innovar en sus propuestas.
- Generar contenidos acordes a las posibilidades del proyecto.
- Lograr sostenibilidad en el tiempo.
- Plantear diferentes fuentes de ingresos.
- Difundir el emprendimiento, generar audiencia, eventuales alianzas y reputación.

Si bien algunas investigaciones sostienen que los estudiantes de periodismo no reconocen en su total dimensión el fenómeno emprendedor aunque están predispuestos a transitar la experiencia, en el informe “Formación universitaria sobre el emprendimiento en proyectos empresariales de comunicación y periodismo”, trabajo publicado por la Revista Científica de Educomunicación en 2018, se sostiene que la formación universitaria ha incrementado las intenciones emprendedoras de los estudiantes. En el artículo “El emprendimiento en periodismo: La actitud de los estudiantes”, Gómez, Paniagua y Farias (2015) remarcan consecuencias positivas al analizar los resultados de la enseñanza de periodismo emprendedor en el ámbito universitario. Los autores concluyen:

Con el apoyo de la formación se ha mejorado fundamentalmente la estructura organizativa, el plan/modelo de negocio, los ingresos y los costes, el plan comercial y se han facilitado innovaciones tanto organizativas como en la creación de nuevos productos y servicios, mientras que en las nuevas iniciativas se han creado principalmente las bases para la planificación y la organización de su emprendimiento, con una atención especial hacia el plan/modelo de negocio y el plan de marketing.

Al mismo tiempo, el desarrollo teórico y de las investigaciones sobre el campo de la enseñanza de periodismo emprendedor está en constante construcción y se solidifica a la par de las nuevas plataformas, recursos y experiencias. Esto representa, sin dudas, un desafío para instituciones y docentes.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivos:

- Conocer y presentar el proceso de creación y crecimiento de tres medios de comunicación latinoamericanos *Feminacida* y *OverCluster* (Argentina), y *Salud con Lupa* (Perú), fundados por egresados universitarios.
- Identificar de qué manera la enseñanza de conceptos teóricos y prácticos sobre periodismo emprendedor ha impactado en las y los profesionales que gestionan esos medios, y de qué modo este aprendizaje colaboró con la creación de sus proyectos.

Los resultados del trabajo servirán de aporte para comprender los desafíos y oportunidades que los docentes de periodismo emprendedor y las instituciones educativas enfrentan en este proceso.

3. METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo se utilizaron diferentes técnicas de investigación.

Por un lado, se realizó un análisis exhaustivo de los tres medios para determinar patrones en común y diferencias en el proceso de nacimiento y desarrollo de los proyectos, tanto en sus modelos de negocio como en el análisis de mercado, gastos, modelos de monetización y generación de contenidos.

En otro orden, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a las y los profesionales egresados de diferentes instituciones que crearon los medios nativos digitales que analizamos.

En todos los casos, el objetivo metodológico se basó en recabar información en pos de conceptualizar de qué manera lo aprendido y experimentado en las aulas ha influido en sus emprendimientos.

4. RESULTADOS- ESTUDIO DE CASOS

4.1 FEMINACIDA (ARGENTINA)

Feminacida surgió en febrero de 2019 como un proyecto de las periodistas recientemente egresadas de ETER -Escuela de Comunicación- de la ciudad de Buenos Aires, Micaela Arbio Grattone y Agustina Lanza.

El origen de este emprendimiento periodístico fue una nota de producción “con perspectiva feminista” solicitada por la docente de la materia “Producción de contenidos periodísticos”. La devolución de su profesora y la buena recepción de su trabajo las impulsó a seguir produciendo material y presentárselo al editor de la revista *Sudestada* (un medio autogestivo ya consolidado desde 2001 en el cual Lanza trabajaba como redactora). “Cuando ella le presenta a su editor la nota, él le sugiere que empecemos a encarar nuestro material con esa mirada feminista. Así

nace *Feminacida*, primero como parte de la revista ‘Sudestada’ y luego nos fuimos abriendo, tanto de su línea editorial como de la gestión diaria”, detalla Micaela Arbio Grattone. Con el tiempo y el abordaje de sus artículos, el medio se definió como “feminista, no especializado en”.

Sus fundadoras identifican con claridad de qué manera su formación les permitió llevar adelante el emprendimiento: “La carrera de Periodismo nos permitió ejercitar una práctica intensiva, hacer coberturas, poner el cuerpo, lidiar con el ritmo de trabajo, que de otra manera hubiera sido imposible sostener”, ejemplifica Micaela. Y elogian lo aprendido en la materia “Autogestión de medios”: “Es uno de los distintivos que tiene ETER, que ya hace 10 años hablaba de sustentabilidad en proyectos propios”, agrega Micaela.

Al poco tiempo sumaron nuevas colegas al staff, provenientes de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires, como Solana Caamaño que reconoce algunos puntos débiles en su formación: “Recién una vez que empiezas a gestionar un medio en serio te das cuenta de todo lo que te falta”, señala. No obstante, Micaela reconoce: “Entiendo que es muy difícil que alguien te diga: ‘Esto funciona así’ y listo. Hay que ir aprendiendo a medida que se gestiona el medio. Cómo manejar la pauta publicitaria, todo lo burocrático, la conformación de una entidad legal, aunque lo veas en forma general es muy difícil de enseñar. No logras entenderlo hasta que lo tienes que vivir con tu propio medio”, asegura.

Ambas afirman que uno de los desafíos del proyecto fue dar el paso hacia la sostenibilidad. “Nos dimos cuenta de que queríamos algo más y que para lograr ese ‘algo’ teníamos que hacer un movimiento previo que no sabíamos de qué se trataba. Por ejemplo, con el tema del financiamiento estábamos muy frustradas porque no encontrábamos la manera de hacerlo. Notábamos que darle demasiada importancia al contenido no era suficiente porque si no entraba dinero, no íbamos a poder sostenerlo”, recuerda Micaela.

Lo siguiente fue darle un marco legal al emprendimiento. “Cuando nos conformamos como una asociación legal dijimos: ‘Somos empresarias’, y eso, siendo mujeres, además, es muy fuerte. ¡Éramos dueñas de un

medio de comunicación! Ahí comienza el proceso: la búsqueda de un contador, una abogada...”

En cuanto a la financiación señalan:

Al principio hicimos un sistema de suscripciones, que hoy entendemos que es una membresía. Después obtuvimos un Potenciar Trabajo [un plan del gobierno argentino que tiene como objeto impulsar proyectos] y en 2020 lanzamos los talleres, que fueron el gran acierto porque, justo en la pandemia, se agotaba el cupo de compañeras. El primer taller fue de “Periodismo feminista” y a las 12 horas ya se había llenado el cupo.

Según explican, en la actualidad la Escuela Feminacida (donde engloban todos los talleres que dictan) representa un 40% de los ingresos; los aportes de la comunidad representan un 12%, y por último la publicidad y aportes públicos, un 5%.

El proyecto tuvo la oportunidad de participar de la aceleradora de medios de Sembramedia (www.sembramedia.org):

Fue un antes y un después. Ahí separamos áreas y roles y nos ayudó a ordenar el trabajo. Somos diez compañeras todos los días poniendo el cuerpo cabeza y corazón, así que no fue tan difícil ordenarnos. Ahí dispusimos un área de Contenidos, otra de Sustentabilidad y otra de Educación, nuestra principal fuente de ingreso; la Escuela Feminacida (específica Micaela).

La beca con Sembramedia les permitió empezar a costear el tiempo básico de trabajo de las áreas de administración, redes sociales y contenido. “Empezamos a costear eso como tiempo básico de trabajo dedicado al medio y ahí se dividieron en qué áreas trabajaríamos cada una”, agrega Solana.

En la actualidad, *Feminacida* también cuenta con una Jefatura de Producto:

Una palabra que en el periodismo le tenemos miedo; tenemos miedo a hablar de finanzas, de plata, tenemos miedo a pensarnos como un producto. Pero nosotras rápidamente entendimos que si no tomábamos ese camino, no teníamos ninguna posibilidad de sustentarnos en el tiempo. Porque ya estábamos llegando a un punto de agotamiento: *Feminacida* nos ocupaba más horas del día y la posibilidad de que eso sea remunerado era casi nula. Entonces estábamos teniendo un problema grande” (reflexiona Micaela).

El proyecto está integrado actualmente por 11 personas en el trabajo diario y “un equipo de más de 20 colaboradoras externas”. Todas las integrantes de *Feminacida* cobran un sueldo con una dedicación de cuatro horas, con distinta dedicación y jerarquía, y para todas este emprendimiento representa la mayor parte de sus ingresos mensuales. “En la Argentina nadie vive con un sueldo, así que estamos contentas con lo logrado en este tiempo”, celebran.

4.2 SALUD CON LUPA (PERÚ)

Salud con Lupa nació en el año 2019, y fue fundado por la periodista peruana Fabiola Torres, egresada de la Escuela Profesional de Comunicación Social de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), y precisamente, como exalumna de esa casa de estudios fue entrevistada por nosotros, para conocer, fundamentalmente, su punto de vista acerca de cómo ha influido en ella las enseñanzas apprehendidas en la universidad, en su faceta de periodista emprendedora y, a la vez, resaltar aspectos sobre el proceso de creación de *Salud con Lupa*. “Lo que yo siempre voy a destacar de la UNMSM, es la formación intelectual, teórica y los fundamentos que tenemos de todo lo que se enseña”, reconoce Fabiola Torres, considerada, por algunos expertos, como una de las periodistas más innovadoras de Perú y América Latina. Cabe destacar que, entre sus primeros emprendimientos periodísticos -como cofundadora- destaca el portal de periodismo de investigación *Ojo Público* (surgado en 2014), pero en esta ocasión nos centraremos únicamente en su último emprendimiento, *Salud con Lupa*, medio nativo digital especializado en salud pública, y del cual ella es directora y fundadora.

4.2.1. La enseñanza de Periodismo Emprendedor –o cursos afines- y emprendimiento

Durante su periodo de estudios en la UNMSM (1999-2003), Fabiola Torres, en el penúltimo año de su carrera llevó dos asignaturas que se denominaban, por ese entonces, Empresa Periodística I y Empresa Periodística II. Al respecto, señala que “el curso de Empresa Periodística en esos años estaba, básicamente, enfocado a estudiar en la parte teórica, la estructura y organización de los medios grandes de modelos

tradicionales”, que se financiaban a través de los ingresos publicitarios. Asimismo, subraya que vio:

Una fase en la que teníamos que poner en práctica nuestras iniciativas, ahí creo que, el aliento para hacerlo a veces quedaba corto, pues, era un ecosistema universitario y mediático, en el que no se pensaba en hacer periodismo más allá de los medios tradicionales. Todavía no se concebía como que nosotros [los estudiantes] podíamos operar una organización, mas bien estudiábamos cómo se hacía, porque eran otros quienes traerían el capital y nosotros íbamos a ser la parte intelectual, de hecho así nos formamos, pero ahora el ecosistema cambió para siempre.

Además, remarca que paralelo a las materias de Empresa Periodística, llevó asignaturas como Nuevo Periodismo y Especialidades en Periodismo. Con referencia a esta última afirma que, “fue un momento interesante para los que estábamos en los últimos años de carrera, de entender las especialidades del periodismo y concebirlas de otra manera, porque ahí hablábamos de periodismo político, cultural, deportivo, económico, de salud.” Por eso, ella cree que debería haber una estrecha conexión entre cursos como Especialidades en Periodismo y Periodismo Emprendedor (o afines), ya que, el primero permite conocer muchas líneas de desarrollo periodístico que se pueden tomar “como oportunidades de gestionar medios.” Es más, considera que esa ligazón entre ambas asignaturas mencionadas podría darse en la parte del ejercicio práctico, es decir, “los estudiantes podrían conectar esas afinidades que tienen por una forma de ejercer el periodismo con una manera de emprender.” Ejemplifica que, en estos últimos años se han fundado en Perú plataformas digitales especializadas en periodismo de género, cultural, ambiental, entre otras; así también han irrumpido en la palestra periodistas especializados en diferentes ramas, “las editoras generales de *Mongabay* son peruanas”, apunta.

A pesar de todos los cambios producidos en el ecosistema mediático, las escuelas o facultades de comunicaciones de las universidades aún no implementan una mayor articulación entre las asignaturas en sus respectivos planes de estudio. “Siento que los cursos están aislados entre sí, no hay vasos comunicantes entre ellos, cuando podría existir mayor vínculo entre lo que hacíamos en los ejercicios de los cursos Especialidades en Periodismo o Nuevo Periodismo con Empresa Periodística, por ejemplo”, enfatiza nuestra entrevistada. Nada más para contextualizar, en Perú, a partir de la segunda década del presente siglo surge como un

cierto boom de los medios alternativos en Internet, siendo el más notorio *IDL Reporteros* (fundado en el 2010), así, “el emprendimiento viene a cambiarlo todo, viene a hacernos entender que un modelo de negocio puede ser distinto al modelo de la publicidad.

Ante la pregunta, ¿Qué se podría introducir en las enseñanzas y contenidos de asignaturas relacionadas con Periodismo Emprendedor –o similares- para que estas se conviertan en instrumentos de utilidad durante los procesos de emprendimiento?, la directora y fundadora de *Salud con Lupa* ratifica lo siguiente:

Es muy importante, en este mundo tan competitivo, llevar el curso de Periodismo Emprendedor –o llámese de cualquier otra manera- Pero que no sea solo un ejercicio de globo de ensayo dentro del aula, sino también que los estudiantes de la UNMSM puedan postular a convocatorias y llamadas de becas semilla como punto de partida, como siembra para el desarrollo de sus medios digitales.

Ciertamente, hay experiencias de medios embrionarios que nacen en las universidades y postulan a becas semilla, y “actualmente existen más espacios y hay fondos específicos para periodismo universitario, que luego puede convertirse en periodismo profesional”, manifiesta Fabiola Torres. Aconseja que, “la universidad puede acompañar, animar, incentivar a postular a becas periodísticas que están dirigidas a estudiantes universitarios para desarrollar proyectos periodísticos vinculados justo al emprendimiento.” A nuestro parecer, la experiencia de emprendimiento de Fabiola Torres, grafica este panorama cuando destaca: “recomiendo mucho que se empiece por algo, por una beca, yo empecé *Salud con Lupa* de una beca [del International Center for Journalists (ICFJ)] que gané en 2017, y que formó mi carrera, ... a mí me transformó mucho la carrera.” Asegura que esa beca le permitió especializarse y asentarse en temas de salud pública.

Asimismo, incide en la importancia de contar con profesores o especialistas invitados en las aulas, de diversas disciplinas como marketing, derecho, administración de organizaciones, contabilidad, ya que, “un medio digital no es solo el contenido de la página web, detrás de eso hay que rendir cuentas, llevar el presupuesto, hay que hacer un registro de la constitución legal del medio.” Se hace necesario tener pequeños

módulos de “todas esas necesidades de multidisciplinaria de la parte administrativa.” Sobre su experiencia personal nos narra lo siguiente:

Yo soy periodista y siempre voy a querer seguir siéndolo, en mi organización, por ejemplo, hace falta fortalecer una parte de operaciones, alguien que se dedique a buscar dinero exclusivamente y no es fácil, porque todos los periodistas amamos hacer los contenidos, entonces todos los fondos que nos llegan: de becas, donaciones, concursos a los que postulamos, los destinamos para generar noticias, contenidos y, eso está bien. Pero si no fortalecemos la otra columna, que es el equipo administrativo, el dinero siempre va a faltar. Tenemos una organización que requiere financiarse y, aunque sea sin fines de lucro, lo necesitamos para sobrellevar todo lo que implica hacer periodismo.

Las organizaciones periodísticas de las características de *Salud con Lupa* entienden que la parte administrativa es clave, “lo piden los donantes, las instituciones que quieren conocer tu medio para entender si eres sostenible o no. Además de decir cuál es tu modelo de negocio, también hay que presentar el plan de negocio.” Nos detalla que ella tuvo que aprender por cuenta propia a elaborar esas herramientas de gestión, “actualmente se han hecho muchos documentos de ese tipo adaptados al periodismo, por ejemplo, están las experiencias de Google, Sembramedia”, que bien podrían facilitar el proceso de emprendimiento en los jóvenes estudiantes.

Por otro lado Fabiola Torres considera también que es necesario desarrollar habilidades blandas en los estudiantes emprendedores, habilidades como la flexibilidad “porque la situación de un medio digital es fluctuante, hay etapas en los que no necesariamente son altamente productivos.” Ahora, si nos referimos a un medio especializado, “sus pocos recursos lo destinan a un objetivo muy importante: hacer una investigación muy relevante y aparecer cuando tienen mucho que decir, entonces hay otras lógicas de trabajo.” Asimismo, hay que aprender a ser resilientes, y razón no le falta:

porque hay que sobrellevar mucha carga, por ello, es esencial el cuidado de la salud mental. Yo misma, llevando una vida como la que tengo desde hace muchos años, sé de lo agotador que puede ser este proceso de emprendimiento. Lo importante es poner límites a situaciones que no deberían pasar a la precariedad laboral. El periodismo emprendedor, no tiene que ser necesariamente precario, tiene que ser un periodismo robusto. Y si sigue siendo pequeño, pues bien, pero debe ser sólido.

En definitiva, el ser periodista “es un ejercicio constante de aprendizaje, de actualización”, agrega.

4.2.2. Creación e inicios de *Salud con Lupa* en medio de la pandemia Covid-19

Este medio digital especializado en salud pública nace a partir del interés personal que tenía Fabiola Torres desde que empezó a ejercer el periodismo, particularmente, el periodismo de investigación: “He tenido siempre una afinidad de enfocarme más en temas de salud pública, de investigar esos temas. Lo hice en *El Comercio* [diario peruano], luego en *Ojo Público* [fue cofundadora de este medio].” Señala que, en el 2017 ingresó como becaria a un programa del International Center for Journalists (ICFJ), a fin de desarrollar varios proyectos periodísticos, al respecto ahonda:

Yo estaba como becaria justamente para América Latina para apoyar al periodismo de investigación, entonces propuse varias iniciativas. Primero estuve trabajando en Colombia con periodistas de medios colombianos en temas de derechos humanos y, luego, mi segundo proyecto y meta fue trabajar *Salud con Lupa*, y, precisamente, el nombre sale del proyecto que planteé. Una semilla y una organización importante que apoyó esta iniciativa [siendo ella becaria] fue el ICFJ. Desde entonces no dejó de apoyarme. Con el ICFJ, pude dar soporte a mi trabajo, pero también he podido convocar a otras personas para fundar formalmente la organización en el año 2019.

Antes de fundar *Salud con Lupa*, como becaria del ICFJ, Fabiola Torres viajó mucho por América Latina, por lo que inicialmente su objetivo era construir una red de periodistas de salud, una red donde se capacitara, entrenara y se promoviera una agenda de salud pública en los medios. Hasta que advirtió que en América Latina, en realidad no existían muchos medios que le dieran tanta importancia en su agenda a temas de salud pública, tampoco había un medio digital especializado en salud pública. Estos vacíos fue una oportunidad para la fundadora de *Salud Pública*, e hizo que se interrogara ella misma:

Acaso ¿No es tan sexy informar sobre salud vs política? o ¿Quizá es complejo tratar en los medios temas de salud pública?, pues, hay que tener una especialidad para ello. Entonces, empecé a revisar experiencias en medios de los Estados Unidos, donde ya se ejercía periodismo especializado en salud y ciencia.

Es así que a inicios de 2019, Fabiola Torres le propone al ICFJ abrir una plataforma web. Esta propuesta de valor llamó la atención del ICFJ, y así lo recuerda ella:

Ellos me aceptaron y empezamos a desarrollar un proyecto [periodístico] grande colaborativo transnacional acerca de la industria alimentaria y los intereses que giraban en torno a la ley de alimentación saludable en cuatro países. Así lanzamos *Salud con Lupa* en julio del 2019 como plataforma digital, y ese fue el inicio de nuestro emprendimiento.

Pero no bastaba con tener solo la plataforma web y publicar las investigaciones periodísticas cada temporada, sino era necesario tener una constitución legal de la organización, y así, en noviembre del 2019, Fabiola Torres funda formalmente *Salud con Lupa* en Lima, Perú, junto a dos colegas suyos: “Jason Martínez que es mi cofundador y, actualmente, también es uno de los directores de *Salud con Lupa*; y Mayté Ciriaco, periodista que trabajó conmigo por varios años.” La razón social de la organización es Asociación de Periodismo con Lupa, como tal, “la Asociación es la que alberga *Salud con Lupa*.”, nos dice. La presidente y representante legal de la Asociación es Fabiola Torres.

Salud con Lupa tenía apenas unos cuantos meses de existencia en el espectro informativo, cuando en el verano sudamericano del 2020 llegó la pandemia covid-19:

Fue como la gran comisión de nuestras vidas tener que hacer un despliegue periodístico grande. Si bien fue una crisis para todos en todos los sentidos, para nosotros, como medio especializado fue una gran oportunidad para mostrar la necesidad de hacer periodismo en salud, de hacer factchecking especializado, y como no, de realizar un despliegue extraordinario. Además, sirvió muchísimo que se hubiera fundado *Salud con Lupa* en Perú, porque en el 2020, el año de la pandemia, nosotros pudimos recibir muchos fondos de emergencia de Google, de Poynter y otras organizaciones que estaban trabajando el tema de la pandemia, gracias a que ya éramos una organización constituida legalmente. Nuestra cobertura se amplió muchísimo porque convocamos a muchos colaboradores para que desarrollaran contenidos especializados para nosotros. Como organización hemos tenido unos primeros años muy críticos por

la situación del contexto que vivimos, pero también, creo que ha sido una gran y única oportunidad en la vida de demostrar tan rápida y nítidamente lo necesario que es tener un periodismo como el que hacemos.

Hasta antes de la aparición de *Salud con Lupa*, Fabiola Torres recalca que había un concepto muy clínico del periodismo en salud y casi no se ha salido de este cuadrante en la cobertura periodística “donde todo está relacionado con la enfermedad.” En ese sentido, agrega la directora de dicho medio:

Salud con Lupa propone hacer una cobertura de lo que es salud pública y que esta está relacionada con la desigualdad, con los temas de medio ambiente, de género y ciencia. Se intenta ampliar lo que significa periodismo en salud y ahí hago énfasis en salud pública. Así, *Salud con Lupa* vino a ampliar una agenda que no estaba visible para los medios. También, nuestra propuesta es combatir la pseudociencia, investigar los abusos de poder y del mercado.

Así, crear y hacer realidad un medio especializado en salud pública en Perú y América Latina, ya resultaba siendo innovador.

4.2.3. Una mirada a lo más innovador de Salud con Lupa

Sobre lo más innovador de *Salud con Lupa*, la periodista Fabiola Torres, destaca: “hasta la agenda que hemos planteado ya era innovadora. Por ejemplo, somos el único medio en Perú que tiene una sección de Salud mental de manera permanente.” A través del tiempo, se han ido creando espacios que no existen en otros medios. Están las secciones –entre otras- Sobremesa que gira en torno a la seguridad alimentaria, Biblioterapia que contiene reseñas de libros relacionados a la ciencia, filosofía, salud mental. Nos contó que, en el 2021 se creó la sección de Medio Ambiente por los efectos que tiene el cambio climático en la salud, “en realidad la salud está conectada con todo en el espacio donde vivimos, entonces, tiene mucho sentido ver el concepto que tiene *Salud con Lupa* con sus secciones.” Sobresalen también las secciones Climatopedia -sobre el cambio climático y salud- y Género. Según nuestra entrevistada, cada sección le da un peso a cómo ellos entienden o cómo se debería entender la salud pública. En definitiva, los temas que presentan desde la portada y las secciones son completamente distintos a los que se puede encontrar en otros medios. Por estas razones, “lo más innovador de

Salud con Lupa ha sido nuestra propuesta temática, nuestra agenda, las secciones que tenemos, y la creación de proyectos en estos últimos tres años [de su existencia], contenidos siempre adaptados a las necesidades”, afirma.

En esta misma línea, Fabiola Torres destaca –a nuestra solicitud- tres proyectos periodísticos –más importantes e innovadores- de mayor impacto que hayan desarrollado hasta la fecha: “Uno de ellos es la creación de nuestra sección Salud mental y dos investigaciones: “Vacunagate: Las conexiones del poder”, proyecto que fue destacado en muchos premios por la complejidad de bases de datos que trabajó mi compañero Jason Martínez, y la otra, “Científicamente comprobado: un análisis de los tratamientos más usados contra la covid-19”, proyecto, probablemente, con el que más premios ha obtenido la organización.” Este último fue desarrollado en alianza con la Fundación Epistemonikos.

Esos aspectos son los que distinguen y diferencian a *Salud con Lupa* como unos de los medios más innovadores, no solamente de Perú, sino también de América Latina.

4.3 OVERCLUSTER (ARGENTINA)

Maximiliano Fanelli es periodista, egresado de la Universidad Nacional de La Plata.

Su emprendimiento *OverCluster* surgió como parte del trabajo final de una materia de la carrera “en la que el trabajo era hacer una revista desde cero”. Fanelli lo relata de esta manera:

Después de investigar y hacer todo un estado del arte de lo que había en ese momento, decidí que la revista se centraría en videojuegos, periféricos, tecnologías y reviews de productos. El profesor nos dijo que tenía que tener una nota y, después de darle muchas vueltas al tema, decidí hacerla sobre los navegadores de Internet. En ese momento se estaba desplazando el uso de Internet Explorer. Entonces por medio de un contacto le hice una entrevista a un jerárquico de Google y pude tener información oficial sobre el explorador Google Chrome.

Luego de esa experiencia, y de algunos trabajos periodísticos relacionados con el área de tecnología y videojuegos, decidió emprender su propio medio, junto a un colega, Eduardo Campastro, en 2013.

Fanelli reconoce cuánto de lo aprendido en su paso por la universidad le sirvió para su proyecto. “En la carrera incorporé varias herramientas, sobre todo de escritura, investigación periodística y búsqueda de fuentes. También lo que aprendí sobre radio me sirvió muchísimo porque *OverCluster* tuvo un podcast, que se llamaba Overcast. Y por supuesto, también me sirvieron las herramientas de edición que aprendí en la universidad”.

Reconoce, sin embargo, que tuvo que dominar por su cuenta distintas herramientas de diseño gráfico editorial, como los programas InDesign y Photoshop. Del mismo modo, cuenta que hubo temáticas que no vio en la universidad pero que hubieran sido útiles para su proyecto:

La parte comercial es fundamental y yo la tuve que aprender a manejar porque no había materias relacionadas con eso. Y creo que hubiese sido importante ver cómo se vende publicidad, y marketing, con herramientas como métricas, por ejemplo. Sin conocimientos relacionados community management y difusión en redes es muy complejo.

Por las características del medio, *OverCluster* logró la sustentabilidad a los dos años de haber sido lanzado.

Fanelli explica que si bien el equipo de trabajo es pequeño —“somos dos personas, un colaborador externo y yo, que estoy en la redacción y la edición”— el proyecto logró sus objetivos. “Hoy por hoy somos uno de los principales medios en este nicho de Latinoamérica; llegamos a varios países”, cuenta.

Del mismo modo, manifiesta su satisfacción por el nivel de producción, en la actualidad, el 50 % de los contenidos publicados son generados por el equipo: “Todas las reviews y los videos son de producción propia. Trabajamos bastante como para que no sea un copy-paste porque creemos en un producto periodístico de calidad”.

Fanelli retoma la historia de su proyecto y el apoyo que resultó fundamental para que pudiera soñar con un medio propio: “Al principio, fue una revista digital que tuve que diseñar toda yo solo, usé Adobe InDesign, Photoshop y cuando presenté el trabajo el profesor quedó encantado”.

Esta primera revista abrió las puertas a oportunidades laborales concretas: “A raíz de eso me propusieron dos trabajos; uno de redactor en la revista ‘TyN Magazine’ y en la revista ‘Rumbos’, de ‘Clarín’”.

De esta manera, Fanelli se fue especializando en el periodismo de tecnología y gaming. “Con TyN Magazine empecé a hacer coberturas, ir a eventos de lanzamientos de productos de tecnología y en ese tiempo, en 2013 conocí a Eduardo Campastro, que también tenía ganas de hacer una revista digital sobre videojuegos. Le conté el trabajo que venía haciendo con Cluster y así nació *OverCluster*; ‘over’ por el ‘game over’ de los videojuegos y cluster que era el nombre original”.

El primer paso una vez lanzado el medio fue el inicio de la producción de contenidos y el contacto con las empresas del área. “En 2020 Eduardo se fue de la revista porque se creó su canal de YouTube, que en realidad era el canal de *Overcluster*, y yo me quedé con la página web, las redes sociales y abrimos otro canal en YouTube”, explica.

5. CONCLUSIONES

Los aportes de los entrevistados representan una aproximación a un proceso que mantiene características similares, más allá de las diferencias de cada uno de los tres proyectos.

A partir de los testimonios, se puede concluir que la formación universitaria en periodismo emprendedor enfrenta varios desafíos:

- Continuar con el diseño de estrategias y actividades que incentiven el espíritu emprendedor como alternativa viable del futuro profesional.
- Brindar herramientas a las y los estudiantes en áreas operativas: aspectos administrativos y legales, gestión de subvenciones y financiación. Los entrevistados hicieron foco en lo complejo que les había resultado el desarrollo de estas áreas al emprender.

- Encarar las dificultades éticas y morales que enfrentan o pueden enfrentar los periodistas emprendedores por su doble rol de emprendedores y periodistas, en su vínculo con distintos actores.
- Colaborar con el desarrollo de recursos emocionales válidos para cualquier emprendedor pero mucho más para emprendedores periodísticos. Por las características del mercado, la tolerancia al stress, la capacidad para enfrentar momentos de incertidumbre y disponer de técnicas de toma de decisiones se vuelven temáticas imprescindibles a desarrollar en el aula.
- Saber acompañar a los estudiantes en los estadíos iniciales de sus emprendimientos. Según los testimonios recogidos, resultaron ser los momentos de más contradicciones y dudas en el proceso.
- Revalorizar y presentar estrategias para la generación de alianzas con otros medios u organizaciones. Los entrevistados hicieron foco en la utilidad que representó para sus proyectos varios acuerdos logrados oportunamente.
- Presentar estrategias de difusión, marketing y gestión de redes sociales especialmente orientadas a proyectos de este tipo.
- Los proyectos comenzaron en el marco de actividades grupales, de ahí la trascendencia de fomentar la colaboración y el trabajo en equipo.
- Ayudar a las y los estudiantes a desarrollar habilidades de negociación.

Será un debate válido en cada institución la manera en que este proceso se lleva adelante. Si bien los entrevistados plantean que toda su formación, a lo largo de los años de estudios, ha sido de utilidad para su faceta emprendedora, coinciden también en que una materia de fin de carrera permitió la integración de todo lo aprendido e incluso, en algunos, facilitó el surgimiento de sus proyectos.

Por ende, se deberá seguir analizando la conveniencia de enseñar periodismo emprendedor en asignaturas puntuales o en forma transversal a lo largo de toda la currícula.

El periodismo emprendedor representa sin dudas la creación de nuevas empresas, consecuentemente la generación de autoempleo y nuevos puestos de trabajo. Es al mismo tiempo, el camino para el surgimiento de nuevos modelos de negocios, inclusión de nuevas narrativas, presentación de contenidos poco frecuentes en los medios existentes y más voces: la de quienes tienen información de calidad para contar -y, de acuerdo a lo analizado, específica, de nicho- y la de quienes apuestan a un periodismo menos burocrático y más comprometido; menos corporativo y más colaborativo.

6. REFERENCIAS

- Aceituno, P., Casero, A., Escudero, J., & Bousoño, C. (2018). University training on entrepreneurship in communication and journalism business projects. [Formación universitaria sobre el emprendimiento en proyectos empresariales de comunicación y periodismo]. *Comunicar*, 57, 91-100. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-09>
- Arévalo, R. I. Sanmartín, M. (2018). Los medios de comunicación y su responsabilidad social organizacional en Iberoamérica. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 24(2), 1043-1055. <https://doi.org/10.5209/ESMP.62201>
- Buschow, Ch., Possler, D. & Scheper, J.. (2021). Teaching Media Entrepreneurship: How a Start-up Simulation Can Increase Students' Knowledge and Encourage Them to Work in Entrepreneurial Contexts. 11. 65-69. <https://doi.org/10.25643/bauhaus-universitaet.4462>
- Carbasse, R. ., Standaert, O., & Cook, C. E. (2022). Entrepreneurial journalism: emerging models and lived experiences. Looking back and looking forward. *Brazilian Journalism Research*, 18(2), 246–265. <https://doi.org/10.25200/BJR.v18n2.2022.1542>
- Casero-Ripollés, A., Izquierdo-Castillo, J. & Doménech-Fabregat, H. (2016). The Journalists of the Future Meet Entrepreneurial Journalism, *Journalism Practice*, 10:2, 286-303. <https://doi.org/10.1080/17512786.2015.1123108>
- Edo, C. (2009). Periodismo informativo e interpretativo, el impacto de internet en la noticia, las fuentes y los géneros. Alfaomega.

- Edstrom, M., & Ladendorf, M. (2012). Freelance journalists as a flexible workforce in media industries. *Journalism Practice*, 6 (5–6), 262. Licensed under the creative commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).
- Gómez, S., Paniagua, F. & Farias B. P. (2015). El emprendimiento en periodismo. La actitud de los estudiantes. *Opción*, vol. 31, núm. 6, 2015, pp. 351-368. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Küng, L. (2015). *Innovators in digital news*. Bloomsbury Publishing.
- Manfredi, J.L., Rojas J.L., Herranz, J.M. (2015): Periodismo emprendedor: el periodismo deportivo en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, pp. 69 a 90. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1035>
- Rodrigo-Alsina, M., & Cerqueira, L. (2020). Periodismo, ética y posverdad en Cuadernos. *Info*, (44), 225–239. <https://doi.org/10.7764/cdi.44.1418>

BRANDING ET NOUVEAUX MÉDIAS NUMÉRIQUES UNE STRATÉGIE À 360° POUR VITE DONNER UNE IDENTITÉ DE MARQUE

WALLEZ

MS Columbia U, NYC

Ph.D Aix-Marseille U

Qu'est-ce qu'une marque ? Et quelles stratégies de branding développer pour une entreprise ? La question est au cœur des préoccupations de tous les managers, quel que soit le secteur économique. L'industrie des médias, spécialement du print, également concernée, a réalisé depuis plusieurs décennies des études spécifiques recherche et développement. Elle adapte régulièrement ses stratégies et ses techniques au gré des évolutions économiques conditionnées depuis la décennie 90 par la transition vers les nouvelles technologies. Le recours au branding est devenu crucial avec le changement de paradigme résumé ainsi par Picard (2016). « *Si l'on prend en compte l'aspect revenus, au cours du XXe siècle, le premier business de l'industrie du print a été la publicité. Le transfert de ces revenus vers les grandes plateformes force les journalistes à considérer avec plus d'attention le business des news, à s'intéresser à la valeur économique d'une info et au comportement des consommateurs d'info* ». Et donc à affiner l'identité de leur média soit pour tenter de créer un nouveau besoin, selon un processus schumpétérien (1934) soit s'adapter à la demande existante.

Le passé, pour celles que l'on nomme les organisations historiques, n'est pas forcément un boulet à traîner jusqu'à l'inévitable obsolescence et disparition finale, la destruction créative étudiée par Schumpeter (1934). La fameuse définition de D.Ogilvy (1963) fait office de bouclier. « *Une marque est la somme intangible de la nature de ses produits, son nom, son emballage et logo (packaging), son prix, son histoire, sa réputation, la façon dont sa communication le présente* ». Le branding des

organisations historiques a donc été un processus lent de stratification, qui est encore en partie valide avec la transition du titre vers le numérique. Il s'appuie sur les fondamentaux du journalisme, toujours d'actualité, à savoir sur une ligne éditoriale précise et a priori intangible, entre présentation pédagogique, de parti pris ou « objective », sur fond de « scoops » et *breaking news* comme instrument de sa mission civique, la presse ayant hérité du devoir de défendre la démocratie et donc de dénoncer les turpitudes des grands.

La solidité centenaire de ces forteresses de la presse anglo-saxonne, construites pierre après pierre, présente pourtant des lézardes dans le mur de la marque. Ontologiques avec la critique de cette objectivité. Ponctuelles avec la découverte de manquements graves (publication d'articles « bidonnés » dans le NY Times signés de Jason Blair 2003). Structurelles avec les vices de forme que pouvait générer ce modèle économique dit de plateforme (Amez-Droz, 2015), ou de *Two-Sided Market* (Rochet & Tirole, 2004), faisant la part belle à la publicité en tentant de résister aux pressions du bailleur de fonds (censure et auto censure). Seuls échappaient à cette dernière critique quelques patrons américains éclairés, comme « Jack » Knight, trempant sa plume pour des éditoriaux n'hésitant pas à dénoncer les turpitudes de ses propres annonceurs.

Les temps ont brutalement changé avec l'introduction des nouvelles technologies dans les années 90, correspondant aussi à une période de défiance à l'encontre des media brands pour les raisons soulignées (dépendance vis-à-vis de la publicité). Une définition plus récente du branding devient plus pertinente, proposée par C. Li et J. Bernoff (2009) « *Votre marque est ce qu'en dit le consommateur* ». Cette nouvelle définition ouvre des perspectives nouvelles en cette ère de com post vérité et de versatilité de l'opinion, travaillée par des techniques de manipulation des foules. Le lent travail de solidification de l'histoire n'est plus indispensable en cette période perçue comme étant d'accélération sans répit. Quelques scoops retentissants avec démission d'un ministre Caze-neuve pris la main dans le sac et en flagrant délit de mensonge et Médiapart, une start-up, lancée par des journalistes dont E Plenel, ancien patron du Monde, est sur les rails d'une certaine notoriété et d'une rentabilité assurée en moins d'une décennie. Le modèle d'affaires

traditionnel, pour un jeu à trois dans une formule de mass media, le media vendant à l'annonceur son lectorat gagné sur un prix de vente bas et un saupoudrage de rubriques (un peu de tout) a été battu en brèche par les plateformes comme Google qui cannibalisent la publicité. Le media, comme le souligne Picard (2016), n'a plus comme fonds de commerce que son contenu qui doit correspondre à un besoin du consommateur. Et puisque le temps est à la fragmentation de l'audience, les besoins à satisfaire sont plus nombreux, les identités se multiplient. Aux Etats-Unis, une start-up *Texas Tribune* écrit son succès dans le livre de l'info de proximité, libéré des contraintes du capitalisme. L'heure étant celle de la fulgurance et de l'annonce à grands coups de tambours d'une innovation, mot mantra du branding, AOL, une grande société de télécommunications, lance Patch en 2009, une formule hybride de réseau social et d'info professionnelle d'hyper proximité, présenté comme l'avenir du journalisme, finalement un fiasco. Le branding seul ne garantit pas la rentabilité. Mais il est indispensable de maîtriser toutes ses techniques, « à 360° » comme déclarait un professionnel lors d'un forum en décembre dernier, et ce pour mettre en avant le meilleur de son identité qui n'est plus forcément que journalistique. Le Washington Post, passé aux mains de Bezos, lance une innovation technologique ARC, plateforme complexe de mise en page numérique, engagement avec l'audience, avec un peu d'intelligence artificielle, entre autres services destinés aux médias. S'appuyant sur cet exemple rentabilisé de convergence tech-média, d'autres organisations historiques creusent cette piste de diversification de revenus et d'image. Mais Groupe Télégramme Développement GTD, société destinée à financer des incubateurs de start up high tech a fermé ses portes en 2019, vaincue par la pauvre rentabilité et la pandémie du COVID. Le groupe norvégien Schibsted, en revanche, a réussi sa reconversion dans un produit de niche, les petites annonces numériques, au point de créer une nouvelle société avec un nom différent ne s'appuyant pas sur le crédit de la marque historique

C'est dans ce double mouvement des sociétés historiques tentant de moderniser leur image et de créer des sources nouvelles de revenus et des starts ups fondant leur existence sur une critique partielle de l'ancien modèle que nous dessinerons l'angle de notre approche. Dans un

premier temps, s'inspirant de la littérature déjà publiée, nous retiendrons les concepts et définitions du branding les plus adaptés à l'industrie ciblée, puis nous proposerons quelques études de cas.

I DÉFINITIONS ET CONCEPTS

Le phénomène de la marque est à multifacettes, comme le notait un auteur de référence, Kapferer dès 2004. « La recherche académique a largement fouillé le sujet. Pourtant, aucun accord sur une définition commune n'a pu être atteint. Chaque expert développe sa propre définition ou ses nuances de définition » Face à ce trop-plein sémantique, nous avons opté pour la définition élaborée par Brown (1992). « Une marque est ni plus ni moins que la somme des représentations que la majorité des individus a façonnées dans son esprit à son sujet » Complétée par le concept de Kapferer (2004), parlant de « connexion émotionnelle forte » l'idée colle assez, à notre sens, à l'identification que transpose un consommateur sur un média spécifique.

On s'abonne au Washington Post, journal national ou au Chicago Tribune, organe régional ou au Monde voire à La Croix (catholique) pour la représentation de soi-même que l'on défend sur le marché des idées (y compris politiques), mais aussi pour l'idée que l'on se fait de sa place sur l'échelle sociale.

L'organe de presse offre parfois dans son code de déontologie et surtout dans sa pratique un kit de marqueurs qui sont autant de signes de reconnaissance.

1.1 LA NATURE DE FOND DE L'INFO DIFFUSÉE

Mass media avec un saupoudrage de rubriques, permettant à chacun de retrouver trace de ses préférences chaque jour et donc de devenir une cible privilégiée des annonceurs dans cet espace, la formule a fait florès et fortune depuis le 19^{ème} siècle. Publications spécialisées périodiques y compris quotidiennes, les Echos et le Wall Street journal ont approfondi l'info économique, l'Equipe en France, TuttoSport en Italie s'adressent aux amoureux des sports ;

Cette spécialisation thématique est limitée au niveau de la presse quotidienne voire hebdomadaire par le concept de l'économie d'échelle. La copie la plus onéreuse est la première à être imprimée, elle est alourdie par tous les frais de production du prototype, frais fixes d'amortissement du matériel, frais de la conception à la réalisation éditoriale, puis de la mise en page et de la production sur les rotatives. Le coût de production imputé aux autres copies par unité va decrescendo jusqu'à atteindre un plancher très bas, passé un certain nombre de tirages. Il faut donc compter sur un potentiel important de marché pour que l'espoir de profits puisse exister.

Cette règle des coûts décroissants n'existe en revanche pas dans l'économie numérique, puisque une fois l'investissement humain consenti pour la partie rédactionnelle, les frais de production et de diffusion sont simultanés et faibles. L'économie profitable des produits de niche devient envisageable avec parfois un prix d'abonnement élevé. La condition impérieuse du succès est la qualité du produit puisque l'exigence du lectorat est grande.

1 2 TITRE, LOGO, AUTRES SIGNES DISTINCTIFS

Le titre du journal est un autre marqueur d'identité. De localisation dans le cas du Miami Herald ou de Sud-Ouest en France. Thématique dans le cas du Wall Street Journal. De position idéologique ou déontologique dans le cas de *Sentinel*, position propre de *watchdog* veillant au bon ordre de la société américaine ou en France La Manche libre ou l'Est Républicain, rappel que pendant l'occupation allemande un certain nombre de journaux ont collaboré avec les troupes allemandes. Les médias numériques indépendants ont rompu avec cette tradition historique, choisissant des titres plus décalés, *Buzzfeed* signifie que la première vocation de ce site est la diffusion de news people alimentant le buzz. Médiapart se veut un média participatif, dans l'ouverture de publication d'opinions d'abonnés dans son blog et dans la structure de son modèle d'affaires. *Texas Tribune*, un pionnier des sites indépendants aux USA reste, en revanche, fidèle à l'identification géographique de proximité, ajoutant au titre l'étoile de l'Etat The Lone Star comme logo.



Le logo est devenu un signe d'identification.



Le crieur de journaux de Médiapart suggère la farouche indépendance des journaux s'inspirant des principes du conseil de la résistance.

1.3 L'IDÉOLOGIE DU CONTENU ET LIGNE ÉDITORIALE

Le marché des idées est un fonds de commerce des médias, avec la diffusion des nouvelles de préférence en *breaking news*, en primeur, mais aussi de commentaires, la rédaction faisant alors de multiples choix de marqueurs d'identité

1.3.a Le scoop, ADN du journalisme, autant obsession pathologique que juteux fonds de commerce

Il n'y a aucune définition normée du scoop, ce qui conduit un certain nombre d'organisations media à classer comme « exclusives » des informations sans portée. Le précédent du Watergate entraînant la démission d'un président des Etats-Unis a mis la barre à un niveau important. Médiapart liste volontiers les ministres qui ont dû démissionner suite à

ses révélations publiées. Le label journalisme d'investigation est la légion d'honneur des médias, un statut de noblesse dans l'espace public, parfois autodécernée ou attribuée par des affidés et proches. « *Le journalisme d'investigation n'existe pas, c'est un mythe* » a déclaré un jour un politicien français qui s'était mis dans de sales draps. Cela démontre une méconnaissance de ce métier. Certes, un ami sincère dénonçant les turpitudes d'un proche est effectivement un mythe. Mais la source, « *Deep Throat* » attend surtout du journaliste qu'elle renseigne qu'il aille plus loin dans l'investigation et dévoile des secrets qui vont achever son ennemi. L'investigation est un métier difficile pour un journaliste à qui il est interdit déontologiquement certaines pratiques réservées à la police (écoutes par exemple).

Il faut donc traiter ce phénomène à la fois avec respect et distance. Est-ce qu'un scoop fait vendre des exemplaires en kiosque le jour de la publication et les jours suivants voire génère des abonnements ? L'affaire Fillon a permis au Canard Enchaîné en février 2017 de vendre 500 000 exemplaires soit plus de 100 000 que la moyenne hebdomadaire. C'était un record de la décennie. Le Canard avait vendu 1 million sur des affaires en 1979 et 1981. « *Les comparaisons sont difficiles, le climat politique n'était pas le même et internet n'existait pas. Un succès pouvait durer 4 ou 5 numéros. Maintenant, un numéro pète les ventes, et après c'est fini car internet nous bouffe une partie de nos ventes puisque les sites reprennent nos informations. Mais avec internet on gagne en notoriété, surtout pour un journal qui ne fait aucune publicité* » (N.Brimo, administrateur général du Canard).

I 3.b. Quelle déontologie pour quelle vérité ? Indépendance, impartialité, objectivité

L'approche française se veut indépendante, ce qui n'est pas la même chose que l'impartialité, ou le « non-partisan » de certaines non-profit américaines. La recherche de l'objectivité n'est plus à l'ordre du jour, même si certains revendiquent la définition de Karl Popper pour moderniser à l'âge du post vérité et du numérique une approche de cette vérité désormais aux contours flous et sans lettre capitale. Aux Etats-Unis, les media « mainstream » fustigés par l'ancien président Donald Trump et

ses communicants ayant inventé le concept de « alternative facts » prônent plus que jamais cette quête de « Truth », concept incantatoire tant qu’il n’est pas habillé de définitions. Ce que l’on nomme la ligne éditoriale, impliquant un choix, est un élément crucial d’identité. Puisque le consensus sur les fondamentaux du journalisme est moins solide face au parti pris des communicants formés à l’école de Bernays, de nouveaux formats sont expérimentés, entre autres data journalisme, citoyen, de solutions etc...

I.3.c Quelles techniques de branding ?

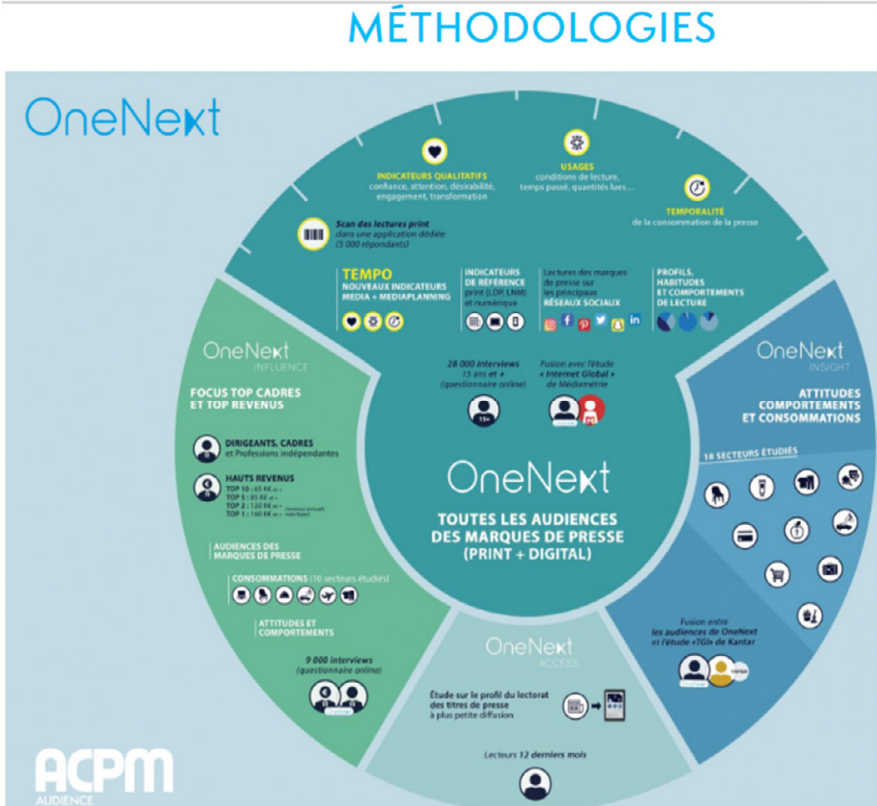
Quelle que soit l’opinion que l’on puisse avoir sur l’évaluation de leurs performances, les agences de branding sont devenues incontournables y compris dans la promotion des médias (Bassoni et Joux, 2018). La lecture des supports qui abordent ce sujet (exemple Stratégies en France et surtout PR news aux Etats-Unis qui a organisé de décembre 2022 un colloque sur ce thème) montre à quel point ce secteur vient de loin et est en constante évolution. Il est clairement préhistorique le temps où un simple communiqué de presse et une fervente prière pour qu’il soit repris, dans un contexte de réseau soigneusement cultivé avec les journalistes étaient l’unique outil. Désormais, le travail sur le contenu, la vidéo, les native ads, STMs, LinkedIn LIVE et bien entendu tous les réseaux sociaux sont consciencieusement labourés par les spécialistes embauchés par les médias. La tendance *cutting edge*, actuelle est nommée « à 360 degrés » et n’hésite pas à avoir recours ponctuellement à des influenceurs, nouveau métier, pour travailler sur Tik Tok, social media leader désormais. Selon Priscilla Martinez (CEO de The Brand Agency) intervenante lors du colloque PR News. « *Tik Tok a généré des personnes qui se situent dans des niches, et sont devenues des sources reconnues dans ce domaine* ». Alors que l’industrie numérique des news commence à se diversifier vers des sites très thématiques (Parenting, Cooking, Crosswords du NY Times, Figarohistoire entre autres), ces influenceurs deviennent des partenaires de promotion

I.3.d Comment mesurer l'impact de la marque ?

Si l'on prend en considération le facteur « confiance dans les médias » comme un des piliers de la force de la marque, le site américain *NewsGuard*, devenu international, est une référence obligée. S'appuyant sur neuf critères, il établit un classement annuel par pays. Exemple : le classement 2021 en France Rapport : Les listes de 2021 - NewsGuard (news-guardtech.com)

L'étude de l'audience a complété les données historiques de lectorat dans les grandes agences internationales de mesure. En France, l'ACPM (ex OJD) publie chaque année l'étude OneNext Insight résultant de la fusion de trois études de référence, menées par trois instituts de recherche, OneNext pour l'audience des marques de presse (ACPM), Internet Global (Médiamétrie) pour l'audience numérique et TGI (Kantar Media) qui compile les données consommation médias, produits, attitudes et comportements. C'est une aide à la prise de décision stratégique pour la ligne éditoriale ou la pub. Les critères méthodologiques peuvent être discutés quant à la pertinence, il n'en demeure pas moins qu'ils sont très fouillés et précis

FIGURE 1 les diverses approches méthodologiques de mesure du branding en France



Source ACPM

Les autres pays et les agences spécialisées ont développé des instruments de mesure de l’impact d’une marque finalement assez proches. Il ressort de cette diversité que croiser les résultats est une manière d’obtenir des enseignements plus précis si parfois contradictoires.

2. ETUDES DE CAS

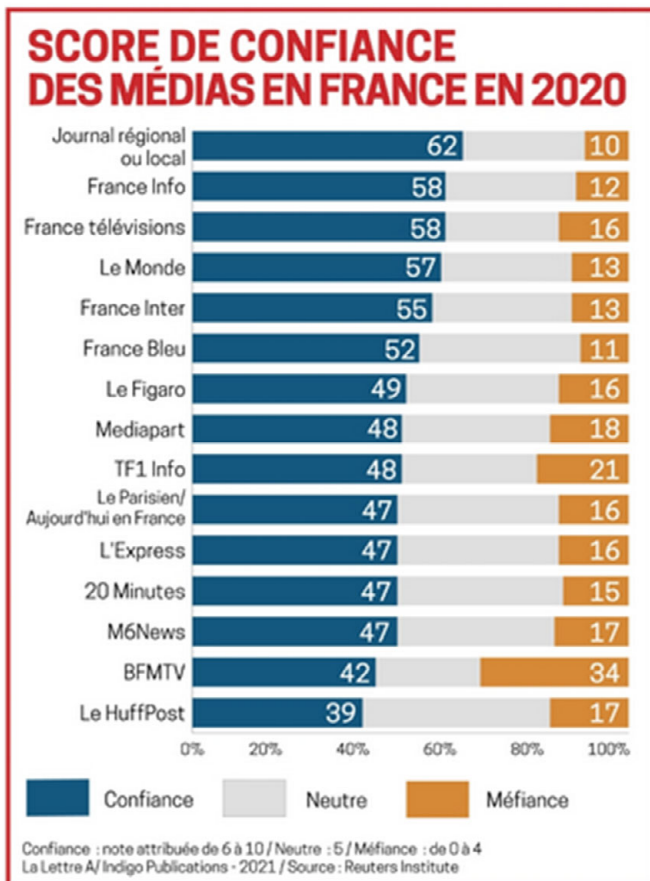
Deux catégories se situent dans cette approche schumpétérienne de la lutte du « nouveau monde » et des organisations historiques

2.1 LA DIVERSIFICATION DES ORGANISATIONS HISTORIQUES

2.1.a. La presse quotidienne régionale française (PQR)

Elle bénéficie d'une image de confiance forte, se classant au premier rang d'un sondage 2020 mené par le Reuters Institute. La proximité d'un media régional est la raison de ce score, mise en avant systématiquement par les communicants des organisations concernées.

FIGURE 2 comment sont perçus en France en termes de confiance divers titres



Source Reuters Institute

Cette visibilité doublée de confiance est le fruit de l'histoire de ces médias, mais également d'une réflexion approfondie sur la stratégie de marque. Au point que le groupe Sud-Ouest a créé en juin 2020, dans le cadre de sa politique de diversification, Eliette, une agence de conseil branding, destinée à accompagner les entreprises locales tous secteurs confondus dans leur recherche de positionnement. Cette agence, dont le CA n'est pas connu, a racheté un média économique Placéco (CA 2021 à 250 Kiloeuros) et une agence de branding auprès des entreprises Newsroom 365 (300 kiloeuros de CA 2021).

La diversification est l'objectif numéro un de tous ces groupes régionaux, certes bénéficiant d'une image valorisante, mais n'échappant pas au reflux des recettes imputables à la transition vers le numérique du lectorat et de la publicité.

Un exemple de succès est produit par le Télégramme, un groupe en Bretagne qui a été jusqu'en 2016 le seul en France à progresser en termes de diffusion payante. Il a mené dès la décennie 90 une politique de diversification. Edouard Coudurier, un des deux frères à la tête du groupe a annoncé en décembre 2022 lors du forum « La Presse au futur » *« que pratiquement 50% du chiffre d'affaires (86,2 millions en 2021 en média, 80 M autres activités) était l'apanage de la diversification. »* .

Rivacom (3,1M CA, 2021) et Via Media (23M CA, 100% de participation) sont des filiales spécialisées dans la publicité et la communication. Un site portant sur les offres d'emploi a été créé. Le groupe Télégramme Média et Services détient des parts dans deux télévisions locales

L'autre partie de l'activité du groupe se situe dans une participation forte dans l'évènementiel (courses voile au large dont la Route du Rhum, La Solitaire du Figaro, événements sportifs comme des marathons, et également de spectacles musicaux dont le printemps de Bourges.)

Le groupe a racheté OcSport en 2014 regroupant plusieurs organisations (dont les courses au large) et figure dans C2G avec la société Morgane pour les spectacles musicaux, entre autres hubs d'évènementiel.

FIGURE 3 divers supports de la diversification du groupe Télégramme



Sources : Groupe Télégramme

2.1.b Changer de titre, une erreur branding gravissime ? La Provence

En juin 1997, la Provence naissait de la fusion du Provençal et du Méridional, deux journaux radicalement opposés sur le plan politique et idéologique. Le premier était une émanation de la résistance socialiste, autour d'un homme, Gaston Defferre. L'autre était d'inspiration conservatrice et catholique, vivier de l'extrême droite et porte-parole des pieds noirs nombreux dans la région à l'issue de la guerre d'Algérie. Le mariage de la carpe et du lapin avait été réussi par Defferre qui avait racheté le Méridional pour un scénario pagnolique, les deux rédactions étant séparées par un couloir dans le nouveau bâtiment des quartiers nord, la salle des rotatives et le reste des opérations étant commun. Il arrivait d'ailleurs que le propriétaire, devenu maire et homme politique d'envergure nationale, soit attaqué dans les colonnes du Méridional, au nom d'une indépendance de la presse.

A la mort de M. Defferre, sa veuve vendait l'ensemble au groupe Lagardère, dont l'objectif était de créer une seule entité de Menton à Perpignan. Un effort de recentrage fut entrepris dans le cadre du Méridional avec embauche de journalistes moins marqués politiquement. L'exercice était délicat d'autant plus que ce journal, longtemps très minoritaire, gagnait des lecteurs au terme d'une recomposition politique de cette

zone marquée par l'élection d'un maire de droite à Marseille et une percée forte de l'extrême droite dans les départements du Vaucluse et Bouches-du-Rhône.

Quand la fusion fut actée, le Méridional progressait toujours au niveau des ventes, certes de façon modeste (+0,5%), contrastant avec la moyenne négative des 54 titres régionaux en France et surtout la diffusion payante du Provençal, très dégradée. Cette fusion, réalisée pour des raisons d'économie d'échelle (nous n'avons pas les chiffres des comptes d'exploitation gardés confidentiels), fut d'abord un travail de branding. Le logo du nouveau journal, La Provence, portait les deux couleurs, bleu du Méridional, rouge du Provençal et la communication insistait sur le changement d'époque, nous étions rentrés, disaient les communicants, dans un temps de non-partisan politique. Si aucune étude sociologique n'est disponible, notre expérience du terrain nous souffle qu'il existe une nostalgie parmi les quadras et au-delà de ces approches journalistiques tranchées, attisées par le talent de « plumes » et d'éditoriaux au fer rouge. Incandescence de l'âme provençale ?

Ce qui est statistiquement établi est que le taux d'érosion du lectorat a été supérieur pour la Provence face à la moyenne des 54 organes régionaux. Moins 6,37% pour le dernier ensemble (2000 à 2005) face à moins 6,75 % pour le nouveau venu. C'est significatif face à des journaux à identité forte et attractive comme le Télégramme.

FIGURE 4 Chiffres de la diffusion payante pour certains journaux régionaux (1980, 1990, 2000-2005) en exemplaires vendus

TITRE	1980	1990	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Provençal	162085	149731						
Méridional	53043	63947						
Provence			167650	169263	162261	161153	159921	156336
Télégramme	165048	179538	188737	187483	186518	190088	193232	196277
République	28781	28444	30772	31156	30483	30625	30813	31399
Eclair	8665	9085	9080	8850	8622	8545	8566	8541
TOTAL PQR	5868007	5906518	5742885	5750423	5595867	5537162	54378785	5 377197

Source OJD

Un cas similaire dans le département des Pyrénées Atlantiques où cohabitent deux journaux, La République des Pyrénées et L'Eclair, interpelle pour la solution choisie. L'échelle de la diffusion payante est différente ainsi que les données démographiques. Ils sont tous les deux propriétés du grand voisin bordelais Sud-Ouest et les émanations des deux courants de pensée représentés (démocratie chrétienne et radical socialisme), sont moins clivées que les philosophies soutenant les deux journaux originels provençaux. « *Le génie de nos prédécesseurs aura été de maintenir ces identités, si dans la production la mutualisation a été réalisée. Rendez-vous compte que certains correspondants locaux ne savent pas que leurs articles sont publiés dans les deux journaux* » déclare Nicolas Rebière, directeur général du groupe dans l'interview qu'il nous a accordée. La Une, des éditoriaux engagés, écrits souvent par des journalistes parisiens, des tribunes ouvertes, quelques grands dossiers locaux scandent les différences.

Le résultat a été une érosion moindre, chaque lecteur se retrouvant dans certaines zones cruciales du journal. La transition vers le numérique est devenue une urgence commune, avec moins de rendez-vous purement politiques, un seul site a été créé aux couleurs de La République.

« *Il est temps que la Provence réussisse cette mutation* » a déclaré en décembre lors du forum « La Presse au futur » le nouveau directeur général, G. d'Harcourt, nommé par le nouvel actionnaire CMA CGM Media. Etre digital reste le défi actuel du branding de la PQR.

II.1.c Schibsted/Adevinta

1839 Christian Schibsted fonde à Oslo une maison d'édition, dans laquelle les journaux occupent une place majeure. La société réussit totalement dans le print, sa structure juridique ouvre la porte à des capitaux étrangers. En 1992 la société est cotée à la bourse d'Oslo

En 2000, la société perçoit l'évolution des médias et crée Finn.no un site de petites annonces. Elle passe un accord de *joint venture* avec Ouest France, créateur du site de petites annonces, Leboncoin. En 2010, Spir la société de Ouest-France, chargée d'explorer des pistes de diversification, connaît des problèmes financiers, imputables en partie à la structure juridique, Ouest-France craint en effet de s'ouvrir aux capitaux

autres, de peur de perdre le contrôle. Schibsted devient propriétaire unique du site qui s'avère être une très bonne affaire.

2018, Schibsted est propriétaire de sites de petites annonces dans 11 pays. Depuis 2016, le chiffre d'affaires de cette branche progresse entre 10 et 15% par an.

FIGURE 5 Déclinaison par secteur d'activité des comptes d'exploitation de Schibsted en 2018 (en milliards de couronnes norvégiennes NOK)

Petites annonces	6, 462	Abonnements	2, 597
Revenus publicitaires	4, 758	Dont numériques	932 Millions
Dont numériques	3, 707	Autres revenus	2,685
Ventes au numéro	1,481	Total ventes aux consommateurs	17, 983
Revenus de location, autres (1)	76 M	TOTAL REVENUS D'EXPLOITATION	18, 5 MILLIARDS

Source : Annual Report Schibsted 2019 (1) Dont 58 millions aides de l'Etat

Schibsted décide de se réorganiser, réalise un *spinoff*. Adevinta est créée, regroupant toutes les activités petites annonces du groupe, secteur clairement porteur des plus gros profits, susceptibles d'attirer des actionnaires. En 2021, Adevinta entre en Bourse, vend certains sites pour mobiliser des liquidités et rachète eBAY, devenant ainsi le premier groupe mondial dans son secteur.

A Schibsted/Adevinta, on a beaucoup travaillé la stratégie branding autour de la question-clef. Changer de nom, est-ce se faire hara-kiri, réduire à néant les efforts de la société mère qui a pourtant financé les premiers pas de la fille ? La solution adoptée est de mettre en avant Schibsted, toujours actionnaire principal et d'inventer un logo adapté.

En effet, le A, lettre de départ est coupé en deux, la base solide sur ses deux jambes est chapeauté, avec une séparation claire, par la lettre grecque DELTA, synonyme de nouveau départ, de changement constant, alliant évolution et progrès, bref un condensé imagé de l'histoire centenaire du groupe Schibsted qui pourra éventuellement mourir de sa belle mort si la transition print/web des news n'est plus rentable



II 2 LA RECHERCHE DE RECONNAISSANCE IDENTITÉ DES STARTS UPS

Pour ces émanations schumpétériennes, collant à la fameuse image de l'économiste, montrant la lutte entre l'ancienne technologie (la diligence) et l'innovante (le chemin de fer), le plus difficile reste de convaincre. La qualité du contenu qui satisfait les « besoins et les désirs » du consommateur, autant que les moyens mis en œuvre et la puissance de feu de la stratégie branding est la clef. La critique des organisations historiques, soupçonnées de trahir les idéaux du journalisme, est souvent le point de départ (Texas Tribune, ou Médiapart en France). Mais la gamme des identités possibles s'est élargie. Les développements technologiques permettent d'explorer de nouvelles pistes (algorithmes de l'agrégateur *BuzzFeed*,)

II.2.a Changer de fusil d'épaule, une stratégie de longue haleine, *Buzzfeed*

Fondée en 2006 à New York comme un laboratoire viral, la société a opté pour un créneau original, avec une spécialisation centrée sur la musique et la culture pop avec des quizz et une utilisation massive des algorithmes pour déterminer les articles les plus lus sur les réseaux sociaux et les relayer en tant qu'agrégateur.

Ce modèle éditorial et d'affaires, s'appuyant sur de la publicité en particulier rédactionnelle, a rapidement été très profitable, générant une notoriété mondiale au groupe de divertissement.

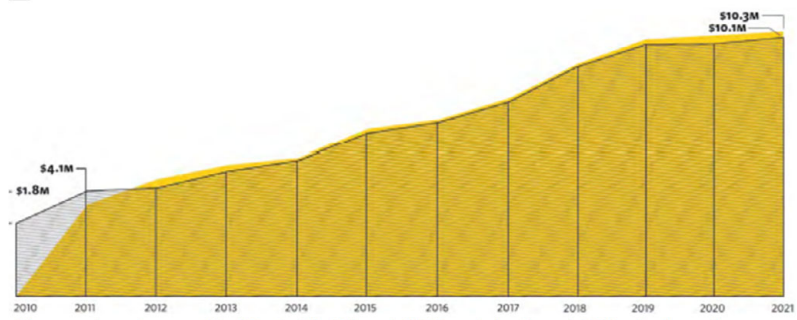
Mais en 2011 la direction décidait d'ouvrir son registre thématique à la politique, aux entreprises, au bricolage et aux animaux. Les deux premières niches citées nécessitaient un effort de branding important en particulier avec l'embauche de journalistes renommés. La réorientation prend aussi la forme de la création d'un site indépendant *BuzzFeed News* afin de conforter l'image d'un média sérieux. Il s'agit d'un effort de longue haleine puisqu'en 2014 un Sondage du Pew Research Center révélait qu'aux États-Unis, *BuzzFeed* est considéré comme une source peu fiable par la majorité des personnes interrogées, quel que soit leur âge ou leur affiliation politique. Dix ans après, l'image de la marque a été bonifiée après avoir remporté plusieurs prix dont le prestigieux Pulitzer, mais reste à la traîne en termes de confiance. Des affaires de plagiat et de censure d'articles peu favorables à des annonceurs ternissent l'image. Économiquement parlant, l'entreprise a connu un bond important avec une internationalisation et la prise de participation de plusieurs groupes de media comme NBC et Verizon.

II.2.b Texas Tribune, l'image du non-profit qui réussit et du professionnalisme « civic engagement »

Lancé en 2009 par des journalistes et entrepreneurs texans, mécontents de la qualité des informations produites par les *mainstreams*, soupçonnées d'être inféodées aux pouvoirs en place, *Texas Tribune* a développé un style de journalisme et un modèle d'affaires qui font école.

Dans un cadre de non-profit (statut fiscal dit 501 (c)(3), l'équilibre des comptes est assuré. Et l'équipe rédactionnelle se défend de toute ingérence des grosses entreprises qui sont membres donateurs. Le défi 2023 est de sortir de la zone de Austin, le siège, pour assurer la relève des 250 journaux locaux qui ont disparu en 20 ans au Texas. L'équipe rédactionnelle a été étoffée.

FIGURES 6 Evolution revenus, dépenses, profit de Texas Tribune (2010-2021)



Source : Texas Tribune website

Légende

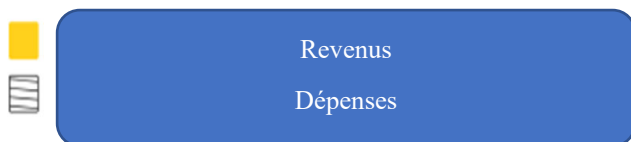
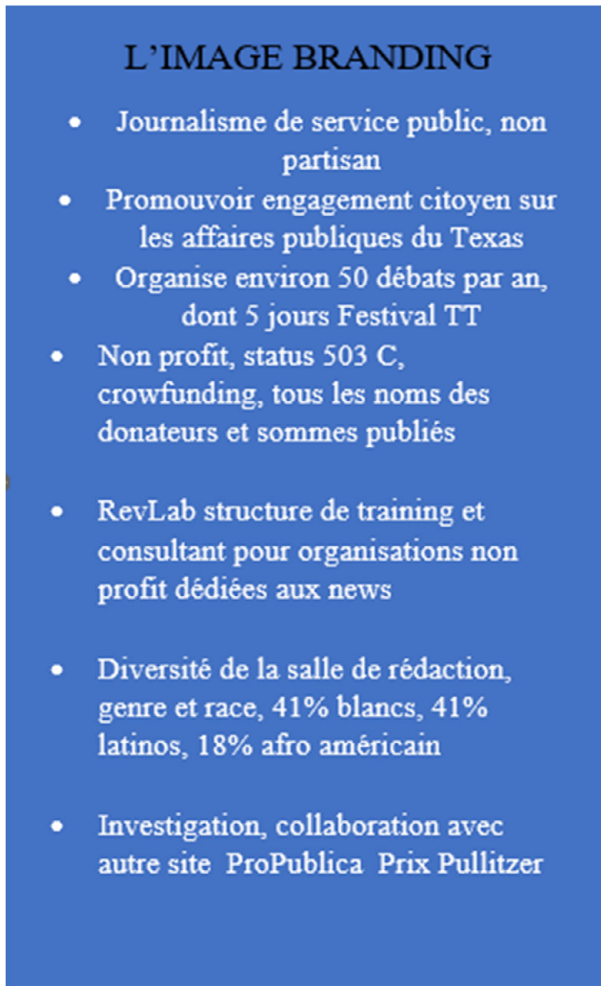


FIGURE 7 Déclinaison des revenus par source (2021)

Ventes de produits	4,3%
Membership	8,4%
Fondations	26,4%
Dons individuels	28,3%
Sponsors du web	19,8%
Evènements	12,8%

Source : Texas Tribune website

FIGURE 8 Tableau synthétique



Source : auteur

I.2.c.AOL et Patch.Com l'échec d'une innovation surdimensionnée de sites hyperlocaux

En 2007, une innovation médiatique, nommée Patch voit le jour aux USA. Il s'agit de sites dont le concept se nourrit d'hyper proximité, à une échelle réduite (quartier, petite ville) diffusant des infos locales multi-média et de services, et de réseau social pour l'agora et l'engagement de l'audience espérée avec ouverture de commentaires. Les lecteurs,

membres du club, peuvent poster leurs informations sur un espace dédié. Le modèle économique s'appuie sur de la publicité locale. Il est prévu qu'un seul journaliste, baigné dans la culture numérique, assure la production avec éventuellement un commercial.

Le concept séduit AOL, qui rachète la compagnie en 2009 pour la somme de \$ 7 millions, et officialise une stratégie à grande échelle, l'embauche de 500 journalistes est annoncée avec mise de place de 1,000 sites fin 2011. L'ambition est de prendre la place des journaux qui ont dû fermer dans les zones rurales ou de villes moyennes, créant de déserts médiatiques. L'entreprise s'avère vite surdimensionnée, malgré le battage de la grande compagnie de téléphone/internet qui en est propriétaire. Le branding effréné n'aura donc pas été suffisant.

Le choix des périmètres de diffusion s'avère peu pertinent, certaines poches n'ayant pas le bassin de population et de commercialisation suffisant. AOL investit \$50 millions pour la seule année 2011 mais enregistre des pertes records en quelques mois (entre 200 et 300 millions \$), se heurtant de plus aux initiatives de Yahoo et Google qui explorent cette même piste.

Fermetures et licenciements précèdent la vente en 2014 à un fonds d'investissement Hale Global. Lequel garde la formule, mais étend le périmètre à un vivier plancher de 30, 000 habitants et multiplie les créations dans les grands centres urbains. Ainsi 12 communautés de Manhattan sont desservies chacune par un site Patch, et 13 sur Brooklyn. Un seul journaliste doit couvrir plusieurs périmètres. Les infos ont été resserrées, sur tout ce qui n'est pas couvert par les médias mainstream. Selon la société, la rentabilité a été assurée depuis six ans (CA annuel de \$20 M), la formule plagiée (ex les sites *Nextdoor*) et l'utilité publique avérée lors de la pandémie assurant le branding positif du nouveau Patch.

3 CONCLUSION

Investir dans la promotion d'une marque sur les conseils couteux d'experts n'est pas un exercice esthétique, l'effort doit générer un acte d'achat au nom de la rentabilité. Notre travail n'est qu'un état des lieux

à un instant T forcément voué à une réactualisation très proche tant l'écosystème est volatil, une étape vers la stabilisation promise, la destruction créatrice, par Schumpeter. A quoi ressemblera-t-elle ? Quels médias pour quelles stratégies de branding ? Bien malin et surtout téméraire celui qui...

Nos études de cas, très différents en nature, ne donnent finalement que peu d'indications sur ce futur. Signalons pourtant le côté emblématique de Schibsted, un archétype schumpétérien (1934), un groupe ayant saisi les opportunités du temps. Il est davantage, il est une société historique print qui a réussi sa transition au numérique, devenant numéro 1 mondial dans une niche, au point que sur le plan des comptes d'exploitation l'opération est davantage une réorientation qu'une diversification, phénomène mondial unique à cette échelle. Il s'agit aussi un groupe qui a beaucoup réfléchi sur le branding, la marque.

C'est donc bien un contexte totalement renouvelé de concurrence qui se met en place, avec pour l'heure peu de certitudes sinon une : les entreprises qui fonctionnent relativement bien dans cette transition, cette situation de compétition, ont toutes les chances de mieux tirer leur épingle dans le nouveau jeu, et de produire un branding efficace. Car elles maîtrisent l'essentiel, à savoir la pertinence du contenu qui satisfait un besoin du consommateur. Le branding est d'abord un outil économique qui est en accord, suprême convergence, mais parfois aussi peut être antagoniste de la mission civique de service du bien commun dévolu historiquement aux médias, éternel dilemme.

4. BIBLIOGRAPHIE

Amez-Droz, Ph (2015), La mutation de la presse écrite à l'ère numérique » Les conséquences de la crise de la demande publicitaire de 2008-2009 sur l'offre de contenus d'information en Suisse et dans quelques pays industrialisés – Geneva : Slatkine.

Bassoni, M. & Joux, A. (2014), Introduction à l'économie des médias, Armand Colin

Bernoff, J. & Li C. (2009) Marketing in the Groundswell, Harvard Business Press

Brown, G (1992), People, Brands and Advertising. Warwick UK. Millward Brown International

- Habermas, J (1987), Théorie de l'agir communicationnel, tomes 1 et 2, Paris: Fayard.
- Habermas, J. (1984), The Theory of Communicative Action, (Volume 1), Translated from German by T.
- McCarthy, Boston, MA: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987), The Theory of Communicative Action, (Volume 2), Translated from German by T.
- McCarthy, Boston, MA: Beacon Press.
- Kapferer J.N & Thoenig J.C (1979), La marque, McGraw-Hill.
- Kapferer J.N (1991), Les marques, capital de l'entreprise, Paris, Éditions d'organisation
- Kapferer J.N & Laurent, G (1992), La sensibilité aux marques : marchés sans marques, marchés à marques, Paris, Éditions d'organisation
- Kapferer J.N (1993) Les chemins de la persuasion : [le mode d'influence des médias et de la publicité sur les comportements], Paris, Dunod
- Kapferer J.N (2005) Ce qui va changer les marques, Paris, Eyrolles
- Kapferer J.N (2007) Les marques, capital de l'entreprise : créer et développer des marques fortes, Paris, Eyrolles, 200.
- Kapferer J.N (2012) The New Strategic Brand Management. Advanced Insights and Strategic Thinking, Kogan Page
- Kapferer J.N (2013), Ré-inventer les marques. La fin des marques telles que nous les connaissons..., Paris, Eyrolles
- Ogilvy, D (1963) Confessions of an Advertising Man, Publisher Atheneum
- R. G. Picard (2016) Funding digital journalism: The challenges of consumers and the economic value of news pp. 147-154 in Bob Franklin and Scott A. Eldridge II, eds. Routledge Companion to Digital Journalism Studies, London: Routledge, 2016.
- Rochet, J-Ch & Tirole J (2004), *Two-Sided Markets: An Overview*, retrieved http://web.mit.edu/14.271/www/rochet_tirole.pdf
- Schumpeter, J.A, T, [1934] 2008, The Theory of Economic Development : An Inquiry into Profits, Capital, Interest and the Business Cycle, London : Transaction Publishers,
- Schumpeter, J.A . [1942] 1975. Capitalism, Socialism and Democracy, New York : Harper,

Schumpeter, J.A. (2006) [1939]. Business cycles: a theoretical, historical, and statistical analysis of the capitalist process. Mansfield Centre, Connecticut: Martino Pub.

Tirole J. (2015) Théorie de l'organisation industrielle, Paris : Economica.

Tirole J. (2016) Économie du bien commun, Paris : Presses Universitaires de France.

WEBOGRAPHIE

<https://www.bing.com/search?q=Brand+and+ROI+for+legacy+print+organizations&cvid=9faelc435d10486294fb6fbb8bc1711f&FORM=ANAB01&PC=LCTS>

Le Magnetic Brand content : Pourquoi et comment développer du Brand content qui soit à la fois hautement stratégique et créatif ? Pascal Somarriba

Quelles sont les publications qui génèrent le plus d'engagement ? Annie Lichtner
Emilie Marquois Céline Beckrich Mathieu Fousse

Les nouvelles tendances du Brand Content illustrées Daniel Bo

Média Brand Content : Premiers enseignements de la nouvelle veille automatisée à base d'IA des sites médias français Didier Mormesse

Média Brand Content : Les bonnes pratiques pour garantir la crédibilité de contenu de marque au sein du contenu éditorial Emmanuel Parody Viviane Rouvier Agathe Giros

Le design au service des marques de demain Clémence Gros Louis Dumoulin

La place du print dans une stratégie de contenus Xavier Dordor Franck Annese
Agathe Giros Celine Lopes Patrick Maringe

Le Brand Content au prisme de la créativité digitale vue par l'AACC Digital Lionel Curt Sophie Noël Jacques Simonet

Comment convertir une expérience client en achat grâce au contenu ? Marion Wyss

5 hacks pour rendre vos contenus performants en SEO Manon Safavi

Comment développer un Brand Content de sens et de bon sens ? Pascal Beria Anne Pinto Mathilde Salama

Programmation cookieless : Une (r)évolution déjà en marche ! Céline Chaubard
Charles Honvault Emma Barbier

<https://www.allforcontent.fr/exposants> Brand Content Institute

APLICACIÓN DE FIGMA EN EL DISEÑO DE APPS CON UX/UI Y EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS EN GOOGLE CLASSROOM

DAVID POLO SERRANO

Centro Universitario San Isidoro (adscrito a la UPO, de Sevilla)

1. INTRODUCCIÓN

La creación de un producto, servicio, web o aplicación móvil debe estar pensada con criterios UX/UI (user experience / user interface), con el objetivo de ofrecer un manejo instintivo, adaptable y agradable.

De este modo, se deben tener presentes la usabilidad, que mediría el grado en que un producto puede ser usado con buena eficiencia, efectividad y satisfacción en un contexto específico; la accesibilidad, que pone el foco en el acceso por personas con algún tipo de discapacidad; y la experiencia de usuario, que vendría asociada al grado en que un producto se puede utilizar para satisfacer a los usuarios (Nielsen, 2000). De forma concreta:

La usabilidad se centra en hacer que el producto sea fácil de usar para los usuarios. Esto incluye tareas como simplificar la interfaz para que los usuarios no tengan que aprender cómo utilizar el producto y reducir el flujo de trabajo eliminando muchos de los pasos que antes fueron necesarios para completar una tarea. (Dang, 2017).

La accesibilidad se plantea hacer que el producto sea accesible a todos los usuarios, sin importar su diversidad funcional. Esto incluye tareas como permitir navegar por el contenido de manera sencilla y facilitar a los usuarios la realización de tareas sin importar la discapacidad que presentan. (Bailey, 2018).

La experiencia de usuario se propone hacer que el producto sea agradable de usar para los usuarios. Esto incluye acciones como facilitar la interacción con el producto de manera intuitiva y permitir que los usuarios realicen tareas sin sentirse abrumados por la cantidad de información. (Cooper, 2014).

A la par que la intención puede quedar clara, y se pretende crear un producto útil y sencillo de utilizar, crecen las aplicaciones en la nube que nos permiten hacerlo nosotros mismos. Algunas de ellas serían:

- Hotjar: herramienta de análisis y optimización de la usabilidad de sitios web y aplicaciones móviles. Ofrece análisis por mapas de calor, encuestas, análisis de comportamiento, análisis de contenido, grabación de la sesión de usuario, comentarios de los usuarios y demás elementos para mejorar la web.
- Optimizely: herramienta de optimización de la usabilidad en la que los usuarios pueden realizar pruebas A/B, crear contenido personalizado, optimizar la experiencia de usuario, mejorar la accesibilidad.
- UserTesting: herramienta de prueba de usabilidad que ofrece información sobre cómo los usuarios interactúan con las aplicaciones y sitios web. Se puede usar para identificar problemas de usabilidad, mejorar la experiencia de usuario y obtener retroalimentación de los usuarios.

Por otra parte, también existen aplicaciones que nos permiten bocetar online las interfaces de usuario, así como crear las conexiones entre los elementos. Las más destacadas serían:

- Figma: permite a los diseñadores crear interfaces de usuario y prototipos interactivos con facilidad. Se pueden incorporar conexiones entre los elementos de la interfaz de usuario mediante enlaces. También ofrece una variedad de plantillas preconstruidas para ayudar a los usuarios a comenzar su diseño.

- Adobe XD, reciente comprador de Figma (Jiménez, 2022), también es una herramienta útil para bocetar interfaces online. Se centra en mejorar la experiencia de usuario, y permite crear prototipos interactivos de forma rápida y fácil. Los usuarios pueden incorporar conexiones entre los elementos de las pantallas. También ofrece plantillas.
- Sketch: permite a los usuarios diseñar y compartir interfaces de usuario de forma ágil. Se pueden crear conexiones entre los elementos de la interfaz de usuario. También ofrece plantillas.
- Gomockingbird: permite a los diseñadores crear prototipos rápidamente con una amplia variedad de herramientas de diseño. Dispone de una interfaz intuitiva y fácil de usar, así como distintos elementos para montar prototipos de alta calidad. Ofrece diversos plugins para mejorar la usabilidad, accesibilidad y la experiencia de usuario.
- Mockflow: se centra en el diseño UX/UI online con el objetivo de crear prototipos de forma rápida. La interfaz es amigable y la curva de aprendizaje sencilla.
- Otras herramientas similares que se pueden utilizar para mejorar estos elementos son: InVision, Justinmind, Framer, Marvel, Balsamiq y Axure.

Al democratizarse las aplicaciones de bocetado de interfaces y de diseño web, surge la necesidad de incluir ese aprendizaje práctico entre las habilidades universitarias de los futuros profesionales del marketing y la comunicación digital, además de evaluar si en lo académico mejora el engagement con el alumnado.

Para ello, existen varios procedimientos de entrega aislados y en parte obsoletos, como el depósito en un pendrive, el envío por email o la compartición sin más del trabajo mediante un servicio de almacenamiento en la nube. Sin embargo, por cuestiones de orden, dinámicas de trabajo y eficiencia, la mayoría de centros educativos utilizan un campus virtual como complemento, o sustituto, de la formación presencial (Mariño, Alfonso y Godoy, 2020; Ardila-Rodríguez, 2011).

La oferta de campus virtuales es muy amplia, y va desde el tradicional Moodle hasta Blackboard o Canvas. La suite Google Workspace también incluye una herramienta b-learning que actúa como elemento de unión entre el ecosistema; se trata de Classroom, y combina todos los elementos de Google, como Documentos, Hojas de cálculo, Presentaciones, Calendario, Videoconferencia, Chat, Email, Notas, etc., permitiendo mejorar el feedback entre alumnos y profesores y poder calificar con los criterios preestablecidos.

Esta herramienta de creación, gestión y colaboración en la nube permite mejorar la forma en que los centros imparten educación a sus estudiantes, ofreciendo una variedad de funciones que hacen que el proceso de aprendizaje sea más eficiente y productivo, resultando en una mayor satisfacción de los profesores y estudiantes con el proceso educativo.

Las principales ventajas de Google Workspace para la formación universitaria son la facilidad de uso, el ahorro de tiempo y el acceso a contenido global. De este modo, los profesores pueden coordinar fácilmente reuniones, cursos y clases con los estudiantes, ya sea de forma presencial o virtual, además de interactuar con el alumnado de manera organizada donde se ofrecen las unidades didácticas, los materiales y los eventos, además de corregir online los trabajos mediante rúbricas y comentarios.

Existen varios estudios que han examinado la implementación de Google Classroom en la universidad. Algunos ejemplos serían:

- El trabajo “The impact of Google Classroom application on the teaching efficiency of pre-teachers” de Özdemir y Çelik (2018) donde se estudia el impacto de la plataforma Google Classroom en la eficiencia docente de los estudiantes universitarios de educación de Arabia Saudita.
- El artículo “Buena práctica docente para el diseño de aula virtual en Google Classroom”, de José Manuel Gómez Goitia (2020), de la Universidad de Ecuador, donde se analiza la incidencia de esta plataforma en la gestión pedagógica en los estudiantes del Máster en Educación de la Universidad Tecnológica Indoamérica de Ecuador, y se evidencia que su utilización aporta considerables ventajas para los estudiantes, los cuáles,

indica el autor, a partir del uso de diferentes herramientas de trabajo colaborativo, se mostraron muy participativos y demostraron un alto nivel de inmersión en el ambiente virtual.

- El estudio “Google Workspace como plataforma b-learning. Análisis de las percepciones de los estudiantes universitarios de Comunicación”, escrito por Polo Serrano, Martín-Herrera y Micaletto-Belda (2021), que presenta unos resultados que reflejan la valoración positiva de la interfaz y los servicios que presta esta plataforma, en particular Meet, Documentos, Gmail, Classroom y Presentaciones; sin embargo, perciben que otras aplicaciones no son demasiado útiles, como Keep, Jamboard o Tasks. El trabajo confirma que el modelo de aprendizaje mixto que propone Google Workspace resulta efectivo en el contexto universitario y que los alumnos se han adaptado al nuevo entorno de enseñanza.

La unión de un campus virtual colaborativo como Google Classroom con una herramienta en la nube para el diseño de interfaces web basadas en UX/UI, como Figma, constituirán el objeto de estudio de este trabajo sobre el que articularemos un caso práctico con alumnos universitarios.

2. OBJETIVOS

Se pretende desarrollar una experiencia de innovación que mejore el engagement entre el alumnado, la asignatura y el profesorado. El objetivo principal sería conseguir que los alumnos ideen, diseñen e interrelacionen las interfaces de una nueva app que cumpla criterios de usabilidad, accesibilidad y experiencia de usuario. Ésta deberá conectar al menos 5 interfaces, las cuáles serán creadas en clase y seguidas por el profesor. Para ello nos hemos propuesto analizar la conjugación de las herramientas online de UX/UI, con los campus virtuales universitarios, en concreto Figma con Classroom.

De este modo, nos hemos fijado 3 objetivos secundarios necesarios para cumplir el principal:

1. Transmitir los conocimientos necesarios para que el alumno comprenda y sepa aplicar las dimensiones de la usabilidad, los principios WAI de la accesibilidad y las tendencias que tratan de mejorar la experiencia de usuario. Esto se realizará a lo largo de la parte teórica de las clases presenciales y mediante presentaciones y ejemplificaciones; además se ponen a disposición del alumno las unidades didácticas provenientes de la guía docente, y los materiales complementarios textuales (artículos y manuales) y audiovisuales (tutoriales y ejemplos). La forma de comprobar la adquisición de estos conocimientos será mediante la evaluación positiva del ejercicio en su conjunto.
2. Aprovechar los conocimientos previos adquiridos en los estudios que cursan los alumnos para avanzar en la creación de la app. Estas competencias ya superadas giran en torno a la cultura visual, la tecnología, la nube, la redacción digital, el diseño gráfico y web, la ilustración, la maquetación y las estrategias de creación y la distribución de contenidos a través de la red, por lo que se presupone que cuentan con las destrezas suficientes para conjugar los conocimientos previos con la nueva herramienta: Figma. Se podrá valorar mediante la rúbrica de evaluación, en su apartado de diseño y contenido.
3. Averiguar si la realización del ejercicio con Figma y la comunicación a través de Classroom mejora el engagement en la asignatura. Se podrá evaluar cuantitativamente por el número de entregas, las calificaciones obtenidas, el número de interfaces realizadas sobre el mínimo propuesto, el volumen de comentarios comunicados de forma online y por la exposición presencial.

Partimos sin hipótesis intentando trabajar sin prejuicios y manteniendo intacta la capacidad de sorpresa ante lo investigado, contrastando posteriormente su veracidad para asentar la información adquirida y poderla sintetizar en este estudio.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este caso práctico, se ha empleado una metodología de trabajo dividida en tres fases:

La primera, donde se delimitan el lugar, los medios, las fechas, la muestra y se secuencian la experiencia:

- Lugar donde se realiza la experiencia: CU San Isidoro, adscrito a la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. El centro se ha elegido debido a la implementación completa desde 2018 de Google Workspace como suite para la docencia, pasando en un primer momento de una comunicación digital basada en su repositorio Drive, su email, su paquete ofimático y el calendario de eventos, a una segunda fase desde 2020 donde Google Classroom es la herramienta de difusión del material educativo, interacción multinivel y evaluación de trabajos de toda la comunidad académica (Polo Serrano, 2022).
- Medios utilizados: alumnado y profesorado han contado con ordenadores Mac de 21” individuales y conexión WiFi 5G, además del software local o nube necesario, como Chrome, Workspace, Figma y Photoshop.
- Fechas elegidas: primer semestre del curso 2022-2023, en concreto el mes de octubre de 2022.
- Muestra seleccionada: estudiantes de la asignatura “Usabilidad y experiencia web”, de 4º curso del Grado en Comunicación Digital, compuesta por 33 personas matriculadas.
- Secuenciación de la experiencia: ha consistido en 4 sesiones de 90 minutos, estructurando la clase en tres partes: teoría, ejemplificación práctica en directo y tiempo de taller para la creación de la app y la resolución de dudas; en las 4 sesiones la mayor parte del tiempo ha sido dedicada a taller y dudas, quedando así entre 45-60 minutos exclusivamente prácticos y con autonomía guiada. La suma total es de 6 horas lectivas, a las

que habría que añadir el tiempo autónomo dedicado fuera del aula como parte de sus ECTS.

La segunda, donde el alumnado piensa la app, la boceta, empieza a crearla, incorpora elementos, crea interfaces y las conecta. El profesor mientras tanto va resolviendo dudas y observando los resultados provisionales. Para ello, se ha realizado un seguimiento de la tarea en base al feedback presencial y el notificado por Google Classroom, permitiendo así incrementar los materiales, complementar con enlaces, resolver comentarios, etc.

Y la tercera, donde se aplica la rúbrica al trabajo entregado y se completa la evaluación con la exposición, también computable. De este modo, se han analizado las propuestas conforme a los requisitos fijados en la ficha del ejercicio y han sido evaluados mediante rúbrica, la cuál comprende la exposición, el diseño y el contenido de la aplicación, y otorga un 5% del total de la asignatura.

4. RESULTADOS

Siguiendo la metodología descrita, hemos elaborado en un primer término una tabla que cuantifica el trabajo realizado utilizando los distintos elementos de la rúbrica en Classroom.

TABLA 1. Desglose de la rúbrica de evaluación, así como interacciones digitales por plataforma o email, y número de interfaces realizadas.

	Diseño (sobre 4)	Contenido (sobre 4)	Exposición (sobre 2)	Nota (sobre 10)	Interacciones digitales	Interfaces (mínimo 5)
Trabajo 01	3	2	2	7	1	8
Trabajo 02	4	4	1	9	1	10
Trabajo 03	0	0	0	0	1	0
Trabajo 04	3	3	1	7	1	13
Trabajo 05	3	3	2	8	6	19
Trabajo 06	4	3	2	9	1	10
Trabajo 07	3	4	2	9	1	20
Trabajo 08	2	2	1	5	1	7
Trabajo 09	3	3	1	7	2	12

Trabajo 10	3	3	2	8	1	7
Trabajo 11	0	0	0	0	3	0
Trabajo 12	3	3	2	8	1	17
Trabajo 13	3	4	1	8	1	11
Trabajo 14	4	4	2	10	1	7
Trabajo 15	4	3	2	9	1	10
Trabajo 16	3	3	1	7	1	17
Trabajo 17	4	4	1	9	1	7
Trabajo 18	4	4	2	10	3	16
Trabajo 19	4	4	2	10	1	26
Trabajo 20	4	3	2	9	1	7
Trabajo 21	4	3	1	8	1	6
Trabajo 22	3	3	1	7	1	6
Trabajo 23	3	4	2	9	4	6
Trabajo 24	4	4	2	10	1	14
Trabajo 25	3	4	2	9	1	24
Trabajo 26	4	4	2	10	1	26
Trabajo 27	4	4	2	10	3	6
Trabajo 28	2	2	2	6	1	9
Trabajo 29	3	3	2	8	1	6
Trabajo 30	3	2	0	5	1	5
Trabajo 31	0	0	0	0	1	0
Trabajo 32	3	4	1	8	1	14
Trabajo 33	1	2	0	3	1	7
Promedio	2,97	2,97	1,39	7,33	1,45	10,70

Fuente: Elaboración propia

Tras una primera aproximación a la tabla, comprobamos que los criterios de evaluación se superan en la gran mayoría de los casos. Además, las calificaciones son altas, los comentarios bajos y las interfaces entregadas superan con mucho margen el mínimo solicitado.

De forma concreta, los resultados de esta experiencia nos indican que el 88% del alumnado (29 de 33) completó el proyecto con éxito, siendo la calificación promedio de 7,33.

A continuación, hemos segmentado las calificaciones por apartados:

- Diseño: 29 personas (88%) alcanzaron la calificación de 2 sobre 4. El valor promedio sumando todos los alumnos es de 2,97 sobre 4.
- Contenido: 30 personas (91%) obtuvieron al menos una calificación de 2 sobre 4. La media fue de 2,97 sobre 4.
- Exposición: 28 personas (85%) alcanzaron la calificación de 1 sobre 2. El promedio en cuanto a las notas fue de 1,39, que si lo subimos a una escala de 4 puntos, sería de 2,78, algo inferior al valor promedio de los dos apartados anteriores: diseño y contenido.

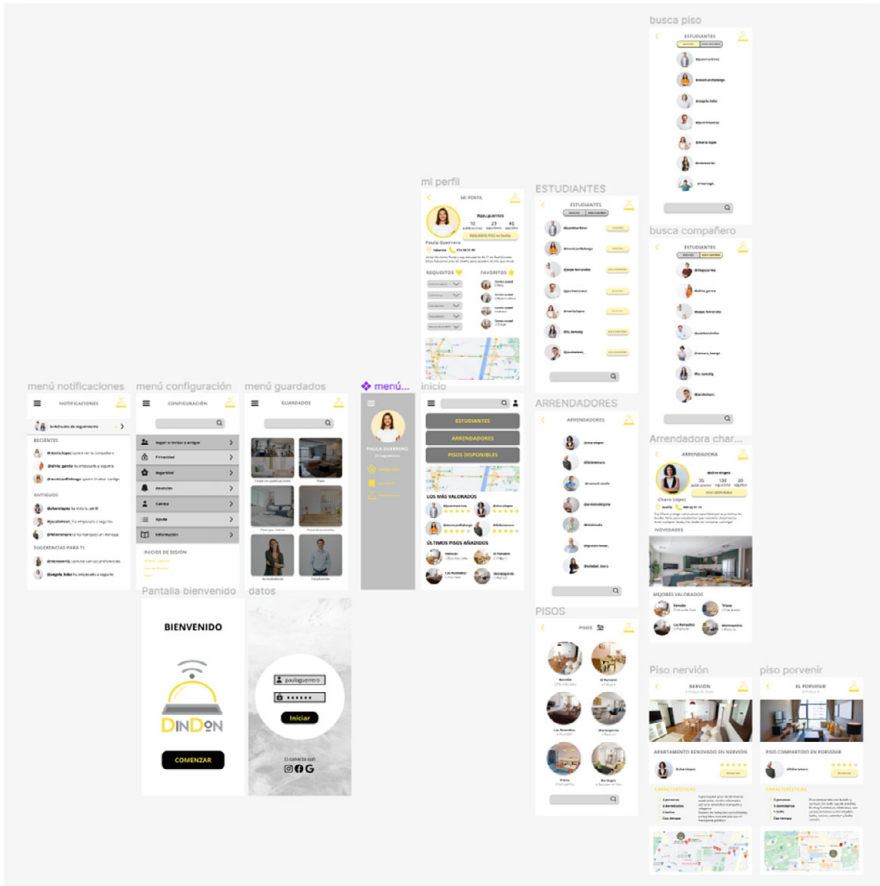
En cuanto a la contabilización de los comentarios al trabajo, se han computado aquellos emitidos por vía plataforma Classroom o bien por email, resultando en un valor promedio de 1,45 por trabajo. No se han podido incorporar los enviados y recibidos por vía oral y de forma presencial por su inviabilidad práctica, si bien, se puede entender que en una clase taller con ordenadores y aplicaciones de diseño de por medio, el número de interacciones es alto y el ritmo de resolución de dudas constante.

También se superaron las expectativas en número de interfaces, ya que se solicitó un mínimo de 5 y no solamente lo superaron, sino que el 48% entregó más de 10, llegando en dos casos a las 26 pantallas. Entre los que entregaron, solo hubo un trabajo con ese mínimo de 5 interfaces. El valor promedio fue de 10,70.

Como último resultado a destacar, las rúbricas nos han permitido evaluar objetivamente los 3 elementos marcados en la metodología: la exposición, el diseño y el contenido.

A continuación, y para comprobar la estructura de las interfaces, mostraremos algunas de ellas y una representación de los resultados finales.

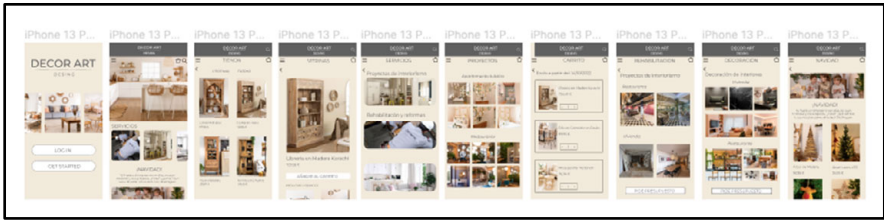
IMAGEN 1. Mapa de interfaces de una app de pisos estudiantiles, realizado por la alumna Julia Movilla.



Fuente: Elaboración propia

En la imagen se observan las 16 interfaces presentadas por la alumna, donde se aprecia una identidad visual mantenida en el tiempo que es capaz de conjugar interfaces distintas sin perder solidez. El contenido es amplio y variado y el peso imagen-texto está equilibrado.

IMAGEN 2. Interfaces de una app de mobiliario, realizadas por la alumna Paula Cabello.

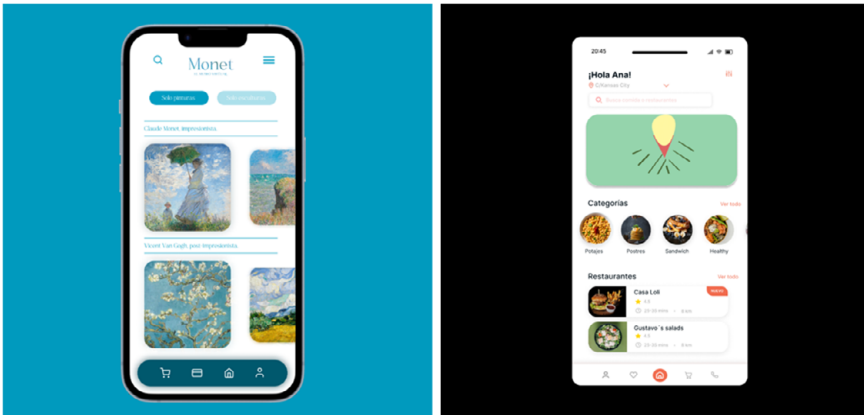


Fuente: Elaboración propia

En la imagen se observan las 10 interfaces presentadas por la alumna, donde igualmente se observa una coordinación en el uso de color y gráficas, así como la ubicación exacta de los elementos para no hacer perder el tiempo al usuario final. También es capaz de conjugar interfaces distintas sin perder solidez. En este caso, el peso imagen-texto tiende algo más hacia la imagen.

A continuación, y para destacar algunos detalles, mostraremos tres propuestas de distintas portadas de las apps creadas por el alumnado:

IMAGEN 3. Representación de 2 propuestas, una app de Monet, realizada por la alumna Pilar López, y una app sobre gastronomía, realizada por la alumna Cristina Lebrón.



Fuente: Elaboración propia

- En la primera imagen observamos la coherencia de la identidad visual entre los distintos elementos que la componen, y se mantiene en la cabecera, los botones, los textos y las líneas. La

media foto que aparece a la derecha de los apartados invita a desplazarse horizontalmente, siendo la tendencia en UX/UI para las nuevas aplicaciones móviles. Finalmente, destacar cómo los menús y botones son fáciles de localizar y están donde se espera que debían estar, dejando el suficiente aire a los demás elementos.

- En la segunda imagen vemos un estilo totalmente diferente pero igualmente con buena usabilidad, que juega con el equilibrio entre el diseño y el contenido. El uso de ilustraciones lo hace más convergente a las tendencias actuales. La gama cromática, que combina el rojo anaranjado con el negro y el gris, todo ello sobre fondo blanco, le dan limpieza y aire a la interfaz y separa muy bien los elementos.

IMAGEN 4. Representación de 1 propuesta, una app de recetas, realizada por la alumna Nieves Menayo.



Fuente: Elaboración propia

En esta secuencia de tres interfaces de una misma app, contemplamos una primera pantalla que a nivel práctico nos invita a registrarnos pero deja definida la temática de la aplicación y la identidad visual. Tras

entrar, el menú es totalmente iconográfico, donde destacan las 6 ilustraciones que sintetizan las acciones que se estiman más puede necesitar una persona a la hora de cocinar; ahí se aprecia un buen nivel de usabilidad que sería incluso mejor si ese menú fuera configurable y pudiera destacar las categorías más utilizadas. En la tercera interfaz se sigue la coherencia visual y se observa un menú lateral que ya se está empezando a ver en otras interfaces de las apps stores, el cuál ahorra clics, evitando el exceso de uso del menú hamburguesa.

5. CONCLUSIONES

Tras la realización del estudio y la observación de los resultados, podemos concluir que:

- Para disponer de una comunicación académica clara y ordenada que facilite la correcta realización de las tareas encomendadas al alumnado, es necesaria una herramienta que permita gestionar y almacenar de forma estructurada la documentación y sus comentarios, y por tal razón se debe disponer de una plataforma que funcione como campus virtual en la nube, y que permita interactuar y evaluar de forma segmentada.
- Google Classroom nos ha permitido compartir la documentación de la asignatura de forma sencilla, haciéndola accesible al alumnado a cualquier hora y lugar. También nos ha facilitado diseñar los trabajos con criterios evaluables mediante rúbricas y comentarios.
- Existe una gran variedad de herramientas para bocetar interfaces de usuario de manera online. Éstas ofrecen elementos 'drag & drop' que facilitan al usuario la creación de prototipos interactivos y de conexiones entre los elementos de la interfaz de usuario.
- Figma, en opinión de los estudiantes, ha resultado ser una aplicación interesante, balance que se ha visto reflejado en el número y calidad de las interfaces entregadas, y en la utilización de dicha herramienta no solo para trabajos universitarios sino

también profesionales al elaborar propuestas para algunas empresas con el fin de mejorar la usabilidad de sus productos.

Poniendo el foco en el experimento, ha resultado satisfactorio para ambas partes en cuanto a:

- Los resultados cuantitativos de la evaluación global, donde el 88% del alumnado completó el proyecto con éxito con una calificación promedio de 7,33 sobre 10.
- El número de interfaces entregadas, que ha superado el de interfaces solicitadas duplicando los requerimientos. Este hecho se agradece, ya que no han sido precisamente pantallas de relleno, sino que se han visto complementadas con imágenes, gráficos, iconos y texto que amplían las funciones de las apps sin perder la calidad de la identidad de marca.
- Los aspectos cualitativos relacionados con el seguimiento de las clases, donde la asistencia ha sido notablemente alta, oscilando entre el 73% y el 88%. Esto ha propiciado una participación multinivel profesor-alumnado y alumnado-alumnado.
- El volumen de interacciones ha sido mayor de forma presencial que a través de la plataforma Classroom, lo que puede suponer:
a) que la resolución de dudas en persona y con el ordenador es más sencilla que de forma virtual, b) que todo queda bastante resuelto en clase y en tutoría y no requiere de más consultas posteriores, y/o c) que se recurre a material adicional que aclara las preguntas que surjan, ya sea del campus o del resto de recursos de la red.

Como reflexión final, y motor de voluntad no cuantificable pero presente, hemos podido observar cómo la realización de prototipos reales, con libertad temática, que cubren necesidades y que ahorran tiempo a las personas, son factores determinantes para mejorar el engagement entre el alumnado, la asignatura y el profesorado.

6. REFERENCIAS

- Ardila-Rodríguez, M. (2011). Indicadores de calidad de las plataformas educativas digitales. *Educación y educadores*, 14(1), pp. 189-206.
<https://bit.ly/3GOMBX4>
- Bailey, R. W. (2018). *Accessibility: A Primer for Web Professionals*. O'Reilly Media.
- Cooper, C. (2014). *The Elements of User Experience: User-Centered Design for the Web and Beyond*. New Riders.
- Dang, T.T. (2017). *Usability Engineering: A Guide for Practitioners*. Morgan Kaufmann.
- Gómez Goitia, J. M. (2020). Buena práctica docente para el diseño de aula virtual en Google Classroom. *Revista Andina De Educación*, 3(1), 64–66.
<https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.7>
- Jiménez, M. (2022). Adobe compra Figma, la plataforma de diseño colaborativo, por 20.000 millones de dólares. *El País*. <https://bit.ly/3vxZQ8d>
- Mariño, S. I.; Alfonzo, P. L. y Godoy, M. V. (2020). Medidas de accesibilidad web en una plataforma educativa. *European Scientific Journal, ESJ*, 16(1), pp. 11-22. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n1p11>
- Nielsen, J. (2000). *Designing Web Usability: The Practice of Simplicity*. New Riders.
- Özdemir, Ö., & Çelik, N. (2018). The impact of Google Classroom application on the teaching efficiency of pre-teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, (73), 207-222.
- Polo Serrano, D., Martín-Herrera, I. y Micaletto-Belda, J.P. (2021). Google Workspace como plataforma b-learning. Análisis de las percepciones de los estudiantes universitarios de Comunicación. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 13(2), 106-123. <https://doi.org/10.32870/ap.v13n2.2029>
- Polo Serrano, D. (2022). Implementación de Google Workspace en la asignatura Almacenamiento y edición de documentos en la nube, dentro del Grado en Comunicación Digital. VIII Jornadas de Innovación Docente. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
<https://bit.ly/3vxvT8g>

LA CONSOLIDACIÓN DE UNA RED DE PROFESIONALES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA Y LA PRÁCTICA DEL PERIODISMO EMPRENDEDOR. EL CASO SEMBRAMEDIA

CLAUDIA LILIANA BEDOYA SANDOVAL
Universidad Santiago de Cali, Colombia

LUIS ALBERTO MARTÍNEZ ÁLVAREZ
Universidad Anáhuac, México

1. INTRODUCCIÓN

Ante la realidad que acompaña a la industria periodística tradicional de pérdida de suscriptores, ausencia de credibilidad por sus vínculos con gobiernos de turno y desgaste en las formas como se producen contenidos, hablar de periodismo emprendedor es un faro que invita a ejercer la profesión desde las propias convicciones, esas que dictan escuchar a una audiencia o un grupo específico que quiere ser informado sobre temas particulares.

En ese camino se vislumbra un periodista independiente, autónomo, un periodista con iniciativa y perspectiva empresarial que se anima a emprender y a hacerlo desde las orillas de la industria informativa.

El tema del emprendimiento en medios de información ha ido ganando terreno, de manera un poco tímida en la academia, a medida que, a los entornos de formación han llegado profesionales que tras ejercer su profesión en un medio de comunicación de reconocida trayectoria y generalmente, con el padrinazgo de un conglomerado económico, deciden darle voz a la información, pero desde un ángulo independiente. Decisión que les ha exigido aprender y/o formarse en temas afines al mercado y la administración de negocios y de empresas, sin dejar de

actualizarse sobre las tendencias para informar y comunicar con innovación, de manera asertiva y en un lenguaje claro.

Al dar ese paso, también se dan otros frente a la manera como se concibe la generación de un contenido con un lenguaje y perspectiva distinta a la tradicional y consiste en estar más cerca de la ciudadanía para hacerla partícipe de una producción informativa más novedosa y disruptiva aprovechando facilidades como el acceso a la conectividad a internet y el contar con un teléfono inteligente.

Y es que según el estudio de GSMA titulado ‘La economía móvil en América Latina 2021’, al cierre de ese año, unos 500 millones de personas contaban con un smartphone en la región, misma que según datos demográficos de Naciones Unidas, hoy puede tener, junto al Caribe una población estimada en 662 millones de personas, como lo indicó en su revisión de noviembre de 2022 sobre proyecciones de población.

Si bien desde 2013 autores como Casero- Ripollés y Cullell-March empezaron a plantear “el declive del modelo de negocio tradicional” en los medios de comunicación; a nivel de Iberoamérica se observa un fenómeno interesante que empieza a despuntar entre 2013 y 2016 en contextos de alto impacto y visibilidad como los Premios de Periodismo cuando quienes se llevan los reconocimientos son medios de comunicación no convencionales que muestran la realidad de las cosas.

Nombres como Agência Pública (Brasil), Chequeado (Argentina), La Silla Vacía (Colombia) o Efecto Cocuyo (Venezuela) empiezan a retumbar y sus experiencias, todas afines con el entorno digital, son conocidas por periodistas en formación y profesionales curtidos en el oficio que, no entendían, cómo lograban operar estos medios sin el padrino de una familia política, de abuelo o un conglomerado económico que soportara su sostenibilidad.

Detrás de estas voces que empezaban a hablar de independencia informativa, hacia 2017 un colectivo de periodistas, agrupados bajo el nombre de SembraMedia, presentan un estudio denominado Punto de Inflexión en el cual hacen una caracterización de medios de comunicación emergentes en América Latina y ponen su foco en Argentina, Brasil, Colombia y México.

Es ahí donde queda claro que emprender en comunicación y desde entornos digitales no era un capricho o un asunto quijotesco, sino una opción válida, necesaria y tan potente, capaz de transformar

La manera en que el periodismo es llevado a cabo y consumido en América Latina. No sólo producen noticias, sino que a su vez son generadores de cambio, promueven mejores leyes, defienden los derechos humanos, exponen la corrupción y batallan el abuso de poder (Punto de Inflexión, p.6. 2017).

Desde ahí se empieza a difundir el concepto de periodismo emprendedor. El paso siguiente fue empezar a formar nuevas generaciones de periodistas bajo la estructuración de una currícula aplicable, de 16 semanas, en el contexto universitario.

Pero el impacto de dicha currícula no era posible sin una red de profesores integrada de manera voluntaria y un mismo interés: hablar de su quehacer en el aula y cómo desde ahí se fomentaba hacer periodismo emprendedor.

Y es el entorno digital el principal dinamizador de la iniciativa a través de un sitio web, de la red social Facebook con el grupo Red de Profes de Periodismo Emprendedor y un chat en Whatsapp denominado Red de Profes de Sembra, ambos creados en 2019, y que se erige como una comunidad de profesionales inquietos por compartir experiencias, conocer las de otros y afianzar su propio aprendizaje. Hoy, este colectivo abarca a 300 profesionales en 18 países de Iberoamérica.

Las cosas no han parado y se han abierto espacios de fortalecimiento como el curso MOOC de Periodismo Emprendedor del Centro Knight ‘Periodismo emprendedor: Cómo monetizar y promocionar medios digitales sustentables’ con apoyo de Google News.

2. OBJETIVOS

2.1. GENERAL

- Revisar cómo se consolida una red de profesionales para fortalecer la enseñanza y la práctica del periodismo emprendedor desde SembraMedia.

2.2. ESPECÍFICOS

- Analizar el contexto del periodismo emprendedor en América Latina a partir del estudio Punto de Inflexión de 2017.
- Describir el estado de la enseñanza del periodismo emprendedor en Latinoamérica.
- Exponer cómo se ha consolidado la Red de Profes SembraMedia para fortalecer la enseñanza y la práctica del periodismo emprendedor.

3. METODOLOGÍA

La metodología de este trabajo estuvo regida bajo los criterios de un enfoque mixto de investigación; es decir, bajo el enfoque cuantitativo en tanto se llevó a cabo un estudio descriptivo, pero también bajo el enfoque cualitativo en tanto se realizó un estudio con diseño fenomenológico empírico (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

Para el apartado descriptivo y para dar cumplimiento a nuestro objetivo general, se analizó a detalle los estudios Punto de Inflexión (SembraMedia, 2017) y Punto de Partida (SembraMedia, 2018).

De este análisis se extrajeron a) las características de la red y sus integrantes, b) las variables y el contexto en torno a la enseñanza del emprendimiento para estudiantes de periodismo en las universidades de habla hispana a las que pertenecen los integrantes de la red y c) la ruta que se siguió para establecer la Red de Profes de SembraMedia.

Adicionalmente, se realizó la búsqueda de bibliografía y documentos relacionados al emprendimiento en el periodismo y específicamente el relacionado a la enseñanza de este ítem en las universidades de habla hispana que imparten periodismo a nivel de pregrado.

Por otro lado, se realizó una búsqueda de instituciones de educación superior, asociaciones y colectivos involucrados en la enseñanza del periodismo para localizar currículas o planes de estudios que incluyeran asignaturas relacionadas con el emprendimiento en el periodismo para

compararla y contrastarla con el plan de estudio propuesto por la Red de Profes de SembraMedia.

Para el apartado del estudio fenomenológico empírico, el principal objetivo fue comprender las experiencias de los integrantes de la Red de Profes entorno a su propia realidad como docentes y cómo se logró articular y cimentar hasta generar un colectivo con perspectivas presentes y futuras. Para ello se siguió la propuesta de metodología para este tipo de estudios propuesto por Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018, p. 551):

- A) Se estableció el fenómeno de interés, en este caso, la creación y posterior consolidación de la Red de Profes de Periodismo Emprendedor de SembraMedia como un mecanismo de colaboración internacional entre docentes.
- B) Se eligió al contexto y los participantes, para efectos del presente las y los profesores que integran la mencionada Red.
- C) Para la inmersión en el campo de estudio, se realizó una observación en los grupos de las redes sociodigitales de la Red de Profes de Periodismo Emprendedor de SembraMedia (Facebook y Whatsapp).
- D) Después, se recolectaron las experiencias de los profesores integrantes de la Red a partir de las interacciones dentro de las redes sociodigitales y las entrevistas directas con los embajadores.
- E) Y finalmente, se construyó la narrativa de dichas experiencias, la cual se validó con los participantes, previo a la elaboración del reporte final.

4. RESULTADOS

La que hoy conocemos como Red de Profes de Periodismo Emprendedor de SembraMedia, la cual aglutina -para noviembre de 2022- a 300 profesionales de la comunicación, distribuidos en 18 países de Iberoamérica interesados en formar y aprender asuntos afines al periodismo emprendedor, es el resultado de cerca de siete años de trabajo de dos pioneras: Janine Warner y Mijail Iastrebnier. Ambas coincidieron en 2014 en una clase masiva de periodismo emprendedor del Centro Knight

para el Periodismo en las Américas de la Universidad de Texas en Austin, en donde conocieron de primera mano las propuestas de emprendedores latinos que, aprovechando la tecnología, dieron vida a sus proyectos comunicativos. Esas historias las motivaron a crear una organización sin fines de lucro en donde los emprendedores lograran capacitarse a un bajo costo y tener apoyos en diferentes aspectos.

Así surge SembraMedia en 2015 con una misión clara: “potenciar voces diversas de habla hispana en Latinoamérica, España, Estados Unidos y Canadá para que puedan sostener su independencia, calidad periodística e impacto positivo en la ciudadanía”.

Estar tan cerca de emprendedores en el ámbito periodístico motiva un paso adicional: intentar rastrear propuestas de emprendimientos periodísticos en cuatro países de América Latina: Brasil, Argentina, Colombia y México.

SembraMedia pasó 14 meses desarrollando un directorio con más de 600 nativos digital en 19 países antes de que este estudio se llevara a cabo. Los criterios de selección utilizados para elegir los 100 proyectos de este estudio se basaron en los criterios de inclusión de SembraMedia en su directorio, que fue desarrollado durante varios meses por un equipo internacional de periodistas. Estos criterios de inclusión se encuentran publicados en SembraMedia.org.

De cada país se escogieron 25 propuestas, para un total de 100. Y con el apoyo de Omidyar Network se conformó un equipo para conocer, a través de 130 preguntas a directores o fundadores de medios, cuestiones relacionadas con la gestión, la innovación, los desafíos, las oportunidades, el tamaño y la participación de la audiencia, así como los ingresos y los gastos en sus propuestas.

De ese estudio conocido como Punto de Inflexión (2017) se logra obtener un radar importante sobre como estos medios logran surgir y mantenerse a flote.

El principal hallazgo de este estudio es que los emprendedores de medios digitales están transformando profundamente la manera en que el periodismo es llevado a cabo y consumido en América Latina. No sólo producen noticias, sino que a su vez son generadores de cambio, promueven mejores leyes, defienden los derechos humanos, exponen la corrupción y batallan el abuso de poder. Claramente, a estos medios los

motiva comunicar de manera independiente lo que pasa en sus países, que están atravesados por políticas y discursos polarizados; y muchos de ellos están pagando un alto precio por ello.

A pesar de las amenazas legales, financieras y físicas, los emprendedores de medios digitales están construyendo negocios sostenibles alrededor del periodismo de calidad. La proliferación del uso de las redes sociales y del acceso a herramientas de diseño web ha hecho posible lanzar un emprendimiento casi únicamente con *sweat equity*, es decir, con el capital social, de conocimientos y de tiempo de su equipo fundador. Más del 70% de los emprendimientos en este estudio comenzaron con menos de US\$10.000, y más del 10% de ellos ahora recolecta al menos medio millón de dólares al año en ingresos.

Otro de los aspectos más interesante del estudio es la caracterización del talento humano que integra los emprendimientos: cuentan con la participación y el liderazgo de periodistas veteranos que tras su paso por una casa editorial adscrita a algún conglomerado, buscan una independencia editorial y eso les hace enfocarse más en el contenido informativo que marque una diferencia aunque ello represente no tener una remuneración y hasta olvidarse de la importancia de la generación de ingresos para la propia sostenibilidad del medio.

La mayoría de los fundadores entrevistados para este estudio tienen antecedentes en periodismo u otras ciencias sociales; y el 44% de ellos son miembros del equipo que trabaja construyendo el negocio. La siguiente enumeración representa la experiencia profesional reportada por los fundadores: 53% - periodismo, comunicación, producción de contenido. 20% - negocios, marketing o administración. 12% - humanidades, literatura, ciencias sociales (ciencias políticas, sociología, entre otras). 11% - tecnologías web. 4% - producción audiovisual, diseño. Estos hallazgos sugieren que, para mejorar sus posibilidades de éxito y crecimiento, un gran porcentaje de los emprendedores digitales de la región necesita entrenamiento en negocios y temas operacionales.

Con este panorama expuesto a través del estudio Punto de Inflexión (2017) el equipo SembraMedia considera que es necesario mirar qué pasa en otro entorno próximo mas no distante: la academia. Y es allí en donde se empiezan discusiones sobre cómo generar un impacto en las aulas, cómo introducir el periodismo emprendedor en la formación de las nuevas generaciones de periodistas en América Latina y de otras latitudes, con medios de comunicación emergentes, de naturaleza digital y en habla hispana.

Lo que informes como “Punto de inflexión” han visibilizado es que los periodistas iberoamericanos no solamente reportean, narran y distribuyen. También están creando un ecosistema vibrante de medios nativos digitales. Es por eso que los profesores de periodismo emprendedor son un eslabón fundamental de ese ecosistema, pues están sembrando las semillas del emprendimiento —haciendo el *inception* de una idea— en los futuros periodistas.

Esa inquietud abre la puerta a otro estudio: Punto de Partida. Menos ambicioso que el anterior pero, que a través de una exploración con 25 docentes de la región, logra evidenciar a través de una entrevista con preguntas abiertas y cerradas las apuestas y las experiencias en torno al periodismo emprendedor. En ese radar tomaron lugar cuatro docentes de España, tres de Argentina, Perú y Chile; dos de Uruguay y México y uno de cada país: Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Puerto Rico, Estados Unidos y Venezuela. Todo esto para un total de 14 países participantes.

Entre los hallazgos más significativos y valiosos de esta búsqueda de información -que contó con el apoyo de Google News Initiative-, se evidenció que un 64% había creado o tenido algún tipo de participación en proyectos relacionados con medios, comunicación y/o periodismo; mientras que los otros han prestado asesoría o se encontraban en ese momento diseñando una propuesta que esperaban dar a conocer.

Asimismo, se evidencia que todos -al margen de la denominación de su profesión base: licenciado, periodista o comunicador-, habían pasado por la sala de redacción de un medio de comunicación como reportero (74%) o como editor (24%) lo cual denota el conocimiento de la industria de la generación de contenido desde sus dinámicas cotidianas y reales.

Anatomía del profesor de periodismo emprendedor



Fuente: Punto de Partida, p. 14

Al explorar sus experiencias en el aula los docentes entrevistados (92%) mencionaron que sus cursos -en los que abordan el periodismo emprendedor- tienen una duración semestral (estimada en 16 semanas, promedio) en el pregrado, con encuentros semanales que pueden tener una duración promedio de 3.5 horas. Asimismo, reconocen que no es fácil introducir estos temas: bien sea por la currícula porque el enfoque del perfil formativo del profesional es otro y porque los estudiantes aun no ven la opción del periodismo emprendedor como una realidad que deben asumir, pues ahí están las grandes posibilidades de autoempleo, sino que para algunos, dichas iniciativas son una moda.

En nuestro estudio Punto de Partida, logramos identificar que 59 universidades de Iberoamérica están enseñando periodismo emprendedor en español. En el caso de Latinoamérica, solo el 2,8% del total de universidades que forman comunicadores y periodistas tienen profesores que enseñan sobre emprendimientos periodísticos.

A partir de estos hallazgos creamos la Red de Profes para tener un espacio de colaboración y aprendizaje; para plantear de forma colectiva estrategias que fortalezcan los espacios de enseñanza del periodismo emprendedor en toda Iberoamérica.

De esta manera, en el camino de SembraMedia se abre una nueva línea al mirar el universo de los profesores como esa bisagra entre la academia y el mundo real para dar vida a propuestas de valor que, desde la comunicación, llegan al contexto informativo a generar disrupciones desde contenidos que son conceptualizados con nuevas perspectivas y con narrativas y lenguajes innovadores que marcan una nueva era en la industria de los medios de comunicación.

En la actualidad, estamos ante un reto a la hora de enseñar periodismo en las aulas universitarias. Por un lado, la actualización del propio docente y su desarrollo de competencias digitales; y por el otro, lo que el docente enseña en el aula. De continuar con temarios rígidos, sin modificaciones y tendientes a enseñar lo que se realiza desde hace 20 años, las instituciones de educación superior seguirán egresando a “nuevos periodistas viejos” que distarán mucho de insertarse en el mercado laboral o de emprender un medio periodístico digital (Torres Sánchez, 2018, p1).

Y aunque exista en los docentes la motivación y el interés de generar estos cambios, muchos se estrellan con la realidad de unos currículos que también merecen ser revisados para sincronizar el papel de la academia con la realidad de la calle y los ritmos de la comunicación.

Son las universidades las llamadas a reconocer lo que necesita la industria actual y realizar los cambios que deben experimentar sus currículos para que los nuevos profesionales estén preparados para los renovados espacios laborales. Los programas académicos en periodismo no pueden limitarse al ámbito tecnológico ni a las destrezas regulares del oficio. Deben presentarles a los estudiantes las destrezas necesarias para crear nuevos espacios informativos, que sean sostenibles. (Vera Hernández, 2022, p17)

Los cambios que ha experimentado la industria del periodismo han impactado levemente los currículos académicos de esta profesión, principalmente para incluir destrezas multimedia en sus programas, pero no así aspectos que fomenten el espíritu emprendedor del estudiante con

miras a que vea oportunidades laborables más allá de los medios tradicionales. (Vera Hernández, 2022, p22)

Y fiel a su filosofía misional, dentro de su web, Sembramedia ha abierto un microsite <https://profesores.sembramedia.org/> para alojar información, recursos y herramientas que permita a docentes de todas las latitudes conocer elementos valiosos como una currícula de 16 semanas para focalizarse en la formación de periodismo emprendedor, también está la posibilidad de acceder a recursos como libros, enlaces, artículos y reportes que complementen la formación en el aula y para aquellos que desean una interacción más directa y en tiempo real, está la posibilidad de sumarse al grupo en Facebook Red de Profes de Periodismo Emprendedor que a hoy -noviembre de 2022 - aglutina a 345 miembros así como un grupo Whastapp con 197 participantes. Todos ellos se conectan a través de un boletín virtual que se distribuye de manera bimensual vía correo electrónico a unas 286 direcciones de correo electrónico.

Es importante señalar que como parte de esta investigación se indagó en diversas instituciones de educación y formación de profesionales del periodismo, asociaciones, colectivos y agrupaciones a lo largo de Latinoamérica que pusieran a disposición algún tipo de diseño curricular público y de libre acceso orientado a la enseñanza del periodismo emprendedor resultando el de Sembramedia, el único disponible.

Pensar en afianzar y abrirle un lugar a la formación en periodismo emprendedor se convierte en una necesidad latente en medio de los tiempos que acompañan a un oficio como el periodismo en donde, además de versatilidad, se requiere una amplia disposición a lo que surge

El escenario es tan cambiante que las capacidades de adaptación, de reinención y de renovación continua se convierten en un valor añadido. Si a esto se le suma la bajada de los costes y democratización de las nuevas tecnologías, así como las herramientas digitales al alcance de muchos bolsillos, podemos ver que existe cierto marco teórico y práctico para que el emprendimiento sea una salida real. (Jimenez-Marín, 2022, p.12)

Pero también es una salida profesional real que requiere un total respaldo de la academia para que, también, sea sostenible seguir formando a nuevas generaciones de orientadores de la opinión pública

El periodismo emprendedor emerge, así, como salida profesional alternativa. No obstante, para posibilitarlo debe potenciarse desde la formación universitaria. No hay duda que la sociedad ha necesitado, necesita y necesitará siempre de periodistas. Sus funciones no están en entredicho, al contrario, deben orientarse hacia la creación de nuevas fórmulas empresariales que permitan canalizar, ejecutar y prestar los servicios que la profesión ofrece a la sociedad y que son cruciales para el buen funcionamiento democrático. (Casero y Cullell, 2013, p. 681)

Como sugiere Torres Sánchez (2019), pensar en una red y en su fortalecimiento es una necesidad latente en la formación de los comunicadores del futuro ya que “estamos ante un punto de inflexión, en el que la universidad y los profesores de periodismo, tienen en sus manos la oportunidad de despegar hacia una enseñanza de la profesión de manera diferente”.

5. DISCUSIÓN

Con el panorama inicial que da cuenta del interés que hay en distintas latitudes de sumar en la formación de periodismo emprendedor, se hace necesario explorar si, efectivamente, todas esas herramientas creadas y compartidas en la web <https://profesores.sembramedia.org/> son de utilidad para los colegas y qué impactos esto ha generado o está generando en los estudiantes y, por supuesto, en la sociedad que observa cómo emergen medios innovadores.

Se requiere hacer un corte de cuentas para medir qué está pasando a partir de estas reflexiones iniciales.

La Red de Profes se ha fortalecido en 2022 con actividades como el Festival Digital con cinco encuentros desarrollados entre abril y julio, que llegaron a más de 300 personas, donde se tocaron temáticas sobre la enseñanza a identificar audiencias y crear comunidades; Design Thinking en clase: una metodología para proyectos periodísticos; Enseñar producto en la universidad, por qué, para qué y cómo hacerlo; y finalmente conceptos claves para enseñar medición de impactos. Dichos encuentros están disponibles para consulta permanente en el canal de Youtube de SembraMedia. Sin embargo, los docentes deben seguir trabajando desde esa trinchera llamada aula de clases para motivar el emprendimiento y contagiar de estos intereses a toda la comunidad para movilizar cambios

curriculares en los que se requiere de directivos visionarios conectados con la realidad de la profesión.

En sus reflexiones para el artículo ‘Formación universitaria sobre el emprendimiento en proyectos empresariales de comunicación y periodismo’ (2018), los autores Aceituno, Casero, Escudero y Bousoño expresan que la tarea en la academia aún está pendiente y coinciden, de cierta manera con algo que señalaba Torres (2019) y parece que estuviera estancada.

En la formación universitaria predomina una visión tradicional de lo que es y debe ser el periodismo que prepara a sus profesionales para ser empleados, las universidades han respondido con poca rapidez y agilidad al contexto de cambios tecnológicos y empresariales en los que está inmerso el periodismo, así como a la innovación y creatividad requeridas por el emprendimiento en comunicación. (Aceituno, Casero, Escudero y Bousoño, 2018, p.92).

En línea con ello, estudios como el realizado por María Virgen Vera Hernández para su tesis doctoral titulada ‘La construcción de un currículo universitario para un periodismo emprendedor en Puerto Rico’ (2022) en donde le toma el pulso a la academia con las voces de docentes y estudiantes, la contrasta con autores y con los actores -periodistas- que han experimentado lo que representa forjarse como emprendedores de la información al crear sus propios medios, queda en evidencia que hay una necesidad latente de incorporar a la formación universitaria conceptos, experiencias y recursos que aviven el espíritu empresarial entre los jóvenes. De hecho, en el trabajo se destaca la voz de un estudiante que confirma cuán necesario es para no quedarse a medio camino y tener así un plus.

Creo que debería ser obligatorio que tomes las clases de emprendimiento y mercadeo para que cuando salgas a la calle no tengas la mentalidad de conseguir trabajo en el periodismo tradicional. Debemos tener la mentalidad de salir a la calle y emprender, ser freelance, aventurarte a crear. (Vera Hernández, 2022, p.121)

Y eso dialoga con la sensación que hoy tienen editores como Oscar Serrano, de Noticel (Puerto Rico) quien al ser entrevistado para el mismo estudio señala: “las escuelas de periodismo te adiestran para ser empleado de un medio, no te adiestran para desarrollar tu medio”.

Así que, en aras de no seguir replicando un modelo convencional, vale la pena apostar desde la academia por proveer nuevas herramientas para los jóvenes.

El ámbito universitario es el escenario ideal para la gestación de ideas originales e innovadoras, que con el tiempo vayan ganando madurez y sean capaces de convertirse en empresas exitosas, pero también es el lugar propicio para desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el emprendimiento. (Rodríguez y Vadillo, 2012, p.2).

En ese sentido, la ruta es empezar a documentar experiencias y casos por países y regiones entendiendo que los contextos sociales, políticos y económicos son diversos como particulares.

Por otro lado, la Red de Profes de Periodismo Emprendedor de Sembramedia, articulada en Facebook y WhatsApp, se observa como un grupo de trabajo multidisciplinario que lo mismo integra, jóvenes profesores, que académicos experimentados; convergiendo en una misma plataforma experiencias de docentes tanto de escuelas públicas como privadas, con visiones y retos diversos. Profesores que además cuentan con otras habilidades y experiencias que nutren a la red de información, habilidades como periodistas, científicos de datos, productores multimedia, programadores, etc, menciono aparte que numerosas personas que integran esta red cuentan con emprendimientos y medios propios, permitiendo compartir experiencias aún más concretas.

6. CONCLUSIONES

Son 3 las lecciones más importantes que nos deja el estudio y análisis del caso Sembramedia:

Primera, la enseñanza del periodismo emprendedor, se convierte en una necesidad vital para el ejercicio actual de la información en contextos donde la idea de crear un periódico en línea o un medio de comunicación se confunde como un reto instrumental y técnico fácil de sortear en donde la aplicación de modelos de negocio y técnicas financieras y administrativas que garanticen la sostenibilidad del medio parecen pasar a segundo término por miles de personas que tras este desconocimiento se aventuran sin rumbo claro.

El ejercicio del periodismo actual debe estar acompañado no solo por los conocimientos y las técnicas orientadas a la investigación periodística, y la producción audiovisual en los diferentes formatos actuales, aunado también a los elementos éticos y profesionales que acompañan al periodismo, es fundamental hoy en día comprender y apropiarse las habilidades para manejar un negocio sustentable que garantice su operabilidad y brinde mejores condiciones laborales para quienes se aventuran en esta empresa.

La segunda lección, nos permite comprender como a partir de la colaboración, la constante comunicación y el apoyo interpersonal se fortalece una red de académicos que al intercambiar experiencias, técnicas, materiales y documentos amplifican sus fortalezas, haciendo de su comunidad de trabajo un referente internacional en claro beneficio al periodismo y sus profesionales.

Finalmente, Sembramedia brinda una gran lección a Latinoamérica y al mundo, como pionero de esta plataforma de colaboración, escalable en todas las geografías, e indispensable para reconocer que el impulso de la participación colaborativa es uno de los mecanismos más trascendentes para resolver muchos de los problemas que aquejan a la humanidad actualmente.

7. AGRADECIMIENTOS

Para el desarrollo de esta propuesta fue clave el apoyo de Sembramedia y muy especialmente de la Red de Profes de Periodismo Emprendedor a través de la cual se convocó a quienes, voluntariamente, desearan tomar parte en este estudio integrado por el presente texto y la ponencia presentada para el Congreso Nodos, en noviembre de 2022, que lleva el mismo nombre.

Agradecemos de manera especial a Abraham Torres, embajador de Sembramedia en México por el diálogo académico, los aportes, las opiniones y el acompañamiento brindado a los autores.

A Sembramedia, gracias por confiar esta tarea a dos docentes que, desde nuestros países de origen, México y Colombia, aportamos a un camino esencial y necesario para fortalecer la educación en periodismo.

8. REFERENCIAS

- Aceituno-Aceituno, P., Bousoño-Calzón, C., Casero-Ripollés, A. y Escudero-Garzás, J. (2018). Formación universitaria sobre el emprendimiento en proyectos empresariales de comunicación y periodismo. *Revista Comunicar*, 57.
- Casero-Ripollés A. y Cullell-March C. (2013). Periodismo emprendedor. Estrategias para incentivar el autoempleo periodístico como modelo de negocio. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 681-690. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42151
- El eslabón olvidado del periodismo emprendedor. Red de Profes de Periodismo Emprendedor. Consultado el 30 de diciembre de 2022. <https://bit.ly/3CrbbuQ>
- Hernández Sampieri, R. (2018). Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa y cualitativa y mixta. México: Mc Graw Hill- educación.
- Iniciativa Red Profes. Red de Profes de Periodismo Emprendedor. Consultado el 30 de diciembre de 2022. <https://bit.ly/3Zgl3B8>
- Jiménez-Marín G., Zambrano R. (2022). *Emprender en comunicación*. Ediciones Pirámide. ISBN 978-84-368-4634-8
- Punto de inflexión. Impacto, amenazas y sustentabilidad: estudio de emprendedores de medios digitales latinoamericanos. Sembramedia. Consultado el 1 de noviembre de 2022. <https://bit.ly/3GLzbeB>
- Punto de Partida. Enseñar para el Periodismo del Futuro. Sembramedia. Consultado el 1 de noviembre de 2022. <https://bit.ly/3X6nrZo>
- Quiénes Somos. Sembramedia. Consultado el 30 de diciembre de 2022. <https://bit.ly/3ZgPrLT>
- Rodríguez V., Vadillo N. (2012). Formar para emprender: principales retos de las Facultades de Comunicación. El caso de la Universidad San Jorge. *Actas – IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social – IV CILCS – Universidad de La Laguna*. Recuperado desde: <https://bit.ly/3GkqMxb>
- Torres Sánchez, A. S. (2019). Los retos de la enseñanza universitaria del periodismo digital emprendedor en México. *Global Media Journal México*, 15(29), 5–21. <https://doi.org/10.29105/gmjmx15.29-2>
- Vera Hernández, M. V. (2022). La construcción de un currículo universitario para un periodismo emprendedor en Puerto Rico [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. RIUMA. <https://bit.ly/3VTZSSu>

HACIA UNA PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA EDUCOMUNICATIVA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ARTICULACIÓN ENTRE LA PROGRAMACIÓN TELEVISIVA EDUCATIVA ECUATORIANA Y LA FORMACIÓN CURRICULAR: PERTINENCIA Y LIMITACIONES

HORTENSIA CARRANZA ROJAS
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PERTINENCIA Y DIFICULTAD DE UN TEMA

En el proceso hacia la educomunicación en América Latina, sobresalen los preceptos de Kaplún (1997), quien desde su condición de maestro y comunicador afirma que la “verdadera comunicación se da cuando dos o más seres o comunidades humanas intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos, aunque sea a través de medios artificiales como la televisión” (p.4). Significa entonces que, los diferentes medios de comunicación permiten una interacción constante con las audiencias.

Desde esta perspectiva y en el contexto ecuatoriano, a partir del 2012 se ha establecido la relación programas educativos de la televisión y currículo escolar. Sin embargo, este proceso vinculante aún requiere apropiarse del pensamiento vygostskyano que concibe el aprendizaje como resultado de un proceso social (Carrera y Mazarrella, 2001). Lo expuesto implica que los actores de la comunidad educativa y los productores del programa adquieren un contacto significativo a través de acciones de cooperación, integración y reflexión con el fin de comprender, respetar y preservar los valores culturales, ambientales y sociales.

El enfoque descrito haría que los programas educativos televisivos se convierten en un soporte significativo para la formación escolar. Asimismo, se convertirían en generadores de una interacción del sujeto (escolar) con los otros que aportan al aprendizaje continuo y progresivo. Este proceso encauza y aproxima las líneas educomunicativas con la coexistencia de miradas: vygotskyana y freitnetiana en torno a la visión del aprendizaje como efecto de una evolución social (Lucci, 2006).

Al respecto, la visión freitnetiana sostiene que el aprendizaje emerge de la construcción colectiva, así “el estudio del medio, la imprenta, el diario y la correspondencia escolar se convertirán en los instrumentos primordiales de una revolución pedagógica” (UNESCO, 1993, p. 427). Esta concepción asume el uso de periódicos como medios de enseñanza y a la vez estrategias didácticas, que suscitan interaprendizajes dinámicos y activos de la población estudiantil. Por lo tanto, los medios de comunicación se podrían trocar en herramientas de transmisión de saberes a través de políticas públicas orientadas al desarrollo humano.

Consecuentemente, las aportaciones de pensadores de América Latina y euroasiáticos se convirtieron en los ejes orientadores de la concreción del presente trabajo investigativo, circunscrito a un espacio urbano marginal de la parroquia Febres-Cordero en la ciudad de Guayaquil. Se trata, entonces, de corroborar en forma precisa, qué principios teórico metodológicos educomunicativos sostienen al programa Educa, televisión para aprender, y si este se articula con la formación curricular de la educación general básica de ese sector.

1.2. COMPLEJIDAD DEL CAMPO DE ESTUDIO

Según lo expuesto, los medios de comunicación del Ecuador, privados, estatales y comunitarios, deberían difundir una programación de “contenidos educativos, culturales, recreativos y de entretenimiento” (Asamblea Nacional, 2013, p.15) en un contexto democrático y bajo la normativa de la Ley Orgánica de Comunicación (LOC) de 2013. De este modo, se reafirmaría lo estipulado en la misma LOC, art. 71, numeral 10 que hace referencia a “propender a la educomunicación” (p.13) en el desarrollo de una gestión responsable.

Sin embargo, la confrontación suscitada entre Estado y medios privados limita la objetividad en la difusión de la información, situación que provoca un debate comunicacional anclado a ideologías e intereses de poder económico y partidista. Como efecto, la formación política ciudadana y la cohesión individuo-sociedad se afecta al no recibir un flujo de información plural, oportuno, diverso y de calidad desde el sistema comunicacional.

Al respecto, la pugna entre los medios públicos y privados eclosiona por una “obsesión-necesidad de tipificarlos o segregarlos en base a sus contenidos, que en el caso ecuatoriano es una tendencia altamente marcada por la defensa a ultranza de intereses particulares visibles desde el Estado y desde el sector privado de la información” (Albán, 2016, pp. 80-81).

El enfrentamiento, a criterio de Albán (2016) se sustenta en la existencia de dos vertientes: la primera, los medios de comunicación privados en Ecuador pertenecen a ocho grupos de poder económico. La segunda, los medios públicos surgen en el contexto de la tendencia progresista de Latinoamérica que reconstruye la valoración del Estado como ente capaz de establecer políticas públicas tendientes a la democratizar la información.

A pesar de lo expuesto y antes de la aprobación de la Ley Orgánica de Comunicación, que data desde el 2013, el 3 de octubre de 2012 se concreta el proyecto Teleeducación del Ministerio de Educación a través de una franja televisiva destinada para el programa Educa, televisión para aprender, que constituye un programa de diversas series diseñado para fortalecer la “experiencia de aprendizaje en el aula, predisponer a los alumnos mediante mensajes entretenidos y educativos, y proporcionar al docente material audiovisual de utilidad” (Ministerio de Educación, 2016, p.3). Para lograr esta finalidad se apoya en el uso de Internet, radio y material impreso.

Desde el punto de vista analítico, la educación y los medios de comunicación inciden en la transformación personal y social del individuo, sin embargo, la realidad es heterogénea y diversa. Esto significa que la escuela debe garantizar en forma secuencial y lógica la asimilación del conocimiento y la valoración de la cultura local, nacional y mundial,

además de una formación integral y solidaria que incorpore la ciencia, el arte y la tecnología. Asimismo, tendría como soporte de realimentación o complementariedad, al programa Educa, televisión para aprender.

1.3. ALGUNAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS

En la complejidad del campo de estudio y análisis de la problemática tratada resulta oportuno especificar algunas dificultades.

- No hay una experiencia previa de un proyecto de Teleducación surgido desde una política del Estado ecuatoriano. Desde esta realidad, la investigación es incipiente en cuanto al impacto del programa Educa, televisión para aprender, en la formación curricular estudiantil.
- Los docentes de Educación Básica a nivel nacional no han sido involucrados en un proceso de capacitación y entrenamiento respecto a los nuevos modelos de comunicación educativa, educomunicación y el uso formativo de los contenidos del programa Educa, televisión para aprender.
- El desconocimiento docente de las guías pedagógicas del programa Educa, televisión para aprender, genera un desaprovechamiento de mejorar la calidad de la interacción en el aula.
- Escasa difusión del Sumak Kawsay (Buen Vivir), eje central del Programa Educa, televisión para aprender.
- Las desigualdades socio-económicas e ideológicas de los estratos estudiantiles son también una importante dificultad frente al nivel de recepción (audiencia).
- Las políticas comunicativas y educativas aplicadas en el período 2006-2016, generaron contradicciones como réplica del capitalismo neoliberal frente a una nueva propuesta de socialismo.

1.4. NECESIDAD DE UNA VISIÓN HOLÍSTICA

La ruptura del paradigma científico mecanicista que se produce ante la aparición de nuevos principios en la comprensión de la realidad como unidad, totalidad, desarrollo cualitativo, transdisciplinariedad, espiritualidad y aprendizaje, es generada por la holística, según criterio de Gallegos (citado por Espino, 2002). Desde esta visión, hay un acercamiento fundamental a la metafísica aristotélica en relación a que el todo es más que la suma de sus partes. A partir de la temática de la tesis, se realiza una sistematización de las teorías de la comunicación para el desarrollo y el tributo que hacen a la educomunicación, así como el análisis de la televisión educativa ecuatoriana y la formación curricular.

Por lo expuesto, el estudio se apoya en los fundamentos comunicacionales, pedagógicos y psicológicos. Los dos objetos son un todo integrado y global que en definitiva determinan cómo se comportan las partes, de manera que el trabajo investigativo evidencia una aproximación holística desde el análisis y la interpretación de algunas de las partes, que no explican por completo el funcionamiento del todo.

1.5. POSIBLES APORTES DEL ESTUDIO

La importancia de la televisión educativa en el mundo contemporáneo, ha generado que en países como Ecuador se realicen estudios sobre el uso de los programas educativos en el aula. Desde esta perspectiva, la investigación pretende establecer una articulación entre el programa Educa, televisión para aprender, y la formación curricular formativa. En relación a los aportes se proyecta:

- Atender a estos requerimientos desde el análisis de la programación de la televisión educativa contribuirá al logro de aprendizajes en el contexto del Buen Vivir.
- Ofrecer una propuesta teórico-metodológica educomunicativa para fortalecer la articulación entre la programación televisiva educativa ecuatoriana y la formación curricular.
- Sistematizar presupuestos teóricos de gran trascendencia para la aplicación de la Educomunicación, que puede constituir un

aporte más allá de la realidad ecuatoriana; también para el resto del continente latinoamericano.

- Entregar una compilación de información educomunicativa actualizada para la academia, que puede coadyuvar al fomento de una visión inclusiva en la formación curricular de aplicación práctica para la formación de comunicadores y educadores. Para ello, se ha planteado como pregunta de investigación: ¿Qué fundamentos teórico-metodológicos educomunicativos podrían fortalecer la articulación entre la programación educativa de la televisión ecuatoriana y la formación curricular?

2. OBJETIVOS:

En consideración a la pregunta de investigación se formula el siguiente objetivo general:

- Proponer los fundamentos teórico-metodológicos educomunicativos para el fortalecimiento de la articulación entre la formación curricular y la programación televisiva educativa ecuatoriana.

En interés de conducir el cumplimiento de lo expuesto, se precisan los siguientes objetivos específicos:

- Sistematizar los referentes teóricos de la educomunicación, de la narrativa audiovisual y de comunicación para el desarrollo mediante un proceso analítico que determine los aportes a la programación educativa televisiva en vínculo con la formación curricular.
- Analizar el proceso evolutivo de la educación ecuatoriana desde las políticas de gobierno del 2006 para establecer las incidencias en el programa Educa, televisión para aprender y la formación curricular.
- Elaborar los fundamentos teórico-metodológicos para la propuesta de articulación, a partir del diagnóstico desde las

dimensiones comunicativa y educativa, del programa Educa, televisión para aprender, y la formación curricular.

- Validar la propuesta derivada del estudio para la confirmación de su rigurosidad científica.

3. METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en el diseño cualitativo ya que “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, p. 32). Este diseño definió la estructura y naturaleza del presente estudio, que se desarrolla desde la perspectiva directa o empírica. Para luego pasar a un estudio descriptivo-explicativo del fenómeno previo al análisis del programa Educa, televisión para aprender, y la formación curricular.

Para este estudio, se aplicó el método probabilístico aleatorio simple que considera la selección de los sujetos-muestra bajo un mismo patrón (Otzen y Manterola, 2017). Aplicada la fórmula se obtuvo una muestra de sesenta y cuatro estudiantes de séptimo año de Educación Básica de la Unidad Educativa Fiscomisional Tepeyac, de Fe y Alegría, ubicado en la Parroquia Febres Cordero del Sector sur-oeste de la ciudad de Guayaquil desde 1964.

Una de las unidades de análisis es el programa Educa, televisión para aprender. Por ello, se eligió una muestra de diez capítulos de distintas series en un espacio comprendido desde el 31 de mayo al 16 de septiembre de 2016. La otra unidad de análisis es la formación curricular de séptimo año de educación básica.

Los métodos aplicados se fundamentaron en una posición dialéctico-materialista. Se promovió a su vez, la lógica interna de las formulaciones teóricas. Es decir, la veracidad de la teoría científica se comprueba a través de las unidades de análisis, de lo empírico y lo racional.

En referencia a los métodos teóricos se aplicaron: el histórico lógico que contribuyó a la sistematización de los referentes teóricos de la

educomunicación, la narrativa audiovisual y la comunicación para el desarrollo, el estudio de los antecedentes de la televisión educativa del Ecuador y del programa Educa, televisión para aprender.

El método de análisis y síntesis tributó a la comprensión analítica del proceso evolutivo de la educación ecuatoriana enmarcado en políticas públicas que emergen a partir del año 2006 hasta el 2016. Asimismo, cómo estas políticas inciden en el surgimiento de la Teleeducación. Además del estudio del programa Educa, televisión para aprender, y la identificación de principios educomunicativos; así como el análisis de los resultados y la validación.

Para el diseño de la propuesta se aplicó el enfoque sistémico. En tanto que, el método de juicio de expertos fue seleccionado para la validación de la propuesta con la fórmula $1/2 = (Kc + Ka)$.

Las técnicas aplicadas en el proceso investigativo fueron: El análisis bibliográfico con el propósito de sistematizar la sustentación teórica y metodológica de esta investigación. Además del análisis de contenido cualitativo del programa Educa, televisión para aprender, con el fin de examinar las dimensiones e indicadores. De igual manera, se aplicó un cuestionario (encuesta) a profesores y estudiantes para comprobar el nivel de periodicidad de observación del programa Educa, televisión para aprender.

Finalmente, se procedió a realizar entrevistas semiestructuradas a profesores, productora del programa, gestores administrativos-pedagógicos con el fin de determinar el grado de propensión de la educomunicación que se oferta en los capítulos de Educa, televisión para aprender.

4. RESULTADOS

En atención a la categoría analítica: La articulación entre la programación televisiva educativa de Ecuador y la formación curricular, se establecieron las dimensiones comunicativa y educativa. Para la dimensión comunicativa se plantearon dos indicadores de carácter informativo y de entretenimiento; el primero, responsable de determinar la temática tratada, la construcción de la situación comunicativa, la concepción del programa en torno a los ejes integradores curriculares y transversales.

Este abordaje permitió el análisis del programa Educa, televisión para aprender. De modo similar, se analizó la formación curricular en atención a la vinculación de los temas del programa con el currículo, la concordancia de los elementos de la narrativa audiovisual con el interés de estudiantes y docentes y la conformidad con los ejes de aprendizaje.

Para el tratamiento del indicador de entretenimiento se analizó desde el programa Educa, televisión para aprender, el uso de los elementos de la narrativa audiovisual como sonido, estrategia dramática y de construcción y atractivo visual; en tanto que desde la formación curricular se examinó la identificación, recepción y aceptación de estos elementos como aporte a las estrategias curriculares.

En este orden de análisis, en la dimensión educativa se consideraron dos indicadores formativos: cognitivo y socio-afectivo. En la formación cognitiva se miró con exhaustividad cómo el programa Educa, televisión para aprender, tributa al conocimiento científico desde las áreas disciplinares e interdisciplinares; y, a la vez, la contribución del currículo y su interrelación con el programa. Con relación a la formación socio-afectiva, se hizo una observación bidireccional para reconocer cómo se transmiten y se fortalecen valores y actitudes en un contexto social democrático.

Desde las perspectivas expuestas y determinados los lineamientos analíticos, del programa Educa, televisión para aprender, se seleccionaron diez capítulos extraídos de las series Verdad y desafío, Hecho en Ecuador y Ladrón de cerebros. De la primera, Multicolor; de la segunda, Mujeres de Argelia, Bici inclusiva, Salud en Nanegalito y Balones de Bolívar; y de la tercera, Nanotecnología en Ecuador, La amenaza del cambio climático, Los misterios de la Amazonía, Del cosmos a los átomos y Revolución genética. Estos capítulos, oficialmente difundidos entre mayo y septiembre de 2016, constituyen una aportación para la formación humana engarzada a la preparación científico-cultural.

En la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica General 2010, el enfoque de las Ciencias Sociales refuerza la formación en valores a través del eje directriz del aprendizaje denominado identidad nacional, unidad en la diversidad y ciudadanía responsable. En

relación al programa, Educa televisión para aprender, el capítulo *Multi-color* coadyuva a la formación socio-afectiva a través del respeto a la diversidad; mientras que los capítulos *Salud en Nanegalito*, *Balones de Bolívar* y *Bici Inclusiva* sostienen el sub eje de la ciudadanía responsable mediante la organización y el emprendimiento que surge desde situaciones de vulnerabilidad y resiliencia.

Al mirar la identidad desde el programa Educa, televisión para aprender, y en atención a las dimensiones comunicativa y educativa, hay que reconocer que el capítulo *Mujeres de Argelia* difunde la identidad nacional como eje de transversalidad al resaltar la importancia de las líneas decorativas en la vasija de barro, recipiente ancestral de hechos históricos de la etnia indígena. El capítulo *Balones de Bolívar* posiciona la Bandera Nacional, y resalta sus colores en la camiseta de la selección de fútbol de Ecuador y desde un objetivo transversal fomenta el fervor patrio cuando alude a la participación del país en tres mundiales de fútbol: Corea 2001, Japón 2006 y Brasil 2014. En la misma línea, destaca la valía del deportista ecuatoriano Martín Álava (Ministerio de Educación, 2016).

El capítulo *Salud en Nanegalito*, revaloriza a insignes galenos como Eugenio de Santa Cruz y Espejo y Carlos Andrade Marín, quienes tienen representatividad en la historia de la medicina ecuatoriana. En tanto que, en la *Bici Inclusiva* hay identidad con la realidad familiar: parálisis cerebral infantil, que luego se transforma en acciones de amor, aceptación, integración, creatividad y emprendimiento (Ministerio de Educación, 2016).

Una vez tratada la identidad individual y colectiva en el contexto nación, se trasciende a la intercultural. Al respecto, el planteamiento del filósofo peruano Tubino (2005) le otorga significatividad a partir de un enfoque crítico-construccionista que provoca la ruptura con la concepción mediática del reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales, con propósitos incluyentes en la estructura social concurrente.

Desde este punto de vista, no se propone una interculturalidad funcional sino una convivencia dialógica y tolerante que reflexiona sobre las causas de las desigualdades y construye formas de cambio sociales y culturales, que según el autor citado. encaja plenamente en la lógica del modelo neoliberal.

Al recapitular lo socio-afectivo, la serie Yo soy hecho en Ecuador, se distingue el emprendimiento, a partir del talento y habilidades que poseen las personas, sobre todo de clases populares como el creador de la bici Inclusiva, los fabricantes de balones de Bolívar, la actitud propositiva de las mujeres de Argelia para preservar el medio ambiente y producir en el nuevo contexto de la agroecología. En la serie Ladrón de cerebros, se afianza el cuidado ambiental y la limpieza de áreas verdes (parques) y riachuelos. Del mismo modo, se promueve en ambas series: la responsabilidad social, la práctica de la cultura ambiental y la valoración de la identidad; la cultura nacional y la interculturalidad.

En el marco de la narrativa audiovisual, el entretenimiento se logra cuando se incluye el relato de vida, el atractivo visual a través de la presentación de paisajes, el sonido musical de la naturaleza: además de las dramatizaciones (Acosta, 2017).

A tenor de lo expuesto, el programa Educa, televisión para aprender, presenta una correlación con la narrativa audiovisual con el propósito de otorgarle dinamismo al entretenimiento. A su vez, los relatos se cimantan en historias arquetípicamente universales con abordajes de problemas actuales: calentamiento global, contaminación ambiental, discriminación entre otras.

En el caso de la Bici Inclusiva, Revolución Genética, Balones de Bolívar y Salud en Nanegalito, la atracción se logra por “la comparecencia del relato audiovisual de la misma persona afectada, y con vida extratextual, representa el carácter factual, y es el significante documental/indicial de la realidad extratextual de los acontecimientos” (Fuenzalida 2011, p. 18). Es decir, permite “conectar hechos en una secuencia lógica de causa y efecto, así como establecer un inicio y un fin en esa cadena de acontecimientos” (Costa y Piñeiro, 2012, p.103).

En referencia al análisis de la formación curricular, la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica (2010) fue el documento directriz, que abarcó un período oficial desde el 2010 hasta el 2016. Cabe mencionar que, a partir del período escolar, iniciado en septiembre de 2017, se aplicó en la Región Interandina, el nuevo Currículo de los niveles de Educación Obligatoria.

En lo que respecta al sujeto de estudio de la presente investigación, la Unidad Educativa Fiscomisional Tepeyac de Fe y Alegría fue seleccionada. Para el análisis del currículo escolar ecuatoriano, se consideró dos ejes integradores: Comprender el mundo donde vivo y la identidad ecuatoriana; y, comprender las interrelaciones del mundo natural y sus cambios, correspondientes a las Áreas de Estudios Sociales y Ciencias Naturales.

Para la comprensión de este enfoque, se expone cómo los capítulos del programa Educa, televisión para aprender, se interconectan con los ejes curriculares integradores, de aprendizaje y transversales de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en el contexto de la planificación microcurricular de séptimo año de educación básica de la Unidad Educativa Fiscomisional Tepeyac.

La información comunicacional se centra en la diversidad temática de los capítulos Multicolor, Salud en Nanegalito, Bici inclusiva, Balones de Bolívar y Mujeres de Argelia. En los contenidos curriculares reside el abordaje de problemas actuales como la discriminación, efectos de la pobreza y del clima en Nanegalito, desplazamiento del mercado artesanal en el contexto de la globalización y la desigualdad de género.

Paralelamente los capítulos de la serie Ladrón de cerebro trazan líneas temáticas desde la ciencia, la biodiversidad, la investigación y la tecnología, que derivan de problemas.

Con relación al reconocimiento de los elementos de la comunicación por parte de los actores de la formación curricular, se identifica que los emisores del programa Educa, televisión para aprender, son el Ministerio de Educación del Ecuador y el Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano con la intencionalidad de fortalecer el desarrollo de la condición humana. En cada capítulo se infiere el propósito. A modo de ejemplo: Revolución genética, Multicolor y Bici Inclusiva tratan de demostrar la necesidad de respetar a la persona por la calidad de ser humano. Los mensajes que difunden son proactivos, incitan a emular acciones de emprendimiento y manifestaciones del talento artístico.

Desde la aceptación de estrategia de introducción de léxico y expresiones lingüísticas o idiomáticas, se insertan las del argot juvenil como *bacán* y *de una mariluna* con los significados de *que bien* y *enseguida*. Por

otra parte, está presente un lenguaje científico para explicar términos como gen, síndrome, biodiversidad, cosmos.

Las estrategias del programa acerca de construcción de expectativas, creatividad, curiosidad e interés; se ha detectado en el análisis que las estrategias dramatúrgicas son interesantes y atractivas, por ejemplo, el formato utilizado da la variedad a los capítulos: dramatizado, comedia educativa, video didáctico, documental. Estas particularidades de género dependen de la serie, que generalmente es alternada.

En lo que compete a la dimensión educativa, el aporte de la formación curricular se centra en la adquisición, aprehensión y dominio de conocimientos y destrezas como observar, interpretar, solucionar problemas; presentes sobre todo en la serie: Ladrón de cerebros. A su vez, cada destreza a nivel de desempeño, está agrupada según el área de estudio.

A modo de ejemplificación, en Ciencias Sociales el estudiante será capaz de ubicar al país en el panorama mundial y reconocer las formas de lucha para superar la pobreza, la integración y la defensa del planeta. Esta destreza aporta desde el currículo al programa Educa, televisión para aprender, especialmente a la serie Yo soy hecho en Ecuador porque hace énfasis el desarrollo de habilidades cognitivas como comprensión, interpretación, análisis, síntesis, generalización y ejemplificación. En la perspectiva científica, el currículo de la educación básica contribuye desde las Ciencias Naturales a proteger el Bioma-bosque y a su vez presenta a los biomas en procesos de interrelación y formas de biósfera.

Finalmente, el componente socio-afectiva de la formación curricular se fortalece con la práctica de valores y actitudes en torno al perfil de salida estudiantil, que establece “demostrar sensibilidad y comprensión de obras artísticas de diferentes estilos y técnicas, potenciando el gusto estético” (Ministerio de Educación, 2009, p.15). Esto se refleja en la serie Yo soy hecho en Ecuador, con el llamado trueque artístico.

5. DISCUSIÓN

La significatividad de los hallazgos se circunscribe a que los principios educómunicativos no están conceptualizados de forma definitiva.

Consecuentemente, estos se interpretan desde el abordaje de la Educomunicación, que concatena elementos comunicativos y educativos.

Desde esta perspectiva, emerge la aproximación de cinco principios en construcción: el diálogo, la participación, la interacción, el empoderamiento ciudadano y el compromiso social. Cabe precisar que, los principios indicados se evidencian series Yo soy hecho en Ecuador, Verdad y desafío y Ladrón de cerebros. A continuación, los detalles:

El *diálogo* presente en las series, dinamiza la participación de los protagonistas. Sobre todo, se destaca la realidad de la población y sus habitantes a través de la oralidad. A modo de ejemplo, la búsqueda de la salud colectiva en la parroquia Nanegalito y la organización comercial femenina en el barrio Argelia, ambas poblaciones ubicadas en Quito.

La *participación e interacción* de los personajes en los capítulos analizados es dinámica. La interacción se centra en el diálogo espontáneo, que caracteriza la narración de historias de vida, entrevistas y dramatizaciones. Según la trama, los personajes son adolescentes, jóvenes y adultos, que asumen la actitud dialógica para impulsar el emprendimiento o superar las vicisitudes que experimentan.

Cabe precisar que las acciones realizadas por los protagonistas de la Bici Inclusiva Keda-01, Salud en Nanegalito, Balones de Bolívar y Mujeres de Argelia demuestran, implícitamente, denuncia y rechazo a la desigualdad de género y al discrimen por efectos del estado de salud y del mercado globalizado. A la par, explícitamente enseñan a valorar a las personas con capacidades especiales, a la vida sana que tienen derecho los pueblos, la equidad de género y las nuevas formas de organización productiva familiar-comunitaria. La novedad y pertinencia subyacen en las propuestas de superación de los protagonistas.

El *empoderamiento ciudadano* se fundamenta en la divulgación de los estados de resiliencia, presente en los contenidos capitulares de Educa, televisión para aprender, y a la vez, enfatiza la necesidad de preservar la naturaleza. Empoderar comprende un proceso de orientación implícito de la teleaudiencia hacia la comprensión de la realidad y los efectos de la pobreza en el ser humano. Por lo tanto, enfrentarla implica apropiarse de la realidad personal y social, que conlleva hacia un cambio positivo.

Se trata entonces de identificar las desigualdades socio-económicas; y, a la par, tomar conciencia para luchar por los derechos.

El *compromiso social* en correspondencia con el empoderamiento exterioriza las diferentes formas de supervivencia, que aplican los protagonistas del programa Educa, televisión para aprender. Los capítulos exponen conflictos de orden socio-cultural, económico y ecológico, unidos a alternativas de posibles soluciones.

A modo de cierre, el grado de propensión (inclinación) de la Educomunicación en el programa Educa, televisión para aprender, resultó complejo debido a que los principios educomunicativos no están definidos en el campo científico. Asimismo, se corroboró una articulación unidireccional entre el programa y la formación curricular. Esto se debe a que, Educa, televisión para aprender, aporta con una variedad temática a la formación curricular mientras que, esta no la refiere en su contenido, probablemente porque el proyecto Teleeducación 2012 es ulterior a la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica (2010).

6. CONCLUSIONES

Después de la presentación del corpus teórico que sustenta la presente investigación, la contextualización del objeto de estudio, el análisis de los capítulos seleccionados del programa Educa, televisión para aprender, desde las dimensiones comunicativa y educativa; la triangulación de las técnicas utilizadas, se concluye que:

La sistematización de los referentes teóricos de la educomunicación, de la narrativa audiovisual y de comunicación para el desarrollo permitió conocer cómo este proceso evolutivo de teorización ha contribuido a la televisión educativa desde nuevos escenarios. La televisión educativa actual involucra una valoración de la audiencia en atención a los principios educomunicativos. De ahí que el programa Educa, televisión para aprender, plantea temas circunscritos a problemas y a su vez proyecta soluciones desde la vida cotidiana del ciudadano.

El análisis del proceso evolutivo de la educación ecuatoriana desde las políticas de gobierno del 2006 con proyección al 2025, permitió la

contextualización, comprensión y finalidad del programa Educa, televisión para aprender como estrategia para alcanzar las políticas públicas del Sistema de Educación de Ecuador desde una dinámica de entretenimiento.

La Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica sustentada en la formación humana junto al programa televisivo contribuyeron a la formación ciudadana desde ejes de aprendizaje y ejes transversales en un contexto paradigmático del Buen Vivir.

La articulación entre la programación televisiva educativa y la formación curricular como resultado de un proceso investigativo fue unidireccional, ya que en acto educativo de interaprendizaje no se consideraron las contribuciones formativas del currículo para el programa televisivo educativo y viceversa.

La propuesta de fundamentos teórico-metodológicos educomunicativos a partir del diagnóstico y desde las dimensiones comunicativa y educativa, favorecerá procesos de nuevos estudios articulatorios entre programas televisivos educativos y formación curricular porque está enmarcada en la rigurosidad científica determinada por los expertos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Especial reconocimiento de gratitud al cuerpo docente de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. Especialmente a la Dra. Maribel Acosta y Dra. Rayza Portal por las directrices impartidas durante el proceso investigativo

8. REFERENCIAS

- Acosta-Damas, M. (2015). Discurso informativo audiovisual y mediaciones: Una propuesta conceptual. *Primera Revista electrónica en Iberoamérica especializada en Comunicación, Razón y palabra*, 1-31.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199543036006>
- Acosta-Damas, M. (2017). Retos del periodismo contemporáneo: nueva narrativas, medios, fuentes y audiencias en transición. *Alcance, Revista Cubana de Información y Comunicación*, 6 (12), 1-5.
<http://scielo.sld.cu/pdf/ralc/v6n12/ralc01117.pdf>

- Albán-Gallo, E. (2016). La disputa por la verdad. El debate en torno a la calidad de la información entre los medios públicos y privados en Ecuador. *Revista Latina*, 538-564.
https://www.revistalatinacs.org/15SLCS/2016_libro/026_Alban.pdf
- Asamblea Nacional. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Montecristi, Ecuador: Publicaciones Gobierno Nacional.
- Asamblea Nacional de Ecuador. (2013). Ley Orgánica de Comunicación. Quito: Tercer suplemento, Registro Oficial, Órgano del Gobierno del Ecuador.
- Bueno Sánchez, M. (2005). Pobreza y vulnerabilidad en el contexto de la globalización. *Novedades en Población*, 1 (1) 46-63.
<http://www.novpob.uh.cu/index.php/NovPob/article/viewFile/68/100>
- Carrera, B., & Mazarrella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Cortina, A. (2010). *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos.
- Costa, C., y Pineiro, T. (2012). Nuevas narrativas audiovisuales: Multiplataforma, Crossmedia y Transmedia. *Revista Ícono*, 10(2), pp. 102-125. DOI: <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i2.156>.
- Espino de Lara, R. (2002). Educación holística. México, *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9.
- Fuenzalida-Fernández, V. (2011). Resignificar la educación televisiva: Desde la escuela a la vida cotidiana. *Revista Comunicar*, 18 (36), 15-24.
<https://www.revistacomunicar.com/indice/articulo.php?numero=36-2011-03>
- Kaplún, M. (1997). De medios y fines en comunicación. *Revista Chasqui*, 58, 1-6.
<http://chasqui.comunica.org./Kaplun.htm>
- Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología sociohistórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2), 1-11.
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>. Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano. (26 de 09 de 2012).
<http://www.conocimiento.gob.ec/educa-television-para-aprender-programa-educativo-que-llega-a-la-tv-nacional/>. Recuperado el 1 de 07 de 2015, de <http://www.conocimiento.gob.ec/educa-television-para-aprender-programa-educativo-que-llega-a-la-tv-nacional/>:
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2009). Actualización y Fortalecimiento Curricular de Educación Básica 2010. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2009). Proyección Curricular de séptimo año de educación básica. En M. d. Educación, *Reforma Curricular* (pág. 24). Quito.

- Ministerio de Educación de Ecuador. (2008). Desarrollo de la educación, Informe Nacional del Ecuador.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2013). Manual Técnico de Teleducación. Quito.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2006). Plan Decenal 2006-2016. Quito: Publicaciones del Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Ecuador (productor). (2016). Mujeres de Argelia. [Serie Yo soy hecho en Ecuador]. Quito, Ecuador.
- Ministerio de Educación de Ecuador (productor). (2016). Bici inclusiva. [Serie Yo soy hecho en Ecuador]. Guayaquil, Ecuador.
<https://www.youtube.com/watch?v=AIiUrtofJE>
- Ministerio de Educación de Ecuador (productor). (2016). Salud en Nanegalito. [Serie Yo soy hecho en Ecuador]. Nanegalito, Ecuador.
- Ministerio de Educación de Ecuador (productor). (2016). Balones de Bolívar. [Serie Yo soy hecho en Ecuador]. Provincia de Bolívar, Ecuador. Yo Soy Hecho en Ecuador - Fábrica de Balones - Bing video
- Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano de Ecuador (productor). (2016). Nanotecnología en Ecuador. [Serie ladrón de cerebros]. Provincia del Napo, Ecuador. El Ladrón de Cerebros- Capítulo 3 NANOTECNOLOGÍA EN ECUADOR - Bing video
- Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano de Ecuador (productor). (2016). Amenaza del cambio climático. [Serie Ladrón de cerebros]. Antisana, Ecuador. El Ladrón de Cerebros - Capítulo 5 LA AMENAZA DEL CAMBIO CLIMATICO - Bing video
- Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano de Ecuador (productor). (2016). Los misterios de la Amazonía. [Serie Ladrón de cerebros]. Región Amazónica, Ecuador.
- Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano de Ecuador. (productor). (2016) Del Cosmos a los átomos. [Serie Ladrón de cerebros]. Quito, Ecuador.
- Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano de Ecuador. (productor). (2016). La Revolución genética. [Serie Ladrón de cerebros]. Loja, Ecuador. Capítulo 12 de "El Ladrón de Cerebros" LA REVOLUCION GENETICA - Bing video
- Ministerio de Educación del Ecuador (productor). (2016). Multicolor. [Serie Verdad o Desafío]. Quito, Ecuador.

- Ministerio de Educación. (Febrero de 2016). Propuesta de la Comunidad Educativa para el nuevo Plan Decenal de Educación 2016-2025. Recuperado el 18 de mayo de 2016, de Propuesta de la Comunidad Educativa para el nuevo Plan Decenal de Educación 2016-2025: educacion.gob.ec/wp-content/uploads.
- Otzen, T. y Carlos Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. [art37.pdf](http://scielo.cl/art37.pdf) (scielo.cl)
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa.
- Tubino, Fidel. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3 (5), 83-96. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200506.pdf>.
- UNESCO. (1993). Célestin Freinet . *Perspectivas*, 23, (1-2) 425-441. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freinets.pdf>

INTEGRACIÓN, APLICACIÓN Y SINERGIAS DE LA
ASIGNATURA TELEVISIÓN Y VÍDEO AL
“PROYECTO EXPLORIA” DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD SAN PABLO CEU

ROBERTO C. GOZALO GARCÍA
Universidad CEU-San Pablo, Madrid

TERESA BARCELÓ UGARTE
Universidad CEU-San Pablo, Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Con la finalidad de profundizar en la transformación metodológica que, tanto el entorno docente como el devenir de la sociedad demandan, las universidades CEU, en términos generales y, en este caso concreto, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de la Universidad CEU San Pablo de Madrid, se encuentran inmersos en el desarrollo estratégico común denominado Exploria.

Exploria supone un reto para la comunidad docente, poniendo el foco en la experiencia del alumno que cursa una titulación, de forma que, al acabar su formación, obtenga, no solo una titulación, sino una conciencia clara del recorrido realizado a lo largo del Grado. Este recorrido que realiza el estudiante pretende, no solo cumplir con la adquisición de las competencias y conocimientos propios de cada Grado, sino poner en valor las habilidades obtenidas gracias a la transversalidad y la colaboración, como los dos grandes pilares de la formación del alumno.

Dicha transversalidad implica que las materias y asignaturas se enfoquen con un carácter aperturista en el que la colaboración horizontal entre el profesorado de diferentes asignaturas se convierta en el verdadero

motor que evite la segmentación por unidades docentes y favoreciendo un aprendizaje integral y significativo.

Dentro de este objetivo marcado en el Plan Estratégico de la Universidad, la asignatura Televisión y Vídeo, común en el segundo curso de los Grados en Comunicación Audiovisual, Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Digital, se ha integrado en Exploria para sumarse a la disposición de la propuesta formativa en sintonía con la inclinación del mundo profesional, cada vez más focalizado en la alta consideración de habilidades y competencias.

En el siguiente texto, los autores desarrollan el proceso completo que lleva a la citada asignatura a contribuir con esta metodología de carácter común y colaborativo formando parte de una red de aprendizaje, donde el conocimiento es integral, donde las asignaturas dejan de ser compartimentos estancos, con el fin de que el estudiante sea capaz de interiorizar el aprendizaje de forma global. Se lleva a cabo un seguimiento más intenso y cercano de la evolución de los estudiantes por parte de los profesores que, de forma colaborativa, contribuyen al desarrollo de nuevas competencias para lograr una visión completa de los estudios de Grado.

1.1. EXPLORIA COMO METODOLOGÍA DE INNOVACIÓN DOCENTE

La situación generada por la pandemia por Coronavirus, especialmente significativa en los meses de confinamiento a nivel nacional en 2020, donde los docentes nos vimos abocados irremediabilmente a una corriente de reciclaje intelectual y tecnológico, alejados del habitual contacto personal, que tradicionalmente ha sido el motor del intercambio de conocimientos. Estas circunstancias, unidas a la conciencia de necesidad de evolucionar en lo referente a las metodologías docentes, no han hecho sino potenciar la búsqueda de nuevos proyectos que, como en el caso de Exploria, suponen un intento de innovación adherido a una sociedad que ha visto como muchas de sus circunstancias se han visto transmutadas.

La innovación en el campo docente, como en muchas otras áreas, No puede ni debe ser perenne por varios motivos. “Primero porque el cambio constante generaría desconcierto, tanto en el alumnado como en el profesorado. Segundo porque impediría una adecuada evaluación de los

resultados. Y tercero, y probablemente más importante, porque la innovación es la enemiga del perfeccionamiento y cuando se encuentra un modelo que da resultados y que resulta atractivo es conveniente trabajar con él para mejorarlo y perfeccionarlo, cosa que la innovación, per se, no necesariamente puede cumplir” (Bermúdez, 2021).

En el caso del desarrollo e implantación de Exploria, las premisas expuestas respecto de la innovación se tuvieron presentes, de tal forma que, para la elaboración de tan ambicioso proyecto, se creó un equipo de docentes dispuestos a experimentar un aprendizaje grupal para construir conocimiento de manera colaborativa y alentados por la vocación docente, con el objetivo marcado de lograr una docencia que otorgue a los alumnos la capacidad de desarrollar el pensamiento crítico, el aprendizaje reflexivo, a interactuar partiendo de las sinergias que plantean las distintas asignaturas, una clara comprensión de para qué estudian y la interiorización del conocimiento (Calvo et al., 2021). El Programa de Aprendizaje de la Universidad San Pablo CEU para el proyecto Exploria comenzó, como regía su Plan Estratégico, como un proceso de transformación destinado a llevar a cabo una revisión profunda de los modelos de aprendizaje que cumpliera con los requerimientos necesarios para velar por la consecución de la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, saliendo de la corriente conformista que ha dejado estancado el nivel académico de los alumnos procedentes de estudios previos como la ESO, el Bachillerato y los grados superiores de Formación profesional.

En aras de la consecución de este objetivo, un grupo de profesores nombrados por la Universidad como “embajadores Exploria”, fueron tejiendo los mimbres de lo que, finalmente, sería la construcción de un modelo de aprendizaje que, en búsqueda de la excelencia, resultase innovador, eficiente y atractivo.

El gran desafío de este proyecto consistía en crear una introspección colectiva y participativa donde los profesores pudieran generar una verdadera comunidad docente, capaz, no solo de dar forma al proyecto, sino, lo más importante, de transmitirlo y ofrecerlo al alumnado consiguiendo la mejor recepción por su parte.

Por otro lado, se ha trabajado en otros aspectos directamente relacionados que recogen, desde “propuestas innovadoras en el proceso de aprendizaje mediante la implementación de nuevos modelos curriculares, hasta la transversalidad y concepción holística del conocimiento, así como una novedosa evaluación para el aprendizaje, la adquisición de nuevas competencias, la cocreación de contenidos, el aprendizaje activo mediante el desarrollo y la gestión de retos o proyectos, etc.” (Calvo et al., 2021). Además, todas estas acciones se complementan con un modelo de tutorización proactiva que, generalmente, propicia un mayor porcentaje de satisfacción en los alumnos, tras la evaluación de adquisición de conocimientos final (Vercher-Ferrándiz, 2021).

2. OBJETIVOS

Yendo de lo general a lo concreto, los objetivos planteados recorren la metodología docente en cuestión desde su implantación en la Facultad, para descender al caso concreto de la asignatura Televisión y Vídeo. De esta forma, podemos simplificar los objetivos a cubrir atendiendo a los dos siguientes pilares:

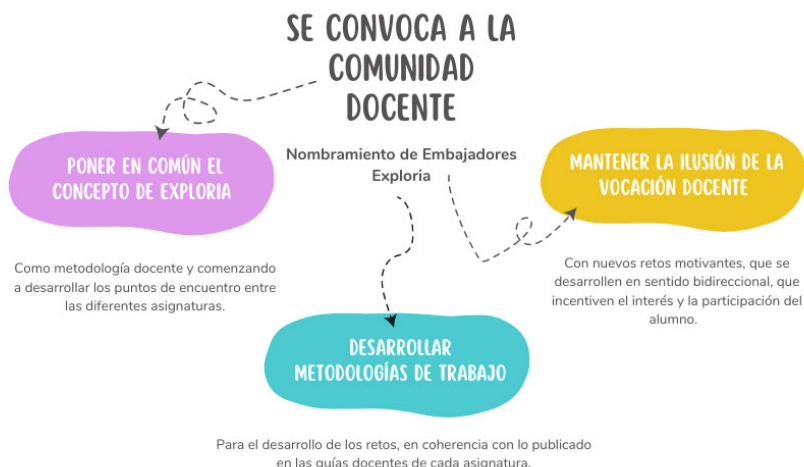
- Describir y argumentar la utilidad de la metodología docente Exploria dentro de los parámetros de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de la Universidad CEU San Pablo de Madrid.
- Describir y argumentar el encaje de la asignatura Televisión y Vídeo dentro del programa docente del segundo curso del Grado en Comunicación Digital y su convivencia con el resto de las asignaturas, dentro de la metodología docente Exploria.

3. METODOLOGÍA

Para comenzar a plantear los proyectos Exploria para el curso 2022/23, se convocó a la comunidad docente a diversas formaciones durante el curso anterior. Estas formaciones encabezadas por los denominados “embajadores Exploria” tenían como puntos clave poner en común el concepto general, crear metodologías de trabajo para el desarrollo de

retos y mantener la ilusión de la vocación docente con nuevos retos motivantes. Estos retos, como veremos, son la propuesta principal de vertebración de contenidos que ofrecen la transversalidad buscada.

FIGURA 1. Objetivos de los embajadores Exploria.



Cuando se habla de las asignaturas de un programa de Grado, es habitual tratarlas como departamentos individuales y estancos, mientras que Exploria lo que pretende es un compromiso de toda la comunidad académica; tanto profesores como estudiantes, donde las asignaturas fluyan de forma transversal generando un *corpus* que integre la totalidad del Grado no solo como una meta, sino como un camino completo. El caso de la asignatura ‘Televisión y Vídeo’ es el de una materia de carácter teórico-práctico, que se imparte en el segundo curso de los Grados en Comunicación (Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Digital). En concreto, se trata de una asignatura semestral de 6 créditos. En los talleres prácticos los alumnos adquieren las competencias de manejo de cámara, edición de vídeo y narrativa audiovisual, presentando proyectos que, de manera escalonada, van adquiriendo una mayor complejidad. En cuanto a la integración a los retos, esta asignatura resulta altamente flexible a la adaptación

a los mismos, por la posibilidad de generar contenidos audiovisuales adaptados, gracias a los recursos ofrecidos por la Universidad y por la naturaleza de la materia en sí.

El caso que nos ocupa es el de la integración de la asignatura en el programa del Grado en Comunicación Digital, durante el primer semestre del curso, y que se compone de las asignaturas que se observan en la figura 2. Se ha de tener en cuenta que, al existir asignaturas semestrales, no todas coinciden en el mismo semestre académico, por lo que, en adelante, se obviarán las asignaturas ‘Entorno *Web* I: Programación y Desarrollo’, ‘Radio y Pódcast’, ‘Comunicación Gráfica y Narrativa Digital’ y ‘Marketing y Comunicación Digital’, todas ellas, debido a que se imparten en semestres no coincidentes con la asignatura que nos ocupa y, por tanto, no forman parte de los retos previstos para dicho semestre.

TABLA 1. *Asignaturas del Grado en Comunicación Digital*

ASIGNATURA	ECTS	SEMESTRE
Fundamentos de Escritura II	6	1
Pensamiento Político y Cultural	6	1
Producción en Entornos Digitales	6	1
Televisión y Vídeo	6	1
Historia del Mundo Actual	6	1
Literatura Española Contemporánea	6	1
Entorno Web I: Programación y Desarrollo	6	2
Radio y Pódcast	6	2
Comunicación Gráfica y Narrativa Digital	6	2
Marketing y Comunicación Digital	6	2

3.1. DEFINICIÓN Y ESTRUCTURA DE LOS RETOS

En el devenir del curso académico, los alumnos han de trabajar en equipo cuatro retos o proyectos, dos por semestre. En el caso de la asignatura ‘Televisión y Vídeo’, al ser de carácter semestral, se ve integrada en dos de los cuatro retos. Cada uno de los retos descende desde una temática general acordada previamente, al inicio del curso y, normalmente, procedente de las asignaturas más propias de las Humanidades,

como son ‘Pensamiento Político’, ‘Historia del Mundo Actual’ o ‘Literatura Española Contemporánea’. A partir del tema acordado se comienza a trabajar en los diferentes retos que conllevan una serie de trabajos evaluables que, en adelante, nombraremos como entregables. Estos entregables se realizan en equipo, siendo finalmente expuestos y evaluados en conjunto por el claustro docente del curso, previa presentación ante los mismos. Además, los equipos realizan una autoevaluación que, siendo poco significativa en la nota final, sí contribuye a la motivación de los estudiantes en la relación con el trabajo colectivo. Para la realización de las evaluaciones, resulta fundamental que los alumnos puedan disponer de las rúbricas que contienen los parámetros sobre los que van a ser evaluados, siempre al comienzo el curso, así como el cronograma de actividades. Las características que deben recoger los retos propuestos por las diferentes unidades docentes y que ya se registraron en las primeras formaciones realizadas en el curso 2019-2020, fueron compartidas con toda la comunidad de profesores por medio de los embajadores Exploria y se resumen de la siguiente forma:

TABLA 2. Características de los retos Exploria curso 2022-2023

Los proyectos deben tener una vinculación directa con la comunicación y la divulgación de los temas seleccionados para cada reto y con los conocimientos adquiridos.
Debe existir una clara transversalidad entre los conocimientos adquiridos mediante el uso de técnicas y herramientas propias de cada asignatura.
Se establece como base para todos los retos las siguientes directrices que se asumen como imprescindibles en los estudios de comunicación: 1. “Persona” y conocimiento: generar asombro e inquietud, afán de saber. 2. Discernimiento: adquisición de criterio, distinguir lo que es valioso, utilizar las herramientas adecuadas. 3. Empleo de lenguajes verbales y visuales: arte y diseño, fotografía, lingüística y redes sociales; 4. Mensaje: la verdad, la objetividad, la profesionalidad, el compromiso ético y social; 5. Audiencias y públicos: quién es el destinatario y cómo dirigirse a él en función de la intención pretendida. 6. Bien común: aportación a la sociedad.
Todos los equipos trabajan sobre el mismo bloque temático y cada época histórica en temas concretos y heterogéneos y se realizan retos con una proyección profesional o social, con el fin de que el aprendizaje sea tenga beneficios fuera del aula.
Los equipos se crean de forma arbitraria y no necesariamente se repiten en los retos. Todos los proyectos han de tener un carácter colaborativo.
Los equipos han de ser autogestionados para incentivar el dinamismo y la iniciativa en cada proyecto.

La función de los docentes es de servir de guía y orientar a los equipos para que se hagan las preguntas adecuadas para el desarrollo de su idea, les ayudan en la definición del reto, dando espacio a que decidan, y los acompañan en su desarrollo y ejecución.

Finalizado el período correspondiente a la elaboración del reto (aproximadamente dos semanas) cada equipo lo presenta oralmente ante todos los profesores y alumnos; explicando de manera sucinta y clara el desarrollo y contenido, mostrando la investigación realizada y poniendo de relieve la capacidad de análisis crítico y sus dotes comunicativo-persuasivas en la comunicación de las conclusiones.

En cada reto cada profesor realiza una evaluación independiente, correspondiente a los conocimientos impartidos (contenidos/técnicas) en su asignatura. De estas evaluaciones salen las notas de cada alumno en cada asignatura.

3.1.1. Establecer los grupos de trabajo

Al inicio del curso 2022-2023 y, una vez que los retos quedaron definitivamente diseñados, se tuvieron en cuenta las directrices marcadas y se procedió a la creación de los grupos de trabajo. Estos grupos de trabajo se diseñaron teniendo como base las necesidades de las asignaturas con talleres prácticos, como es el caso de la asignatura ‘Televisión y Vídeo’.

Partiendo de un total de 29 alumnos, se generaron 8 grupos de trabajo distribuidos en 5 grupos de 4 alumnos y 3 grupos de 3 alumnos.

A partir de esta división, se determinaron cuatro temas con los que trabajar de forma transversal a lo largo del semestre. Los temas fueron propuestos por los responsables de la asignatura ‘Historia del Mundo Actual’, teniendo en cuenta, de forma genérica algunos de los conflictos armados más importantes de la historia mundial reciente, tema que se nombró con el título “Guerra y Paz” y, finalmente, decantándose consensuadamente por los conflictos de la antigua Yugoslavia, Palestina, Chechenia y Argelia. El proyecto final, consistió en la creación de una página *web* con la temática elegida donde la estructura y contenidos de la misma fueron la base de los retos a completar.

3.1.2. Establecer calendario

El calendario de trabajo que se estableció marcaba como fechas clave:

- Las tutorías previstas para RETO 1.
- La entrega del RETO 1.
- La presentación del RETO 1.

3.1.3. Establecer Objetivos:

En esta fase se establecen los objetivos que deben alcanzarse en los retos para cada asignatura:

- ‘Fundamentos de escritura II’ (FE2): Aplicar los conocimientos para una buena redacción, así como el método retórico que permita una buena argumentación, e interpretación capacidad de síntesis y la selección adecuada de los mensajes, todo ello con el objetivo fundamental de persuadir e influir, en la medida de lo posible, en los receptores.
- ‘Pensamiento Político y Cultural’ (PPC): Analizar y comparar las tres interpretaciones sobre la guerra: escuela realista, teoría de la guerra justa y pacifismo. Analizar la actualidad de la teoría de la guerra justa (TGJ) a la luz de las normas que establece la ONU: criterios de justificación de la guerra, y momento de aplicación de tales criterios.
- ‘Producción en Entornos Digitales’ (PED): Saber crear una página *web* usando WordPress, y que ésta tenga una estructura adecuada y bien conectada (arquitectura de la información). De forma tentativa, además, que la *web* pueda contar con un contenido textual adaptado al entorno digital (elementos, disposición y uso), que se respete el equilibrio visual y compositivo junto a los elementos no visuales y que se lleve a cabo un trabajo estratégico para elegir y desarrollar los recursos interactivos más adecuados para la temática planteada, de cara a desarrollar una correcta narrativa multimedia.
- ‘Televisión y Vídeo’ (TVV): Desarrollar una mirada crítica y reflexiva hacia los contenidos audiovisuales, interpretando el

lenguaje audiovisual. Profundizar en la utilización de recursos audiovisuales para transformar una idea en un proyecto audiovisual.

- ‘Historia del Mundo Actual’ (HMA): Realizar juicios de valor reflexivos sobre los procesos históricos. A partir de la situación actual de las relaciones internacionales marcadas por la invasión rusa de Ucrania, establecer paralelismos y diferencias con la situación de Guerra Fría posterior a la Segunda Guerra Mundial. Analizar el papel de la ONU en una selección de conflictos a finales del siglo XX. Se concreta en: las funciones y la estructura de la Organización de las Naciones Unidas con especial énfasis en las actuaciones del Consejo de Seguridad. Conocer los hechos históricos de las narrativas en la obra de Juan Goytisolo en torno a los siguientes conflictos (asignando uno por grupo): Argelia, años 90 (guerra civil), Los Balcanes (1991-2001), Chechenia (años 90-inicio del siglo XXI), Palestina (desde 1948 hasta nuestros días).
- ‘Literatura Española Contemporánea’ (LEC): Situar la obra y el autor elegidos en sus respectivos contextos históricos y literarios para poder identificar, describir y analizar las técnicas literarias empleadas y la función ejercida por cada uno de sus componentes en el desarrollo del argumento y en relación con el contenido.

3.1.4. Determinar los retos, sus entregables y sus formatos.

El reto 1 consiste en la investigación y recopilación de fuentes sobre el tema indicado, el desarrollo de un argumentario y la estructura de una *web*. Incluye la parte relativa a la investigación, el análisis crítico, las referencias bibliográficas y la capacidad para relacionar y comunicar conceptos. Será también objeto de evaluación una buena redacción, el buen uso del lenguaje y una presentación formal acorde a los objetivos planteados. El reto cuenta con dos entregables en total.

RETO 1 - Entregable 1: Marco teórico y argumentario.

En lo referente a la extensión y la estructura, este documento será un ensayo con una extensión de entre 3.000 y 5.000 palabras, con al menos 15 referencias bibliográficas y documentales. El texto incluirá la información requerida por las cinco asignaturas que participan.

Las asignaturas que participan son:

- ‘Fundamentos de Escritura II’
- ‘Pensamiento Político y Cultural’
- ‘Historia del Mundo Actual’
- ‘Literatura Española Contemporánea’
- ‘Televisión y Vídeo’

Como referencia para los estudiantes, cada unidad docente desarrolla una serie de preguntas guía a las que debe atender cada grupo:

- FE2: ¿Cómo se deben estructurar los argumentos en un texto? ¿Ha habido una buena documentación previa para conocer mejor la temática que se va a tratar? ¿De qué manera es más eficaz ordenar las ideas? ¿Qué supone para el receptor un establecimiento correcto de razones o pruebas? Antes de comenzar a escribir, ¿cómo encontrar los argumentos para una interpretación y persuasión eficaces?
- LEC: ¿Cuál es el contexto histórico del autor cuya obra va a estudiarse? ¿Cuál es el contexto histórico al que pertenece la obra objeto de estudio? ¿Qué relaciones cabe apreciar entre la biografía del autor y el contexto histórico de la obra? ¿Qué relaciones guardan las técnicas de la obra concreta con la trayectoria literaria del autor? ¿Qué relaciones cabe establecer entre esta obra y otras literarias o no, escritas por periodistas o corresponsales del mismo conflicto?
- PPC: La guerra como tal es una construcción social, una práctica que implica una serie de reglas. ¿Qué argumentos morales, políticos y jurídicos, se ponen en juego para establecer criterios de justificación de la guerra? Históricamente se han

desarrollado tres interpretaciones: la de la escuela realista, la pacifista, y la teoría de la guerra justa (TGJ). Se trata de comprender la clave de interpretación de cada una de ellas. En las guerras sobre las que escribe Juan Goytisolo (Argelia, Palestina, Chechenia y Bosnia-Sarajevo), identificar qué tipo de guerra es, cuáles son las partes enfrentadas, y qué argumentos utilizan para justificar el recurso a la guerra. ¿Por qué no se puede aplicar la TGJ a esos conflictos?, ¿qué normas se aplican entonces?, ¿qué dice la ONU del derecho a la autodeterminación? ¿Cómo interviene la comunidad internacional en este tipo de guerras?

- HMA: Conocer la Carta Fundacional de la ONU. Conocer y sistematizar la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1938) Sistematizar principales objetivos que se marcaron en su creación. Definir las principales competencias de la Secretaría General, la Asamblea General y el Consejo de Seguridad. Capacidades y límites de actuación. Comprender y definir los principales rasgos del conflicto a estudiar.
- TVV: ¿Qué otros medios trataron este tema antes? ¿Cómo lo hicieron? ¿A quiénes entrevistaron? ¿Había suficiente pluralidad de voces? ¿Cuál es el tono empleado en esos proyectos anteriores? ¿Qué esquema siguen esos reportajes?

En lo referente a los contenidos que se evaluarán, cada unidad docente realiza una rúbrica basada en las siguientes premisas:

- FE2: Aplicar las indicaciones para una buena redacción, expresión clara, capacidad de síntesis y la selección adecuada de los mensajes, ideas y argumentos, todo ello con el objetivo fundamental de persuadir e influir de manera eficaz en los receptores.
- PPC: Demostrar el conocimiento de las diferentes interpretaciones sobre la guerra y cómo se aplican a los conflictos analizados.

- HMA: Demostrar el conocimiento del origen y funcionamiento de la ONU. Saber explicar el conflicto sobre el que se va a trabajar.
- LEC: Adecuada identificación de fuentes e influencias en la obra elegida, de los contextos históricos y literarios en que se escribió y de sus relaciones con otras obras.
- TVV: Recoger información sobre 4 referencias audiovisuales que hayan tratado este tema, del mismo género (reportaje). Análisis crítico sobre el tratamiento que se le ha dado a este tema en otros proyectos audiovisuales. Elaboración de un *moodboard* que sirva de guía para la elaboración de un reportaje audiovisual de la temática establecida.

RETO 1 - Entregable 2: Estructura de una página *web*

Consiste en la entrega de la *URL* de una página *web* donde se incluya el mismo contenido del entregable 1, adaptándolo a las especificidades del entorno digital (elementos, estructura, etc.), y contemplando los apartados que detallan las unidades docentes de las asignaturas que participan, que son ‘Literatura Española Contemporánea’ y ‘Producción en Entornos Digitales’.

En el entregable 2 no participa la asignatura ‘Televisión y Vídeo’.

RETO 2 – Entregable 1

El reto 2 consiste en el desarrollo en grupo de una página *web* con la temática “Guerra y Paz. Previamente, el entregable 1 de este reto consistirá en la entrega de una memoria donde se detalle el trabajo realizado hasta la finalización de dicha página *web*.

Las asignaturas que participan son: ‘Fundamentos de Escritura II’, ‘Pensamiento Político y Cultural’, ‘Literatura Española Contemporánea’, ‘Televisión y vídeo’.

La memoria debe ofrecer la definición y justificación del proyecto.

¿Qué queremos contar? ¿Por qué nos parece una buena forma de concretar el tema general propuesto? (Debe atenderse no solo al atractivo que pueda tener, sino a un análisis profundo de la cuestión planteada, sus implicaciones, y la propuesta de valor que se desea presentar). Como referencia para los estudiantes, cada unidad docente desarrolla una serie de preguntas guía a las que debe atender cada grupo:

- FE2. ¿Existe una buena documentación previa para establecer buenos argumentos? ¿Se consigue una adecuada capacidad de síntesis? ¿Se establece un lenguaje propio a la temática y contenidos que se tratan? ¿La disposición del texto influye positivamente en los receptores? ¿De qué modo se combinan ethos, pathos y logos? ¿Cómo evitar posibles trampas en la argumentación? Se elaborará un artículo de opinión, entre 800 y 1200 palabras, que responda a la pregunta “¿Pudo haberse evitado el conflicto?”.
- PPC. Análisis del conflicto en Argelia, Palestina, Chechenia y Bosnia-Sarajevo. Identificar qué tipo de guerra (convencional, guerra de liberación nacional, guerra étnica, etc.) y mostrar la novedad respecto a las guerras anteriores a la Segunda Guerra Mundial. ¿Por qué no es aplicable la TGJ en los conflictos analizados? ¿Cuál es el principio que reconoce la comunidad internacional en las guerras de liberación nacional?, ¿y en las guerras étnicas? En estos conflictos, ¿Cuáles son las partes enfrentadas? ¿Qué argumentos utilizan las partes para defender el uso de la violencia? Ante el fracaso de la ONU en su intento de prohibir la guerra, ¿qué alternativas se ofrecen?, ¿Cuáles son las garantías para restablecer la paz?
- LEC. ¿Qué historia se cuenta o se muestra, en qué localización espacial y temporal y cuál es la finalidad? ¿Qué antecedentes existen o en qué fuentes se ha basado el autor para su composición? ¿Quién cuenta la historia de la obra o a través de qué mecanismos se presenta? ¿Cuál es el orden de la historia y qué función desempeña en el desarrollo y comprensión del contenido cada uno de los episodios? ¿Qué personajes intervienen,

de qué modo se describen o muestran sus características, qué medios se ofrecen para conocerlos, cómo se accede a su mentalidad, sus esquemas mentales? ¿Qué ofrece al contenido general de la obra cada uno de estos personajes o, dicho de otra manera, qué funcionalidad ofrece su aparición? ¿Qué relaciones se establecen entre los personajes y cuál es la función o finalidad de esas relaciones?

- TVV. ¿Se entiende bien el mensaje que queremos transmitir? ¿se consigue mantener el interés a lo largo de todo el reportaje? ¿cuáles son las fuentes a las que podemos recurrir para entender mejor la historia que queremos contar? ¿Qué imágenes deberíamos usar para completar el mensaje? ¿A quién deberíamos entrevistar? ¿qué aporta ese entrevistado a nuestra historia? ¿en calidad de qué interviene? ¿qué preguntas tendríamos que hacer a los entrevistados para completar la información del reportaje? ¿vamos a grabar en un lugar público o privado? ¿es necesario gestionar permisos? ¿vamos a emplear voz en off o la historia se entiende solo con las entrevistas? ¿qué materiales vamos a necesitar para la grabación? ¿necesitamos recursos sonoros para completar la narración?

En lo referente a los contenidos que se evaluarán, cada unidad docente realiza una rúbrica basada en las siguientes premisas:

- FE2. Aplicar las indicaciones para una buena redacción, así como el método retórico que permita una buena argumentación, capacidad de síntesis y la selección adecuada de los mensajes, todo ello con el objetivo fundamental de persuadir e influir positivamente en los receptores.
- PPC. Los estudiantes analizarán los conflictos identificando el tipo de conflicto, partes, y argumentos de utilizados. Reflexionaran sobre las garantías para la paz. Para desarrollar el objetivo se elaborará por grupos un documento de 4500-5500 palabras en las que analizarán el conflicto correspondiente.

- LEC. Aplicación de los conocimientos adquiridos en clase respecto a los componentes básicos de las obras literarias y su funcionalidad en relación con la historia que se cuenta o presenta.
- TVV Los alumnos realizarán una propuesta de guion para un reportaje audiovisual, con un tiempo aproximado de 3 minutos, con una correcta estructura, suficiente previsión de entrevistados (y las preguntas que se realizarán) y planos recurso.

RETO 2- Entregable 2: Proyecto página *web*.

Asignaturas que participan:

‘Fundamentos de Escritura II’, ‘Producción en Entornos Digitales’, ‘Televisión y Vídeo’, ‘Historia del Mundo Actual’, ‘Literatura Española Contemporánea’.

Contenidos que se evaluarán por asignatura en el Entregable 2:

- PED. Ampliación del sitio *web* público desarrollado durante el Reto 1, usando la herramienta WordPress. En este segundo reto se prestará especial atención a la estructura del contenido en función de las correcciones dadas y del aprendizaje en el aula, lo cual incluye la portada, el ‘quiénes somos’, el menú de navegación y la inclusión de todo el contenido propuesto por el resto de las asignaturas en ambos retos. Todo ello dentro del marco teórico propuesto, aplicando el bagaje de conocimientos y recursos vistos en las distintas asignaturas, haciendo énfasis en la necesidad de elaborar contenido hipertextual, multimedia e interactivo en función de las necesidades del proyecto.
- FE2. Aplicar las indicaciones para una buena redacción, así como el método retórico que permita una buena argumentación, capacidad de síntesis y la selección adecuada de los mensajes. Especial hincapié en la coherencia argumentativa de los textos y la propia estructura retórica, con títulos atractivos que inviten a leer el cuerpo del texto. Se incorporará cada texto de

opinión del entregable 1 a la sección correspondiente dentro de la página web.

- TVV. Vídeo alojado en la *web* del proyecto y subido previamente a YouTube, grabado con cámara ENG y editado con Adobe Premiere Pro, siguiendo las pautas establecidas en la trastienda del proyecto. Para la realización de la pieza audiovisual se ha realizado un guion previo, concertado las entrevistas pertinentes y gestionado tanto los recursos técnicos como humanos dentro de los parámetros de los talleres prácticos y de la normativa del Centro Audiovisual de la Facultad en cuanto al préstamo y devolución de cámaras, accesorios de cámara, accesorios de iluminación y sonido y cesión de equipos y licencias para la edición de vídeo y audio.
- HMA. Análisis crítico sobre la actuación de la ONU en el conflicto a estudiar. Se concreta en: Intervenciones del secretario general de la ONU. Resoluciones y decisiones tomadas en la Asamblea General. Apoyos y alianzas. Resoluciones tomadas en el Consejo de Seguridad. Resultado de las votaciones.
- LEC. Corrección en la mención, exposición y argumentación de los datos referentes al autor y los componentes de la obra elegida y objeto de estudio.

4. RESULTADOS

Tras finalizar la experiencia, se realizó un análisis cuantitativo, en el que se encuestó a los alumnos para conocer su nivel de satisfacción con el proceso y los conocimientos adquiridos.

El 49,9 % de los alumnos califica su experiencia con una puntuación de notable, y un 14,6 % la califica como sobresaliente, siendo un 8,3 % los alumnos que lo puntúan con una nota de bien. Es decir, ninguno de ellos calificó su experiencia como negativa.

En el caso concreto de la asignatura ‘Televisión y Vídeo’ se muestran satisfechos con el aporte de nuevas herramientas y formas de

aprendizaje, coadyuvando a la formación y evaluación continua del estudiante, asegurando una mayor autonomía del alumno, mediante el desarrollo de proyectos y el trabajo en equipo y confirmando su aporte, en primer término, a la transversalidad horizontal en colaboración con las demás asignaturas del mismo curso, y en segundo término a su convivencia con el resto de las asignaturas del grado.

5. CONCLUSIONES

Los alumnos valoran positivamente el trabajo en equipo, el haber adquirido unos conocimientos profundos sobre un tema que desconocían. En este sentido, también se han sentido sorprendidos, porque en principio el tema no les parecía atractivo, pero al investigar y profundizar ellos por su cuenta, han podido juzgar y crearse una opinión sobre los hechos trabajados.

Para algunos de los alumnos, ha resultado muy motivante el realizar un trabajo de investigación, y el poder trabajar con otros compañeros de una manera tan comprometida. Las dinámicas de trabajo, siempre que estén rigurosamente planteadas contribuyen a elevar el nivel básico e intermedio en cuanto a la competencia de utilizar herramientas para desarrollar presentaciones dinámicas, edición de imágenes, bases de datos, edición de video, edición de audio y creación de páginas web que, según estudios realizados anteriormente (Pérez y Lastra, 2022), mantienen aún los estudiantes de nivel superior.

También valoran positivamente el acercamiento a los profesores, que les han servido de guía en sus trabajos y les ha servido para conocer otras facetas de la labor docente.

El control del tiempo, debidamente organizado mediante la creación de un cronograma resulta fundamental para la realización de los retos, en particular y del devenir del curso en general. Es importante ser realistas en el diseño de los retos y los entregables para que no haya falta de concordancia entre el volumen de trabajo demandado y los tiempos establecidos, permitiendo que haya un equilibrio entre el trabajo autónomo del alumno y el trabajo marcado en las clases regladas, siempre respetando lo que marcan las guías docentes.

La creación de rúbricas coherentes resulta fundamental, no solo para la evaluación, sino para la organización en general, tanto para los profesores como para los alumnos. Estos últimos, deben tener conocimiento de los parámetros de evaluación al iniciarse cada curso o semestre, según corresponda.

Exploria es, en definitiva, una iniciativa de innovación docente que, a nivel general resulta integradora y satisfactoria tanto para el alumnado como para el profesorado. En el caso concreto de la asignatura ‘Televisión y Vídeo’ se han encontrado ventajas en la materialización del proyecto y su transversalidad, siendo una asignatura que por su naturaleza teórico-práctica y su distribución del trabajo en equipo se amolda perfectamente a los requerimientos de esta modalidad de innovación docente.

6. REFERENCIAS

- Bermúdez, M. (2021). Innovación docente y perfeccionamiento en humanidades. En Romero, M.C y Buzón, O. (Coords.), *Innovación e investigación docente en educación: experiencias prácticas* (pp. 1381-1392). Dykinson.
- Bosman, L. (2019). From doing to thinking: Developing the entrepreneurial mindset through Scaffold Assignments and self-regulated learning reflection. *Open Education Studies*, 1(1), 106–121.
<https://doi.org/10.1515/edu-2019-0007>
- Calvo, A., Martín, D., Pérez, N. y Solano, M. (2021). Transformación del modelo pedagógico. El camino a la formación holística. En Castro, E. (Coord.), *Oportunidades y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era postdigital*. (pp. 2206-2234). Dykinson.
- Gozalo, R.C. (2020). Soluciones para la digitalización en la docencia a distancia provocada por la pandemia de covid-19. En Puebla, B. y Vinader, R. (Coord.) *Ecosistema de una pandemia. COVID 19, la transformación mundial* (pp. 1436-1457). Dykinson.
- Panke, S. (2019). Design Thinking in Education: Perspectives, Opportunities and Challenges. *Open Education Studies*; 1, 281–306.
<https://doi.org/10.1515/edu-2019-0022>
- Pérez, E. y Lastra, D.A. (2022). Diagnósticos de competencias digitales en estudiantes de nivel superior. En Buzón, O. (Coord.) *Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el Horizonte 2030* (pp. 1236-1257). Dykinson.

- Pérez, M.J., Rodríguez, M. y González, M.Y. (2020) Utilidad de las tutorías académicas en la Universidad. Resultados agregados de un estudio multidimensional en diferentes ciencias. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 25(1), 57-74. [https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25\(1\).57-74](https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25(1).57-74)
- Pulido, C. y Mengual, S. (2021). Las modalidades de enseñanza en la nueva normalidad para el curso 2020-21 en las universidades públicas españolas. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 273-290. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5291>
- Rodríguez, E., Vargas, É.M. y Luna, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y educadores*, 13(1), 13-15.
- Unión Europea (2022). *DigComp 2.2 - The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digcomp-framework_en
- Vercher-Ferrándiz, M. (2021). La tutorización proactiva como factor de mejora en los resultados de la formación online. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 91-109. <https://doi.org/10.6018/rie.413901>

PUBLICIDAD INTERACTIVA Y SOCIAL:
UN PROYECTO DE E-APRENDIZAJE-SERVICIO
PARA LA ALFABETIZACIÓN TECNOLÓGICA
DE FAMILIAS Y MENORES

MARIAN BLANCO-RUIZ
Universidad Rey Juan Carlos

ESTHER MARTÍNEZ PASTOR
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de *learning by doing* (aprender haciendo) que impulsa el Aprendizaje-Servicio supone una oportunidad de conseguir que se produzca un aprendizaje eficaz y de calidad de contenidos ligados al currículum y, al mismo tiempo, se impulse una actitud responsable con el trabajo y el entorno.

El Aprendizaje-Servicio es una metodología de enseñanza que combina la enseñanza académica con la participación en proyectos que promueven un servicio a la comunidad. Puig y Palós (2006) definen que esta metodología educativa se caracteriza por la combinación de procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un proyecto único, en el que el alumnado participa activamente mediante el trabajo en una necesidad real de la comunidad con el fin último de mejorarla. La incorporación del Aprendizaje-Servicio requiere según Puig (2009) de los siguientes elementos:

- Dar respuesta a necesidades reales de la sociedad, llevar a cabo un servicio de utilidad y obtener aprendizajes vinculados al currículo.
- Basarse en la experiencia real vivida por el estudiantado. Impulsar la participación, organizar procesos de cooperación,

tomar conciencia de lo vivido y buscar el éxito del proyecto, así como su reconocimiento y celebración.

- Colaborar con otras instituciones y entidades sociales y ofrecer al estudiantado posibilidades de servicio.
- Impulsar la educación en valores a través de su práctica, favorecer el compromiso cívico y usar el conocimiento como una herramienta de la mejora de la calidad de vida.

El Aprendizaje-Servicio es beneficioso tanto para los estudiantes como para la comunidad. Los estudiantes pueden aplicar lo que han aprendido en la clase a un contexto real, ayudándoles desarrollar habilidades prácticas y a comprender mejor cómo se aplican sus conocimientos a la vida real. Esta metodología se ha utilizado con éxito en universidades y escuelas secundarias a nivel internacional (Largent, 2013; Wozencroft et al., 2015; Folgueiras et al., 2014, 2020; Pastor, Blanco-Ruiz, Vizcaíno-Laorga, 2021, entre otras) y se ha demostrado que es una forma efectiva de mejorar el aprendizaje y la comprensión de los y las estudiantes, así como de fomentar el compromiso social y cívico.

Esta metodología ayuda a fomentar el compromiso social y cívico ya que hace a los propios estudiantes protagonistas, a la vez que responsables, del proyecto y, por ende, de su aprendizaje (Cebollero, 2021). En el caso de la enseñanza universitaria, el Aprendizaje-Servicio supone una oportunidad para que el alumnado, próximo al entorno laboral, aplique sus conocimientos a un contexto real que a su vez tiene un impacto positivo en la comunidad.

Con la inclusión de las tecnologías de la información (TIC) en el aula este intercambio entre el alumnado y la organización no gubernamental puede sin tener que desplazarse *in situ* todo el tiempo. En el proyecto para la *alfabetización tecnológica de familias y menores*, cada grupo de estudiantes de publicidad interactiva diseñaba una campaña de difusión digital con todos los elementos (página web, juegos interactivos, redes sociales...), la responsable de la entidad sin ánimo de lucro que hacía de interlocutora participaba en sesiones de información y reuniones con los grupos de estudiantes por videoconferencia para dar a conocer sus

necesidades... Este tipo de combinación entre aprendizaje-servicio y las tecnologías digitales es lo que han denominado e-aprendizaje-servicio (*e-service-learning*), la misma filosofía pedagógica del ApS pero comprometiendo al alumnado también a través de la tecnología (Malvey, Hamby y Fottler, 2006; Dailey-Hebert, Donnelly-Sallee, y DiPadova-Stocks, 2008; Escofet, 2020).

Este capítulo presenta los resultados del proyecto de e-ApS *alfabetización tecnológica de familias y menores*, implementado durante el curso 2021/2022. Mediante la implementación de la metodología de Aprendizaje-Servicio en la asignatura de Publicidad Interactiva se pretende acercar al alumnado a un desafío profesional con un cliente real, una Organización de la Sociedad Civil (OSC). Para que el Aprendizaje-Servicio sea efectivo, es importante que se planifique y se lleve a cabo de manera adecuada, por ello se explicará cuál ha sido el modelo para establecer los objetivos de aprendizaje y proporcionar la orientación y apoyo adecuados durante el proceso.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este proyecto de e-Aprendizaje-Servicio es diseñar una campaña de publicidad digital destinada a difundir el decálogo y el libro blanco de la influencia responsable. El libro blanco creado por la organización que colaboró con el proyecto en su papel de “cliente” (iCmedia) busca que los usuarios, las marcas e *influencers* tengan un marco que vele por la navegación segura en Internet.

El hecho de escoger una Organización de la Sociedad Civil (OSC) tiene como finalidad vincular la experiencia de aprendizaje a la contribución con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en este caso con la meta 4.4, que busca “aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento”, y a la meta 9.c que tiene como finalidad “aumentar significativamente el acceso a la tecnología de la información y las comunicaciones y esforzarse por proporcionar acceso universal y asequible a Internet” (ONU, 2022).

La necesidad detectada era la desinformación y la falta de herramientas con las que las personas navegamos por las redes sociales. La organización había desarrollado el *libro blanco de la influencia responsable* (iC-media, 2021) como resultado del trabajo con influencers, anunciantes y plataformas digitales, y que precipitaba en una guía de actuación y un decálogo que propicia herramientas para generar un entorno de confianza.

La necesidad social de la campaña era trasladar los puntos más importantes del decálogo de la influencia responsable a la sociedad para que todos los usuarios cuenten con las herramientas básicas para identificar a qué tipo de contenidos se enfrentan cuando visualizan a determinados creadores de contenidos en la red.

3. METODOLOGÍA

El proyecto para la *alfabetización tecnológica de familias y menores* se llevó a cabo en el curso 2021/2022 en la asignatura de Publicidad Interactiva del grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC). La implementación de la metodología de Aprendizaje-Servicio en la asignatura de Publicidad Interactiva sigue una trayectoria de cursos anteriores (Martínez-Pastor, Blanco-Ruiz, Vizcaíno-Laorga, 2021), en la que la aplicación de esta metodología ha tenido resultados satisfactorios gracias a la imbricación entre la práctica y la teoría. Este proyecto de grupo forma parte del grupo de innovación educativa GIGAMAPS de la URJC y fue seleccionado en la convocatoria de proyectos 2020-2022 de la Oficina de Aprendizaje-Servicio de la URJC (Oficina ApS, 2022).

Para implementar la metodología del Aprendizaje-Servicio se va a llevar a cabo una evaluación dinámica (Trujillo, 2017). El método seguido se compuso del siguiente cronograma:

- 1) Organización de la Sociedad Civil (OSC) que plantea al inicio del curso sus necesidades comunicativas.
- 2) Durante el desarrollo del cuatrimestre, a través de las siguientes 5 subentregas:

- Investigación del entorno: sobre la iCmedia y el tema objetivo de la campaña, la alfabetización digital.
- Análisis de campañas sobre la alfabetización digital, violencias digitales, *influencers*... tanto de anunciantes privados, Administraciones Públicas, ONGs y fundaciones, entre otros.
- Planificación de la campaña:
 - Identificación y selección del *target*
 - Elección de los medios, formatos y acciones
 - Creación de los mensajes y de las piezas

Se desarrolla una campaña de publicidad digital con el objetivo de ofrecer a la organización una solución real de la misma forma que haría una agencia publicitaria.

- 3) Finalmente, las campañas se presentaron y defendieron ante el cliente que valoraba su posterior difusión. El alumnado también autoevalúa su trabajo con una adaptación del instrumento *Service Learning Questionnaire* (Folgueiras, et al. 2014) y con un diario de observaciones.

Cada grupo se componía de 3-6 miembros con quienes se mantenía una reunión semanal durante la hora de prácticas para guiar, asesorar y crear ese espacio de trabajo que les permitía desarrollar sus proyectos al mismo tiempo que se les introducía en los distintos contenidos programados en la guía docente.

3.1. ORGANIZACIÓN DE LA SOCIEDAD CIVIL DESTINATARIA DEL SERVICIO

Una de las claves del aprendizaje-servicio (ApS) es que al mismo tiempo que aprenden se lleva a cabo un servicio a la comunidad, desarrollando un proyecto solidario que permite unir el aprendizaje formativo del aula con el compromiso de mejorar o ayudar a proponer una mejora en un problema social.

En el proyecto sobre la alfabetización tecnológica de familias y menores se colaboró con la organización no gubernamental de iCmedia, una federación de asociaciones cuyo fin es la promoción de iniciativas que favorezcan la calidad de los contenidos de los medios audiovisuales.

Entre los objetivos de la organización se encuentra el promover una relación positiva entre productores, emisores y usuarios que sea beneficiosa para todos; representar los intereses de los consumidores y usuarios de los medios ante las administraciones públicas y las entidades privadas del sector audiovisual y formular propuestas con ánimo constructiva; promover una ciudadanía activa en el ámbito del sector audiovisual y ser un referente de apoyo a las familias promoviendo que se garantice la protección de la audiencia infantil y se facilite el acceso a los contenidos con un conocimiento informado.

Por ende, entre sus actividades principales destacan la de asesorar a agentes del sector, participar en proyectos nacionales y europeos, hacer actividad de *lobbying* en Europa a través de su oficina permanente en Bruselas y realizar actividades de alfabetización mediática.

La organización había creado el libro blanco de la influencia responsable y quería lanzar una campaña de difusión a partir de su presentación pública organizada el 30 de noviembre, Día Internacional del *Influencer*.

3.2. ETAPAS DEL PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO

La metodología Aprendizaje y Servicio (ApS) requiere de **una etapa previa de preparación** en la que se analizan características del grupo de alumnos con el que se va a trabajar: ¿cuáles son sus intereses?, ¿cuáles son sus conocimientos previos?, ¿qué conocimientos y/o habilidades necesitan adquirir?, ¿cómo las pueden adquirir a través del servicio? Es importante detectar las necesidades y las oportunidades que brinda la metodología ApS y cómo nos puede ayudar para que adquieran los objetivos docentes marcados previamente en la asignatura.

Después de la etapa de análisis y preparación, el profesorado en conjunto establecerá una definición de proyecto, con un objetivo de aprendizaje (que tendrá la vinculación curricular con uno o varios objetivos de la guía docente) y un objetivo de servicio. En esta **etapa de planificación** se fija una organización de tareas por grupos y una temporalización. El diseño de este proyecto de ApS está enfocado a favorecer las siguientes competencias de la asignatura de Publicidad interactiva:

- Desarrollar nuevos enfoques creativos en la elaboración tanto de la estrategia creativa como del mensaje publicitario.
- Ser más consciente de las posibilidades y limitaciones de gestionar recursos limitados propios.
- Potenciar las capacidades expresivas de los medios, soportes y formatos publicitarios y de comunicación organizacional, tanto convencionales como digitales, para la elaboración de mensajes y campañas de comunicación.
- Valorar y seleccionar los vehículos de difusión más adecuados en función de las estrategias de comunicación, tanto en medios convencionales como digitales.
- Planificar y evaluar campañas publicitarias en el ámbito de las empresas e instituciones.
- Conocer las metodologías de análisis e interpretar la realidad del cliente y diagnosticar sus situaciones comunicativas.
- Planificar estratégicamente la comunicación organizacional en sus diferentes dimensiones.
- Conocer las posibilidades de la convergencia multimedia permitida por internet para el ejercicio profesional

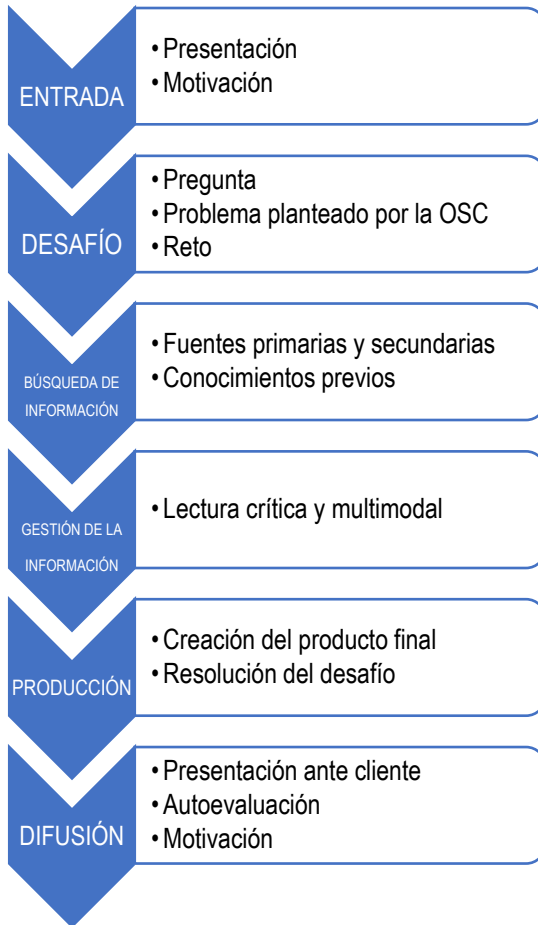
Durante la **etapa de ejecución** se implantarán las rutinas de trabajo en el aula y también con el exterior, con el cliente (en este caso fue la OSC de iCmedia). Es importante conceder relevancia a los procesos de reflexión sobre los aprendizajes, el profesorado emplea la retroalimentación positiva y se implanta un cuaderno de campo que cumplimenten los distintos grupos.

El proyecto *alfabetización tecnológica de familias y menores* se planifica de la siguiente forma:

- **Entrada:** creación de una narración y un escenario para generar un vínculo entre la organización propuesta como cliente y la vida del alumnado. Esta entrada se desarrolló en la segunda sesión del curso.

- **Desafío:** El reto para resolver es real dado que siempre acude la organización de la sociedad civil escogida para plantear sus problemas en clase. A través de esta relación grupo-cliente, los estudiantes deben identificar las necesidades comunicativas de la organización. Es recomendable que, para generar mayor adhesión entre el alumnado, sea la propia organización, al igual que un cliente en la vida real, la que plantee sus problemas y necesidades en clase, cara a cara o a través de una videoconferencia (según las posibilidades derivadas de las restricciones del COVID-19).
- **Búsqueda de información y benchmarking:** análisis de la situación a través de búsqueda primaria y secundaria. Para este propósito los estudiantes en grupos deberán documentarse sobre campañas de publicidad previas, detectar aciertos y fallos de estas.
- **Gestión de la Información de forma transmedial y crítica:** Las campañas que encuentren pueden ser de cualquier medio y formato y anunciante y con ellas deben realizar un estudio crítico del eje de comunicación, segmentos de público y recursos utilizado con la finalidad de comprender qué recursos podrían ser los más adecuadas para su campaña de “desafío” propuesta.
- **Producción:** elaboración de un producto final. La elaboración es realizar una campaña de publicidad digital dirigida a la comunidad universitaria, definiendo claramente el objeto, público y mensaje.
- **Difusión:** presentación del producto final ante el cliente para su conocimiento y posible difusión.
- **Evaluación y autoevaluación:** Se realizará una vez que haya sido difundida, también se hará un cuestionario de autoevaluación individual con el objetivo de que cada miembro del grupo reflexione sobre su trabajo.

FIGURA 1. Esquema de la planificación, evaluación dinámica y autoevaluación seguida en el proyecto “Alfabetización tecnológica de familias y menores”.



Fuente: Adaptación del modelo de Trujillo (2017)

Durante el proceso de aprendizaje, el alumnado debe ser capaz de tener un aprendizaje significativo, poniendo en práctica conocimientos curriculares específicos de su formación académica, mientras ofrecen un servicio de calidad que va a tener una evaluación por parte del cliente. El hecho de que el cliente elegido esté vinculado Tercer Sector provoca de forma subyacente un conocimiento sobre una realidad social que les puede llevar a tomar conciencia sobre una problemática social.

Además, se promovió el reconocimiento público del trabajo elaborado por el alumnado a través de la participación de las profesionales de iC-media que les dieran *feedback* y reconocieran sus ideas.

4. RESULTADOS

El alumnado autoevalúa su trabajo con una adaptación del instrumento *Service Learning Questionnaire* (Folgueiras, et al. 2014)⁴⁵ Este instrumento aporta información sobre la idoneidad de la aplicación de esta metodología docente. El grupo que participó en el proyecto para la *alfabetización tecnológica de familias y menores* en el curso 2021/2022 estaba formado por 51 alumnos/as de 4º curso del grado de Publicidad y Relaciones Públicas del campus de Vicálvaro (Madrid), el 90% afirmó dedicarle al proyecto entre 1 y 5 horas a la semana fuera del aula.

El resultado después de los tres meses de trabajo fue la planificación de medios digitales y diseño de las creatividades de las 8 campañas interactivas y digitales realizadas para el cliente iCmedia. Además del acompañamiento del profesorado y las reuniones con el cliente, se organizaron 4 sesiones con especialistas en menores, marca personal o proyectos digitales de organizaciones no gubernamentales con el fin de ayudar al alumnado a conseguir el objetivo final.

4.1. APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS Y UTILIDAD DEL PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO PARA EL ALUMNADO

El 57,1% del alumnado considera que su trabajo final sería es una propuesta de campaña bastante aplicable para el cliente y el 23,8% considera que es muy aplicable para el cliente. Tan solo el 4,8% considera que su propuesta es inaplicable en la vida real para el cliente.

No obstante, pese a la valoración sobre la aplicabilidad de la campaña en la vida real, el 95,2% cree que ha sido útil o muy útil para la comprensión de los contenidos de la asignatura.

⁴⁵ La adaptación del instrumento está publicada en el libro *Del aula a la realidad: trabajo colaborativo de proyectos de Publicidad. Una experiencia de Aprendizaje-Servicio* (Martínez-Pastor, Blanco-Ruiz, Vizcaíno-Laorga, 2021).

De hecho, la mayoría destaca que el trabajar con un cliente real ha sido de gran utilidad a la hora de desarrollar el proyecto final y tener más motivación con la asignatura. En sus anotaciones, refieren estas mismas reflexiones acerca de la metodología ApS:

Me ha servido para realizar un trabajo de una forma más profesional y poder tener una visión más cercana a lo que es el mundo laboral de esta carrera (Estudiante n5).

Creo que el aspecto más positivo es haber tenido que ajustarnos a unas pautas impuestas previamente por el cliente. Hasta ahora, en todas las campañas que presentábamos como trabajos de asignatura, nos daban libertad en cuanto a las acciones a realizar, el presupuesto que se gastara, el tono de la comunicación, etc. Con esta experiencia he podido ver el trabajo que conlleva desarrollar unas ideas siguiendo las pautas que un cliente te da al principio (Estudiante n11).

Saber qué es un trabajo para algo real es algo que te da mucha motivación (Estudiante n8).

El 75% afirmó que le había ayudado a reflexionar sobre la aplicabilidad de los contenidos de la asignatura y señalaban que su trabajo en el proyecto ha contribuido a su aprendizaje en el ámbito de la Publicidad.

También es muy positivo que la mayoría del alumnado ha considerado muy útil o bastante útil la metodología de Aprendizaje-Servicio para adquirir las competencias de la materia. El 85,7% está satisfecho o muy satisfecho con el aprendizaje logrado, haber podido ofrecer un servicio a un cliente real les ha ayudado a adquirir las competencias profesionales que se busca que el alumnado adquiriera en la materia de Publicidad interactiva. De hecho 7 de cada 10 han señalado que el proyecto *alfabetización tecnológica de familias y menores* desarrollado para el cliente iCmedia les ha ayudado a ser capaces de potenciar sus capacidades expresivas en los medios, soportes y formatos publicitarios seleccionados para la elaboración de mensajes y campañas de comunicación; también les ha permitido desarrollar nuevos enfoques creativos en la elaboración tanto de la estrategia creativa como del mensaje publicitario.

La mayoría afirma que les ha resultado una experiencia muy positiva para ser capaces de conocer las posibilidades de la convergencia multimedia permitida por internet para el ejercicio de la profesión, pese a que en un inicio no les resultaba una propuesta muy atractiva:

Al principio el proyecto que nos propusieron (el decálogo) no nos llamaba mucho la atención. Sin embargo, a medida que avanzaba el proyecto y nuestra idea iba cobrando forma nos motivó más por saber cómo iba a quedar finalmente (Estudiante n7).

Me ha motivado a ponerme en la situación de que un cliente nos propusiese una idea como esta y tenerla que realizar (Estudiante n9)

También señalaron cuestiones a mejorar como la disponibilidad de los recursos para la realización de actividades o que haya un presupuesto limitado por parte de los clientes.

La dificultad mayor ha sido el tratarse de una organización, por lo que ha sido más difícil aplicar los conocimientos adquiridos en clase en una campaña de este tipo. Hubiera sido más fácil realizar una campaña a una marca (Estudiante n6).

Lo más frustrante es que te digan que NO todo el rato (Estudiante n13).

El alumnado veía como un reto la limitación presupuestaria y de las dificultades que tenían de trasladar ese mensaje del decálogo a la gente joven sin que desconectase. Además, el tono positivo y conciliador con todos los agentes que pedía la asociación también era una de las mayores dificultades que expresaban. La publicidad social y el hecho de trabajar con un cliente real con recursos muy limitados resulta en ocasiones un reto complejo, no obstante, ello supone un aprendizaje valioso para el momento en el que ejerzan profesionalmente.

4.2. IMPULSO DEL COMPROMISO Y LOS VALORES SOCIALES A TRAVÉS DEL AULA

El hecho de escoger una OSC como cliente permite vincular el aprendizaje con la misión social de la organización, y así, conseguir la reflexión e implicación con el entorno que propone la metodología docente del Aprendizaje-Servicio. Además, las OSC suelen tener un presupuesto limitado y pueden necesitar apoyo en las tareas de comunicación, lo que permite que el trabajo de la asignatura Publicidad interactiva pueda resultar significativo para la organización.

Sin embargo, el hecho de escoger una organización sin ánimo de lucro y el tema de la alfabetización mediática, no ha tenido una repercusión en despertar el interés del alumnado por los problemas sociales, el 30%

afirma que el proyecto no le ha despertado nada o casi nada su interés por el problema social abordado, otro 30% señala que no le ha supuesto un interés ni mayor ni menor trabajar en este proyecto, y tan solo un 40% sí que señala que el proyecto *alfabetización tecnológica de familias y menores* sí que le ha despertado su interés en los problemas sociales.

El 71,4% sí que señalan que la realización del proyecto de la campaña les ha permitido contribuir a una sociedad mejor. De hecho, sí que son más quiénes consideran que sí que les ha permitido desarrollar valores sociales. El 68,4% ha afirmado que el proyecto sí que les ha favorecido el desarrollo de valores, frente al 15,8% que considera que no le ha favorecido ni más ni menos el desarrollo de valores, y el 15,8 que considera que el proyecto ha supuesto poco o nada en el desarrollo de valores.

El hecho de que sea un cliente real y que dicho cliente se implique en la presentación de sus necesidades, así como las reuniones intermedias como la presentación final, hizo que el alumnado se sintiera más responsable con su trabajo y su resultado:

Creo que nos ha enseñado a todos un sector con el que nunca nos habíamos planteado trabajar, el de las organizaciones. Por otra parte, también hemos aprendido lo que es pensar en un cliente final para elaborar las actividades, es decir, siempre que teníamos este tipo de trabajos en clase eran para clientes ficticios o para clientes que nunca verían los proyectos, por lo tanto, las campañas podían ajustarse o no al perfil de dicho cliente. En este caso, al tener que además presentarles las propuestas hemos tenido que pensar en qué es lo que realmente encaja con la información que se transmite y con el propio cliente (Estudiante n32)

Más de la mitad (62%) cree que la metodología Aprendizaje-Servicio le ha hecho ser más responsable de sus propias acciones. De hecho 7 de cada 10 señalaba que participar en este proyecto les ha hecho ser más consciente de las posibilidades y limitaciones de gestionar recursos limitados propios

5. DISCUSIÓN

El mayor alcance de la aplicación de la metodología e-ApS a la asignatura de Publicidad Interactiva es la buena percepción del alumnado sobre esta metodología. La mayoría lo identifica como un método de gran

utilidad para la comprensión de los contenidos de la materia. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos en otros estudios como el de Folgueiras *et al.* (2020) en el que también se señala que los estudiantes que participan en proyecto de ApS tienen una percepción positiva de los efectos de su participación, así como de las habilidades y competencias desarrolladas en el trabajo en equipo.

El grado de compromiso con la solución final, así como el hecho de que el proyecto sobre el que trabajan sea para un cliente real, ha contribuido a que tengan una mayor responsabilidad con la asignatura y consideren que han adquirido mejor las competencias generales y específicas. Este resultado también lo había detectado Cebollero (2021) que afirmaba que el empleo de este modelo consolida los conocimientos que aprenden por parte de quien realiza el servicio (el alumnado) ya que se sienten protagonistas de ese aprendizaje, potenciándose de esta forma la responsabilidad, la conducta prosocial y la motivación de quienes lo llevan a cabo. La mayoría del alumnado considera muy útil o bastante útil la metodología de Aprendizaje-Servicio para adquirir las competencias de la materia.

Este proyecto se desarrolló durante el curso 2020/2021 en el que, a pesar de regresar presencialmente a las aulas, todavía persistían los protocolos sanitarios para la prevención del COVID-19 y el modelo híbrido era todavía habitual. Esta situación excepcional favoreció la incorporación de herramientas digitales como las videoconferencias con el cliente, lo que, unido al contenido de la asignatura centrado en la publicidad digital, favoreció ir más allá de la mera utilización de las TIC para dar el paso hacia el e-aprendizaje-servicio, una modalidad de ApS que como afirma Escofet (2020, p.175) “soluciona las limitaciones del aprendizaje-servicio tradicional y del aprendizaje virtual”. Este hecho favoreció la interacción y eliminó las barreras geográficas que en ocasiones se dan entre aula y servicio.

No obstante, algunos alumnos también señalaron cuestiones a mejorar como la disponibilidad de los recursos para la realización de actividades o que haya un presupuesto limitado por parte de los clientes. Autores como Largent (2013) y Wozencroft *et al.* (2015) subrayan que, para evitar efectos negativos, los y las estudiantes deben disponer de información y formación previas sobre las organizaciones en las que realizarán

su servicio. Aún con todo, en líneas generales los resultados arrojan que el hecho de que sea una organización real que actúa como cliente, que presente sus necesidades al alumnado y mantenga reuniones intermedias, así como la presentación final cara a cara con el cliente, hizo que el alumnado se sintiera más responsable y satisfecho con su trabajo y su resultado.

6. CONCLUSIONES

El Aprendizaje-Servicio aplicado a Publicidad interactiva ofrece unas ventajas notables ya que permite que el alumnado aprenda habilidades como el desarrollo de nuevos enfoques creativos adaptándose a los requerimientos del cliente, ser más consciente de las posibilidades y limitaciones de los recursos o seleccionar aquellos medios, soportes y formatos digitales más adecuados para la campaña, a la vez que se compromete con su trabajo y alcanza notablemente los objetivos docentes marcados en la asignatura.

El hecho de introducir la interacción con la entidad social sin ánimo de lucro, que trabajan en favor de cuestiones sociales como la alfabetización mediática, enriquece el proceso de formación a través de la experiencia práctica real y el compromiso social con las metas de la organización. Los temas sociales son interesantes desde el punto de vista del desarrollo de valores cívicos, no obstante, no siempre resultan atractivos para el alumnado de Publicidad que está más habituado a realizar campañas publicitarias para marcas comerciales. El desarrollo de una campaña digital de publicidad social ha sido un hándicap para algunos alumnos, pero, en líneas generales se puede concluir que aunque no se despierten nuevos intereses solidarios sí que tienen la percepción de contribuir a una sociedad mejor a través del ApS.

La transformación de un proyecto ApS tradicional en un proyecto e-Aps debido a las circunstancias específicas de la pandemia de COVID-19 entre septiembre-diciembre 2021 fue positiva ya que favoreció la interacción y eliminó las barreras geográficas que pueden darse entre el aula de la universidad y el servicio con la organización no gubernamental.

En conclusión, la implementación de la metodología ApS en la asignatura de Publicidad interactiva consigue atraer el interés del alumnado hacia la asignatura, les compromete con su trabajo al tiempo que les permite reflexionar sobre cuestiones sociales que les rodean.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este proyecto de grupo forma parte del grupo de innovación educativa GIGAMAPS de la URJC y fue seleccionado en la convocatoria de proyectos 2020-2022 de la Oficina de Aprendizaje-Servicio de la URJC.

Ha contado con el apoyo de la III Convocatoria de Ayudas a la innovación y mejora de la docencia de 2021 de la Facultad de Ciencias de la Comunicación URJC.

Agradecimiento a la organización iCMedia por su colaboración en el proyecto de ApS.

8. REFERENCIAS

- Cebollero Salinas, A. (2021). Aprendizaje socioemocional en la comunicación online a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio en adolescentes. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (78), 196-210. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2193>
- Dailey-Hebert, A., Donnelly-Sallee, E., y DiPadova-Stocks, L. (2008). *Service-learning: Educating for citizenship*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Escofet, A. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: ¿una relación posible? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 169-182. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24680>
- Folgueiras, P., Escofet, A., Forés, A., Graell, M., Luna, E., Palos, J., Palou, B. & Rubio, L. (2014). *Service Learning Questionnaire*. Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/53526>
- Folgueiras, P., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Mugarra, A., & Ruiz, A. (2020). *Service-learning: A survey of experiences in Spain*. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(2), 162–180. <https://doi.org/10.1177/1746197918803857>
- iCmedia (2021). *Libro Blanco de la Influencia Responsable*. <https://acortar.link/iLP9LM>

- Largent, L. (2013) Service-Learning Among Non-traditional Age Community College Students. *Community College. Journal of Research and Practice*, 37:4, 296-312, <https://doi.org/10.1080/10668920903527100>
- Malvey, D. M., Hamby, E. F., & Fottler, M. D. (2006). E-service learning: A pedagogic innovation for healthcare management education. *The Journal of health administration education*, 23(2), 181–198. <https://acortar.link/FSZHhP>
- Martínez Pastor, E., Blanco-Ruiz, M. & Vizcaíno-Laorga R. (2021). *Del aula a la realidad: trabajo colaborativo de proyectos de Publicidad.: Una experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS)*. Madrid: Aula Magna editorial.
- Oficina ApS URJC (2022). *Proyectos de Aprendizaje Servicio aprobados por la Comisión 2020-2022*. <https://acortar.link/TE59DM>
- ONU (2022) *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://acortar.link/tk3hK>
- Puig, J. M. & Palos., J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó editorial.
- Trujillo Sáez, F. (2017). Aprendizaje basado en proyectos: líneas de avance para una innovación centenaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 78, 42-48.
- Wozencroft, A. J., Pate, J. R., & Griffiths, H. K. (2015). Experiential Learning and Its Impact on Students' Attitudes Toward Youth with Disabilities. *Journal of Experiential Education*, 38(2), 129–143. <https://doi.org/10.1177/1053825914524363>

LA PRODUCCIÓN PUBLICITARIA A TRAVÉS DEL CONTRATO DE COPRODUCCIÓN

VÍCTOR ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ
Universidad de Cádiz

LOURDES GALLARDO-HURTADO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Los contratos de coproducción son una técnica muy común en el ámbito publicitario. La agencia de publicidad y el anunciante buscan empresas con las que poder producir sus piezas de comunicación, convirtiéndose, en consecuencia, en figuras que son clave dentro del proceso publicitario (Castelló-Sirvent y Roger-Monzó, 2019). Especialmente, esta opción es bastante habitual en la gestión de productos audiovisuales como *spots* o piezas para campañas publicitarias, siendo continuista con un modelo de negocio propio de la industria cinematográfica y televisiva presente.

Es habitual del cine de Hollywood que el proceso de producción de una película sea llevado a cabo entre varias empresas. Esto implica un acuerdo en el reparto de beneficios, en la libertad creativa o en la propiedad de los derechos de explotación. En muchas ocasiones, incluso llega a entrar un agente externo para su distribución que implicarán de nuevos cambios y negociaciones. Entendemos a este proceso como la actividad donde “todo producto audiovisual es susceptible de ser comercializado y, por ende, de generar beneficios económicos que amorticen sus costes de producción y rentabilicen la inversión inicial de sus productores” (Miñarro, 2013: 11).

No obstante, la coproducción no debe ser entendida como una debilidad en la que las partes deben ceder por un bien común. Miñarro (2013:12) señala que, “en estos casos, varias casas productoras ostentarán los

derechos de la obra”. En esta investigación, vamos centrar el discurso en ejemplificar este tipo de contrato como una oportunidad para el desarrollo publicitario a través de la producción de distintas obras de comunicación.

1.1. LA PRODUCCIÓN PUBLICITARIA

La producción publicitaria es aquella actividad de la agencia de publicidad dedicada a la materialización de aquellas piezas publicitarias necesarias para la realización de la campaña encargada por el anunciante (Fandiño, 2003). El proceso es diferente cada vez, ya que cada trabajo es diferente persiguiendo unos objetivos comunicativos y de medios distintos. Esto implica una continua relación con diferentes empresas del sector como: empresas de realización audiovisual, agencias de casting, fotógrafos, imprentas, etc.

Como estamos viendo, desde esta perspectiva la producción, son muchos los recursos a los que se puede optar según las necesidades (Marcos y Parras, 2021). Siempre siguiendo la guía del director creativo para generar una composición en estilo, tono y mensaje que cuadre con los objetivos de comunicación de la marca con la que se trabaje. En este sentido, es necesario abarcar una visión amplia en términos de producción. Cualquier pieza generada que adquiera sentido gracias a su relación con la marca principal, la convierte de manera instantánea en una pieza publicitaria. La ayuda a comunicarse y a extender su mensaje en cualquiera de sus posibles formatos.

En este escenario ubicamos nuestra investigación. Definimos a los contratos de coproducción publicitaria como una ocasión para el negocio y la expansión para las marcas. Se trata de una percepción no considerada dentro del ámbito académico. Apenas existen investigaciones científicas sobre producción de publicidad. Por ello, tomaremos como muestra un caso referente que demuestra las posibilidades de crecimiento de una marca gracias a este tipo de acuerdos entre compañías.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación persigue identificar las posibilidades comunicativas y publicitarias del contrato de coproducción. Para ello, vamos a tomar como muestra el caso de la marca *Star Wars* como paradigma del desarrollo de este tipo de técnicas. Clarke (2014: 204) entiende a *Star Wars* como “la marca más grande, que constantemente se reorganiza por más creadores de mundos, contenidos y creadores de juguetes”. Se trata de una obra de origen audiovisual que conseguido generar toda una estrategia publicitaria alrededor de su *storytelling* con el desarrollo de productos y de obras derivadas, manteniendo a la marca y su relato de manera continuada en la mente del espectador y del consumidor.

Debido a la naturaleza de este trabajo, este objetivo general puede ser descompuesto en dos objetivos específicos. El primero de ellos es explorar el recorrido histórico a la marca de *Star Wars* a través de la coproducción. Se busca observar su relación con distintas empresas y las diferentes interpretaciones de la marca en los últimos años. En segundo lugar, buscamos estudiar la relación del consumidor con el desarrollo de este tipo de marcas. Se trata de una consecuencia directa del punto anterior, ya que su evolución es sinónimo de consumo a través de las décadas, lo que nos permite realizar una lectura generacional del caso.

3. METODOLOGÍA

Para realizar este proyecto hemos planteado una metodología cualitativa a través de técnicas exploratorias. Para ello, hemos dividido la investigación en dos fases tomando como referencia el caso de estudio mencionado con anterioridad. Este diseño científico busca adaptarse a las últimas tendencias en análisis académico de la comunicación (Stake, 2020).

En la primera fase de esta metodología se propone un planteamiento exploratorio donde se reconstruye desde una perspectiva académica una visión teórica sobre los tipos de contratos posibles en la producción audiovisual y publicitaria. Al realizar este apartado, se ha detectado que

las publicaciones científicas sobre el asunto son realmente escasas, por lo que esta investigación adquiere una posición de relevancia que consigue aportar conocimiento a la academia sobre la cuestión. En consecuencia, alcanzamos un marco empírico sobre los tipos de contratos existentes para la producción con visión publicitaria que nos permite realizar el análisis planteado poniendo especial atención en el acuerdo de coproducción.

En segundo lugar, se realiza una nueva fase donde se emplean los conceptos explorados en la etapa anterior para generar un análisis cualitativo. Aplicamos al caso de *Star Wars* esta visión teórica para conocer en detalle la evolución y tratamiento de la marca, acercándonos a los objetivos propuestos en este proyecto.

Finalmente, la realización de estas dos fases nos permite componer un análisis cualitativo sobre la cuestión (Reiter, 2015). Los resultados ofrecen una lectura de conjunto en la que la figura contractual de la coproducción es reconocida como modelo para el desarrollo de marcas publicitarias en las que distintas empresas pueden participar desde diferentes prismas.

4. RESULTADOS

4.1. CONTRATOS PARA LA PRODUCCIÓN PUBLICITARIA

En el ámbito de la producción publicitaria pueden darse tres tipos de contratos diferentes según Poveda (2018). Aunque estos están enfocados especialmente al desarrollo de contenidos audiovisuales, realmente se aplican en la industria publicidad al desarrollo de cualquier pieza relacionada con una marca o campaña publicitaria. Exploremos a continuación las variantes de los contratos para la producción.

4.1.1. Encargo de producción

El encargo de producción es aquel tipo de contrato en el que un sujeto encarga a una empresa productora la realización de una obra audiovisual o contenido específico en relación a una marca (Poveda, 2018). La mayoría de piezas publicitarias responden a este modelo, en el que una

agencia de publicidad encarga a una empresa subsidiaria la realización de obras como un spot, la fabricación de una MUPI de publicidad exterior, la realización de una cuña radiofónica o un banner digital. También es propio de cadenas de televisión que encarga la realización de programas a una productora o de empresas cinematográficas para la realización de films o contenidos específicos de ellos como efectos especiales. Se trata, en definitiva, de la materialización de un producto publicitario y comunicativo por encargo donde una parte encarga la totalidad de su producción a la otra.

En este tipo de contratos, la empresa principal, asume la totalidad del coste de la obra. A la vez, también asume el riesgo. Es la organización titular de todos los derechos y obligaciones, y recibiría contraprestaciones o beneficios si los hubiera a la hora de su explotación. En este aspecto, Miñaro (2013: 82) añade que “es importante que el contrato no solo defina los derechos de explotación audiovisual, sino también los de cualquier tipo de derecho respecto a los productos u obras derivadas del título original”.

Por otro lado, la empresa productora de estos contenidos asume un riesgo menos, ya que sea cual sea el rendimiento comunicación y de consumo de su obra, al ser una empresa contratada por encargo, recibirá igualmente el pago en su totalidad.

Como se comentado, es un ejemplo clásico de tipos de contratos con las agencias de publicidad y de estas con otras empresas de producción. El anunciante asume el riesgo al financiar a la agencia para la realización de la campaña. Es esta quién contratará a la empresa productora de un spot por el que cobrará una cuantía. Sean cuales sean los resultados publicitarios de la campaña, es el anunciante el único que pone en riesgo su inversión desde el punto de vista de la producción.

4.1.2. Producción propia

La producción propia es aquella en la que la empresa productora asume la totalidad de los costes para la realización y explotación de la obra. Se trata de un trabajo que ejecuta una organización de manera autónoma sin necesidad de contratar a una subsidiaria. Esta situación le permitirá

rentabilizar la creación en la medida que estime oportuna, incluso vendiendo derechos derivados de la obra. Además, recibiría los incentivos fiscales en su totalidad si los hubiera. No obstante, en este tipo de producción se asumen más riesgos al ser la única empresa que invierte en el proyecto, por lo que en muchas ocasiones se buscan colaboradores o patrocinadores que permitan aumentar el presupuesto de producción y desarrollo (Poveda, 2018).

En publicidad, es habitual encontrar este tipo de producciones en campañas propias que buscan comunicar la capacidad de la agencia. Un ejemplo claro pueden ser los festivales publicitarios a los que se concurra con el fin de obtener repercusión y reconocimiento desde un punto de vista creativo. Por ello, los costes en este caso están más justificados al perseguir más cercano a la marca que al mercado.

4.1.3. Coproducción

Este tipo de contrato publicitario es el más común ya que ambas compañías se unen para sacar adelante proyectos más ambiciosos que el que serían capaces de genera de manera individual. En él, cada organización realiza aportaciones determinadas que queda quedan recogidas y especificadas en el contrato. Para ello, en el documento se recogen: los términos de regulan la elaboración y coproducción, la atribución de cada parte del porcentaje de titularidad y propiedad de la obra, y los porcentajes de titularidad sobre los derechos propiedad intelectual o derechos de explotación (Valdés, 2001).

Como es obvio, los contratos de producción pueden evolucionar a medida que se van concretando las partes de la pieza (guion, autores, presupuesto...) (Poveda, 2018). Esto significa que es necesario realizar nuevas versión del mismo contrato de manera continuada, por lo que debemos reconocer a este documento como un ente en constante evolución y que no se cerrará hasta finalizada la producción.

Para llevar en orden este tipo de situación y que no afecte a las relaciones entre las empresas, es oportuno realizar numerosas reuniones entre las distintas partes. Para ello es necesario tener en cuenta dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, dejar establecido de manera clara que

si hay modificaciones en el contrato debe constar por escrito en el mismo que la última versión extingue las anteriores. De esta manera, la última versión del documento siempre estará actualizada y evitará la confusión o posibles errores de interpretación. Para que esto suceda, también es recomendable la elaboración del *deal memo*, como documento previo al contrato para regular las cuestiones más importantes que deben quedar fijadas desde los primeros momentos de la producción (Poveda, 2018).

En publicidad, este es un tipo de contrato común entre anunciante y agencia, pero también entre agencia y empresa de producción. En el primero de los casos puede suceder cuando en el acuerdo con la agencia, esta adquiere un rol activo. Formar parte del proyecto aportando profesionales o elementos propios para la producción. En el segundo supuesto, la agencia acuerda con el equipo de producción la realización de una pieza publicitaria que beneficia a ambos desde un punto de vista práctico más allá de ser un encargo de un cliente. Aunque puede darse en campañas publicitarias tradicionales, suele tener un cariz más creativo y basado en la difusión.

4.2. LA COPRODUCCIÓN EN *STAR WARS*

Una vez llegados a este punto, es necesario destacar la figura de *Star Wars* como obra cultural y audiovisual referente de su época que ha servido como prototipo como modelo de negocio publicitario a través de contratos de coproducción (Linares, 2009). Para ello, observemos en detalle la evolución histórica del caso.

Esta saga cinematográfica comienza en el año 1977 con el estreno de su primer film *Star Wars* (Lucas, 1977). Se trata de una narración que está “llena de mitos fundacionales, solo que llevados a lo moderno, referencias políticas, históricas y semióticas, y, por qué no, mensajes reflexivos” (Patiño y Gamboa, 2018: 95). Es una obra escrita y dirigida por George Lucas que fue financiada en su mayoría y distribuida en cines por la compañía cinematográfica 20th Century Fox. Aunque él mantendría los derechos de autor y de propiedad intelectual. Para sacar a delante la producción, Lucas fundó su propia compañía llamada Lucasfilm con el fin de gestionar los contratos de coproducción con la empresa Hollywoodiense pensando especialmente en la realización técnica del film

(Rinzler, 2015). Dentro de las posibilidades, Lucas quería mantener el control creativo como autor, figurando como principal responsable en cualquier parcela relacionada con la producción como el casting, los efectos especiales o montaje final. Todo gestionado a través de su empresa. Entre estos acuerdos, se encontraba también la explotación y licencias en exclusiva para el autor de cualquier artículo derivado de la producción cinematográfica. Algo a lo que 20th Century Fox no dio valor, pero que dio origen al comienzo de las narrativas transmedia (Hassler-Forest y Guynes, 2017).

El resultado de este estreno cinematográfico alcanzó una repercusión mediática sin precedentes y un gran éxito internacional (Patiño y Gamboa, 2018). Rápidamente se planteó su continuación, solo que esta vez, gracias a la recaudación obtenida con la primera cinta, Lucasfilm se ocuparía al completo de las cuestiones de producción y el contrato con 20th Century Fox solo incluiría la distribución. De esta forma, George Lucas consigue dar un paso definitivo en el control creativo y financiero de su obra desde la perspectiva empresarial y de la comunicación. Como resultado, *El Imperio contraataca* (Kershner, 1980) y *El retorno del Jedi* (Marquand, 1983) pasan a ser obras gestionadas desde Lucasfilm en su integridad. Es en este momento cuando la obra fílmica se torna en franquicia. Aunque sin perder el foco del relato principal para que todo sume. Según Philips (2012), “Lucasfilm está motivado principalmente por el deseo de hacer cumplir su primacía narrativa”. Por esta razón, es la propia organización la que pasa a ser la que decide con qué empresas y en qué escenario actuar para desarrollar contenidos de la marca a través de la coproducción.

En este contexto surge este modelo de contrato con terceras empresas como oportunidad de negocio. Pero lo más importante, es que también propicia el desarrollo y el crecimiento de la marca *Star Wars* a nuevos ámbitos de marketing más allá del cinematográfico. Como resultado, se genera un contenido alrededor de la actividad del fan que permite desarrollar el relato de esta saga fantástica desde la perspectiva transmedia (Scolari, 2013). Veamos a continuación el recorrido histórico y las consecuencias de este modelo de coproducción entre Lucasfilm y el resto de empresas que participaron en los distintos proyectos.

En este punto, es necesario indicar también que son muchísimas las compañías que han impulsado esta marca desde contenidos coproducidos. La envergadura es tal que es imposible ordenar a toda empresa licenciataria de *Star Wars*. Por ello, para esta investigación, vamos a centrarnos que las obras que permitieron la concepción un mundo transmedial de este relato.

Un mundo transmedial es una “imagen mental” compartida, no definida por su materialidad, es decir, por su representación concreta en ningún medio, aunque para las investigadoras, con frecuencia los elementos principales de este mundo aparecen en la primera versión de él (Rosendo, 2016: 55).

Los primeros contratos de coproducción que de Lucasfilm con terceras empresa sucedieron en 1976 para promocionar el film original de 1977. Como se ha comentado antes, Lucas se hizo con los derechos de explotación de la marca en productos derivados como juguetes, cómics o artículos de promoción. En este punto se establecen firmas con Kenner para desarrollar la primera línea de juguetes de manera exclusiva. En años posteriores, este sector se ampliaría con la entrada de otras empresas jugueteras como Hasbro, Micromachine o Lego. Coincide también en estos años, entre el estreno del primer y el segundo film, el acuerdo con Marvel Comics que continuaría las tramas de los personajes entre películas ampliando el relato más allá del cine.

Años después del estreno de la tercera película *El retorno del Jedi* (Marquand, 1983), The Walt Disney Company —en adelante Disney— llega a un primer acuerdo con Lucasfilm para producir en sus parques temáticos una zona y atracción dedicada a la saga cinematográfica. Esta es la primera vez que una empresa de cine llega a un acuerdo con la empresa más a allá de 20th Century Fox, que estos momentos había visto su participación en cualquier proyecto como distribuidora. Se estrena en 1987 *Star Tours* en Disneyland, ideada y realizada por Industrial Light & Magic, empresa especializada en efectos especiales para cine y perteneciente a Lucasfilm. De esta manera, el público tiene por primera vez la oportunidad de experimentar en primera persona a este universo narrativo gracias a la coproducción entre Disney y Lucasfilm.

La siguiente parada la realizamos en los años noventa. En este momento, George Lucas decide realizar más películas de la saga. Estas son, *Episodio I. La amenaza Fantasma* (Lucas, 1999), *Episodio II. El ataque de los clones* (Lucas, 2002) y *Episodio III. La venganza de los sith* (Lucas, 2005). Se vuelve a contar con 20th Century Fox para la distribución en cines y doméstica en VHS, DVD y posteriormente en bluray. Además, en 1995 se reestrenaron las películas clásicas para alcanzar a una nueva generación de espectadores. Esto produjo, en consecuencia, nuevos contratos con nuevas empresas para desarrollar distintos tipos de producto: con editoriales de distintos países para libros y novelas, videojuegos con EA o Nintendo, o con cadenas de televisión como Cartoon Network Studios para series animadas. También estos años surge la organización y realización de contenidos entre fans (Jenkins, 2008). Entre ellas destaca la Legión 501 como organización altruista que recrea las armaduras de los personajes para acudir a eventos u hospitales de manera benéfica. Este tipo de acciones “hace al público participe de su propuesta, ejecutando acciones que solo este sabe reconocer, suponiendo una experiencia transmedia respecto a la narrativa original” (Álvarez-Rodríguez, 2021: 22).

Esta etapa finaliza en el año 2012. Es entonces cuando Disney decide comprar la compañía Lucasfilm en su integridad, y con ella, absolutamente todos los derechos de explotación de sus marcas y productos derivados. La operación se cerró con el coste de 4.050 millones de dólares (La Vanguardia, 2012). Esto supone un antes y un después en la historia de la compañía. A partir de ahora, es con Disney con quien hay que gestionar cualquier contrato de coproducción para el desarrollo de cualquier pieza licenciada bajo la marca de *Star Wars*. En este sentido, esta nueva propietaria ha buscado impulsar este relato para nuevas generaciones, y en sus primeros diez años de propiedad ha realizado bajo producción propia: cinco nuevas películas, diez series de televisión, dos nuevas zonas en distintos parques Disney y un hotel tematizado en la saga. Sin duda, busca acercar aún más la experiencia al espectador basando su estrategia comunicativa en la estrategia transmedia incluso de manera sensorial (Geraghty, 2022). *Star Wars* se ha convertido en un relato que se puede consumir en cines, en la televisión de casa, con

novelas, cómics o videojuegos, pero también de vacaciones con la familia (Guynes y Hassler-Forest, 2017). Para alimentar esta ingeniería de *marketing* (Proctor y Freeman, 2016), no han dejado de producirse contratos de coproducción que han hecho que la marca la marca esté presente de cientos de maneras diferentes en el día a día de los nuevos y viejos consumidores de esta obra.

5. CONCLUSIONES

El estudio de este caso expone de manera evidente las oportunidades que puede generar la coproducción como modelo de desarrollo para una marca, en este caso, de ficción. Es más, este tipo de acciones adquieren un carácter de evidencia promocional que ha conseguido poner en valor y expandir un relato de manera transmedia. Esta situación supone que “a lo largo de su historia, Lucasfilm ha explotado la marca Star Wars, trabajo que le ha valido a la compañía la posición de segundo productor mundial de productos de entretenimiento” (Clarke, 2014: 220). Esto nos hace ver que la coproducción no debe ser entendida como una debilidad en la que repartir beneficios o ceder en cuestiones de desarrollo, sino como un procedimiento enriquecedor gracias a las sinergias.

Considerando a *Star Wars* como un caso paradigmático y de éxito, es oportuno reconocer que debe ser tenido como prototipo a la hora de desarrollar contratos de producción. Desde la perspectiva publicitaria, todos los ejemplos expuestos sirven para trasladar la experiencia narrativa de esta saga la cotidianeidad del espectador. De esta manera, todas las obras coproducidas funcionan como productos en sí mismos. Pero, sobre todo, sirven para retroalimentar desde un prisma comunicativo la ficción original, siendo consumida de muchas distintas formas.

El análisis efectuado también nos ha permitido responder a los dos objetivos específicos planteados. El recorrido histórico de la marca nos ha mostrado como desde el primer momento, los contratos de coproducción fueron conducidos hacia la función publicitaria y continuación de la experiencia. En un primer momento, bajo el paraguas de 20th Century Fox, el control creativo quedaba supeditado a ciertas licencias. Sin embargo, es desde el momento de la autofinanciación para el segundo film y en

adelante, cuando Lucasfilm es capaz de tomar la iniciativa asociándose y produciendo para gigantes corporaciones del entretenimiento como Disney. Esta lectura nos empuja directamente al segundo de los objetivos específicos. Que la saga y su relato se mantengan vigentes durante décadas, es la mayor razón para entender que su gestión ha servido conectar y adaptar el mensaje y sus formatos a nuevas generaciones de consumidores. Lo que en un primer momento, a finales de los setenta, servía para alcanzar a un público juvenil con historias de ciencia ficción, es ahora un aliciente para encontrar la unión entre aquellos niños que ahora son padres y sus jóvenes hijos. Hoy, pueden reencontrarse con aquellas versiones de sí mismos de vacaciones en parques Disney y compartiéndolo con sus respectivas familias. Sin duda, el camino realizado a través de la sinergia y cooperación empresarial ha sido fundamental para mantener la marca viva hasta nuestros días.

Finalmente, y en una lectura de conjunto, es necesario reconocer que los contratos de producción publicitaria deben ser considerados como un elemento de crecimiento y de asociación. La publicidad tradicional debe superar la saturación de los medios convencionales y saber entender el mundo transmedia en el que nos movemos, generando experiencias de marca más allá del plan de medios.

6. REFERENCIAS

- Álvarez-Rodríguez, V. (2021). La cultura participativa de Star Wars como experiencia transmedia. *Questiones Publicitarias*, 4(27), 21-29. <https://doi.org/10.5565/rev/qp.357>
- Castelló-Sirvent, F. y Roger-Monzó, V. (2019). Dirección de arte y producción publicitaria: Analizar, conectar, experimentar y crear. *Vivat Academia*, 147, 65-86. <https://doi.org/10.15178/va.2019.147.65-86>
- Clarke, M. (2014). Branded worlds and contracting galaxies: The case of Star Wars Galaxies. *Games and Culture*, 9(3), 203-224.
- Fandiño, X. (2003). Introducción á produción publicitaria en medios audiovisuais. Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Geraghty, L. (2022). From Anaheim to Batuu: fan tourism and Disney's Star Wars: Galaxy's Edge as transmedia playground. *On Disney: Deconstructing Images, Tropes and Narratives*, 9, 199.

- Guynes, S. y Hassler-Forest, D. (2017). *Star Wars and the history of transmedia storytelling*. Amsterdam University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctt207g5dd>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós Ibérica.
- La Vanguardia (2012). Disney adquiere Lucasfilm por 3.125 millones de euros. La Vanguardia. Recuperado de: <https://acortar.link/0cx6HI>
- Linares, R. (2009). *La promoción cinematográfica. Estrategias de comunicación y distribución de películas*. Fragua Comunicación. 79. Fragua.
- Marcos, J. y Parras, A. (2021). Claves para captar la atención en la producción publicitaria a través de archivos, bancos de imágenes y librerías musicales en tiempos del Covid19. *Revista General De Información y Documentación*, 31(1), 259-278. <https://doi.org/10.5209/rgid.76949>
- Miñarro, L. (2013). *Cómo vender una obra audiovisual: Una aproximación a la distribución de contenidos audiovisuales*. Primerán en formato digital. ed.). Universitat Oberta de Catalunya.
- Patiño, S. y Gamboa, M. (2018). Star Wars, mucho más que galaxias, efectos y malos con estilo. *Comunicación y Ciudadanía*, (9), 84-95.
- Phillips, F. (2012). The star wars franchise, fan edits, and lucasfilm. *Transformative Works and Cultures*, 9, 15.
<https://doi.org/10.3983/twc.2012.0385>
- Poveda, M. (2018). *Producción publicitaria*. Fragua.
- Proctor, W. y Freeman, M. (2016). The first step into a smaller world': The Transmedia Economy of Star Wars. In *Revisiting Imaginary Worlds* (pp. 251-273). Routledge.
- Reiter, B. (2015). La epistemología y metodología de la investigación exploratoria en ciencias sociales: Cruzando popper con marcuse. *Revista Chilena De Derecho y Ciencia Política*. 147-168. <https://doi.org/10.7770/rchdep-V6N3-art1015>
- Rinzler, J. (2015). *Como se hizo Star Wars*. Planeta Cómic.
- Rosendo, N. (2016). *Mundos transmediales: Revisión conceptual y perspectivas teóricas del arte de crear mundos*. *Icono 14*, 14(1), 49-70.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Stake, R. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Valdés, A. (2001). *Propiedad intelectual y relación de trabajo: La transmisión de los derechos de propiedad intelectual a través del contrato de trabajo: Artistas, programadores informáticos y producción audiovisual*. Civitas.

EL GUION PARA PUBLICIDAD A TRAVÉS DEL VIAJE DEL HÉROE

VÍCTOR ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación académica sobre narratología aplicada al guion publicitario nace de la premisa expuesta por Vogler (2002: 31) donde reconoce que:

Todas las historias están compuestas por unos pocos elementos estructurales que encontramos en los mitos universales, los cuentos de hadas, las películas y los sueños.

Esta sentencia deber ser entendida como punto de partida de nuestro trabajo. Hablar del viaje de héroe de Campbell (1973) significa encontrar el sentido a la manera que tiene el hombre de construir historias. Podemos encontrar un mismo proceso, en cualquier tipo de arte, pictórico o narrativo. Sea cual sea la expresión humana, e incluso de diferentes culturas, este proceso identifica unas mismas etapas adaptadas a cada uno de sus respectivos formatos (Ximena y Díaz, 2016).

En este escenario, es necesario reconocer que existen identificaciones de la figura en distintas obras como el cine o la literatura (Cojocarú, 2008) (Arias-Mora, 2012). Sin embargo, la publicidad es un terreno inexplorado en este sentido. Es obvio pensar que el guion para publicidad solo busca la persuasión con finalidades de mercado. Sin embargo, hay que reconocerle igualmente una capacidad narrativa que le permite conectar con el espectador como ser consumidor de historias. Es en este espacio donde entra esta figura del viaje del héroe como posible elemento catalizador y común entre este tipo de relatos y el resto de sus variantes.

2. OBJETIVOS

En este proyecto tenemos como objetivo principal reconocer la presencia del monomito narrativo del viaje del héroe de Joseph Campbell (1973) como elemento intrínseco en la estructura del guion publicitario. Se trata de una estructura narrativa muy habitual en el cine o en la literatura, como se ha explicado con anterioridad. Es, además, un modelo que se ha estudiado en distintos medios desde una perspectiva académica como la televisión (Álvarez-Rodríguez, 2012) o los videojuegos (2017). No obstante, no existen investigaciones científicas que reconozcan este proceso en el ámbito publicitario. Esto convierte a este estudio en una oportunidad de divulgación y exploración.

Esta situación precedente nos hace poder interpretar el estudio desde diferentes prismas. En consecuencia, el objetivo general puede ser descompuesto en dos objetivos específicos. El primero es identificar las diferencias entre el guion audiovisual común y el guion publicitario. Se trata de reconocer aquellos elementos narrativos que pueden mantenerse incluso optando por el discurso de persuasión de la comunicación comercial. El segundo objetivo busca explorar el tratamiento audiovisual de cada uno de los pasos de la estructura en el caso de estudio seleccionado desde el prisma publicitario.

3. METODOLOGÍA

Nos encontramos frente un proyecto de investigación que requiere de un análisis cualitativo de la cuestión. Para ello, vamos a aplicar una metodología exploratoria en dos fases.

La primera de ellas es una exploración de la literatura y el concepto del viaje del héroe de Joseph Campbell (1972) y la posterior revisión realizada por Christopher Vogler (2018). En ella, observaremos los distintos patrones e interpretaciones para, posteriormente, poder aplicarlos y reconocer su presencia en el guion publicitario.

La segunda fase se compone de un análisis cualitativo donde el monomito de Campbell es aplicado al guion del caso de estudio. En esta ocasión, vamos a centrarnos en la campaña realizada por la agencia Leo

Burnett en el año 2014 para la Lotería de Navidad. Se trató de una campaña con una enorme repercusión mediática que, sin duda, demuestra la capacidad narrativa de su guion sin obviar la persuasión (ReasonWhy, 2014). En concreto, vamos a optar por la versión común del spot de 2 minutos y 32 segundos de duración. A través de sus doce pasos, conseguimos identificar la estructura y ponerla en valor dentro del terreno publicitario tal y como persigue esta investigación. Además, centrarnos en un caso de estudio como paradigma del modelo es una decisión que acerca a este trabajo a las últimas tendencias en investigación en comunicación (Stake, 2020).

Este análisis cualitativo queda resuelto tras el recorrido del proceso y el reconocimiento de la obra como parte de la concepción humanista del relato, sin distinción de su finalidad. Finalmente, obtenemos unos resultados de este estudio que pueden servir como precedente de la observación del guion publicitario y sus arquetipos narrativos.

4. RESULTADOS

4.1. EL MUNDO ORDINARIO

Esta primera etapa nos presenta al protagonista de nuestra historia. En palabras de Vogler (2002: 113), esta fase

Ha de atrapar al lector o al espectador, determinar el tono de la historia, sugerir a donde se dirige y verter una gran cantidad de información sin por ello ralentizar el ritmo de la pieza

Se trata del momento de introducción al relato en su contexto y desde el prisma desde el que se va a contar la historia. El propio nombre de la etapa hace referencia al entorno en el que están habituados los personajes. Puede ser tanto físico como emocional. A lo largo del viaje, tendrá que dejarlo atrás.

En cierta manera, podemos ver a esta primera etapa como una especie de prólogo en la que héroe aún no ha asumido su misión. No ha partido para emprender el viaje y solo se nos está presentado el entorno en el que se encuentra.

FIGURA 1. *Etapa de El mundo ordinario reflejada en el spot con el primer plano del protagonista*



Fuente: Loterías del Estado

Si observamos detenidamente esta etapa del viaje en el anuncio, detectamos que el protagonista de la historia es Manu. Se trata de un hombre que vive en un barrio obrero de una gran ciudad. La escena es en invierno, todo está nevado. La expresión de su rostro es de congoja e incredulidad ante el momento que está viviendo. Por el contexto adivinamos que no pasa por su mejor momento personal ni económico. Por eso parece que se siente superado por la situación.

Se da la circunstancia que, en publicidad, la narración debe condensarse lo máximo posible debido a la duración de la pieza. En este caso, se trata solo de dos planos. El primero de ellos es un plano general del barrio obrero en el que vive el personaje y el segundo, un primer plano del personaje protagonista mirando por la ventana, con el mismo barrio del plano anterior reflejado en el cristal.

4.2. LA LLAMADA A LA AVENTURA

La etapa de “la llamada a la aventura puede manifestarse en la forma de un mensaje o mensajero” (Vogler, 2002: 132). Se trata del momento en que algún elemento interno o externo del mundo ordinario hace que el protagonista se plantee un cambio en sus condiciones vitales. Se trata de una opción que le permita salir de la rutina y de la situación o contexto en el que se encuentra.

Pueden existir muchos motivos que impulsen al héroe, destacando la necesidad y el reconocimiento como primeras opciones

FIGURA 2. *Etapa de La llamada a la aventura reflejada en el spot con la frase de la mujer del protagonista: 'Manu, tienes que bajar'*



Fuente: Loterías del Estado

En este momento del spot es la mujer del personaje protagonista la que lo despierta de sus pensamientos. Con una sencilla frase, introduce la llamada en Manu. Le da unas breves indicaciones sobre la tarea a acometer y cómo enfrentarse a la situación para que salga victorioso de la aventura.

Nuevamente, al tratarse de un spot de publicitario, la narración se concentra y encontramos toda una etapa del viaje del héroe resumida en un par de frases.

4.3. RECHAZO A LA LLAMADA

Una vez que el héroe ha recibido la llamada, siempre existe un momento en el que la rechaza. Tiene miedo, se ve incapaz y prefiere mantenerse en el mundo ordinario en el que vive. Vogler (2002: 140) añade que:

Este alto en el camino antes de que el viaje realmente haya empezado desempeña una importante función dramática, que consiste en recalcar que la aventura es sin duda arriesgada, para que el público tenga conciencia de eso.

Se trata, en otras palabras, del último momento de arraigamiento con el contexto ordinario del héroe antes de asumir el cambio. Por ello, asumir

el cambio significará un antes y un después en la vida del personaje protagonista.

FIGURA 3. *Etapas del Rechazo a la llamada reflejada en el spot con la frase de Manu: 'Para una vez que no compro...'*



Fuente: Loterías del Estado

Esta etapa queda reflejada en el spot en la conversación que Manu tiene con su mujer rechazando la petición. El protagonista consigue poner excusas y expresar sus dudas frente a la vergüenza o diferenciación social que sufrirá si baja para felicitar a aquellos vecinos de su barrio que sí han comprado Lotería de Navidad y ha ganado el premio. Aunque esta información aún no ha sido expuesta por el guion del spot. Es una información que los protagonistas conocerán pero el espectador, en este momento, aún no.

Esta etapa es plasmada desde el punto de vista audiovisual con un breve diálogo del personaje de Manu dentro de la conversación que tiene con su mujer.

4.4. ENCUENTRO CON EL MENTOR

La figura del mentor es aquel personaje que acompaña y convence al héroe de la realización de su misión y salto a la aventura. Es la fuente de sabiduría en el relato. Vogler (2002: 149) de fine

El encuentro con el mentor como aquella etapa en la que el héroe obtiene provisiones, conocimientos y la confianza necesaria para vencer sus miedos y adentrarse en la aventura.

Su función principal es la de instruir al héroe para la aventura. Además, se da circunstancia que, aunque lo acompañe en parte del camino, nunca estará al lado del héroe en la etapa de La odisea a la que tendrá que enfrentarse en soledad con los conocimientos y valentía que el mentor le aportó.

FIGURA 4. *Etapa de Encuentro con el mentor reflejada en el spot con la conversación con su mujer.*



Fuente: Loterías del Estado

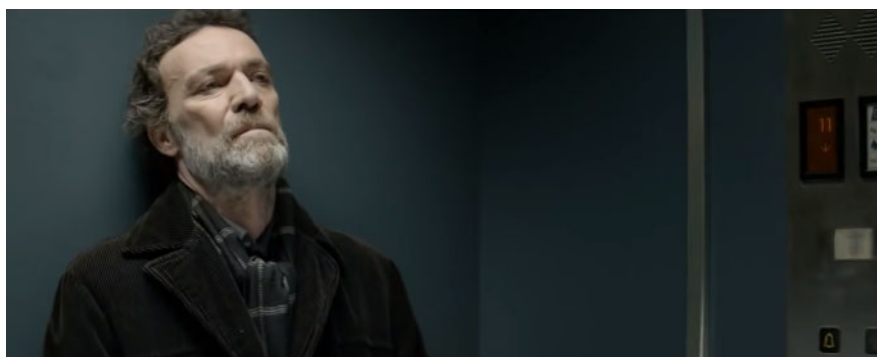
En el spot de la Lotería de Navidad de 2014, la figura del mentor la compone la mujer del protagonista. Es ella quien acaba convenciéndole de bajar a la calle y saludar a los vecinos y amigos. Aunque Manu lo evita en un primer momento, ella consigue que se enfrente a sus miedos. Imprime el coraje dándole un beso tierno de amor para aportarle el arrojo necesario en el héroe. Ya posee las herramientas con las que enfrentarse a la aventura.

Como se ha indicado con anterioridad, las últimas tres etapas se ven condensadas en una breve conversación a base primeros planos de la pareja protagonista. Nuevamente, es resultado de los tiempos para el desarrollo narrativo de la publicidad que necesita instantaneidad. Aunque, como estamos viendo, esto no evita un cumplimiento formal de la estructura.

4.5. LA TRAVESÍA DEL PRIMER UMBRAL

Esta etapa es consecuencia directa de la anterior. Tras el encuentro con el mentor y su enseñanza, “la travesía del primer umbral supone un actor de voluntad con el que el héroe se dispone sinceramente a emprender la aventura” (Vogler, 2002: 160). Se trata de una aproximación física y emocional donde se asume el destino y el enfrentamiento en futuras etapas. De hecho, el héroe cambia físicamente de mundo en este paso, saliendo de la cotidianidad del mundo ordinario al desconocimiento del mundo especial. En él se encontrará con los primeros personajes externos su mundo ordinario. En este caso, son reconocidos como guardianes del umbral.

FIGURA 5. *Etapa de La travesía del primer umbral reflejada en el spot con el paseo del protagonista desde su casa hasta el bar del barrio.*



Fuente: Loterías del Estado

En el spot vemos como esta etapa es personificada en solitario por Manu. Lo primero que hace es tomar el ascensor para bajar a la calle desde su piso. En primer lugar, es un nuevo refuerzo a la idea de héroe obrero que vive en un bloque de pisos de clase media. En segundo lugar, es un acto simbólico que refleja la bajada a los infiernos del personaje para enfrentarse a sus miedos. Por su expresión, está compungido y no es algo que le apetezca en absoluto. Atraviesa el barrio mientras nieva. Hace frío. Por lo que se acentúa aún más la sensación de desamparo con este personaje.

Son once planos de diferentes proporciones los que narran esta parte del viaje. Vemos distintas zonas del barrio que conforman esta travesía. Apenas hay nadie por las calles hasta que llegamos al bar de Antonio, donde se reúne una gran multitud en la entrada. En este lugar se librará la prueba final. Ellos son los guardines del umbral. Celebran haber ganado el premio gordo. Son la antítesis de la situación emocional de nuestro héroe.

4.6. LAS PRUEBAS, LOS ALIADOS Y LOS ENEMIGOS

Este paso recoge las diferentes actitudes que adquieren el resto de personajes con los que el héroe se encuentra en el proceso. Algunos de ellos provocarán una situación complicada que el protagonista deberá superar como pruebas. También, ser enemigo o aliado quedará determinado por la colaboración o enfrentamiento que presenten frente a las intenciones de nuestro caminante. Por su parte, Vogler (2002: 171) lo interpreta como:

Es muy natural que los héroes recién llegados al mundo especial inviertan algún tiempo en dirimir en quién se puede confiar, quién les puede prestar valiosos servicios y quién no es digno de su confianza. También esto es una suerte de Prueba con la que se examina la perspicacia y el buen juicio del protagonista.

Si los hubiera, los rivales o villanos, surgen en esta etapa como oposición del héroe.

FIGURAS 6 y 7. *Etapa de Las pruebas, los aliados y los enemigos reflejada en el spot con la entrada del Manu en el bar, donde tiene que abrirse paso hasta llegar a Antonio.*





Fuente: Loterías del Estado

Este escenario es reflejando en el anuncio con la entrada de Manu en el bar. Se debe abrir paso físicamente hasta llegar a la barra, donde le espera su amigo Antonio. Casi de un modo literal, debe imponerse físicamente entre todos sus vecinos que festejan haber ganado el gordo. Es nadar en un mar revuelto donde se encuentra constantemente con pruebas emocionales. Él no es feliz como sí lo son todos con los que se encuentra.

Finalmente, llega a su destino y se encuentra con su aliado en esta historia, solo que aún no lo sabe. Es Antonio, el propietario del bar.

4.7. APROXIMACIÓN A LA CAVERNA MÁS PROFUNDA

Tras haber superado la travesía y haberse encontrado directamente con aquellos personajes que pueden resultar un problema para el héroe, esta etapa es un breve receso justo antes del enfrentamiento final. Vogler (2002: 176) lo define como “una región intermedia ubicada entre la frontera y el meollo del viaje del héroe”. En este punto, ya no existe vuelta atrás para nuestro protagonista. Las decisiones tomadas y la parte del viaje recorrido le hacen tomar aire frente a la prueba suprema a la que deberá enfrentarse.

En este momento, aunque hace ya tiempo que se tomó la decisión, el héroe presenta dudas sobre sí mismo y sobre la idoneidad de su figura para la misión. Se puede considerar un intruso que se cuestiona su capacidad y función.

FIGURA 8. Etapa de Aproximación a la caverna más profunda reflejada en el spot con la conversación entre Manu y Antonio en la barra del bar.



Fuente: Loterías del Estado

Aquí observamos cómo en la conversación entre Manu y Antonio se expresan muchas más cosas que las que realmente se dicen. Manu felicita a Antonio por haber ganado el premio de la Lotería y por haberlo repartido en su bar, aunque él no sea uno de ellos. Por su parte, Antonio busca el costumbrismo de su relación poniéndole un café y equiparándolo al resto en intención. De hecho, en un primer momento le ofrece una copa, pero Manu incide en el café. Queda muy claro que es bienvenido en su negocio bajo esas circunstancias y se alegra de verlo. Solo que, nuevamente, Manu desconoce la razón.

Esta conversación está plasmada desde lo audiovisual con sencillos primeros planos entre los dos protagonistas donde destacan sus gestos y las emociones que se quieren transmitir.

4.8. LA ODISEA

Es la prueba suprema a la que deberá enfrentarse el héroe. Es llamada así por la Odisea de Homero como epítome del máximo enfrentamiento al que puede acudir un hombre. En esta situación, “el héroe se encuentra en la cámara más oscura de la caverna más profunda, enfrentándose al reto más trascendental y al adversario más temido” (Vogler, 2002: 191). Supone el mayor cambio en la actitud y actante del protagonista. Esta experiencia lo hará renacer en un ser nuevo como resultado del aprendizaje resultante del enfrentamiento.

En ocasiones, esta paso significa la muerte para el héroe o del villano, acabando aquí su historia o renaciendo poco después.

FIGURA 9. *Etapa de La odisea reflejada en el spot tras la conversación entre Manu y Antonio en la barra del bar donde pide la cuenta.*



Fuente: Loterías del Estado

La odisea para Manu llega cuando no puede aguantar más rodeado de tanta felicidad a su alrededor. Su aliado, Antonio, también está festejando. Ha aguantado como ha podido, pero en ese momento, él siente que sobra en ese lugar y decide marcharse. Ya ha bajado al bar. Ha felicitado a su amigo. Ha cumplido. Es hora de volver. En ese momento pide la cuenta y Antonio le pide veintiún euros por un café. Es algo que sorprende a Manu.

El diseño audiovisual de esta parte del relato nos muestra planos medios de los personajes que cohabitan en el bar celebrando el premio con el primer plano de tristeza de Manu. Se realza su derrota aunque moralmente busca el equilibrio porque siente que ha cumplido.

4.9. LA RECOMPENSA

Es el premio tras el paso por la odisea. Se ha superado el enfrentamiento y el héroe, vivo o muerto, habrá logrado un estímulo que suponga un cambio para él o para sus allegados. En palabras de Vogler (2002. 212): “la experiencia de vivir una crisis genera un sinfín de nuevas posibilidades, y la recompensa, consecuencia directa de la odisea, presenta muchas formas y funciones”.

Es habitual que se den momentos de celebración o reivindicación. Aunque siempre bajo el prisma de una nueva percepción de la nueva realidad que rodea a los personajes.

FIGURA 10. Etapa de *La recompensa* reflejada en el spot con el sobre que Antonio le ha guardado a Manu.



Fuente: Loterías del Estado

La recompensa en este spot tiene un carácter simbólico en forma de sobre rojo. En él, se guarda el décimo de Lotería que Antonio le ha guardado a Manu en secreto. Es la respuesta a los veintiún euros del café. La recompensa para el héroe tras haber pasado el calvario de enfrentarse a la felicidad moral de sus vecinos y haber cumplido felicitando a su amigo Antonio. Como decíamos al comienzo, el viaje de Manu es emocional desde la tristeza a recibir el premio que hará que su vida sea diferente.

Este desenlace de la conversación que condensa esta etapa destaca por la presencia del plano detalle donde aparece el sobre de color rojo con el nombre del héroe frente al café. Dentro está el billete y podemos ver como Manu lo saca y entiende perfectamente la situación y el gesto de su amigo. Este es uno de los pocos planos detalle que aparece en todo el spot, por lo que destaca dentro de su lenguaje. Además, el color rojo solo es utilizado en el anuncio a través de la presencia de los motivos navideños, por lo que subyace desde un punto de vista visual y narrativo al conectarlo con esta celebración y etapa con la que está ligada también con la Lotería.

4.10. EL CAMINO DE VUELTA

El camino de vuelta es esa parte del camino en la que el héroe entiende que todo el viaje que ha emprendido ha servido para algo. En este momento, deberá decidir si “permanecer en el mundo especial o comenzar el camino de terno al hogar, al mundo ordinario” (Vogler, 2002: 224). Se trata de compartir o no la experiencia que ha vivido con aquellos con los que compartía la cotidianeidad para los que probablemente haya conseguido un mundo mejor.

FIGURA 11. *Etapa El camino de vuelta reflejada en el spot con la expresión de Manu.*



Fuente: Loterías del Estado

Este paso del viaje vuelve a representarse en el spot con un primer plano del protagonista. El gesto de su amigo la ha devuelto a una posición social, pero sobre todo financiera, que anhelaba. No se dice con claridad, pero durante el spot, por determinadas expresiones, el piso en el que vive y su decoración, y la manera de vestir, se da a entender que Manu no está pasando por su mejor momento económico. La expresión emocionada de su rostro va más allá de la alegría. Puede que Antonio le haya salvado en muchos aspectos gracias a guardarle un boleto del premio.

Nuevamente debemos hacer mención sobre la brevedad narrativa y concisión que requiere un spot publicitario. El relato aquí va saltando de etapa en etapa prácticamente en cada plano. De pronto, la ilusión y las opciones vuelven a la vida de personaje reflejándose en un primer plano del actor principal y su reacción.

4.11. LA RESURRECCIÓN

Se refiere a la consolidación del trabajo realizado durante el héroe durante el viaje y los frutos recogidos. Vogler (2002: 233) lo ve como el climax, “donde los héroes tienen que someterse en a un purga y una purificación finales antes de reencontrarse a con el mundo ordinario”. Se trata, en otras palabras, de la versión definitiva del héroe donde se muestra y es reconocido como victorioso.

FIGURA 12. *Etapa La resurrección reflejada en el spot con la entrevista a Manu en televisión reconociéndole como ganador.*



Fuente: Loterías del Estado

En este momento, Manu es entrevistado por la televisión a pie de calle dando su testimonio como ganador del premio. Todo ha cambiado y es reconocido de este modo de manera pública. Es una versión nueva del personaje que sonríe y llora emocionado y agradecido.

La escena que nos muestra esta etapa es un plano corto de una reportera de televisión realizando una entrevista. Desde una perspectiva mediática, se trata de una manera de narrar estos hechos muy habitual cada 22 de diciembre en nuestro país. Por eso, el espectador del spot entiende la situación y contexto que rodean a Manu tras ganar el premio.

4.12. EL RETORNO CON EL ELIXIR

Llegamos al desenlace del relato. En este punto, los héroes “retornarán con el elixir desde el mundo especial, trayendo consigo algo que pueden

compartir con los demás” (Vogler, 2002: 252). Podríamos decir que es encontrarle significado a la recompensa alcanzada en etapas anteriores. De esta manera, el mundo ordinario y sus componentes se ven beneficiados gracias a la labor y sacrificios de su héroe.

FIGURA 13. *Etapa El retorno del elixir reflejada en el spot con el fin de la entrevista vista desde el hogar de Manu.*



Fuente: Loterías del Estado

La etapa final de nuestra historia se da al final de la entrevista que se concedía en la etapa anterior. En ella, la mujer de Manu llega por sorpresa y lo abraza emocionada. Estaba viendo las noticias en casa y ha debido reconocer a su marido. Por lo que ha corrido a abrazarlo. Se miran y comparten la emoción juntos. El elixir, la recompensa en forma de billete premiado de la Lotería, servirá para mejorar su mundo ordinario y poder salir adelante.

Visualmente, esta etapa es reflejada de manera continua a la anterior. Es más, se trata exactamente del mismo plano. La imagen sale de la pantalla de la televisión donde veíamos la entrevista a Manu en un zoom en retroceso para mostrarnos la subjetividad del mismo. Estábamos mirando la pantalla de televisión de Manu de la misma manera que momentos antes hacía su mujer. Hemos vuelto al salón donde comenzó la historia. Volvemos a ver el barrio nevado desde la ventana. Solo que el viaje ha merecido la pena y el Mundo ha cambiado para Manu.

5. CONCLUSIONES

El análisis realizado en esta investigación nos permite realizar una lectura clara sobre la presencia e importancia del viaje del héroe aplicado al guion publicitario tal y como planteaban los objetivos de este estudio. El guion analizado aquí nos sirve como muestra para reconocer la presencia de este monomito narrativo como elemento intrínseco en la estructura del guion publicitario. Su racionalidad humanística supera la capacidad persuasiva que se pueda buscar en virtud de la marca. Se consigue conectar con el espectador del spot a través del relato como cualquier otra narrativa. Por lo tanto, queda demostrado que esta figura también está presente en la publicidad de manera funcional en su narrativa, además de sus clásicas interpretaciones y adaptaciones a la literatura, el cine, los videojuegos o la televisión.

Además de esto, es justo reconocer a la publicidad como una obra narrativa que busca generar una emoción al espectador para incitarlo a la compra del producto. En esta ocasión, un billete para el Concurso de la Lotería de Navidad. Esto, más allá de ser una limitación a la hora de la redacción, debe verse como un oportunidad. Pues, enriquece el argumento y la finalidad del guion.

Finalmente, en este trabajo también hemos podido ver cómo ha sido necesario adaptar las doce etapas del viaje del héroe a apenas dos minutos y medio de duración. Eso hace que en publicidad deba condensarse las etapas del proceso pero, como hemos visto, no deberá eliminarse ninguna. En este anuncio, había planos únicos que llegaban a albergar varias etapas. Todas son necesarias para la interpretación completa del relato, acercando las historias publicitarias a la manera que tiene el ser humano de entender el mundo que le rodea.

6. REFERENCIAS

- Álvarez-Rodríguez, V. (2012). El viaje del héroe en "Perdidos". Jack Shepard. *Frame: revista de cine de la Biblioteca de la Facultad de Comunicación*, 8, 43-53
- Arias-Mora, D. (2012). El viaje del héroe al espacio monstruoso: Metáforas de un saber biopolítico hecho novela. *CS (Universidad Icesi. Facultad De Derecho y Ciencias Sociales)*, 9, 55-86. <https://doi.org/10.18046/recs.i9.1202>
- Blasco, L. (2017). El viaje del héroe en la narrativa de videojuegos. *Quaderns de cine*, 12, 27-33
- Campbell, J. (1973) *The Hero with a Thousand Faces*. Bollingen Series/ Princeton University Press
- Cojocarú, D. (2008). Confessions of an american psycho: James hogg's and bret easton ellis's anti-heroes' journey from vulnerability to violence. *Contagion*, 15/16(1), 185-200. <https://doi.org/10.1353/ctn.0.0030>
- Reason Why (2014). A la gente le gusta el anuncio de la Lotería de Navidad. Reason Why. Recuperado de: <https://acortar.link/q2eKkD>
- Stake, R. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Vogler, C. (2002). *El viaje del escritor*. Robinbook.
- Ximena, F. A. y Díaz, F. H. (2016). La metáfora del viaje del héroe en la narración de nietos de expresos políticos: La postmemoria de la prisión política y tortura en Chile. *Revista De Estudios Sociales*, 56, 104-115. <https://doi.org/10.7440/res56.2016.08>

