

EXCELENTE EN DOCENTIA

EJERCICIOS PRÁCTICOS PARA

LOS GRADOS DE COMUNICACIÓN

Editado por Giorgio De Marchis, Mariana Herrera Capriz y Javier de la Vara

Excelente en docencia.

Ejercicios prácticos para los grados de comunicación

Editado por

Giorgio De Marchis

Mariana Herrera Capriz

Javier de la Vara

La editorial ISICS es propiedad de la International Society for Interdisciplinary Communication Studies

Colección: Educación

Serie: Didáctica Universitaria

ISBN (versión electrónica): 978-84-126170-1-6

Primera edición en formato papel y libro electrónico: 2022

Impreso en Madrid, España

© de los textos: los autores

© de la presente edición: ISICS

Obra sometida al proceso de calidad editorial por el sistema de revisión por pares ciegos.

Nota editorial: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la editorial ni de los editores o coordinadores de la publicación. Asimismo, los autores se responsabilizarán de la obtención de los permisos correspondientes para incluir material protegido por derechos de autor.

El presente libro está ligado a la convocatoria Innova-Docentia, UCM, curso 2021-2022, proyecto nº 45.

Libro gratuito.

Número de páginas: 350

Tabla de Contenido

1. Prólogo	5
2. La clase invertida en Teoría de la Comunicación	15
3. Calidad y excelencia en la práctica docente: Definición global y caso de análisis de la Universidad Nebrija	33
4. Ejercicio de aprendizaje autorregulado entre estudiantes universitarios de Ciencias de la Información	49
5. El role-play en el aprendizaje de la Comunicación Política	73
6. Role-play como estrategia docente en Comunicación de Crisis	89
7. Producto de comunicación profesional de marca personal	101
8. Gestión de redes sociales: Creación y actualización de la cuenta de Instagram del Máster en Comunicación Social @mucs_ucm	117
9. Práctica en la asignatura de Empresa Informativa	139
10. Referentes periodísticos como propuesta práctica en Fundamentos del Periodismo	151
11. La adquisición de competencias de los estudiantes a través del desarrollo de ejercicios prácticos: Aprendizajes mediante la organización de una entrega de premios	167
12. El Laboratorio de televisión de NML: Adaptación de las prácticas a la modalidad híbrida	195

13. Píldoras audiovisuales y sonoras en redes sociales: Ejercicios de aprendizaje y evaluación para futuros comunicadores	213
14. Realización de un cortometraje documental para la aplicación práctica de contenidos teóricos y la formación integral del estudiante	231
15. Producción Audiovisual: Cine. Planteamiento y ejecución	245
16. Participación y aprendizaje activo: Adaptación clase invertida online para Marketing Cinematográfico	267
17. Prácticas de innovación docente en la enseñanza de la edición y la postproducción	283
18. Madrid como aula: Aprender Dirección Cinematográfica en las calles ...	297
19. Los recursos de los museos y de los espacios expositivos para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje	317
20. Proyecto Espejo: Internacionalización, emprendimiento social y TICs ...	335

Prólogo

*Angel L. Rubio*¹

Si el objetivo último de la enseñanza es lograr el aprendizaje de los estudiantes y alcanzar las metas establecidas en los diferentes planes de estudios y niveles de formación de los alumnos, la evaluación del docente debería valorar si las acciones de este contribuyen o no a la consecución de dicho objetivo. Parece sencillo, pero la evaluación en el ámbito educativo, y más cuando se trata de la labor docente, ha sido siempre motivo de preocupación y crítica y ha supuesto, en la última década, una profunda transformación del marco pedagógico.

El propio concepto de evaluación está sujeto a diferentes interpretaciones, y, en muchas ocasiones, queda limitado a una visión reducida y sesgada consistente en

¹ Universidad Complutense de Madrid. alrubio@ucm.es

interpretarla como la medida para comprobar si el alumnado ha superado los objetivos establecidos en una asignatura o titulación. Entendida así, la evaluación pierde el valor que le corresponde como herramienta para mejorar la calidad educativa. Una calidad que depende en gran medida del profesorado y de sus competencias para garantizar el aprendizaje del estudiante. Por eso, la finalidad última de la evaluación debe ser facilitar la toma de decisiones informadas y orientadas a la mejora de la calidad del proceso educativo. Para ello, la evaluación educativa debe suponer un profundo ejercicio de reflexión crítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y analizar tanto la consecución de las metas por parte del alumnado, como el programa de enseñanza y, por supuesto, la propia labor de los docentes.

Ahora bien, para que la evaluación de la labor docente sea verdaderamente justa, completa y sirva para ayudar al docente a enseñar mejor, ha de partir del conocimiento de las labores que éste desarrolla en el aula, partiendo de la esencia misma de lo que entendemos por enseñar. A este respecto, el filósofo John Dewey publicó en 1916 *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, obra de referencia en el ámbito educativo del siglo XX, en la que definía la acción de educar como el proceso de creación de un ambiente donde, utilizando determinados métodos y materiales, se promueve el desarrollo del educando en una determinada dirección. La enseñanza, por lo tanto, es un proceso sistemático que se realiza siguiendo una metodología compuesta por estrategias, métodos y técnicas didácticas que se aplican de manera secuencial, pertinente y organizada y ocurre en un contexto que puede favorecerla o entorpecerla. Es el docente el responsable de preparar las condiciones para que ocurra el aprendizaje empleando los recursos y materiales didácticos que considere oportunos, organizando los tiempos y las tareas con el fin último de alcanzar la comprensión del conocimiento y cumplir con las metas establecidas. Todo ese proceso, consistente en la planeación, ejecución y evaluación de la enseñanza, y las competencias y cualidades profesionales para llevarlo a buen término es lo que hoy en día somete al docente a evaluación.

Para que esta evaluación de la actividad docente ayude a la observación y verificación de los progresos y a ofrecer caminos de evolución al propio docente, debe estar al servicio del profesorado, quien tiene la obligación de ser cada vez mejor en su labor formativa. De ahí la importancia de construir un marco de referencia de competencias y cualidades profesionales para los docentes que responda a las necesidades cambiantes y que sea promovido en cooperación con todas las partes interesadas. En esa dirección apunta la legislación educativa vigente en nuestro país desde 2020 (LOMLOE) y el documento publicado en enero de 2022 por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en el que se presentan 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente, vinculadas al análisis y diagnóstico de la situación actual, y que inciden especialmente en la formación inicial, el acceso a la profesión docente, la formación permanente y en el desarrollo profesional. Según este documento, el desarrollo profesional docente debe contar con instrumentos que permitan una evaluación de la función docente, que debe ir vinculada con el marco de competencias profesionales. Esta evaluación debe partir de un informe de autoevaluación que permita al docente valorar los aspectos específicos de su función en el marco de la autonomía del centro. También deberá contar con la participación de los diferentes órganos de gobierno y de coordinación docente del centro. Por último, deberá compaginar su solicitud voluntaria con la obligatoriedad de participar en aquellas actuaciones formativas que deben superarse para acceder al desempeño de la función directiva o la superación de la fase de prácticas, entre otros puestos. El Ministerio de Educación y Formación Profesional insiste, además, en que la finalidad de la evaluación debe ser primordialmente formativa y acreditativa y debe también permitir el reconocimiento de la complejidad de las tareas desempeñadas, más allá de la valoración de la formación permanente superada. Además, debe servir para identificar necesidades del profesorado a la hora de programar esa formación permanente.

La finalidad de la evaluación docente debe ser, por lo tanto, la mejora de la enseñanza y no debe consistir en juzgar al profesor. Sin embargo, hasta fechas relativamente recientes, los diferentes sistemas de evaluación docentes aplicados en las Universidades parecían centrarse en la segunda cuestión. Los cuestionarios aplicados a los estudiantes, los estudios de casos, las evaluaciones a partir de los resultados de aprendizaje o el rendimiento académico de los estudiantes o, incluso, las evaluaciones por valor agregado, que comparan el rendimiento escolar en dos momentos (al inicio y al final de la experiencia instruccional), han sido métodos habituales de evaluación de la labor docente que, a pesar de sus aportes positivos, presentaban importantes limitaciones, si bien no consideramos que sea este el espacio para analizarlas. Del estudio y análisis de estos métodos habituales han derivado los nuevos modelos de evaluación de la calidad de la actividad docente en los que participan tanto el colectivo docente como los estudiantes y quienes desempeñan cargos de responsabilidad académica.

El actual ordenamiento del sistema universitario español establece que las instituciones de educación superior deben garantizar la capacitación y competencia del profesorado como parte del sistema de garantía de calidad para los títulos oficiales de grado y máster y que deben desarrollar procedimientos para la valoración de su desempeño. Para facilitar dicha evaluación, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) puso en marcha en 2007 el Programa de Apoyo para la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (“Docencia”), en el que participan más del 90% de las universidades españolas, incluida la Universidad Complutense de Madrid. Este modelo de evaluación se enmarca en el conjunto de actuaciones destinadas a construir un escenario que favorezca los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad entre universidades europeas creando un Espacio Europeo de Educación Superior. Este modelo de evaluación, en el que el profesor se significa como uno de los elementos

esenciales que garantiza la calidad de las enseñanzas de educación superior, tiene un triple propósito: la mejora de la calidad de la enseñanza, la generación de información útil para la evaluación del desempeño de un profesor y la asunción de la responsabilidad institucional, ofreciendo procedimientos adecuados, fiables y válidos para garantizar la calidad de la enseñanza.

Siguiendo las pautas de lo que indicábamos anteriormente, y para abarcar todo el proceso de la enseñanza sin limitarse exclusivamente a la parte del trabajo en el aula o a la evaluación de los resultados finales, el Programa Docencia de la Universidad Complutense de Madrid se organiza en torno a tres grandes dimensiones de evaluación de la Educación Superior: la dimensión estratégica, la dimensión metodológica y la dimensión de resultados, revisión y mejora.

Tal y como señala el Modelo de Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado de la UCM en su convocatoria del curso 2021-2022, la dimensión estratégica hace referencia a la finalidad con la que la Universidad lleva a cabo este proceso de evaluación y que no es otro que la mejora continua de la calidad de las actividades docentes, en tanto que elemento esencial para poder garantizar la calidad de los procesos de docencia y de aprendizaje dentro de la propia Universidad. Respecto a la dimensión metodológica, el programa de evaluación tiene en consideración cuatro criterios fundamentales: a) la adecuación, es decir, que la actividad docente esté alineada con los objetivos formativos y las competencias recogidas en el plan de estudios y con los objetivos de la institución; b) la satisfacción u opinión favorable respecto a la actividad docente por parte de los demás agentes implicados, especialmente los estudiantes, el profesorado y los responsables académicos; c) la eficiencia, consistente en que la actividad docente propicie que los estudiantes logren los resultados previstos, en términos de objetivos formativos y competencias explicitadas en el plan de estudios; y d) la orientación a la innovación docente, es decir, que la actividad docente se aborde desde una reflexión sobre la

propia práctica que favorezca el aprendizaje del profesorado y que suponga un compromiso del docente por introducir los cambios que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, la dimensión de resultados, revisión y mejora hace referencia a los resultados e impacto de la evaluación de la actividad docente que, en función de la ponderación correspondiente a cada una de las dimensiones, permite al profesorado obtener una categoría de desempeño docente que va desde la “evaluación negativa” a la “evaluación excelente”, pasando por las evaluaciones “No positiva”, “Positiva” y “Muy Positiva”.

Con estas dimensiones y sus respectivos criterios de evaluación en el punto de mira y con el objetivo de debatir y compartir con otros docentes diferentes iniciativas y metodologías de enseñanza-aprendizaje se presenta esta obra monográfica. Sin ánimo de ser exhaustivos, las experiencias aquí recogidas reflejan lo que hoy en día es la enseñanza universitaria, resultado de una formación continua por parte del profesorado y una apuesta constante por la innovación y las nuevas metodologías docentes, tanto en el aula como fuera de ella, y en las que las tecnologías de la información han desempeñado un papel fundamental. Este es el caso de los capítulos “Gestión de Redes Sociales: Creación y actualización de la cuenta de Instagram del Máster en Comunicación Social” de la profesora Alicia Parras y “Píldoras audiovisuales y sonoras en Redes Sociales: ejercicios de aprendizaje y evaluación para futuros comunicadores” cuyos autores son Graciela Padilla y Jonattan Rodríguez. En ambos casos, el aprendizaje a través de la práctica tiene como protagonistas a las Redes Sociales y la elaboración de contenidos para las diversas plataformas en las que los estudiantes de titulaciones de Grado y Máster aplican los conocimientos adquiridos en el aula.

Las metodologías docentes innovadoras acaparan una buena parte de las experiencias compartidas por los autores. Así, en “Role-Play como estrategia docente en Comunicación de Crisis”, de Cristóbal Fernández Muñoz, y “El Role-Play en

el aprendizaje de la Comunicación Política”, de Paula Requeijo Rey, sus autores exponen las posibilidades y ventajas que esta técnica de dinámica de grupo aporta al aprendizaje de los estudiantes en diferentes asignaturas. El Role-Play, también conocido como técnica de dramatización, simulación o juego de roles, consiste en que dos o más personas representen una situación o caso concreto de la vida real, actuando según el papel que se les ha asignado y de tal forma que se haga más vivido y auténtico. Los objetivos de aprendizaje se alcanzan no sólo para quienes representan los roles, sino para todo el grupo que actúa como observador participante por su compenetración en el proceso.

También destacan las apuestas metodológicas basadas en la técnica de la clase invertida o Flipped Classroom, variedad de aprendizaje que tiene por objetivo lograr que los estudiantes gestionen su aprendizaje interactuando con material audiovisual y trabajando de manera colaborativa. En este modelo de aprendizaje, el profesor permanece a un lado ejerciendo como guía y tutor del grupo de estudiantes, mientras ellos adoptan un rol activo en la clase. Sobre ello tratan los capítulos “La clase invertida en Teoría de la Comunicación” de la profesora Belén Casas Mas y “Participación y aprendizaje activo: adaptación de clase invertida online para Marketing cinematográfico” de la profesora Luz Martínez.

En todos los casos presentados en esta monografía hay una característica en común, la apuesta por el aprendizaje desde la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos. A través de la práctica los estudiantes observan diferentes problemas y cuestiones relacionadas con las asignaturas, los identifican, estudian y debaten sobre ellos proponiendo posibles soluciones. Además, mediante las prácticas propuestas en las diferentes asignaturas se busca habituar al alumnado en la observación y el análisis crítico. Este es el caso de los capítulos “La adquisición de competencias de los estudiantes a través del desarrollo de ejercicios prácticos: aprendizajes mediante la organización de una entrega de premios”, del profesor Joaquín Sotelo González,

“Prácticas de innovación docente en la enseñanza de la edición y la postproducción (audiovisual y cinematográfica)”, de la profesora María Lara, y “Ejercicio de aprendizaje autorregulado entre estudiantes universitarios de Ciencias de la Información”, de la profesora Elisa Brey. La mayoría de los casos propuestos en esta obra forman parte del sistema de evaluación de las asignaturas en las que se realizan, de ahí que sus responsables compartan no sólo la metodología sino también los sistemas de evaluación y las competencias adquiridas durante su realización para así poder servir de guía a otros docentes. En esa línea destacan las aportaciones de los profesores María Antonia Paz Rebollo y Francisco Segado Boj en el capítulo “Realización de un cortometraje documental para la aplicación práctica de contenidos teóricos y la formación integral de los estudiantes”, la de Sergio Álvarez García en “Producto de comunicación profesional de marca personal” y la de Pedro García-Alonso en “Práctica en la asignatura de Empresa Informativa”.

La innovación metodológica y las propuestas prácticas no se limitan únicamente al aprendizaje en el aula y un buen ejemplo de ello son dos experiencias docentes recogidas en esta obra bajo el título “Madrid como aula: Aprender Dirección Cinematográfica en las calles”, del profesor Luis Deltell Escolar, y “Los recursos de los museos y de los espacios expositivos para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje”, de los profesores José Antonio Ruiz San Román, Giovanna Balzano, Angela García Rica y Teresa García Fernández. Esta última aportación supone, además, un claro ejemplo de colaboración interuniversitaria puesto que implica a profesorado de la Universidad Complutense de Madrid y de la Università degli Studi di Napoli Federico II (Italia). Lo mismo sucede en el capítulo “Proyecto Espejo: Internacionalización, emprendimiento social y TICs” de las profesoras Diana Gavilán Bouza, de la Universidad Complutense, y Branda Molina, de la Universidad del Atlántico (Colombia). Ambas aportaciones son una buena muestra de la importancia y la calidad que los proyectos de innovación docente han adquirido

en el contexto de la enseñanza universitaria, de ahí que las aportaciones recogidas en esta obra no se limiten únicamente a las experiencias de la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM. También se cuenta con las aportaciones de docentes procedentes de otras universidades madrileñas como es el caso de la Universidad Antonio de Nebrija, cuyas profesoras Marta Saavedra Llamas y Rocío Gago Gelado presentan, respectivamente, “Calidad y excelencia en la práctica docente: Definición Global y caso de análisis de la Universidad Nebrija” y “El laboratorio de televisión de NML: Adaptación de las prácticas a la modalidad híbrida”. Por su parte, también la Universidad Rey Juan Carlos se encuentra presente en esta obra gracias a las aportaciones del profesor Rafael Linares Palomar con “Producción audiovisual: Cine. Planteamiento y ejecución” y de la profesora Alexandra María Sandulescu con el capítulo “Referentes periodísticos como propuesta práctica en Fundamentos del Periodismo”.

En definitiva, la presente obra presenta una importante muestra de propuestas de innovación docente llevadas a cabo con metodologías muy diversas y para asignaturas y contenidos bien diferenciados y con distintas orientaciones. Desde la aplicación de metodologías activas y de trabajo colaborativo en el aula hasta el aprendizaje basado en proyectos o la adquisición de competencias de autoevaluación, pasando por la revisión de los procesos de evaluación y la aplicación de tecnologías digitales al aprendizaje, todas las propuestas presentadas suponen un paso más en la evolución de los procesos de aprendizaje en la enseñanza universitaria. Junto a ello, el espíritu crítico y la autorreflexión con la que cada uno de sus autores analiza las propuestas presentadas y las posibilidades de mejora son una garantía de la capacidad del profesorado universitario para responder a las necesidades y competencias que harán a los alumnos afrontar de manera exitosa su incorporación al mercado laboral.

1

La clase invertida en Teoría de la Comunicación

*Belén Casas Mas*¹

1. La asignatura Teoría de la Comunicación

Teoría de la Comunicación es una asignatura obligatoria (6 créditos ECTS) que se imparte en el primer curso de los Grados de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual.

El programa docente de la asignatura fue diseñado por el Catedrático Emérito de la Universidad Complutense de Madrid, Manuel Martín Serrano. El profesor se incorpora a la Facultad de Ciencias de la Información en 1977, en donde crea el primer Departamento de Teoría de la Comunicación de las universidades españolas. Fruto de su labor intelectual, se han publicado dos de sus obras que fundamentan el contenido teórico de la asignatura (Martín Serrano, 2004 y 2007). Tal y como se menciona en la guía docente oficial, la asignatura Teoría de la Comunicación define metódicamente la comunicación como una actividad básica en la vida, la

¹ Universidad Complutense de Madrid. bcasas@ucm.es

cultura y la sociedad, y establece una perspectiva disciplinaria propia para situarla legítimamente entre las ciencias que se interesan por el mismo objeto. Asimismo, aporta las categorías, modelos de análisis, postulados teóricos y métodos de investigación que permiten estudiar la producción comunicativa y las mutuas afectaciones entre el cambio social y las transformaciones de la comunicación.

La docencia y los contenidos de esta asignatura, de naturaleza teórica, se adecúan a proporcionar los conocimientos necesarios para conseguir los siguientes objetivos:

1. Situar el lugar que ocupan los estudios de la comunicación entre los saberes científicos y las prácticas sociales.
2. Proporcionar los fundamentos teóricos que son necesarios para el estudio de las materias específicas de las titulaciones comunicativas y para el posterior desempeño de las actividades profesionales, unas y otras en rápido proceso de transformación.
3. Enseñar a distinguir y aplicar el enfoque específico de la teoría de la comunicación, frente al de otras ciencias con las que comparte el objeto material de estudio, como fundamento de la identidad científica y profesional.
4. Favorecer el trabajo colaborativo y respetuoso para hacer posible la discusión crítica, la iniciativa, la emulación y la disposición mental que requiere el aprendizaje de la teoría de la comunicación en la comunicación con los demás (condiscípulos, profesores y autores de la literatura científica).
5. Promover la reflexión y el debate sobre las dimensiones axiológicas de la teoría de la comunicación, que se orienta al conocimiento científico de las interacciones comunicativas, no al perfeccionamiento de la manipulación social.

Es, precisamente, en la consecución de los objetivos cuarto y quinto, en los que se centra la dinámica de *flipped classroom* o clase invertida. Esta actividad que se presenta en este capítulo, es de carácter voluntario y consiste en la exposición por grupos de un tema de la guía docente de la asignatura de Teoría de la Comunicación.

En los siguientes epígrafes, se explica detalladamente en qué consiste la dinámica.

2. Objetivos del ejercicio

Se plantean los siguientes objetivos:

1. Desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad, utilizando un lenguaje académico que conecte con sus compañeros de clase.
2. Aumentar la confianza de los estudiantes para hacer presentaciones en público en las que se expone información compleja, potenciando las habilidades comunicativas.

El desarrollo del pensamiento crítico se ha aplicado con éxito en la educación secundaria y universitaria desde los años 80. El concepto lo han abordado, entre otros, Sternberg (1986) y Lipman (1987).

La definición más general la aporta Robert Stenberg (1986: 3), quien señala que este concepto abarca los procesos mentales, estrategias y representaciones que se utilizan para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos. Si aplicamos este concepto genérico al aprendizaje en la asignatura de Teoría de la Comunicación, los alumnos desarrollan procesos mentales, estrategias y representaciones para comprender el contenido que tienen que abordar. Estos procesos implican tomar decisiones como, por ejemplo, elegir qué contenido es el más relevante o el que mejor pueden explicar al resto de la clase en base a un breve índice de epígrafes que les ofrece la profesora. Y con ello, aprender nuevos conceptos teóricos que deben aplicar en ejemplos relacionados con la comunicación, los individuos y las sociedades.

Por su parte, Lipman (1987) considera que el pensamiento crítico va ligado a la sensibilidad y a valores como, por ejemplo, la libertad, la soberanía, la autonomía y la verdad. Estos criterios sirven para contrastar la realidad social, política y ética y

suponen un compromiso con la sociedad mediante la acción transformadora. La práctica del método educativo que se imparte y la reflexión axiológica colectiva, deben contribuir a la génesis de la conciencia del alumno sobre su propia condición existencial y social en cuanto Actor de la comunicación. Y, con ello, potenciar una práctica social y profesional más autónoma y responsable.

3. El pensamiento crítico y la clase invertida en Teoría de la Comunicación

Bajo la perspectiva de Lipman (1987), la noción de pensamiento crítico explicada anteriormente y aplicada a la clase invertida en Teoría de la Comunicación, implica tres procesos fundamentales que se detallan en los siguientes epígrafes:

3.1. Fundamentación en criterios específicos

En esta actividad, los criterios específicos sirven para poder evaluar los desempeños y habilidades de los alumnos. En concreto, consisten en contar con sus propias palabras, pero utilizando un lenguaje a nivel académico universitario, su interpretación de los textos que han leído (interpretación que puede ser correcta o no); tienen que buscar y contar ejemplos relacionados con los conceptos teóricos aprendidos.

A continuación, se presenta un ejemplo del proceso mental que realizan los alumnos aplicado a un fragmento de uno de los textos que tienen que explicar en clase:

Olvidar las implicaciones que la comunicación tiene con la Naturaleza me parece además de poco científico, un empeño peligroso. Porque pasa desapercibido que en algunos aspectos, la capacidad humana

para la comunicación está evolucionando hacia la destructividad. Que es como decir, que el recurso humano a la comunicación puede dejar de ser una actividad para la vida, para representar una actividad para la muerte. Tal escenario llegará a cumplirse, si la comunicación humana acaba operando con la Naturaleza, no como la antagonista en la que se ha engendrado y con la que se ha superado; sino como esclava o enemiga. En cuyo caso los nuevos usos comunicativos de la información, serían desinformativos, entrópicos, desorganizadores de la complejidad del mundo. Podrían contribuir a la extinción de nuestra especie y tal vez de muchas otras más, o de todas (Martín Serrano, 2007, 279).

Este fragmento de texto les supone una dificultad elevada para comprenderlo, explicarlo con sus palabras y poner algún ejemplo de usos comunicativos que conduzcan a la destructividad de las especies. Es frecuente que el grupo que prepara la exposición que incluye ese texto solicite una tutoría antes de exponer para abordar dudas con respecto al párrafo en cuestión. Para que puedan interpretarlo por ellos mismos, la profesora les plantea otra pregunta en lugar de ofrecerles directamente el ejemplo: "¿Hay alguna práctica comunicativa en las redes sociales que pueda promover la exclusión o destrucción de personas, colectivos o instituciones?" Con esta pregunta, los alumnos llegan por sí mismos a diferentes respuestas que son los ejemplos que narran en la exposición. Concretamente, se refieren al discurso del odio, al ciberacoso, al discurso incívico y otras prácticas que pueden conducir a ciertas conductas destructivas.

3.2. Autocorrección

El resto de los compañeros que no pertenecen al grupo, han trabajado y entregado previamente a través del Campus Virtual su propia interpretación de estos textos que van a explicar sus compañeros, por lo que están en posición de poder contradecir, complementar o debatir conceptos y contenidos. Posteriormente, la profesora imparte esos contenidos añadiendo ejemplos nuevos, indicando aquellos que no eran correctos o que estaban mal explicados, completando la teoría. Tras la exposición de la profesora, quedan aclaradas todas las dudas que surgieron en la exposición y en la semana previa de trabajo y los alumnos se encuentran en disposición de responder correctamente un cuestionario online de 10 preguntas sobre el tema abordado (se utiliza la herramienta de “Cuestionario” del Campus Virtual).

3.3. Establecimiento de juicios

El pensamiento crítico puede conducir a establecer juicios porque es sensible al contexto. Es decir, sensible a las características situacionales que son holísticas o específicas, como “circunstancias y condiciones excepcionales o irregulares” (Lipman, 1987: 42). Un ejemplo actual de este contexto cambiante es el que se produce en los debates sociales y políticos en las redes sociales, en los que los que se pueden hacer virales noticias falsas o sesgadas llegando a normalizar incluso el discurso del odio.

Por otro lado, desde el enfoque formal de la teoría de la comunicación, no solo se abordan fenómenos sociales, sino que, además, se tienen en cuenta los cambios orgánicos y biológicos tanto de los animales como de los humanos. Esta perspectiva teórica hace que los alumnos reflexionen desde el primer día de clase sobre qué seres vivos tienen capacidad de comunicar y cuáles no. Como señala Martín Serrano (2007), los estudios de la comunicación pertenecen al ámbito de las ciencias de la naturaleza y al ámbito de las ciencias sociales:

La comunicación es un tipo de interacción al servicio de necesidades biológicas y que funciona con pautas zoológicas. Su sorprendente plasticidad evolutiva se descubre posteriormente, cuando la especie humana puede poner la comunicación al servicio del conocimiento, cuando incorpora los recursos organizativos de las sociedades a la producción comunicativa y cuando el uso de la comunicación va a estar sobre determinado, no solo por las necesidades biológicas, sino además, por elementos morales, por elementos que tienen valor axiológico (2007: XVIII).

En consecuencia, el estudio de la comunicación tiene que partir de cuando no había cultura, ni sociedad, ni valores, y solo concluye cuando se aclara cómo ha participado la comunicación en las características de los humanos, de sus sociedades, en la existencia de un universo abstracto de valores. En relación con las ciencias de la naturaleza, continuamente aparecen noticias sobre avances científicos que hacen a los alumnos replantearse los conceptos que están abordando (por ejemplo, comunicación interespecífica como la que se establece entre perros y humanos, comunicación entre seres vivos que no son animales). Cada vez que exponen en clase, los alumnos ponen en común estas reflexiones sobre la naturaleza evolutiva de la comunicación mediante los ejemplos que comentan o a través de preguntas que realizan a sus compañeros.

Respecto a las ciencias sociales y de la cultura, vivimos en un contexto de acontecimientos infinitos que producen transformaciones en la comunicación pública y las formaciones sociales. Los alumnos aprovechan esos cambios para analizar las mutuas afectaciones entre los sistemas que se abordan en la asignatura: Sistema de Comunicación (SC), Sistema Social (SS) y Sistema de Referencia (SR), aplicando el pensamiento crítico. Por ejemplo, la crisis pandémica ha acelerado el proceso de

virtualización de la enseñanza universitaria y de las relaciones con sus pares. A su vez, la obligatoriedad de tener que socializar virtualmente durante el confinamiento, ha supuesto un aumento de las enfermedades mentales. Estas transformaciones también han tenido impacto en las representaciones de los jóvenes en el universo referencial de los medios de comunicación y en la publicidad.

4. Antecedentes de la clase invertida y su aplicación en Teoría de la Comunicación

Pese a que hay investigadores que señalan tanto fortalezas como debilidades en la aplicación de la clase invertida (Ros-Gálvez y Rosa-García, 2014), este modelo de enseñanza-aprendizaje se ha aplicado con éxito en asignaturas de carácter teórico (Vargas-Machuca, Matés-Barco y Castro-Vadivia, 2021) y también en asignaturas teóricas y prácticas de las Ciencias de la Comunicación (Monedero y Castro, 2018). En relación con el segundo objetivo de la actividad que se presenta en este capítulo (“aumentar la confianza de los estudiantes para hacer representaciones en público en las que se expone información compleja, potenciando las habilidades comunicativas”), existe evidencia empírica de las ventajas de la clase invertida para construir habilidades comunicativas entre el alumnado (Tazijan, Baharom, y Shaari, 2016).

Uno de los inconvenientes en el caso específico de la asignatura Teoría de la Comunicación, es que cuando empecé a impartirla, el número de alumnos por clases superaba los 100, llegando en algunos cursos a 120 personas por clase. Estas cifras tan elevadas hacían imposible implementar esta práctica docente tal y como se puede hacer hoy en día, con una media de 50 alumnos por curso. La experiencia docente de los primeros años se basaba en la clase magistral tradicional en la que el profesor exponía cada tema, sin apenas posibilidad de preguntas o interacción del alumnado. La evaluación se basaba principalmente en la realización de un examen parcial

eliminatorio de la materia y un examen final de todo el contenido de la asignatura para los que no hubiesen superado el primero, y de la segunda parte del temario, para aquellos que hubieran aprobado el parcial. Esta forma de impartir la clase dificultaba mucho la implicación de los alumnos en la asignatura y la motivación por aprender y comprender contenidos teóricos, teniendo en cuenta que consideran que los estudios elegidos son de carácter práctico. Por ello, a medida que se fue reduciendo el número de alumnos por clase, fue posible implementar, de modo experimental, la clase invertida en Teoría de la Comunicación.

5. Procedimiento de la actividad

La exposición del primer tema de la guía docente de la asignatura es realizada por la profesora. Ese día se les presenta ya el contenido de la asignatura que incluye dicho tema, utilizando términos académicos con los que no están familiarizados (por ejemplo, hipóstasis, demiurgo, cosmogonía, secularización, humanización, hominización). Se hace hincapié en estos términos porque son los que van a aparecer a lo largo de todo el temario y deben habituarse a utilizarlos cuando expliquen el contenido de cada tema tanto en sus resúmenes como en las exposiciones de clase.

A partir del primer tema explicado por la profesora, se cambia la dinámica al formato de clase invertida (*flipped classroom*) para el resto del curso: todos los alumnos preparan un tema de la guía docente, pero solo uno de los grupos lo expone cada semana, antes de que lo explique la profesora.

Antes del día de la exposición, todos los alumnos han tenido una semana para preparar un tema transversal (que incluye contenidos de varios libros, textos o vídeos) basándose en diversos materiales que se ponen a su disposición en el Campus Virtual. La profesora solo les indica de forma esquemática y en la tarea habilitada para la entrega, la guía de los contenidos que tienen que incluir en cada tema (suelen ser entre seis y doce epígrafes a desarrollar).

6. Formato y duración

Cada semana un grupo de cuatro alumnos cuentan en unos veinte minutos aproximadamente para la exposición su interpretación del tema de la guía docente que hayan elegido, aportando ejemplos propios. Plataformas como Microsoft Teams o Google Meet proporcionan la posibilidad de que la exposición sea presencial, virtual o bimodal.

7. Ejecución

En la primera semana de curso se abre la actividad en el Campus Virtual para que los alumnos se apunten a los grupos de exposición. Una vez organizados los grupos, los alumnos ya saben la semana que va a exponer, el tema de la guía docente y el contenido transversal que deben abordar de los materiales que les ofrecen los profesores de la asignatura. Disponen también de un listado de fuentes secundarias para cada tema. Los temas de la guía docente que por cuestión de falta de grupos no se llegan a abordar, los explica la profesora en su totalidad y en la semana que está preestablecida.

8. Materiales que se necesitan

Los alumnos realizan sus presentaciones utilizando aplicaciones como Power Point y programas digitales como Canvas, Prezi o formatos similares. Introducen videos, sonidos, imágenes estáticas y en movimiento. Al final de sus exposiciones, utilizan aplicaciones o páginas de Internet gratuitas para diseñar juegos (Kahoot, Pasapalabra, Trivial, etc.) orientados a testar que sus compañeros han atendido y comprendido los conceptos explicados.

9. Medición de la eficacia del ejercicio

La actividad no es obligatoria por lo que en la primera semana no se apuntan muchos alumnos. Sin embargo, tras la primera exposición de sus compañeros y los comentarios constructivos de la profesora (pueden ser críticas negativas pero siempre obtienen algo de puntuación), se anima el resto de la clase y en la siguiente semana de curso más del 90 % de los alumnos elijen grupo de exposición. El objetivo es que todos los estudiantes expongan, al menos, una vez durante el cuatrimestre. En el caso de que algún alumno quiera exponer de nuevo, debe esperar al final del curso para elegir un tema de los últimos del temario en el que quede alguna vacante libre para unirse a un grupo de los que queden pendientes por exponer, o bien no se haya apuntado nadie para exponer dicho tema. En el caso de que varios grupos quieran exponer de nuevo y no haya temas suficientes, se tiene en cuenta la fecha en que la lo solicitan.

10. Evaluación de los alumnos

Esta actividad es complementaria y se desarrolla en paralelo a una actividad obligatoria. Cada semana los alumnos trabajan en el resumen del tema antes de que sea explicado en clase. El día de la exposición en grupo, el tema ha sido trabajado previamente por todos los estudiantes y depositado el resumen en la plataforma del Campus Virtual, donde pasan el control anti-plagio.

El resumen que suben se ajusta a una platilla de Word y tiene una extensión mínima de dos páginas y máxima de cuatro. La exposición está valorada con un máximo de dos puntos sobre la calificación final (20 % de la asignatura). Para obtener esos dos puntos se valora la creatividad de los ejemplos, el dominio de los conceptos teóricos, la compenetración entre los miembros del grupo y la capacidad para

interactuar con el resto de compañeros de clase. En relación con la compenetración, se comprueba que los miembros del grupo no exponen de forma estanca sino que todos controlan todo el contenido y alternan su intervención con fluidez y ritmo. Respecto a la interacción con el resto de compañeros, se valora que les interpielen durante y al final de la exposición mediante preguntas que mantengan la atención de la audiencia y con otras formas de contacto visual o comunicación gestual.

No penaliza que los ejemplos o los contenidos teóricos no se expliquen correctamente. Es la profesora la que con su explicación posterior aclara los errores y, tras su explicación, los alumnos realizan en clase un cuestionario online de diez preguntas para comprobar que se han asimilado los contenidos más importantes del tema.

La evaluación de las competencias adquiridas por cada alumna y alumno, establece la calificación final. En la Tabla 1 se muestran las actividades que se califican, la forma en la que se evalúan y el peso que tienen en la calificación final.

Los alumnos que no realizan las actividades optativas pueden aprobar la asignatura pero, en ningún caso, obtendrían una calificación global mayor de ocho (Notable). Respecto a la actividad de los test online semanales que realizan al finalizar cada tema de la guía docente, las preguntas están referidas exclusivamente al contenido que ha explicado la profesora en la clase, ya que están diseñados previamente a las exposiciones orales.

Realizar una buena exposición en grupo no implica aprobar la asignatura, puesto que se trata de una actividad complementaria con un peso máximo del 20 % del total de la nota. Sin embargo, el esfuerzo que implica por parte de los alumnos preparar esta actividad, les motiva a llevar al día el resto de actividades obligatorias. Ello supone que casi todos los que exponen (en el curso 2021-22 han realizado la actividad nueve de cada diez alumnos matriculados) acaben aprobando la asignatura en la convocatoria ordinaria. En los últimos tres cursos académicos, han aprobado

Tabla 1. Calificación de actividades de la asignatura.

Actividades evaluativas	Carácter de la actividad	Forma de evaluación	Peso que tienen en la calificación final
Elaboración del resumen de cada tema de la guía docente.	No es dispensable y no se sustituye con ninguna otra clase de actividad.	Mediante entregas a través del Campus Virtual, en la fecha que se indique y pasando el control de plagio.	Aportan hasta un 30 % de la puntuación final.
Elaboración de DOS ensayos, uno para cada parte de la asignatura.	No es dispensable y no se sustituye con ninguna otra clase de actividad.	Mediante DOS ensayos parciales.	35 %
Test on line al final de cada tema.	No es dispensable y no se sustituye con ninguna otra clase de actividad.	Los alumnos realizarán el test en el plazo requerido por la profesora.	10 % de la puntuación final.
Trabajos en pequeños grupos, para exponer en clase de forma presencial.	Esta actividad formativa es voluntaria; Requiere el compromiso con el grupo elegido desde el principio de la asignatura.	Por la asistencia y la exposición de un tema de la asignatura y por la participación en las exposiciones de los demás grupos. No se sustituye por ninguna otra actividad.	Permiten obtener hasta un 20 % de la puntuación final.
Participación activa en las clases, tanto presenciales como virtuales.	Esta actividad es voluntaria; Requiere la asistencia activa a las clases.	Mediante la respuesta a las preguntas que realiza la profesora al grupo en las clases, preguntando en las exposiciones de los compañeros.	Permiten obtener hasta un 5 % de la puntuación final.

Teoría de la Comunicación el 90 % de los alumnos matriculados y, aquellos que suspenden, son los que no han asistido a las clases o los que han pasado por alguna circunstancia excepcional como una enfermedad o algún problema familiar.

11. Análisis crítico

En cuanto a los aspectos positivos, tras las primeras exposiciones los alumnos ganan cada vez más confianza porque las críticas siempre son constructivas. Por ejemplo, se les indica que no deben compartimentar en cuatro bloques la exposición (uno por cada alumno), sino que deben dinamizarla demostrando que todos controlan el tema completamente. También se hace mucho hincapié en que, si algún alumno “se queda en blanco”, se valorará que sus compañeros puedan ayudarle a retomar la exposición. Para que elijan exponer en primer lugar, se les incentiva con que la calificación siempre sumará (aunque no tiene por qué ser la máxima calificación); con ello, el grupo que comienza exponiendo suele sorprender al resto porque quiere causar una buena impresión y motivan al resto a superarse en las siguientes exposiciones. Ganan también soltura y proponen cada semana actividades originales que resultan muy atractivas para los compañeros.

Hay ocasiones en las que el grupo ha preparado la presentación bien, pero no todos los miembros exponen con la misma soltura (por razones de timidez, de expresión del lenguaje, etc.). En esos casos, se les ofrecen recomendaciones para que practiquen a lo largo del curso (proyectar la voz, utilizar la expresión corporal, evitar muletillas innecesarias, etc.). Como la profesora toma nota de cada alumno de forma individual, puede interpellar en la clase a los alumnos que presentan más dificultades para que puedan mejorar en la expresión oral cuando participan en otras actividades como debates u otro tipo de prácticas durante todo el cuatrimestre. Al ser estudiantes de primer año de Grado, si ponen en práctica esas habilidades

oratorias en otras asignaturas, cuando lleguen a cuarto curso habrán podido mejorar considerablemente. Ellos saben que es una habilidad que no tienen todos los adultos y que, por la naturaleza de los estudios que están cursando (Ciencias de la Información), es muy recomendable que la desarrollen al máximo de su capacidad.

12. Percepción de los alumnos

Antes de comenzar la exposición los alumnos están nerviosos y así lo manifiestan. Sin embargo, una vez concluyen y reciben los aplausos y comentarios de sus compañeros y de la profesora, se quedan muy satisfechos del esfuerzo que han realizado. Su objetivo es hacerlo igual de bien o mejor que el grupo anterior. Todos los años hay algunos grupos o alumnos que solicitan exponer de nuevo.

En cuanto al primer objetivo planteado de la actividad, los alumnos demuestran entender el contenido al ser capaces de explicar con sus propias palabras conceptos teóricos que llegan incluso a cuestionar cuando no comparten alguna afirmación, definición o punto de vista. En general, todos los alumnos suelen comentar antes o después de la exposición la dificultad que implica preparar la actividad por la complejidad de los conceptos teóricos y su aplicación a los ejemplos que eligen.

Respecto al segundo objetivo, los alumnos manifiestan ir ganando confianza a lo largo del curso, porque son capaces de involucrar al resto de la clase tanto durante, como al final de su exposición. La retroalimentación del grupo es la expresión del logro conseguido. Además, la profesora siempre pide a los alumnos que comenten qué les ha parecido la exposición de sus compañeros en términos de manejo del contenido explicado, esfuerzo, originalidad y habilidades de comunicación.

13. Aprendizajes complementarios de los alumnos

Además de mejorar la participación, se refuerza la habilidad de expresión oral, el trabajo en equipo y la actitud proactiva en la asignatura, ya que vienen a clase habiendo abordado previamente el contenido a explicar.

Respecto al trabajo en equipo, se basa en la colaboración de todos los miembros del grupo para mejorar la experiencia del aprendizaje, que contribuye a la calidad de un proceso fundamental para su desarrollo como futuros ciudadanos y profesionales de la comunicación.

El hecho de realizar esta actividad, implica exponerse al resto de los compañeros y ello permite la interacción entre alumnos que son más tímidos o inseguros. Tal y como afirma Martín Serrano (2007: 87), “expresase es un comportamiento de riesgo” porque les puede hacer sentir vulnerables, especialmente a aquellos que se sienten diferentes o que tienen baja autoestima. Sin embargo, hasta el momento todos han mostrado siempre un respeto absoluto por los compañeros que exponen, por lo que superan el conflicto entre “mostrarse” o “pasar desapercibidos”. La normalización de las diferencias y la diversidad que se promueve con esta actividad fomenta la integración del grupo.

14. Ventajas y desventajas del ejercicio

Es una actividad sencilla de implementar siempre y cuando el total de alumnos por clase no supere los 50 y se cuente con al menos 26 días de clases. Si por motivo del calendario docente u otros eventos excepcionales no hay tantos días de clase, se tiene que reducir el número de temas de la guía docente y aumentar el número de miembros del grupo, cuando sea necesario.

Se puede realizar sin necesidad de que estén los miembros del grupo presencialmente. Ante un problema de asistencia el día de la exposición, el alumno

puede incluir su participación en forma de vídeo dentro de la presentación o realizarla de forma virtual y sincrónica (siempre que pueda justificar la ausencia presencial). Otra ventaja es la novedad de ver a sus propios compañeros hablando en público cada semana, algo que para los alumnos es especialmente atractivo y motiva la atención. Además, la profesora puede saber de antemano cuáles son los conceptos que han presentado mayor problema para los alumnos y puede incidir sobre ellos en su explicación posterior.

En cuanto a las desventajas, a veces los alumnos realizan la exposición creyendo que es una forma relativamente sencilla de obtener una calificación mayor, y no son conscientes de la carga de trabajo que implica durante una semana para hacer una presentación atractiva y bien organizada. Aceptan bien las críticas cuando su exposición no tiene el nivel del resto de sus compañeros y entienden que no pueden obtener la misma puntuación. Por ejemplo, si repiten el texto estudiado literalmente, bien porque se lo han aprendido de memoria, o bien porque están leyéndolo; o cuando no se demuestra conexión entre los miembros del grupo, o porque no plantean ninguna pregunta o tarea alternativa que implique al resto de los compañeros de la clase.

15. Conclusiones y nuevas áreas de oportunidad

Como futuros comunicadores profesionales, las exposiciones orales convierten a los alumnos en mediadores entre información teórica compleja y sus compañeros de clase. El esfuerzo que hacen para comprender de antemano un contenido no explicado previamente y poderlo exponer con sus propias palabras, conlleva un trabajo de reflexión y crítica que es lo que se espera de los estudiantes universitarios. En otras asignaturas, los alumnos exponen sus trabajos al final de curso. Sin embargo, en esta lo hacen desde el principio y de forma continua, con lo cual se acostumbran a hablar en público y a escuchar activamente, aprendiendo los unos de los otros.

16. Referencias

- Lipman, M. (1987). Critical thinking: What can it be? *Analytic Teaching*, 8(1).
Disponible en: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf
- Martín Serrano, M. (2004). *La Producción social de la comunicación*. Alianza Editorial.
- Martín Serrano, M. (2007). *Teoría de la Comunicación: la comunicación, la vida y la sociedad*. McGraw Hill/Interamericana.
- Monedero, C.R., & Castro, A. (2018). Un proyecto de aplicación de la clase invertida en las Ciencias de la Comunicación. En Redine (Ed.) *Innovative strategies for higher education in Spain*, 69-79. Adaya Press.
- Ros-Gálvez, A. y Rosa-García, A. (2014) “Uso del vídeo docente para la clase invertida: evaluación, ventajas e inconvenientes”. En Peña Acuña, B. (coord.), *Vectores de la pedagogía docente actual*, 423-441. ACCI (Asociación Cultural y Científica Iberoamericana).
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*.
Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED272882.pdf>
- Tazijan, F. N., Baharom, S. S., & Shaari, A. H. (2016). Building communication skills through flipped classroom. *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*, 4(1), 289-295.
- Vargas-Machuca, M. J., Matés-Barco, J. M., & Castro-Valdivia, M. (2021). Clase invertida aplicada a la Historia de la Empresa. *XIV Encuentro de Didáctica de la Historia Económica. Granada*. Sesión 8. Innovación docente aplicada a la Educación Patrimonial, a la Historia Económica y a la Historia de la Empresa Aplicado en asignaturas teóricas como Historia General de la Comunicación, y prácticas como Técnica y Edición Multiplataforma.

2

Calidad y excelencia en la práctica docente:

Definición global y caso de análisis de la
Universidad Nebrija

*Marta Saavedra Llamas*¹

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) provocó que los estudiantes experimentaran un cambio en su formación, ahora basada en competencias y con un enfoque más activo y participativo, junto con el descubrimiento de nuevos planes de estudios adaptados a las necesidades de los empleadores y a una estructura académica más homogénea a nivel europeo, establecida por créditos y materias semestrales. Pero, la llegada de Bolonia, también significó, a nivel de los docentes, un tornado de movimientos a escala metodológica, de reconfiguración de programas y de adaptación de los cronogramas de aprendizaje.

¹ Universidad Nebrija. msaavedr@nebrija.es

En este escenario de cambios, en esta transición, resulta clave el papel del cuerpo docente ya que el reto solo sería capaz de resolverse con innovación, creatividad y compromiso. En definitiva, con calidad y motivación.

Bain (2009) defiende que este nuevo escenario y la aplicación de unas metodologías de enseñanza más activas y dinámicas ofrece al alumno la posibilidad de adquirir competencias en un proyecto experiencial que no sólo reta a los estudiantes, sino que motiva a los docentes. Así, Martí (2010) explica que, si se centra el aprendizaje en el alumno, se promueve la motivación intrínseca, se estimula el aprendizaje colaborativo, se impulsa la mejora continua y se pide al alumno multiplicar su compromiso, también se está pidiendo a los docentes un sobreesfuerzo, que implica caminar hacia la calidad y la excelencia universitaria.

Este capítulo tratará de explicar qué es la calidad y la excelencia en la docencia, cuestión que afecta a toda institución universitaria. Además, explicará cómo se mide en la Universidad Nebrija, una de las organizaciones que participaron en el Simposio de Prácticas Excelentes en la Docencia Universitaria, organizado por International Society for Interdisciplinary Communication Studies (ISICS) y la Universidad Complutense de Madrid. Otros aspectos incluidos en el estudio son cómo pueden favorecer las universidades el desarrollo de la calidad docente y cuáles son las características de la docencia universitaria en la actualidad. Por último, se plasmarán las claves de la docencia y los diferenciales de la Facultad de Comunicación y Artes de la Universidad Nebrija.

1. Características y retos de una docencia de calidad

1.1. ¿Qué es la calidad y la excelencia en la docencia universitaria?

“La idea de excelencia es consustancial a la enseñanza superior universitaria”, defiende García- Jiménez (2016: 83) que, pese a la diversidad conceptual manifiesta,

entiende que la excelencia está presente en las agendas de todas las universidades.

El autor explica que el concepto debe estudiarse de manera multidimensional y que puede entenderse desde la óptica del proceso, el producto y la meta.

- Como proceso englobaría los métodos de enseñanza, la evaluación y retroalimentación, los recursos que mejoran la experiencia de aprendizaje de los alumnos, la integración de la enseñanza y la investigación. También otros intangibles como el compromiso o la libertad académica.
- Como producto trataría procesos de medición de resultados, por ejemplo, indicadores de rendimiento, de satisfacción o de responsabilidad social.
- Como meta debe estar en el ADN de todas las universidades y marcar la hoja de ruta de todos los planes a futuro de las instituciones.

Como se viene apuntando desde la introducción, la calidad y la excelencia en la docencia universitaria tienen mucho que ver con la vocación y el compromiso del profesor. Podemos apuntar como claves imprescindibles la investigación aplicada, para actualizar la docencia a las exigencias de los escenarios profesionales y a las demandas del sector y, por otro lado, para activar las metodologías más adecuadas para el tipo de asignatura, contenidos y grupos.

El profesor debe preparar su presentación en el aula, organizar la sesión, pero también ofrecer unos materiales de calidad atractivos. Como referentes conductuales de los estudiantes, los profesores deben prestar atención a los compromisos formales; en este sentido, la puntualidad, el rigor, el respeto, el equilibrio entre cercanía y exigencia y la retroalimentación son fundamentales, así como atender otros aspectos formales más vinculados con el propio desarrollo del título y la implantación efectiva de los protocolos de calidad para su seguimiento.

Asistir, así, a las juntas de facultad, a las sesiones de evaluación, completar los informes del profesor o ser activos en el protocolo de implantación de mejoras y presentación de modificaciones.

La investigación aplicada, la búsqueda de metodologías acordes con las necesidades de la materia y la atención a los compromisos formales se completan con la formulación de proyectos de innovación docente, que recojan las claves anteriores, sitúen al estudiante en el centro de su aprendizaje y, como apuntaba Bain (2009), logren motivar a los alumnos y a los profesores.

1.2. El caso de la Universidad Nebrija

Desde la Universidad Nebrija, la calidad y excelencia en la docencia se mide a través de diferentes procesos e indicadores. Por ejemplo, con el sistema Docencia de evaluación del profesorado. Cada cuatro años, los profesores de la Universidad son evaluados a partir de un autoinforme que el académico completa teniendo en cuenta las encuestas de satisfacción de sus alumnos y los reportes de sus responsables jerárquicos. Se trata de una evaluación que nace de la autorreflexión, provoca el conocimiento de fortalezas y debilidades y la mejora continua.

En una primera fase, el docente acude a las formaciones promovidas por la Unidad Técnica de Calidad (UTC) de la institución para poder afrontar el cumplimiento del informe. Tras ello, completa la autoevaluación, para lo que dispone de un paquete de indicadores con las encuestas de satisfacción, los criterios de calidad del centro u otros documentos de trabajo como las estadísticas de investigación. Una vez entregado, es el turno del responsable académico; se trata del responsable jerárquico del docente: si es un profesor, será evaluado por el director del grado o máster donde más ECTS imparta, si se trata de un director de título, el director de departamento; y a este el vicedecano o decano. El responsable académico, aplicando una rúbrica de evaluación cerrada y haciendo uso del mismo dossier informativo para la verificación de los datos, establece las fortalezas, debilidades y acciones de mejora pertinentes. El último paso se produce en las

comisiones de evaluación, donde participan todos los agentes (Rectorado, responsables académicos, compañeros del PDI -Personal Docente Investigador-, PAS -Personal de Administración y Servicios-, alumnos, UTC- Unidad Técnica de Calidad- y Nebrija Global Campus, unidad de metodologías online de la Universidad), y se revisa el informe del responsable académico en una acción global donde intervienen todas las partes.

Lo más importante del proceso es que da paso a la acción y favorece el desarrollo del docente.

Se convierte en una útil herramienta de medición de resultados y de activación de medidas correctoras. Además, desde la Universidad se trata de estimular la motivación del participante con la concesión anual del Premio Docencia a los profesores de cada facultad con mejores calificaciones en el proceso.

La media en las calificaciones de los docentes de la Facultad de Comunicación y Artes se sitúa en el curso 2019/20 en 27,34 puntos y en el último ejercicio de 2020/21 de 27,58 sobre 30. Ello sitúa a los académicos del centro en una media de “muy favorable”, máximo nivel dentro de este protocolo de evaluación.

Otro de los indicadores fundamentales, y sin el cual el proceso anterior tampoco estaría sustentado en una base estadística, es la encuesta de satisfacción de los alumnos con el docente. En Nebrija, en los últimos dos cursos académicos, ha aumentado la participación sobre todo en grado, mientras que en máster aún resulta baja. Para fomentar la realización de las encuestas se explica, desde la figura del tutor, la importancia de contar con indicadores del título y se activan alertas y recordatorios en el campus virtual, especialmente, al cierre de las asignaturas. También se recogen valoraciones cualitativas en distintos foros como en las tutorías –personales o grupales-, en las comisiones de calidad –donde hay representación de alumnos, en los consejos de delegados –a nivel de Facultad y Universidad-, en el buzón de quejas, sugerencias y felicitaciones y a través de los indicadores del Vicerrectorado de Estudiantes y del Defensor Universitario.

Las encuestas, de carácter semestral y anónimo, promueven la reflexión y la toma de decisiones. Analizan parámetros vinculados con los contenidos, el aprendizaje, la metodología y la investigación aplicada, pero también con la actitud del profesor, su formalidad, atención al alumnado, incorporación de la experiencia profesional o relación con el mercado laboral.

La evolución desde el curso 2013/14, cuando se implantó el actual modelo de encuesta, hasta el 2020/21 ha sido muy positiva: la Facultad ha pasado de una media de satisfacción con el docente de 7,5 a 8,12 puntos sobre 10. Es significativo el crecimiento en la puntuación de los dos últimos cursos: de 8,06 a 8,12 (viniendo de 7,75 en el curso 2018/19) y es que los alumnos han considerado excelente la adaptación del claustro a la situación de emergencia sanitaria en los cursos 2021/21 y 2021/22.

Los profesores de la Universidad Nebrija lograron, desde el primer día de cierre de los centros académicos, impartir la totalidad de las sesiones programadas a través de los sistemas de videoconferencia presentes en el campus virtual Blackboard y, en el siguiente curso, para promover la creación de grupos burbuja se estableció un sistema híbrido por rotación, combinando en el aula a alumnos presenciales y virtuales.

Este esfuerzo ha sido reconocido a nivel internacional con el premio Catalyst Award 2021 de Blackboard en la categoría sobre liderazgo en el cambio por el proyecto de innovación educativa de presencialidad híbrida. Asimismo, ha sido resaltado en el *Informe de buenas prácticas docentes en periodo COVID-19* de la Fundación para el Conocimiento Madri+d.

Otros indicadores que avalan este buen hacer son, por ejemplo, que el informe U-Ranking de la Fundación BBVA e IVIE (2021) sitúa a Nebrija como la primera universidad en docencia y empleabilidad o el estudio global de la Revista Forbes (2021) que coloca a esta universidad en el quinto puesto de las universidades españolas.

1.3. ¿Cómo se puede favorecer el desarrollo de la calidad docente?

Para favorecer el desarrollo de la calidad docente, las universidades deben promover sistemas de evaluación y recogida de datos, ya que, desde el análisis, se pueden establecer propuestas de mejora y de seguimiento, arma fundamental para la evolución positiva de los programas.

Se debe tomar más conciencia sobre la importancia de la investigación relacionada con la innovación y mejora docente, las metodologías y los estudios competenciales, y no sólo las líneas prioritarias de los grupos de investigación.

Claro está que favorecer la investigación propia del académico y del grupo al que pertenezca es vital para el desarrollo de la comunidad científica, pero no se debe olvidar el fomento de la investigación sobre métodos innovadores que mejoren el rendimiento de los alumnos en el aula y los estudios sobre nuevos perfiles profesionales y competencias requeridas, ya que ello será la base para la actualización continua de los programas. La universidad debe transformar al estudiante y devolver a la sociedad un profesional competencialmente preparado para afrontar los retos de la cambiante situación actual, donde se imponen las nuevas tecnologías, los ritmos frenéticos de adaptación y la capacidad de trabajar en grupos multidisciplinares, mezclando entornos de trabajo presenciales y virtuales y donde la agitación social y política avcina etapas de cambio y transición económica.

Asimismo, aunque evidentemente la valía de la investigación es indiscutible, se debe reconocer más las acciones vinculadas con el alumno: tutorías, seguimientos, propuesta de actividades de extensión universitaria y desarrollo de proyectos de innovación docente. Podrían tener más peso en el currículum académico, estar más valorados en los procesos de evaluación y suponer un mayor número de horas de dedicación.

Impulsar planes de formación del profesorado es, igualmente, necesario. Debe

existir una estrategia en el diseño de las formaciones y, con base a los objetivos planteados, se deberá decidir las temáticas que la institución necesita que el profesorado desarrolle, explican Loaiza- Aguirre y Andrade-Abarca (2021).

Lopera (2021) señala que debe fortalecerse la apropiación de los docentes sobre el manejo y utilidad de las TIC en el proceso de enseñanza, incluyendo el dominio de herramientas tecnológicas en la práctica diaria y acciones orientadas al fomento de la innovación. En línea, Roldán (2018) manifiesta la necesaria interconexión entre la pedagogía, la didáctica y la tecnología, así como el impulso del conocimiento sobre el aprendizaje mediado por la virtualidad.

El PDI necesita actualización sobre nuevas metodologías, recursos digitales y técnicas de comunicación con el alumnado, más si se tiene en cuenta la dificultad creciente para captar el interés de los estudiantes, cada vez más absorbidos por un escenario multipantalla que no favorece la concentración y donde se huye de conocimientos teóricos. Se demanda, de hecho y en línea con Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2019), medidas para una atención más personalizada a los alumnos, para que se puedan atender consideraciones personales, académicas y sociales que provoque la permanencia, interés y posterior transición sociolaboral. En este sentido, la COVID-19 ha provocado un avance significativo al respecto, generando un auténtico cambio de enfoque en relación con la docencia online y los sistemas híbridos, pero también con los canales de comunicación virtuales con el alumnado (CRUE, 2021).

Por último, las instituciones deben premiar la excelencia. Compensaciones salariales, bonos estratégicos, premios y reconocimientos, foros de presentación de buenas prácticas, menciones institucionales. O un mayor peso en el currículum académico de la actividad docente y de gestión.

Weston y Mc Alpine (2001) resumen los procesos para favorecer la calidad y la excelencia universitaria en tres líneas de actuación:

- Evaluación del proceso de enseñanza para que el docente tenga mayor conocimiento personal de su ejercicio y del aprendizaje de sus alumnos y pueda

mejorar paulatinamente su acción académica.

- Fomentar el diálogo sobre la enseñanza y el aprendizaje entre los colegas académicos para conseguir un intercambio de ideas e implantar prácticas ya consideradas de éxito.
- Investigación relacionada con la enseñanza para dotar de experiencias positivas a la comunidad científica y expandir los procesos de éxito

En ese sentido, y abordando también la necesidad de reconocimiento y gratificación, Bolívar y Caballero (2008, p. 9) indican:

Sería necesario establecer criterios tanto para valorar la excelencia académica, como la investigación en la enseñanza, pues ambas conllevan un esfuerzo e implicación que merece ser reconocido. El apoyo y la apropiada incentivación de ambos tipos de excelencia en la docencia fomentarían la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y, a su vez, reportarían importantes avances y beneficios para la institución universitaria en su conjunto.

1.4. ¿Cuáles son las características de la docencia universitaria?

Tras los aspectos valorados, se puede establecer que la docencia universitaria actual pasa por la necesidad de un mayor equilibrio entre docencia, investigación y gestión. En los foros de buenas prácticas docentes y en los procesos de acreditación de títulos, es usual el reclamo de la descarga de acciones administrativas y burocráticas que restan espacio a una docencia de calidad y a una investigación innovadora.

Asimismo, sería interesante poder revalorizar socialmente la figura del docente universitario, profesional en continua evaluación y que debe coordinar facetas diferentes: gestión, docencia e investigación.

Solo con ese equilibrio y esa revalorización, los docentes serán capaces de

afrontar la nueva etapa que debe reinar en la universidad del futuro y que pasa por asumir un triple reto: tecnológico, metodológico y competencial. Tecnológico, porque la universidad debe terminar de introducir las nuevas tecnologías y asumir herramientas digitales que mejoran la transmisión del conocimiento; metodológico, ya que llegar a los estudiantes es vital, fomentar su interés y participación y adoptarnos a nuevos modelos pedagógicos que nos acerquen al universitario actual; competencial ya que sólo si los docentes están actualizados a las demandas de su sector de actividad podrán preparar con garantías a los profesionales futuros.

Respecto a los diferenciales o características de la docencia en la Facultad de Comunicación y Artes de la Universidad Nebrija, los aspectos más relevantes son los siguientes.

Primero, la enseñanza personalizada, en grupos reducidos y estableciendo una relación cercana y directa entre el profesor y los alumnos.

Segundo, la aplicación del lema *learning by doing*, que dota a nuestros programas de un enfoque experiencial muy apegado a la realidad profesional.

Tercero, la constante investigación sobre perfiles profesionales y competencias requeridas por los empleadores lo que nos ayuda a diseñar planes de estudio actualizados a las demandas de cada sector. En este caso, se pueden citar los trabajos de Perlado, Toledano y Miguel (2017) en el ámbito publicitario; los estudios de Perlado y Saavedra (2017) en el campo de la comunicación corporativa; los de Saavedra, Grijalba y Pedrero (2018) en comunicación audiovisual o, entre otros, los de Saavedra, Herrero y Castillo (2020) en periodismo.

Cuarto, la estrecha relación con la empresa tanto en la firma de convenios de colaboración y de prácticas, como en la incorporación de empresas patrocinadoras a los programas máster, la selección de profesionales en activo para participar en la docencia y en las actividades y la inclusión de los empleadores en los estudios competenciales para conocer de primera mano lo que valora y requiere el escenario laboral.

Quinto, el impulso constante a proyectos de innovación docente y actividades de extensión universitaria que promueven el aprendizaje de los estudiantes más allá del aula en la formulación y desarrollo de proyectos reales de comunicación y artes de carácter preprofesional.

En la Universidad Nebrija, dentro de nuestra área, conviven numerosos proyectos de innovación docente que estimulan el aprendizaje y se traducen en méritos de investigación analizados a través de publicaciones. En Periodismo, por ejemplo, el Concurso Periodístico Nipho, donde los alumnos viven la jornada de trabajo de un profesional teniendo que cubrir en tiempo real un tema de actualidad que será corregido por profesionales de los medios. En Audiovisual, el certamen de cortometrajes universitarios más longevo de España y de carácter internacional desde 2019, el Festival AdN, donde los alumnos presentan en una sala comercial sus primeros trabajos y son evaluados y premiados por un jurado profesional. En Publicidad, el Festival Jóvenes Tocados por la Publicidad, donde los alumnos premian las campañas que más conectan con el público universitario. O, por citar solo un ejemplo más, los Trabajos Fin de Grado Interdisciplinares que proponen un reto común a un grupo de estudiantes de distintas titulaciones para responder a las necesidades de un cliente real y proponer soluciones empresariales.

En palabras de la decana de la Facultad:

La Facultad de Comunicación y Artes es un centro pionero en España en la aproximación de la comunicación y las artes. Durante los últimos veinticinco años ha sabido adaptarse a las exigencias de la sociedad a la que sirve, siempre con una única meta: una formación que garantice la empleabilidad. Las herramientas para lograrlo han sido la constancia en la revisión de títulos, la ampliación de la oferta de los mismos, la exigencia del claustro, una metodología innovadora basada en la experiencia de la profesión y en actividades

complementarias que fortalezcan a las titulaciones donde los estudiantes aplican las competencias adquiridas en cada una de las titulaciones (Perlado y Saavedra, 2020: 216-217).

Asimismo, Marta Perlado defiende “la investigación como labor de generación de conocimiento y su aplicación al tejido productivo y la sociedad” (Perlado y Saavedra, 2020, p.217) como uno de los valores que fomenta la Universidad Nebrija. En la Facultad que dirige conviven dos grupos de investigación: INNOMEDIA, dedicado al estudio de los sectores de la comunicación y la publicidad tras el despliegue digital, a nivel industrial, de producción y en cuanto a formación, y el grupo Estudios Transversales en Creación Contemporánea (ETCC), volcado en la innovación pedagógica en Arte, la antropología del material y el sistema artístico en sus aspectos de valor, mercado, gestión y coleccionismo. Ambos grupos tienen entre sus líneas de investigación el estudio de los perfiles y competencias de cada sector de actividad por lo que influyen en la actualización de los planes de estudios, guían a los docentes en la mejora de sus contenidos y suponen un importante observatorio de las tendencias de empleabilidad.

2. Conclusiones

La calidad y la excelencia docente debe estar presente en el ADN de todas las universidades.

Tienen que ser meta y camino, motor de los planes de crecimiento y desarrollo a corto, medio y largo plazo de las instituciones académicas, que deben afrontar un triple reto en la actualidad: renovación metodológica, tecnológica y competencial.

Solo con una perspectiva de excelencia se pueden abordar las demandas sociales, atender la responsabilidad social que toda institución académica debe mantener.

Solo apostando por una formación de calidad y actualizada a las demandas de cada sector de actividad, se puede moldear con garantías a los profesionales del mañana.

En este proceso, el papel del profesorado es vital. No sólo es el cuerpo que aterriza los cambios estructurales como la implantación del EEES o la transformación digital acelerada que motivó la pandemia mundial de la COVID-19, sino que fruto de su esfuerzo las universidades alcanzan mejores indicadores de rendimiento y satisfacción.

Siendo el profesor un agente clave, hay que potenciar su vocación y compromiso. Algunas acciones destinadas a ello pasan por la correcta recogida de datos y la implantación de sistemas de evaluación docentes conducentes al desarrollo de planes de acción y de mejora; por el impulso a la investigación relacionada con la acción docente y la innovación metodológica o con el desarrollo de planes de formación ad-hoc a las necesidades del claustro y del centro.

Así, las claves de una docencia excelente se encontrarían en la investigación aplicada, la innovación metodológica, la rigurosidad en los compromisos formales ya que el profesor es modelo de conducta para el estudiante y la comunicación con el alumno desde la cercanía y la exigencia.

Los docentes deben ser más reconocidos y en sus currículums debe pesar más la dedicación docente y la carga de gestión ya que, sin estos dos aspectos, las universidades no alcanzarán las cotas de calidad deseadas. Asimismo, la excelencia docente debe estar premiada para que ello provoque estímulo y reconocimiento y se reactive la vocación y el compromiso, pilares fundamentales.

3. Bibliografía

Álvarez Pérez, Pedro Ricardo, & López Aguilar, David (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 30, 3, 46-63.

- Bain, Ken (2009). *Lo que hacen los mejores profesores*. PUV.
- Bolívar, Antonio y Caballero, Katia (2008). Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 8, 1-10.
- CRUE (2021). La Universidad frente a la pandemia. Actuaciones de CRUE-Universidades españolas ante la COVID-19. Disponible en: <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/12/La-Universidad-frente-a-la-Pandemia.pdf>
- García-Jiménez, Eduardo (2016). Concepto de excelencia en enseñanza superior universitaria. *Educación Médica*, 17 (3), 83-87.
- Loaiza-Aguirre, M^a Isabel y Andrade-Abarca, Paloma Salomé (2021). Análisis de programas de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 161-195. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n63a7>
- Lopera, Marisol (et.al) (2021). Aportes de la revisión de literatura al diseño de una ruta de apropiación TIC, vinculada con el modelo tecnológico-pedagógico-disciplinar. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (62), 276-307. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n62a11>
- Martí, José A.; et al. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Universidad EAFIT*, 46, 158, 11-21.
- Perlado, Marta y Saavedra, Marta (2020). La integración de la comunicación y las artes: el proyecto académico de la Universidad Nebrija en Ramírez, María del Mar y Clemente, Jorge. *Docencia e investigación en Comunicación en España*. Comunicación Social, 205-217.
- Perlado, Marta y Saavedra, Marta (2017). *Los estudios universitarios especializados en Comunicación en España*. Editorial UOC.
- Perlado, Marta; Toledano, Fernando y Miguel, Begoña (2017). *El creativo publicitario en la era digital*. Editorial Síntesis.
- Roldán, Nelson (2018). Dos décadas potenciando el tipo de docente en y para la virtualidad. *Revista Reflexiones y Saberes*, 5(8), 73-80.

- Saavedra Llamas, Marta; Herrero de la Fuente, Mercedes; Castillo Lozano, Eduardo (2020). La formación en periodismo de datos en España: radiografía de la oferta académica universitaria. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 62, 93-109. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3283>
- Saavedra Llamas, Marta; Grijalba de la Calle, Nicolás; Pedrero Esteban, Luis Miguel (2018). Hacia una redefinición de las competencias y perfiles profesionales del comunicador audiovisual en el ecosistema digital. *Doxa Comunicación*, 27, 369-385. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n27a18>
- Weston, Cynthia y McAlpine, Lynn (2001). Making explicit the development toward the scholarship of teaching. *New directions for teaching and learning*, 86, 89-97. <https://doi.org/10.1002/tl.19>

3

Ejercicio de aprendizaje autorregulado entre estudiantes universitarios de Ciencias de la Información

*Elisa Brey*¹

El ejercicio presentado en este capítulo consiste en la realización de una investigación por parte de los estudiantes, organizados en grupo. Este ejercicio constituye el Trabajo de Fin de Asignatura (TFA), que es una parte esencial para la evaluación final de la asignatura impartida.

Este ejercicio se aplicó por primera vez en clases de sociología en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, en los Grados de Publicidad y Relaciones Públicas, Periodismo y Comunicación Audiovisual, durante el curso 2017-2018. Inicialmente, su diseño se ha nutrido de

¹ Universidad Complutense de Madrid. ebrey@ucm.es

la experiencia de otros profesores universitarios, a través de conversaciones informales sobre buenas prácticas docentes².

A nivel teórico, los antecedentes de este ejercicio se encuentran en los trabajos de Albert Bandura (1977, 1986 y 1997), que abren paso a la teoría cognitiva social, a partir de los años cincuenta. El autor propone la noción de aprendizaje autodirigido o autorregulado como sistema para que los alumnos desarrollen habilidades y actitudes a las cuales puedan recurrir en el resto de su vida, cuando hayan terminado su carrera. Según las investigaciones realizadas en esta materia, para que los estudiantes pongan en práctica este tipo de aprendizaje: “los alumnos necesitan tener cierto control sobre sus procesos y productos de aprendizaje, es decir tienen que tomar decisiones acerca de en qué trabajarán, dónde y con quién lo harán.” (Woolfolk, 2014: 420). Precisamente, una de las claves del ejercicio es la libertad que se otorga a los estudiantes a la hora de escoger un tema de trabajo que sea de su interés. La selección del tema debe formularse en función de la temática de la asignatura, y responder a los intereses de los estudiantes, con el fin de conseguir su mayor motivación, y por consiguiente implicación, como se explicará en el apartado correspondiente.

A continuación, se presentará el ejercicio, considerando distintos aspectos, como son: sus objetivos teóricos y prácticos; los materiales utilizados; el proceso a seguir y las instrucciones; su duración; el método de evaluación de los alumnos; la medición de la eficacia del ejercicio; sugerencias y advertencias; ventajas y desventajas; antes de llegar a las conclusiones.

² La autora agradece especialmente su valiosa ayuda a Marta Domínguez Pérez, Francisco Zamora López, María Sánchez-Domínguez y Berta Álvarez-Miranda, profesores del Departamento de Sociología Aplicada, además de Ángel Luis Rubio Moraga, Vicedecano de Calidad e Innovación Docente en la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM.

1. Razones por las que se pide el ejercicio y sus objetivos teóricos y prácticos

Aprender los pasos a seguir en una investigación servirá de soporte a los estudiantes para la realización de su Trabajo de Fin de Grado (TFG) y eventualmente de su Trabajo de Fin de Máster (TFM). Más allá del marco de sus estudios, aprender cómo obtener información objetiva a través de métodos científicos rigurosos servirá de soporte a los futuros profesionales del mundo de la comunicación para realizar campañas dirigidas a un público diverso, o enfocar de una manera más precisa sus producciones audiovisuales, a lo largo de su carrera profesional. Por ejemplo, en una producción audiovisual que se entregó en un Trabajo de Fin de Grado, el recurrir a distintos tipos de familia (padres homosexuales, madre sola con hija, hogar unipersonal) para poner en escena varios tipos de adicciones (a las drogas, a las nuevas tecnologías y a la sexualidad) puede dar la falsa sensación de que estas adicciones son el resultado de que la familia no está formada por un padre, una madre y sus hijos, y tergiversar el mensaje inicialmente concebido por los estudiantes. Igualmente, la utilización de un hombre racializado para la escena que pretende denunciar la adicción a la sexualidad, sin que exista reflexión ni pensamiento crítico hacia ello, reproduce de alguna manera la hipersexualización de los cuerpos racializados que está siendo denunciada por parte de la literatura académica. Ignorar la diversidad social puede tener consecuencias nefastas, como le ha pasado a la empresa de Correos, en primavera de 2021, cuando pretendió sacar una campaña de sellos antirracista que se volvió en su contra. Ser conocedora de los debates y las tendencias sociales probablemente le hubiera evitado a la empresa las críticas y la mala prensa que se le dio entonces.

El objetivo es transmitirles lo que Wright Mills (1959) ha denominado la imaginación sociológica para fomentar que adopten una visión crítica y creativa,

despegada de sus propios juicios de valor, estereotipos y preconcepciones sobre la realidad que les rodea. Al menos, deberían ser conscientes de que existen otras visiones de la realidad. En 2018-2019, un estudiante del Primer Curso del Grado de Publicidad afirmó en una clase de sociología que eran inútiles las campañas de publicidad basadas en una visión no estereotipada de los roles asignados a hombres y mujeres, porque en su casa su hermana jugaba con la cocina, mientras que él jugaba con los coches, cuando eran pequeños. Independientemente de que el docente comparta o no su visión, y de lo que piense o no el estudiante, es probable que este pierda la oportunidad de que sus campañas de publicidad y comunicación lleguen a un público amplio, si parte de la idea de que el mundo funciona igual de lo que observa en su casa. La imaginación sociológica consiste precisamente en eso, se trata de convertir lo cotidiano y lo familiar en algo extraño, es decir tener la capacidad de comprender la realidad social, más allá de lo que uno considera, opina y experimenta en su día a día, cuando se relaciona en su círculo de confianza. Este ejercicio es una propuesta para que los estudiantes adopten una mirada nueva, extraña, sobre temas que resulten de su interés, para aprender directamente de la realidad social.

Esta propuesta nace de la preocupación porque los estudiantes sean sujetos activos en su proceso de aprendizaje, y no solamente oyentes que reciben de forma pasiva los conocimientos impartidos. Esta preocupación está en la línea de un informe publicado por la American Psychological Association (APA, 2015), en el cual se exponen 20 principios psicológicos clave para futuras reformas educativas. En la práctica totalidad de los principios, el enfoque se centra en el estudiante. Además, el principio siete destaca la relevancia de la autorregulación de los estudiantes, así como la posibilidad de que se enseñen las habilidades vinculadas a dicho tipo de aprendizaje (Torrano, Fuentes y Soria, 2017).

A lo largo de los años, el diseño del ejercicio propuesto aquí ha sufrido modificaciones en función de la experiencia directa con grupos de estudiantes de las asignaturas de sociología, sociología de la cultura, cambio social y opinión pública, en la Universidad Complutense de Madrid y en la Universidad Antonio de Nebrija. Con el ejercicio, se persigue la adquisición de las siguientes competencias: el aprendizaje de la autonomía, el trabajo en equipo y la capacidad de reflexión, entre otras. También se pretende luchar contra el abandono de la asignatura, al implicar a los estudiantes desde el primer día de clase, en su proceso de evaluación.

2. Materiales que se necesitan

Para este ejercicio se requieren algunos materiales. No se suben lecturas académicas al Campus virtual al considerar que la búsqueda e identificación de textos relevantes forma parte del aprendizaje dirigido a los estudiantes. A lo largo del curso, se recurre a la comunicación oral y escrita para consolidar las instrucciones iniciales, el seguimiento y la retroalimentación entre la docente y los estudiantes. Inicialmente, se da prioridad a la comunicación oral frente la comunicación escrita, para fomentar el intercambio de ideas de forma directa. Por ejemplo, si un estudiante expresa una duda por correo, se le anima a formular dicha duda en voz alta, durante una tutoría o una clase. Se privilegia la comunicación en el entorno de las clases, frente a las tutorías, porque se asume que las dudas expresadas por un estudiante serán compartidas por otros, que no necesariamente se atreven a expresarlas en voz alta. De esta forma, una duda formulada de forma privada por un estudiante se resolverá delante del conjunto de la clase, para que todos reciban la misma información, en la medida de lo posible. Las dudas de unos pocos permiten así reforzar la coherencia del ejercicio para todos. Durante el curso 2021-2022, al volver a la presencialidad, el elevado porcentaje de ausencia entre el alumnado ha obligado

la profesora a reforzar la comunicación escrita para estar segura de que todos los estudiantes reciban las mismas instrucciones y tengan claros los objetivos de trabajo.

En el Campus Virtual, se sube la presentación general de la asignatura, el contenido de cada fase de la investigación y el calendario de las entregas. También se sube al Campus Virtual el listado de las temáticas escogidas por estudiantes de cursos anteriores, para que sirvan de fuente de inspiración, y las temáticas escogidas finalmente por los estudiantes del curso actual, con la asignación de sus grupos de trabajo. Cuando los intercambios entre profesora y estudiantes evidencian la necesidad de concretar algún aspecto del ejercicio, se envía un correo a todos los estudiantes con unas instrucciones específicas, y se suben al Campus virtual nuevos materiales. Pueden tratarse de fichas con contenido específico, por ejemplo: requisitos detallados para las entregas (fecha y horario límite, envío por correo o por el Campus virtual, número de palabras, estructura básica, entrega grupal o individual, portada, formato de las referencias, etc.); pautas para el análisis de datos cualitativos; transcripción de una entrevista semiestructurada realizada por un grupo que sirva de modelo para otros; enlace a la plataforma de formularios de Google, que sirve para el envío de los cuestionarios; enlace a tutoriales de YouTube para el análisis de datos cuantitativos mediante tablas dinámicas de Excel; o enlaces a portales académicos para identificar publicaciones relevantes (Google Académico y Dialnet) y citar correctamente las fuentes de trabajo (UCM³, UC3M⁴). También se han subido al Campus virtual trabajos de cursos anteriores que han obtenido matrícula de honor o sobresaliente, de acuerdo con sus autores, para que puedan servir de modelo a los estudiantes del curso actual.

³ <https://biblioguias.ucm.es/estilo-apa-septima>

⁴ https://uc3m.libguides.com/guias_tematicas/citas_bibliograficas/estilo-apa

3. Proceso a seguir e instrucciones

La característica principal del ejercicio es que se alterna el trabajo dirigido con el trabajo autodirigido. Para llevar a cabo el trabajo autodirigido es necesario que los estudiantes dispongan de unas instrucciones claras que actúen como guía para su trabajo. Sin estas instrucciones y sin una retroalimentación continua, sin duda, estarían perdidos y no podrían cumplir con los estándares de la evaluación. En cuanto al formato del ejercicio, se desarrolla en una serie de fases predeterminadas, como son:

1. *Formación de grupos.* En cursos anteriores, el ejercicio se ha llevado a cabo en clases entre 25 y 100 estudiantes, a lo largo de un cuatrimestre. También se ha llevado a cabo a lo largo de un periodo de solamente siete semanas, cuando se ha compartido la asignatura con otro docente. De todos modos, siempre se pide a los estudiantes que formen grupos de tres o cuatro personas. Se evitan los grupos de dos, para que nadie se quede solo con el ejercicio si falla la otra persona. Se evitan los grupos de cinco, para que no se diluya la responsabilidad del ejercicio entre distintas personas. Si un estudiante no conoce a nadie en su clase, puede avisar al docente para que le ayude a formar grupo. Se han formado grupos entre distintos estudiantes que no se conocían previamente, en clases presenciales y virtuales, y el ejercicio ha funcionado. Si algún estudiante no consigue formar grupo con nadie, de forma excepcional, se le ofrece la posibilidad de trabajar por su cuenta. Esa situación ha ocurrido sobre todo con estudiantes de más edad o repetidores. El objetivo en esta etapa es que el máximo número posible de estudiantes se implique el ejercicio.
2. *Selección y justificación de un tema de investigación.* Una vez formados los grupos, cada uno de ellos debe escoger una temática sobre la cual trabajar. Como se adelantó en la introducción, la selección del tema sigue dos condiciones básicas:

- a) debe formularse en función de la temática de la asignatura; b) debe responder a los intereses de los estudiantes, con el fin de conseguir su mayor motivación, y por consiguiente implicación. A veces se producen discrepancias en los grupos, dudan entre varias temáticas, no saben si la temática que escogieron es adecuada, entonces pueden consultar al docente para confirmar que su selección es adecuada. A más tardar al cabo de dos semanas desde el inicio de las clases, los grupos deben seleccionar un tema de investigación. Poner un plazo les obliga a organizarse, debatir entre ellos y concretar su proyecto.
3. *Formulación de una pregunta de investigación, hipótesis, objetivos principales y secundarios.* Se pide a los estudiantes una primera entrega grupal con la justificación de su tema de investigación (explicando por qué es relevante y de actualidad) y la pregunta de investigación (formulada en función de la relación entre la variable dependiente, que quieren explicar, y la variable independiente o explicativa de la primera). En esta primera entrega, deben incluir también una hipótesis que les servirá de guía en el resto del trabajo, así como un objetivo principal y unos objetivos secundarios, de tal forma que puedan plantear su tema de investigación de forma más compleja. Se les ha explicado previamente en qué consiste cada aspecto de la entrega, y se les anima a expresar sus dudas en clase, para que pueda ayudarles a concretar su enfoque o precisar algún aspecto, si tuvieran dificultades. En esta etapa, todavía se aceptan cambios de tema, si se dieran cuenta de que otro tema les resulta de mayor interés, después de informarse sobre ello.
4. *Realización de lecturas académicas.* En esta etapa, se fijan unos criterios individuales, y se pide que cada estudiante revise al menos dos textos sobre la temática de trabajo de su grupo. Como punto de partida, se explica en clase que pueden realizar su búsqueda a través del portal Dialnet y de Google Académico. La ventaja del primer portal es que pueden crearse un perfil y acceder a una serie

de filtros, además de tener acceso a muchas publicaciones de forma abierta, a través de resúmenes y textos completos. La consulta de resúmenes les permitirá descartar los textos menos relevantes para ellos y seleccionar los que les permiten pensar de forma crítica sobre su temática de trabajo. La ventaja del buscador académico de Google es que permite el acceso a textos en distintos idiomas y se indica el número de citas de cada uno, lo cual permite localizar los textos de mayor relevancia e impacto en su campo. Además, a través de algoritmos, Google ofrece una serie de búsquedas alternativas y predefinidas, las cuales, si se utilizan de forma adecuada, permiten acceder a textos relevantes. Por ejemplo, en un trabajo sobre la infancia migrante, en inglés, al buscar los términos “migrant children” en Google Scholar, aparece “migrant children China” como búsqueda alternativa, lo cual permite tener en cuenta la relevancia de esta temática. El objetivo con esta etapa es que los estudiantes construyan su pensamiento en función de las contribuciones de los expertos.

5. *Trabajo de campo.* En esta etapa se propone a los estudiantes recoger datos de forma objetiva a través de una o varias técnicas de investigación. Cada curso, la profesora escoge métodos con los que trabajar, entre los siguientes: entrevistas, encuestas, análisis de contenidos audiovisuales (series, películas, anuncios de publicidad, plataformas) o mediáticos (redes sociales o prensa). La adopción de uno u otro método depende de la temática de la asignatura, del interés manifestado por los estudiantes y de la duración del curso. Por ejemplo, en el segundo cuatrimestre del curso 2021-2022, se planteó a los estudiantes de la clase de opinión pública, en cuarto curso de periodismo, que cada uno realice dos entrevistas, además de un análisis de noticias de prensa (tres noticias de dos medios distintos). Sin embargo, en la presentación de la asignatura, expresaron su interés por realizar un cuestionario por grupo, para acercarse de forma cuantitativa a la opinión pública. Entonces se les permitió hacer un

cuestionario por grupo y una sola entrevista por cada estudiante. Si realizan entrevistas, se pide a los estudiantes al menos una por persona, de forma presencial o virtual. No es necesario que graben la entrevista en vídeo, pero sí el audio, para luego transcribir y analizar el contenido. Se autoriza la realización de entrevistas escritas de forma excepcional, si existen necesidades especiales por parte del estudiante (por ejemplo, alguna dificultad auditiva, siguiendo así las directrices de la unidad de inclusión de la UCM), o si así lo requiere la situación del entrevistado. A los estudiantes de primer curso, se les indica que la entrevista debe durar al menos 15-20 minutos, para evitar que se limiten a conversaciones demasiado breves para generar contenidos relevantes. Si realizan cuestionarios, se envían con la herramienta de formularios de Google, a través de sus contactos o de *influencers* que emiten contenidos en YouTube o Instagram, en relación con su tema de trabajo. Los grupos de estudiantes suelen conseguir al menos 80 respuestas a lo largo de dos semanas, lo cual permite que luego realicen un análisis descriptivo con las variables, cruzando dos de ellas, con la herramienta de tablas dinámicas de Excel. Se les indica que deberán enviar los perfiles escogidos y los guiones de las entrevistas, así como los cuestionarios, al docente, antes de comenzar el trabajo de campo, con el fin de obtener su visto bueno. Por otro lado, algunos estudiantes expresaron su interés en analizar contenidos de redes sociales (sobre todo, publicaciones de Twitter, de Instagram y de Twitch), en vez de noticias de prensa. Ello supuso una mayor preparación de la metodología de análisis de contenidos para la docente, pero se adaptó el ejercicio para los estudiantes interesados. Si la asignatura se desarrolla a lo largo de pocas semanas, por ser compartida con otro profesor, lógicamente, se debería reducir el número de tareas, utilizando un solo método de investigación, para limitar el estrés y la sobrecarga de trabajo de los estudiantes. El docente puede escoger entre distintos métodos (entrevistas,

encuestas y análisis de medios), no tiene por qué aplicar todos de forma sistemática.

6. *Análisis de datos y elaboración del informe escrito final.* En función de las técnicas empleadas, se les enseña a depurar los datos de los cuestionarios (eliminar las respuestas no válidas), cruzar datos cuantitativos, analizar el contenido de las entrevistas, los soportes audiovisuales, los contenidos mediáticos. En este último caso, los análisis se realizan a partir de la teoría de la agenda-setting, considerando el impacto de los medios de comunicación como marcadores de la agenda pública y política (López García, 2001).
7. *Presentación oral final.* El formato de la presentación se explicará más adelante, en el apartado dedicado al sistema de evaluación. En el primer cuatrimestre del curso 2021-2022, los grupos no realizaron una presentación oral de su trabajo, dado que se compartía la asignatura con otro docente. En este caso, la valoración de su trabajo se basó exclusivamente sobre el trabajo entregado de forma escrita. Esta decisión se ha tomado por la limitación de tiempo.

Durante todo este proceso, además de las explicaciones e instrucciones iniciales, a lo largo del trabajo autodirigido, los estudiantes cuentan con la posibilidad de retroalimentación por parte del docente, en cualquier momento. Tres principios básicos que guían la elaboración de su investigación son los de inducción y deducción, por un lado, y de triangulación, por el otro. Se insiste a los estudiantes en la necesidad de cuidar la coherencia de su trabajo, es decir que exista un hilo conductor subyacente, guiado por la pregunta de investigación, la hipótesis y los objetivos. Para ello, deberían formular su pregunta de investigación en función de las aportaciones académicas que consulten, es decir, de acuerdo con las teorías existentes (proceso de deducción), pero su trabajo también debería elaborarse en función de los resultados esperados y los datos conseguidos (proceso de inducción).

Además, se insiste en la necesidad de que su trabajo cumpla con unos estándares de objetividad. Para ello, se introduce el término de triangulación, es decir, la necesidad de utilizar distintos recursos a lo largo de su investigación. Se les explica en qué consiste la triangulación de datos, de investigadores, de teorías y de métodos (Denzin 1970), además de la triangulación entre disciplinas (Janesick 1994).

4. Duración

En cuanto a su duración, el ejercicio se extiende a lo largo de todo el cuatrimestre, desde el primer día, cuando se explica en qué consiste, hasta el último día de clase, cuando todavía está pendiente la entrega final. Como se ha mencionado antes, la organización temporal del ejercicio y el número de tareas debería adaptarse en función de la duración de la asignatura (asignatura compartida o no, a lo largo de un cuatrimestre o un curso entero). Si se imparte la asignatura a lo largo de pocas semanas, debería limitarse el número de tareas asignadas a los grupos para evitar el estrés de los estudiantes y la sobrecarga de trabajo.

Antes del inicio del curso, se asignan unas fechas límites para realizar cada una de estas fases, de tal forma que los grupos de estudiantes vayan completando el ejercicio de forma paulatina. El calendario, como se ha explicado anteriormente, se sube al Campus virtual, para que los estudiantes tengan acceso a ello cuando sea necesario.

La división entre los contenidos teóricos y los contenidos prácticos es el eje a partir del cual se organiza el tiempo de las clases. Mientras que los contenidos teóricos se imparten a comienzos de cada sesión, los contenidos prácticos se explican y se resuelven dudas al final de cada sesión. Se pueden adaptar los tiempos en función de las necesidades del momento, por ejemplo, si se va con retraso en el temario, se dedicará más tiempo a contenidos teóricos, o si los estudiantes muestran

señales de cansancio o faltan pocos días para una entrega, se dedicará más tiempo a contenidos prácticos.

5. Evaluación de los alumnos

A la hora de diseñar el sistema de evaluación, se tiene en cuenta la capacidad del profesorado, en cuanto a la disponibilidad de tiempo y la conciliación con otras obligaciones profesionales (investigación y gestión de proyectos, principalmente). La evaluación no puede convertirse en una losa para el profesor, de hecho, así lo indicaron ponentes de los cursos de formación que la UCM puso en marcha para el Personal Docente e Investigador (PDI) durante el primer curso afectado por la pandemia (2019-2020). Una sobrecarga de trabajo no sería conveniente ni para el profesor, ni para los estudiantes tampoco. Durante la evaluación de candidaturas para entrar en el *Máster Erasmus Mundus 4 Cities*, el equipo coordinador indica que los profesores deberían realizar pausas cada cierto tiempo, para realizar las evaluaciones con la mente descansada. De esta forma, los estudiantes no se verán perjudicados por el cansancio, o el mal estado de ánimo, del que evalúa.

La evaluación en sí se realiza a lo largo de las distintas fases, teniendo en cuenta: las entregas parciales, la presentación oral del trabajo por parte de los estudiantes (cuando se lleva a cabo), la entrega final, y la evolución del trabajo (por ejemplo, si los estudiantes han tenido en cuenta las sugerencias y los comentarios recibidos). Es un sistema parecido al que se utiliza para la evaluación de TFG en la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM.

Desde el curso 2017-2018, la puntuación de este trabajo ha pesado entre un 30% y un 100% de la nota final. El porcentaje ha variado en función de dos criterios determinados por el entorno institucional, como son: a) la modalidad de enseñanza (por ejemplo, ha pesado más durante la docencia virtual, por la dificultad de realizar

exámenes finales en condiciones óptimas); y b) la guía de estudio elaborada de forma consensuada por los profesores del área que imparten la misma asignatura a otros grupos.

De todos modos, el proceso de evaluación requiere mucho tiempo. Mientras que, en años anteriores, todas las entregas eran grupales, en el curso 2021-2022, el ejercicio se divide en tres entregas, para evaluar por separado el trabajo individual de cada estudiante:

1. *Entrega grupal, inicial.* Esta incluye: selección y justificación del tema de investigación, pregunta de investigación, hipótesis y objetivos (correspondientes a las fases uno a tres explicadas anteriormente). Se pide que cada grupo realice una sola entrega, en una fecha determinada, con un número determinado de palabras. Se deja un margen del 10% en el número de palabras, para que entreguen un texto más corto o largo del límite establecido. Se establecen algunos mínimos (dos textos académicos y 1 entrevista por estudiante), pero no se establecen máximos para dejar la posibilidad de que los grupos más creativos o motivados, entreguen un contenido más elaborado. Se pide que la entrega se realice en Word o PDF.
2. *Entrega individual, intermedia.* Esta incluye la revisión de textos académicos y el trabajo de campo basado en la realización de entrevistas, cuestionarios y el análisis de contenidos audiovisuales o mediáticos. En el curso 2021-2022, se introduce por primera vez esta modalidad de entrega, porque la evaluación del ejercicio puntúa un 100% de la evaluación continua, y parece conveniente que exista una entrega individual para diferenciar el esfuerzo y el rendimiento de los estudiantes en un mismo grupo. Además, en cursos anteriores, se ha observado que los estudiantes se dividen la redacción del trabajo, lo cual es otro motivo para proceder así. Esta entrega individual versará sobre el mismo tema de trabajo del grupo, pero se sugiere que los estudiantes se coordinen para que

cada uno aborde de forma complementaria la misma temática. Por ejemplo, en el grupo que analiza la influencia del trabajo en la emancipación de los jóvenes, cada estudiante se centrará en un grupo de jóvenes con distinto tipo de trabajos, propios de una forma de sociedad: tradicional (por ejemplo, cuidado de niños), moderna (trabajo de oficina) y postmoderna (trabajo de influencer).

3. *Entrega grupal, final.* Aquí se vuelve a encontrar el grupo de estudiantes para trabajar conjuntamente en la entrega final, que deberá incluir los siguientes contenidos: posible reformulación de la pregunta inicial de investigación, ajustándose al desarrollo del trabajo (a veces parten con una idea muy general, que luego deben acotar); comprobación o refutación de la o las hipótesis; cumplimiento de objetivos; similitudes y divergencias entre los resultados de los trabajos individuales. Se les pide que presenten las principales conclusiones de forma comparativa, es decir que cada conclusión se nutrirá de distintas fuentes de datos y distintas entregas individuales. Se valorará de forma especialmente positiva que el grupo muestre transparencia y explique si ha experimentado problemas, limitaciones o dificultades durante la implementación de su trabajo, además de relatar las posibles soluciones que ha llevado a cabo para resolverlo. Por último, se les pregunta si llevarían el trabajo de otro modo si tuviera que volver a realizar el ejercicio, después de la experiencia. En este sentido, se les pregunta si su trabajo les ha permitido identificar otro tema que les resultaría especialmente relevante para desarrollar un nuevo estudio de estas características.
4. *Presentación oral, final.* Se realizan presentaciones orales de los trabajos de los estudiantes cuando se imparte el conjunto de la asignatura. La experiencia dice que es mejor concentrar todas las presentaciones al final del cuatrimestre, en tres o cuatro sesiones, dependiendo del número de grupos. Se asigna 20 minu-

tos a cada grupo para su presentación. Una sesión de clase de dos horas deja suficiente tiempo para evaluar cuatro grupos de forma idónea. La presentación de cinco grupos apenas deja tiempo para hacerles preguntas, comentarios o generar algo de debate con el resto de los estudiantes, y eso genera cierta tensión. Todos los miembros del grupo deberán tomar la palabra. Las presentaciones se agruparán de forma temática, para organizar las sesiones con cierta coherencia. Los criterios de evaluación incluyen la exposición clara y ordenada de los contenidos, el respeto de los tiempos asignados para la presentación, la selección de datos relevantes para su exposición final (especialmente, extractos de entrevistas y cruce de datos), entre otros. La presentación no debería constituir la única fuente de evaluación, por ello, se recomienda que siempre venga acompañada de la entrega de un texto redactado, para reflejar de forma más adecuada el rendimiento del grupo. La presentación oral, al final del curso, puede ayudar a los estudiantes a precisar sus ideas, ya que dispondrán de un tiempo limitado.

En la presentación de las asignaturas, se indica el número de palabras por entrega, además de las características básicas del formato. El número de palabras por entrega se ha calculado en función del número de estudiantes y de grupos de trabajo. Se ha limitado a 1.500 palabras en cada entrega grupal y 3.000 palabras en la entrega individual, de forma deliberada, por dos motivos, como son: a) el tiempo disponible para la revisión y corrección de los trabajos, por parte de la docente; b) el acotar el trabajo les obliga de alguna manera a expresar sus ideas de forma concisa, sin perderse en detalles. En la convocatoria ordinaria del curso 2021-2022, ha suspendido una estudiante por realizar una entrega individual de 6.000 palabras (el doble del límite establecido). Ha podido corregir su trabajo y ajustarse al número de palabras requerido y superar la asignatura con un notable alto en la convocatoria extraordinaria.

6. Medición de la eficacia del ejercicio

La eficacia del ejercicio se mide mediante la participación de los estudiantes en la asignatura. La mayoría de los estudiantes se implican en el ejercicio desde el primer momento. Se limita así la tasa de abandono de la asignatura.

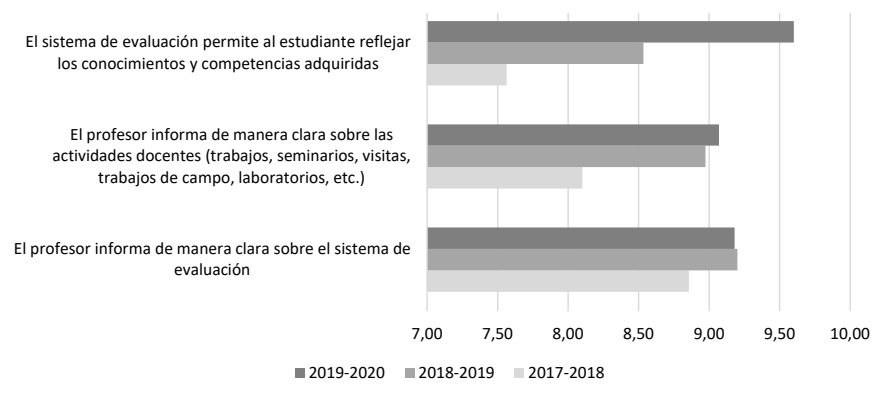
La eficacia del ejercicio se refleja también en las encuestas de *Docentia* obtenidas en la UCM. Para ello, se ha seleccionado 3 de los 15 ítems que el sistema incluye (ver Figura 1). En cuanto al ítem “El profesor informa de manera clara sobre el sistema de evaluación”, la valoración pasó de 8,86 a 9,18/10, entre 2017-2018 y 2019-2020. En cuanto al ítem “El profesor informa de manera clara sobre las actividades docentes (trabajos, seminarios, visitas, trabajos de campo, laboratorios, etc.)”, la valoración pasó de 8,10 a 9,07/10, en el mismo periodo. En cuanto al ítem “El sistema de evaluación permite al estudiante reflejar los conocimientos y competencias adquiridas”, este ítem pasó de 7,56 a 9,6/10, en el mismo periodo.

7. Sugerencias y advertencias

En los apartados anteriores, ya se especificaron pautas para la realización del ejercicio, en relación con las instrucciones, la formación de grupos, la retroalimentación y el proceso de evaluación, entre otros. A continuación, nos centraremos en dos aspectos no abordados anteriormente, como son: la selección de temas relevantes y la adaptación del ejercicio a distintos contextos (curso, grado, modalidad de enseñanza y número de estudiantes en el aula).

Durante el primer curso impartido en la UCM, se impuso las temáticas a los estudiantes, pero los debates en clase evidenciaron que los estudiantes tenían intereses en distintas temáticas sociales que no necesariamente coincidían con los contenidos asignados por el docente para que trabajaran en grupo. En otras palabras,

Figura 1. Valoraciones recibidas a través del sistema de Docencia de la UCM.



Fuente: Evaluaciones personales del programa de Docencia en la UCM. Nota metodológica: En 2017-2018 y 2018-2019, la valoración es la media obtenida de 3 grupos. En 2019-2020, es la valoración de un solo grupo de estudiante, del primer cuatrimestre. Durante el segundo cuatrimestre, por motivos personales, no impartí clases, por ello, no me di de alta en el programa de Docencia

tenían sed de conocimientos sobre temas de su interés, relacionados con la temática de la asignatura. Obviamente el docente no puede definir todos los contenidos impartidos en función de los intereses de los estudiantes, pero se puede dar cabida a ellos en la parte aplicada de la asignatura.

A partir del segundo curso impartido, se propuso a los estudiantes elegir el tema de su interés. Desde entonces, el ejercicio fue realizado por grupos de estudiantes de primero, tercero y cuarto curso, de los Grados de Ciencias de la Información (Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas), en cuatro asignaturas distintas (Sociología, Sociología de la Cultura, Opinión Pública, Cambio y Estructura Social). Se aceptaron todos los temas, excepto cuando un grupo

propuso trabajar sobre el canibalismo, por ser un tema prohibido de las sociedades humanas, que se produce de forma extremadamente residual, cuando intervienen perfiles psicopatológicos o cuando ocurren situaciones excepcionales, como el accidente de avión del equipo uruguayo de rugby que quedó atrapado en Los Andes. La relevancia parecía muy alejada del común de la vida social y de la actualidad.

Por otro lado, la experiencia dice que es mejor evitar que dos grupos trabajen sobre el mismo tema en una misma clase, porque se repiten los resultados. Si los grupos hacen presentaciones orales finales, el segundo grupo que expone puede verse perjudicado porque repite resultados ya expuestos anteriormente. Cuanto más diferenciados entre sí, en una misma clase, mejor. Además, se les puede enseñar las temáticas escogidas en cursos anteriores, como fuente de inspiración y creatividad. Así, se les anima a distinguirse de otros grupos.

Por lo general, escogen temas de actualidad, que ellos consideran “tabúes” sociales. Suelen ser temas que les afecta personalmente, por ejemplo, la incidencia de la COVID en el aumento de los problemas de salud mental entre los jóvenes, o el impacto de las redes sociales en la autoimagen de las adolescentes. Se les anima a definir de forma muy precisa y concreta su temática de trabajo. Por ejemplo, trabajar sobre las familias es un tema demasiado amplio. Se les pide que concreten qué enfoque quieren adoptar y qué aspectos les resulta especialmente relevantes. Se les ofrece pistas más concretas, para evitar que el trabajo se quede en un nivel muy abstracto y se pierdan.

El ejercicio se ha tenido que adaptar a distintos contextos, en función del curso, del grado, la modalidad de enseñanza (virtual o presencial) y el número de estudiantes en el aula. No se ha notado diferencias sustanciales en la aplicación del ejercicio con enseñanza virtual o presencial. Según el curso en el cual se encuentran los estudiantes, se pueden adaptar los mínimos exigidos, en cuanto al número de lecturas, de entrevistas y de palabras finalmente entregadas por grupo. Según el

Grado, se puede reforzar el análisis de contenidos audiovisuales (Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas) o el análisis de prensa (Periodismo). En función del número de estudiantes, se puede definir un número mayor o menor de estudiantes por grupo. Con 25 estudiantes en un solo grupo, se puede trabajar con grupos de dos personas, que formarían unos 12 grupos para evaluar. Con 100 estudiantes en un solo grupo, la formación de grupos de cinco personas supondría la evaluación de 20 grupos. Para establecer estos criterios, conviene tener en cuenta cuantos grupos tiene el profesor a lo largo del año o del cuatrimestre, dado que nuestros tiempos para la evaluación son limitados.

8. Ventajas y desventajas del ejercicio

La desventaja principal tiene que ver con el proceso de evaluación que supone mucho tiempo y requiere de unos criterios precisos, pero el tiempo y la experiencia docente permiten al profesor concretar estos criterios y manejar mejor los tiempos que supone un método de evaluación u otro, de tal forma que sea compatible con otras obligaciones profesionales y respete la conciliación de la vida laboral y personal. Otra desventaja, por parte de los estudiantes, es su posible falta de motivación, de implicación y de participación en la asignatura, pero creo que es una desventaja que puede afectar a cualquier docente en cualquier ejercicio que se lleve a cabo. Es difícil que siempre muestren un interés máximo en su proceso de aprendizaje.

Las principales ventajas nacen de que los propios estudiantes escogen sus temas de trabajo. Estos trabajos se agrupan por temática, para organizar las presentaciones orales finales, cuando tienen lugar. Por ejemplo, en el primer cuatrimestre del curso 2021-2022, los temas propuestos por los 15 grupos de trabajo se agrupan en torno a 4 temáticas: impacto de la COVID; digitalización e influencia de las redes sociales; nuevas formas de consumo; y diversificación en la sociedad postmoderna.

La definición de sus temas de trabajo y la identificación de grandes temáticas comunes que hay detrás, nutren los ejemplos presentados en clase, cuando se exponen los contenidos teóricos. Es decir, se produce una relación dialéctica entre los conocimientos impartidos por el docente y los trabajos prácticos realizados por los estudiantes. Se trata de fomentar una reflexión común entre todos, donde sus intereses inmediatos conectan con los contenidos teóricos aportados.

En última instancia, la propuesta de temas de trabajo por parte de los estudiantes (en la medida de lo posible, diferentes de otros grupos y de otros años) suele despertar el interés del profesor. Este último lee, escucha y aprende de nuevos temas, por ejemplo, de cómo la configuración de los videojuegos (a través de la opción de las *loot boxes*, o cajas de recompensas) puede fomentar la adicción entre los jugadores. Esta dinámica se convierte en una fuente permanente de actualización sobre las tendencias actuales.

9. Conclusiones

El ejercicio propuesto se considera autorregulado al partir de un tema escogido de forma relativamente libre por cada grupo de trabajo. Esta premisa no quiere decir que el profesor no interviene. Es necesario orientar el trabajo de los estudiantes, a través de unas instrucciones claras y de una retroalimentación continua, cuando lo requieren. Responde a los requisitos de la instrucción que señalan Torrano, Fuentes y Soria (2017), como son: la enseñanza directa de estrategias de aprendizaje (por ejemplo, búsqueda de publicaciones académicas relevantes en Google Académico y Dialnet, con ellos, en clase, para que comprendan el proceso mediante la práctica en directo); el modelado (a través de trabajos de otros estudiantes que se suben al Campus virtual); la práctica guiada y autónoma (instrucciones mediante la comunicación oral, luego escrita, antes del trabajo autorregulado); el apoyo social (tutorías y clases orientadas a la práctica); la autoobservación (para la entrega grupal

final, se pregunta a los estudiantes por los obstáculos encontrados en su trabajo); y la práctica autorreflexiva (como objetivo final, para la entrega grupal final, se pregunta a los estudiantes por las soluciones llevadas a cabo para resolver las dificultades encontradas y por líneas futuras de investigación, que han podido identificar gracias al estudio que llevaron a cabo).

En definitiva, se establece una relación bidireccional entre el profesor y el grupo de estudiantes, en la cual incide un componente intelectual y humano. Por un lado, se trata de reflexionar conjuntamente en torno a una serie de temas escogidos por los estudiantes y contenidos definidos por el profesor. Por otro lado, no hay que perder de vista que el profesor tiene el papel de enseñar y fomentar una serie de competencias a sus estudiantes. Este ejercicio favorece especialmente: el trabajo en grupo, el aprendizaje de la autonomía y la capacidad de reflexión. Además, este ejercicio pone a prueba la capacidad de adaptación, reflexión y flexibilidad del profesor, pero se adapta a distintos contextos (cursos, grados, número de estudiante, duración de la asignatura, modalidad de enseñanza). No siempre es fácil que los estudiantes se sientan motivados o que el ejercicio y su enseñanza llegue al conjunto de los estudiantes. En este sentido, se podría llevar mejor a cabo el proceso de retroalimentación si los grupos de estudiantes fueran reducidos. En la Universidad Complutense de Madrid, se ha observado una notable mejora al pasar los grupos de 100 a 50 estudiantes. Lo ideal sería tener grupos de unos 25 estudiantes. Desde luego, el ejercicio permite mantener la motivación del profesor, dado que se puede adaptar a las circunstancias. Implica un aprendizaje continuo de cómo mejorar el ejercicio a lo largo de los cursos, en sus distintas facetas.

La elaboración de este capítulo ha permitido que aflore un tema pendiente. En próximos cursos, el docente podría pedir a los estudiantes que evalúen el ejercicio explicado en este capítulo. Son varios los riesgos: 1) esta evaluación interna podría solaparse con el programa Docencia de la UCM; 2) habría que definir cuándo realizar esta evaluación, si antes o después de la entrega final, antes o después de la nota

final, antes o después de terminar las clases. Habría que tener especial cuidado para que la evaluación de la asignatura por parte de los estudiantes no interfiera con el proceso de evaluación de los estudiantes por parte del profesor. Por otro lado, es más complicado que los estudiantes respondan a un proceso de evaluación cuando haya terminado la asignatura y ya no acudan a clase. Debido a estas dificultades, participar en seminarios docentes o compartir el ejercicio en una publicación constituyen otras oportunidades para recibir comentarios o sugerencias sobre el trabajo que el profesor normalmente realiza de forma solitaria, con cada nuevo grupo de estudiantes.

10. Bibliografía

- American Psychological Association (2015). *Top 20 Principles from Psychology for PreK–12 Teaching and Learning*. American Psychological Association.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods. A Sourcebook*. Aldine Publishing Company.
- Janesick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry, and meaning. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, Sage Publications.
- López García, G. (2001). *Comunicación electoral y formación de la opinión pública*. Universidad de Valencia (Tesis doctoral).
- Torrano, F.; Fuentes, J. L.; Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39, 156, 160-173.
- Woolfolk, A. (2014). *Psicología Educativa*, Decimosegunda edición. Pearson.
- Wright Mills, C. (1959). *La imaginación sociológica*. Oxford University Press.

4

El role-play en el aprendizaje de la Comunicación Política

*Paula Requeijo Rey*¹

El *role-play* es una técnica de trabajo en grupo en el que las personas que participan en una determinada actividad asumen un rol similar al que desarrollarían en la vida real. Diferentes estudios (Martelo Gómez et al. 2019; Montero Herrera, 2017; Álvarez 2015; Gaete-Quezada, 2011) han demostrado su eficacia a la hora de lograr un aprendizaje significativo en los distintos niveles educativos.

En la educación universitaria las prácticas de simulación, dentro de las que se enmarca el role-play, permiten desarrollar y fortalecer competencias y aptitudes muy valiosas como “el pensamiento crítico y las habilidades analíticas”, el dominio de “la comunicación oral y escrita” o “la confianza de los estudiantes” (Krain y Lantis, 2006, p. 396).

Los buenos resultados de este método se basan en el cambio en la forma de adquirir conocimiento. El protagonismo en el proceso enseñanza-aprendizaje pasa

¹ Universidad Complutense de Madrid. p.requeijo@ccinf.ucm.es

del docente al alumno que desempeña un papel activo en su propia formación (Gaete-Quezada, 2011). El profesor es aquí un facilitador o guía que está disponible para ayudar al grupo cuando lo necesite o resolver sus dudas. Los estudiantes se autogestionan, organizan y coordinan entre ellos para cumplir con una serie de tareas que les permiten asimilar de primera mano, a través de la experiencia práctica, las teorías, conceptos y categorías que se desarrollan en las clases magistrales, en el análisis de casos o en los debates semanales. En este sentido, el role-play no excluye otros métodos si no que sirve para reforzar y asimilar sus resultados.

En el ámbito de la enseñanza de la política encontramos simulaciones basadas en el role-play que reproducen el funcionamiento de instituciones como la ONU (IMUN, International Model United Nations) o el Congreso de los Diputados aquí en España (SICODI, Simulación del Congreso de los Diputados). Los organizan la Universidad Camilo José Cela y la Asociación ASICODI respectivamente y tienen lugar en Madrid. Sin embargo, en la actividad que describimos en este capítulo trabajamos con partidos políticos, en concreto, con los departamentos de argumentario y prensa y con candidatos. Para no limitar la creatividad de los alumnos ni imponerles los “malos vicios” del actual escenario político (desideologización, campañas negativas, ausencia de propuestas, dominio absoluto de las emociones, etc.) construyen sus propios partidos desde cero.

1. Objetivos

El ejercicio tiene dos objetivos generales que, a su vez, engloban una serie de objetivos específicos:

1.1. Objetivo general 1 (OG1)

Lograr que los alumnos trabajen regularmente, aprendan a hacerlo en grupo y se comprometan con sus compañeros.

Este OG1 comprende dos objetivos específicos:

- Lograr que se organicen en grupos, se repartan tareas y se coordinen con varios de sus compañeros que actúan como candidatos y moderadores.
- Lograr que cumplan en tiempo y forma con las dos entregas de dosieres a través del campus virtual y las dos puestas en escena.

1.2. Objetivo general 2 (OG2)

Lograr que los alumnos aprendan a desarrollar la comunicación de un partido político a través de las secciones de argumentario y prensa.

Este OG2 comprende los siguientes objetivos específicos:

- Lograr que asimilen de forma crítica las características de la "tecnodemocracia" y del modelo de "americanización" o del elector consumidor. Se emplea el término tecnodemocracia para subrayar el papel decisivo que las tecnologías tienen en la configuración del sistema democrático, especialmente, en la construcción y difusión de los asuntos públicos así como en la relación entre medios, partidos, líderes y ciudadanos (Mujica, 2021). Se utiliza el término americanización para designar la extensión del modelo económico, político y cultural estadounidense al resto del mundo tras la II Guerra Mundial. Aquí nos interesan las características de este modelo desde la perspectiva de la Comunicación Política: centralidad de la televisión primero y las RRSS después, espectacularización, dramatización, preeminencia de determinadas estructuras narrativas en el discurso político-mediático, desideologización, éxito de los

partidos “atrapalotodo” y predominio de las campañas negativas (Rodríguez, 2012).

- Lograr que apliquen a la práctica las principales teorías y modelos que estudiamos en la asignatura: el Paradigma de la Sociedad de Masas (Escuela de Chicago), el Paradigma Socioestructural (Escuela de Columbia), el Paradigma de las Élités Pluralistas (Key, 1961), el Modelo de Tecnodemocracia (Duverger, 1974) y el modelo de americanización, marketing político y del elector consumidor (Nimmo, 2000).
- Lograr que aprendan a aplicar un análisis DAFO.
- Lograr que aprendan a construir y deconstruir el discurso político.
- Lograr que recurran a fuentes sólidas para elaborar cada uno de los argumentos de logos que presenten.
- Lograr que entiendan que las figuras retóricas son potentes figuras del pensamiento y puedan emplearlas cómo deseen en su discurso.
- Lograr que aprendan a construir propaganda política y a emplear el tipo que más les interese dependiendo del contexto y de su objetivo.
- Lograr que asimilen los campos y categorías de la comunicación no verbal y sepan emplearlos para poner en escena un discurso.

2. Materiales

Para desarrollar esta actividad se necesita un espacio virtual en el que el grupo pueda compartir documentos y un espacio físico con varios atriles donde poder desarrollar las puestas en escena.

Los documentos se comparten a través del campus virtual. Es una herramienta con la que los alumnos están familiarizados y que emplean a diario. En el campus está el documento con las instrucciones del ejercicio, el documento-guía para los debates, las dos actividades de entrega de dosieres y el documento que entregan los

moderadores. Dentro del campus virtual en una sección general se recoge el documento con las instrucciones, el documento-guía, los dos equipos, los partidos políticos que los componen, sus integrantes y los moderadores de cada equipo. En otra sección del campus se presentan las dos actividades de entrega de documentos. En los avisos está toda la información relacionada con las fechas, el lugar y la forma de la puesta en escena, tanto de la presentación de programas electorales como del debate final entre candidatos.

La presentación de programas electorales y la celebración del debate se desarrolla en un espacio diferente al de la clase semanal que llamamos sala de puesta en escena. El objetivo es que los alumnos perciban la importancia de estas dos actividades y las entiendan como la oportunidad de exponer los distintos pasos de su trabajo a toda la clase.

Tabla 1. Entregas, apartados del trabajo y puntuación.

Primera entrega	Puntuación
Nombre del partido, logo identificativo y justificación	1 punto
<i>Storytelling</i> del candidato	1 punto
Informe de actualidad con preocupaciones y necesidades del electorado	1 punto
Programa electoral	2 puntos
Segunda entrega	
Análisis DAFO del propio partido y de los oponentes	2 puntos
Mensaje-lema	1 punto
Publicidad	1 punto
Discurso	1 punto
Total	10 puntos

Por último, es imprescindible contar con atriles para las sesiones de retórica (que son independientes de esta actividad y forman parte de las clases magistrales y de las de estudios de caso de la asignatura) y las dos puestas en escena: la primera en la que se presentan los programas electorales y la segunda en la que los candidatos debaten.

3. Proceso a seguir e instrucciones

El role-play de partidos políticos dura un cuatrimestre. Coincide temporalmente con el desarrollo de la asignatura Información y Comunicación Política. El orden de los pasos que comprende tiene relación directa con el estudio progresivo de las teorías, conceptos y categorías del temario.

El primer paso consiste en entregarles un documento a través del campus virtual con las instrucciones detalladas del ejercicio en el tiempo y ver cuáles son sus dudas y sugerencias. Se especifica que hay dos plazos de entrega y dos puestas en escena: uno con la primera parte del ejercicio a las seis semanas de comenzar el curso y otra con la segunda parte dos semanas antes de finalizarlo. Las puestas en escena tienen lugar una semana después de las dos entregas.

Es importante que entiendan que esta actividad durará un cuatrimestre completo, que cada alumno debe elegir la función que más le interese (candidato, analista de las necesidades e inquietudes del electorado, redactor del programa electoral, estrategia del análisis DAFO, creativo publicitario o redactor de discursos) y que se compone de objetivos progresivos. Si un objetivo no se cumple, no es posible continuar con el siguiente. Por ejemplo, si no se han analizado correctamente las necesidades e inquietudes del electorado (voto duro e indecisos) no es posible redactar un programa electoral con planes y medidas que se ajusten al mismo. Para llegar al debate final, pasamos primero por la constitución de equipos, partidos que representan una ideología, la elección de moderadores y candidatos, la invención de un nombre y logo para el partido, el desarrollo del *storytelling* del candidato de ese

partido, la construcción del programa electoral, el análisis DAFO de nuestro programa y del de los oponentes, la creación de anuncios publicitarios, etc.

El segundo paso supone pedir a dos personas de la clase que se presenten como moderadores de equipo y formar los partidos políticos. Hay dos equipos, el 1 y el 2, y cada uno de ellos está compuesto por cuatro partidos políticos de diferente ideología: derecha radical, centroderecha, centroizquierda e izquierda radical. Cada partido, a su vez, está integrado por entre seis y nueve alumnos.

Se recalca a los voluntarios que se proponen como moderadores que deben estar interesados en coordinar grandes grupos (alrededor de 30-40 personas en total) y tener ganas de aprender cuestiones relacionadas con la puesta en escena y con la elaboración de un guion de debate político. Los moderadores se encargan de guionizar y guiar las puestas en escena y tienen contacto permanente con los partidos, especialmente con los candidatos. Suele haber tres o cuatro voluntarios para la moderación. Si es así, dos alumnos en lugar de uno pueden moderar un mismo equipo.

Una vez contamos con los moderadores, se pide al resto de los alumnos de la clase que formen grupos de entre seis y nueve personas y elijan una de las cuatro ideologías ya mencionadas. Cada ideología debe contar con dos formaciones que la represente: una se integrará en el equipo 1 y la otra en el equipo 2. No hay diferencias en la forma de gestionar y trabajar de los dos equipos. La existencia de dos equipos en lugar de uno tiene que ver con el tamaño de los grupos de la asignatura que van de los 70 a los 80 alumnos. Al ser tan numerosos es necesario dividirlos en dos para poder trabajar. Si hay más de dos grupos que optan por la misma ideología, se hace un sorteo para decidir quién la representa.

En el tercer paso las formaciones eligen a un candidato que las represente en las dos puestas en escena y se asignan tareas a los integrantes. Se pone el acento en que el candidato debe tener interés por aprender comunicación no verbal y puesta en escena así como estar dispuesto a actuar como coordinador entre sus compañeros

de partido. Nos referimos a que debe asegurarse de que hay coordinación entre los que se encargan de idear el nombre, el logo y el storytelling, los que analizan la actualidad política y construyen el programa, los que hacen el análisis DAFO y los que se ocupan de la publicidad y el discurso final. Debe prestarles ayuda en las tareas en que lo requieran, asegurarse de que trabajan de forma coordinada y asimilar las claves del trabajo del resto para hacer dos buenas puestas en escena cuando llegue el momento.

Una vez elegido el candidato, el resto de los integrantes del partido en función de sus intereses, deben decidir quién se encargará de:

- Desarrollar el logo del partido y el storytelling del candidato.
- Hacer un análisis de las principales preocupaciones del electorado en general y de sus votantes en particular para construir un programa electoral acorde a ellas.
- Hacer un análisis DAFO del propio programa y de los programas de los tres partidos oponentes.
- A partir de todo lo anterior, construir un mensaje y varios anuncios para medios tradicionales y para RRSS.
- Preparar un discurso de alrededor de cinco minutos de duración que sirva al candidato como punto de partida para el debate final.

El cuarto paso consiste en elaborar el documento que corresponde a la primera entrega de dossieres. Su extensión es de alrededor de 15 páginas con letra Times New Roman e interlineado 1,5 en el que los partidos incluyen: su nombre, su logo identificativo justificándolo, el storytelling del candidato, un informe basado en fuentes sólidas con las principales preocupaciones e intereses de los ciudadanos españoles y de las personas que componen su electorado y un programa electoral con propuestas que respondan a estos intereses.

En el quinto paso los candidatos presentan sus programas electorales. Esta puesta en escena se celebra la semana después de entregar el documento del paso cuatro. La conducen los moderadores que previamente están en contacto con los distintos grupos políticos para decidir su estructura. Debe desarrollarse en un tiempo máximo de 60 minutos. Al finalizar la actividad los alumnos debaten sobre las fortalezas y debilidades que han observado en los candidatos y en el moderador en relación con su capacidad para mantener la atención del auditorio, convencer y persuadir². Para guiarlos en este debate cuentan desde el inicio del curso con el documento guía para los debates en el campus virtual que incluye una tabla con varias categorías entre las que destacan: tipo de argumentos (*ethos*, *pathos* o *logos*), estrategias de argumentación, figuras retóricas predominantes, paralenguaje (volumen, ritmo, entonación, segregadores vocales) y kinésica (expresiones faciales, postura, ilustradores y adaptadores).

El sexto paso consiste en redactar el documento que corresponde a la segunda entrega de dossiers. Su extensión es de alrededor de 15 páginas con letra Times New Roman e interlineado 1,5 que incluya: un análisis DAFO del propio partido y de los oponentes, un mensaje y lema, publicidad estática y/o audiovisual y un discurso de cinco minutos que sirva al candidato como punto de partida de cara al debate. Para elaborarlo los distintos partidos han revisado los documentos que sus oponentes han entregado en el cuarto paso. Este documento se entrega dos semanas antes de finalizar las clases de la asignatura.

En el séptimo y último paso los candidatos participan en un debate final guiado

² Siguiendo a Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958, pp. 15-16) convencer y persuadir son las dos finalidades de la argumentación. La primera se centra en el razonamiento y se limita a la esfera mental. La segunda va por la vía emocional y busca una acción determinada, es decir que el receptor adopte una actitud y la ponga en práctica.

por los mismos moderadores del quinto paso. Esta puesta en escena se celebra la semana después de entregar el documento del sexto paso. Nuevamente hay un tiempo límite, 80 minutos, y el orden en que los partidos políticos exponen lo deciden los moderadores y los partidos en conversaciones previas. Al finalizar la actividad los alumnos debaten sobre las fortalezas y debilidades que han observado en los candidatos y en el moderador en relación con su capacidad para mantener la atención del auditorio, convencer y persuadir. El debate se basa en el mismo documento-guía del quinto paso.

4. Evaluación de los alumnos y medición de la eficacia del ejercicio

Este role-play es voluntario y sólo pueden desarrollarlo los alumnos que optan por la modalidad de evaluación continua: asistencia a un 75% de las sesiones y participación en los debates sobre estudios de caso. A los alumnos se les asigna una nota grupal en función de los dos documentos escritos que entregan. Esta nota representa el 40% de su nota final en la asignatura. El otro 60% se obtiene a través del examen de curso. La nota final en la asignatura de los alumnos que optan por la evaluación no continua, depende al 100% del examen de curso.

Tal y como expusimos en el segundo apartado, el ejercicio tiene dos objetivos generales. Por un lado que “los alumnos trabajen regularmente, que aprendan a hacerlo en grupo y que se comprometan con sus compañeros”. Por otro “que aprendan a desarrollar la comunicación de un partido político a través de las secciones de argumentario y prensa”.

Para comprobar si se han cumplido los dos objetivos anteriores los alumnos entregan los dos documentos escritos ya mencionados y desarrollan dos puestas en escena a lo largo del cuatrimestre. El primer documento incluía: nombre del partido, logo identificativo y justificación del mismo, storytelling del candidato, informe de

actualidad con preocupaciones y necesidades y programa electoral basado en la ideología que representan. El segundo documento suma a los cuatro puntos anteriores estos: un análisis DAFO del propio partido y de los oponentes, un mensaje-lema, anuncios estáticos y/o audiovisuales y un discurso.

Cada uno de estos ocho puntos tiene una puntuación máxima de un punto exceptuando el programa y el análisis DAFO que se valoran con dos puntos. Se asigna la puntuación máxima a cada apartado si el mismo está bien justificado y es coherente con la ideología y las necesidades-preocupaciones del electorado que representa cada partido. En el caso del punto que depende del discurso, se valora que se incluyan argumentos de logos, estrategias de argumentación estudiadas en clase y figuras retóricas clave como la repetición, el contraste, la enumeración, la metáfora o la sinécdoque.

La puesta en escena por parte de los candidatos suma entre uno y dos puntos a la nota anterior (en caso de que no se haya obtenido la máxima calificación, es decir, un 10) pero en ningún caso baja la puntuación. No se ha contemplado evaluar la puesta en escena de forma independiente al discurso porque no disponemos del suficiente tiempo para formar a los alumnos en oratoria. Debido a que, además de esta actividad, el programa de la asignatura incluye lecciones magistrales, estudios de caso y visionado de textos audiovisuales y su posterior debate el tiempo dedicado a la misma es limitado. Por ello, consideramos que “al no disponer de suficientes sesiones para estudiar oratoria en profundidad, la evaluación de la puesta en escena sólo puede sumar puntos y nunca restarlos”.

Para obtener este punto o dos puntos extra los candidatos deben exponer los principales apartados del programa electoral de su partido, emplear las estrategias de argumentación presentes en su dossier, comunicar positivamente de su partido y

³ Los ilustradores y los adaptadores son categorías del campo de la kinésica (Ekman, 2009).

negativamente de los oponentes a partir del DAFO del que disponen, utilizar argumentos de logos, mantener un buen contacto visual con los que actúan como público, utilizar ilustradores en lugar de adaptadores³ y dominar de forma básica el paralenguaje (mantener un ritmo adecuado, evitar los segregadores vocales, entonar determinadas palabras, etc.).

Los alumnos que actúan como moderadores entregan un único dossier la semana en que finaliza el curso a través de una actividad en el campus. La extensión del mismo es de aproximadamente 15 páginas con letra Times New Roman 12 e interlineado 1,5 y debe incluir: un análisis DAFO de los programas electorales de los cuatro partidos políticos de su equipo, el guion de las dos puestas en escena, una reflexión sobre las fortalezas y debilidades propias y de los candidatos de su grupo y su opinión sobre el role-play de partidos en general (qué funciona y no funciona, qué echan de menos, qué es lo más valioso de la actividad, etc.). El apartado del análisis DAFO se valora con una puntuación máxima de cuatro puntos, los guiones de las puestas en escena con tres y la reflexión con otros tres.

La satisfacción de los alumnos con el ejercicio se refleja al final de las dos puestas en escena. Abrimos un debate para hablar de la actividad en general, de sus puntos positivos y negativos, de lo que han aprendido, de lo que mejorarían, etc. y suelen transmitir que ha sido muy útil para ellos, que se sienten preparados para escribir y analizar un discurso político y que han disfrutado trabajando. También han comentado que esta actividad no les permite dominar o perfeccionar la puesta en escena del discurso político. Al desarrollar otros temas y destrezas dentro de la asignatura, el tiempo nos permite que sea únicamente una primera toma de contacto, un inicio.

Parte del dossier elaborado por los moderadores de los cuatro partidos políticos contempla la redacción de una reflexión final personal sobre la actividad que permite conocer de forma detallada su punto de vista. A través de este documento se les

evalúa la actividad. Suelen comentar que la actividad les ayuda a manejar los tiempos, a improvisar y a desarrollar la escucha activa en la puesta en escena. También que les resulta difícil trabajar con cuatro partidos diferentes. Además de los objetivos generales y los específicos los alumnos refuerzan y aplican su creatividad y ganan seguridad a la hora de expresarse oralmente. En la primera puesta en escena suelen comentar que les da miedo hablar en público o expresar sus ideas frente a un grupo. En la segunda se sienten más seguros y participan más activamente en el debate final.

5. Sugerencias y advertencias

Es importante que este role-play sobre partidos políticos sea voluntario y que participen sólo los alumnos que hagan evaluación continua y asistan al 75% de las clases. La razón está en que es una actividad que dura todo un cuatrimestre, en la que hay que aplicar las ideas, conceptos y categorías que estudiamos en clase y estar en contacto permanente con los moderadores de los equipos y los integrantes del propio partido.

A la hora de organizar los equipos y partidos, son los alumnos los que deben hacer los grupos sin que intervenga el profesor. Ocurre lo mismo con las ideologías que van a representar: “conviene que sean los estudiantes los que las elijan y el profesor sólo intervenga para organizar un sorteo en caso de que haya varios grupos que deseen encarnar una misma ideología en cada equipo”. El motivo es que así representan una ideología que les despierta interés y se fomenta su autonomía.

Los candidatos y los moderadores deben tener interés por aprender oratoria y comunicación no verbal ya que a través de las puestas en escena mostrarán a toda la clase el trabajo completo de sus propios grupos.

El profesor debe limitarse a tomar nota de quiénes moderan los equipos,

integran los partidos y actúan como candidatos para elaborar un documento con toda la información y subirlo al campus. Si, a través de las conversaciones con los partidos y moderadores, identifica que hay personas que no cumplen con su parte del trabajo durante las seis primeras semanas de clase, es decir, de cara a la primera entrega y la primera puesta en escena, conviene que los invite con educación a abandonar la actividad. Así evita que haya estudiantes que no contribuyan al trabajo de grupo o lo dejen cuando ya haya avanzado el cuatrimestre.

Otra de las labores fundamentales del profesor es preguntar semanalmente en clase a los alumnos, durante las sesiones magistrales y los estudios de caso, cómo aplicarían ellos esta teoría, concepto o categoría a su trabajo sobre partidos políticos, con qué dificultades se encuentran, etc.

Es un ejercicio de fácil implementación que puede desarrollar un solo docente pero es importante que las personas que participan en él, desde los integrantes del partido a las que actúan como moderadores y candidatos, estén muy comprometidos. Requiere aplicar, paso a paso, todas las teorías, ideas, conceptos y categorías que se estudian a lo largo de la asignatura así como un contacto semanal y buena comunicación con otros participantes. Así, se logra que los estudiantes asimilen el funcionamiento de las secciones de argumentario y prensa de un partido, mejoran su comunicación oral y escrita y desarrollan su creatividad.

6. Conclusiones y nuevas áreas de oportunidad

Los alumnos aplican de forma práctica durante todo el cuatrimestre los conocimientos que adquieren en las clases magistrales, los estudios de caso y los debates sobre textos escritos, visuales y audiovisuales. Se comprometen a trabajar semanalmente y a hacerlo en grupo manteniendo un contacto permanente con sus compañeros. Pueden elegir qué función o rol es el que quieren desempeñar en base

a sus intereses, se autogestionan y organizan.

Fuera del contexto de la asignatura de Comunicación Política, este ejercicio podría aplicarse a otras asignaturas en las que resultara útil que los alumnos representaran y defendieran un determinado punto de vista y trataran de entender otros que difieren o son polémicos con respecto a éste. En muchas de las materias que impartimos exponemos teorías que reflejan una determinada interpretación de la realidad frente a otras. Los grupos de estudiantes, también a través de un documento escrito y de varios moderadores y representantes, podrían defender una teoría frente a la que representan otros grupos y analizar sus fortalezas y debilidades.

En la primera puesta en escena presentarían las líneas maestras y aportaciones de su teoría tratando de motivar al resto respecto a ésta. En la segunda, a través del debate, motivarían sobre sus teorías y desmotivarían respecto a las de los otros grupos subrayando sus debilidades en relación con cómo representan la realidad o un determinado fenómeno. Los representantes de cada grupo podrían hacer el papel de un teórico/a o pensador/a notable dentro de esa teoría.

Este ejercicio podría aplicarse a asignaturas como Sociología, Teoría de la Comunicación, Psicología de la Comunicación, Teoría de la Información, Historia del Pensamiento Político Contemporáneo y Sociología Política.

7. Bibliografía

- Álvarez, Margarita María (2010). El juego en la universidad: Relato de una experiencia. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 62.
- Duverger, Maurice (1974). *Modern Democracies: Economic Power Versus Political Power*. Holt, Rinehart and Winston.
- Ekman, Paul (2009). *Cómo detectar mentiras*. Ediciones Paidós.
- Key, Valdimer Orlando Jr. (1961). *American Democracy and Public Opinion*. Knopf.

- Krain, Matthew y Lantis, Jeffrey S. (2006). Building Knowledge? Evaluating the Effectiveness of the Global Problems Summit Simulation. *International Studies Perspective Journal*, 7 (4), 395-407.
- Gaete-Quezada, Ricardo Andrés (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y Educadores*, 14 (2), 289-307.
- Montero Herrera, Bryan (2017). Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una revisión de la literatura. *Pensamiento Matemático*, 7 (1), 75- 92.
- Martelo Gómez, Piedad Mary; Caamaño Fernández, Enier Enrique; Martelo Gómez, Víctor; Pinedo Cabarcas, Javier y Castaño Galviz, Wilson (2019). Utilización de herramientas didácticas en el sector educativo como factor clave para la enseñanza. *Aglala*, 10 (2), 255-266.
- Mujica, Pedro (2021). Tecnodemocracia y el nuevo contrato social. Proyecto IAnética. <https://ianetica.com/tecnodemocracia-y-el-nuevo-contrato-social/>
- Nimmo, Dan (2000). *Political Persuaders*. Routledge.
- Perelman, Chaim y Olbrechts- Tyteca, Lucie (1989). *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*. Gredos.
- Rodríguez, Roberto (2012). Los efectos de la americanización de las campañas electorales del Mundo. *Tribuna Norteamericana*, 8, 28-38.

5

Role-play como estrategia docente en Comunicación de Crisis

*Cristóbal Fernández Muñoz*¹

Las necesidades del alumnado y la enseñanza universitaria están marcadas por los cambios que se han producido en la sociedad y en el mercado laboral en los últimos años. Por ello, se están dando nuevas respuestas docentes a través de una formación que emplea metodologías activas de aprendizaje que conceden al alumnado un papel central y activo en el proceso de enseñanza. Así pues, cada vez es más común que el alumnado se sitúe en el eje central de la planificación docente, siendo verdadero protagonista del proceso de aprendizaje.

En este sentido, el *role-play* es una estrategia de enseñanza–aprendizaje que estimula la creatividad y aumenta la motivación frente a situaciones comunicativas a las cuales se enfrentan los estudiantes.

Esta técnica educativa con la que se experimentan nuevos roles individuales

¹ Universidad Complutense de Madrid. cristfer@ucm.es

dentro de grupos figurados, comenzó su andadura en el ámbito educativo a nivel primario y secundario durante los años 60 (Abt, 1970), perfeccionándose en las décadas sucesivas hasta nuestros días. En ella, dentro de una dinámica grupal, todos los participantes son intérpretes y espectadores durante el proceso. El juego de roles implica el cambio del comportamiento de un sujeto para asumir un rol conscientemente y representar el nuevo rol adoptado. Un proceso donde se estimula la improvisación, la creatividad, la capacidad de adaptación a nuevos entornos y situaciones, la resolución de conflictos, toma de decisiones o el espíritu crítico (Pérez Gálvez, 2020).

El empleo de técnicas dramáticas en el aula favorece que el estudiantado tenga un papel activo mientras aprende a la vez que se moderniza el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rimac Jurinović, 2016). Por tanto, el role-play es una técnica dramática aplicada en la docencia que facilita trabajar con temas concretos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que potencia el pensamiento crítico y la expresión de ideas y propuestas para el tema seleccionado (Roloff Rothman y Sanderson, 2018).

En tanto que dinámica de grupo, la práctica del role-play permite trabajar también, entre otros aspectos, la empatía y la habilidad social, pues el juego de roles o la interpretación de un papel supone una oportunidad dentro del aprendizaje para que los estudiantes puedan ponerse en la piel de otra persona interpretando el papel previamente asignado con el fin de abordar situaciones concretas de la vida real profesional. El grado de comprensión, empatía, toma de decisiones, acuerdo y negociación de las mismas que se genera en el alumnado permite adquirir habilidades sociales futuras que permitirán desenvolverse con mayor facilidad en la vida profesional. El reconocimiento de actitudes, valores, comportamientos o incluso sentimientos en la piel de otro, ayudará también a un mayor crecimiento personal y colectivo.

1. Objetivos del ejercicio

Es muy habitual que la parte teórica de las asignaturas siga un procedimiento de clase magistral de forma tradicional (Porlán et al., 2017); esto es, que el docente sea el protagonista de esta labor y ofrezca a los estudiantes una explicación teórica en la que se exponen los distintos contenidos teóricos de la asignatura.

El objetivo de este ejercicio es precisamente emplear una metodología de aprendizaje activo, siendo el estudiante el que adquiere un papel protagonista en la construcción de su conocimiento, que en cierta medida diluye la figura protagónica tradicional del docente. Se trata de que el estudiante trabaje de forma autónoma en la resolución de un caso que podría responder perfectamente a un proyecto real de su futura práctica profesional. En definitiva, que desarrolle su capacidad crítica y de abstracción para aplicar de forma acordada, razonada y argumentada unas soluciones y procesos en forma de respuesta a una realidad concreta planteada. En esta misma línea, los modelos de aprendizaje basado en problemas o el cada vez más conocido método *flipped classroom* son muy pertinentes. Precisamente, la particularidad de las denominadas clases invertidas se halla en el cambio de los roles de aprendizaje, donde el profesorado adquiere un rol secundario como guía y el estudiante un rol primario como agente activo en el proceso de docencia-aprendizaje. Igualmente, la tendencia en su implementación en la etapa de educación superior va en aumento y cada vez es más habitual escuchar experiencias docentes que giran en torno a su aplicación en el aula. La mayor parte de los estudios confirma el aumento del rendimiento académico por lo que se alza como una metodología docente que puede mejorar los resultados académicos y facilitar al estudiantado la autorregulación de su propio aprendizaje (Martínez et al., 2019).

Existe también en este ejercicio de role-play un objetivo de aprendizaje experiencial. De hecho, la construcción del conocimiento basado en el cúmulo de

experiencias o situaciones vividas (Kolb, 2015), hacen de la técnica del role-play un importante referente para la actividad planteada.

El ejercicio planteado desarrolla actividades de forma grupal, fomentando el aprendizaje de tipo cooperativo a través de las técnicas de dinámica de grupos, con lo que existe también un objetivo de desarrollo de habilidades de trabajo en equipo, gestión de conflictos, negociación y capacidad de acuerdo.

Se trata de involucrar al estudiantado en la resolución de un caso práctico en comunicación de crisis, lo que resulta desde la perspectiva de los objetivos también interesante para desarrollar las competencias relacionadas con la comunicación interpersonal, las habilidades oratorias, la capacidad de síntesis y la labor de portavocía comunicativa.

Igualmente se pretende fomentar la creatividad en la medida que el estudiante debe aunar la base de su conocimiento con la construcción del nuevo conocimiento adquirido a través del descubrimiento, la investigación y el estudio del caso (Martínez Lirola, 2021) y sus propias aportaciones de soluciones y acciones originales para solventar el problema planteado.

2. Procedimiento

En la primera parte de la sesión, se abordan específicamente contenidos sobre gestión de la reputación online que pueden abordarse a partir de formato clase magistral o de clase invertida. La clave del ejercicio, se encuentra en la segunda parte de la clase en la que los estudiantes emplean los conceptos aprendidos para la resolución de la práctica empleando la técnica de role-play. Es deseable poder contar con tres horas de clase para abordarlo adecuadamente, lo que es habitual en las clases de posgrado. En grado, son habituales las clases de una hora y media o dos horas, por lo que se recomienda abordar los contenidos teóricos en una sesión y abordar en otra inmediatamente posterior este ejercicio de role-play.

Una vez planteado el caso, será necesario abordar el ejercicio en equipos de trabajo. Por grupos, el aula se divide preferentemente en cuatro equipos que desempeñan el rol de sendos departamentos de comunicación y de marketing de dos empresas reales de sobra conocidas por los estudiantes: Coca-Cola y Mentos. Se trata de plantear un escenario para hacer frente a un caso de gestión de crisis en comunicación. Se trata de un caso semi real a partir de un contenido viral en YouTube que es real (vídeos de usuarios mezclando ambos productos de manera sorprendente) y de una noticia existente en internet (que realmente es falsa) y que afecta potencialmente la reputación de ambas compañías.

Se recomienda formar grupos de entre 4-8/10 componentes. En posgrado de hecho es habitual que los grupos sean más reducidos, por lo que una clase de entorno a 20/30 estudiantes es ideal para su desarrollo. Incluso una clase de 40 miembros puede llevarse a cabo adecuadamente, si bien el tamaño del grupo puede correlacionar negativamente con la participación. En grupos mucho más grandes no es posible conseguir el mismo nivel de participación de los integrantes de manera individual, siendo deseable que todos los integrantes participen en la dinámica.

Existe la posibilidad de realizar ajustes al planteamiento. Por ejemplo, podrían ser cuatro equipos todos ellos de comunicación y no de marketing, o bien que en lugar de ser cuatro departamentos internos de las empresas, los grupos representen el papel de cuatro agencias de comunicación consultoras, lo que suele ser además muy habitual en el mundo profesional de la comunicación en formato concurso de agencias, lo que otorga aún mayor competitividad, dinamismo y realismo. No es lo más importante que sean equipos exclusivos de áreas de marketing o de comunicación, pues no se trata de ofrecer soluciones exclusivas del área, y valorar las diferencias posibles entre ellas, sino de abordar la gestión de crisis desde una perspectiva global de comunicación aplicada al caso concreto. Se decide hacerlo así para dar más realidad al caso. De hecho, es cada vez más habitual en el mundo empresarial que

las áreas de marketing y comunicación trabajen en paralelo o conjuntamente a la vez para buscar soluciones a problemas reales dentro de las organizaciones. El caso de trabajo es el mismo para todos, e incumbe a las dos marcas.

Se recomienda implementar este formato de ejercicio en los últimos cursos de grado o en posgrado, pues se requiere un conocimiento previo de gestión de la comunicación corporativa, técnicas y herramientas de relaciones públicas.

Se puede llevar a cabo en los temarios de asignaturas de comunicación de crisis, gestión de la reputación y crisis online o similares, si bien con los ajustes adecuados puede ser de utilidad para otros ámbitos.

3. Formato, duración y materiales necesarios

Tras los contenidos teóricos, que se habrán abordado en la primera parte de la clase o en la sesión previa, se lleva a cabo el ejercicio de role-play propiamente dicho.

Se explican las circunstancias del caso y el problema que los equipos deben afrontar y se formula la siguiente pregunta: Sois responsables de los departamentos de comunicación y marketing de Mentos y Coca-Cola ¿Qué haríais al respecto? ¿Cuál sería vuestro plan de gestión de esta crisis?.

El profesor debe realizar la descripción de la situación de crisis a la que se enfrentan todos los equipos y mostrar los contenidos virales en YouTube con vídeos de usuarios manipulando la mezcla explosiva de los productos de ambas marcas, así como una supuesta noticia, que existe en internet, sobre la muerte de un niño en Brasil al ingerir ambos productos, pero que realmente es falsa. Es clave no revelar que se trata de un contenido que no es real, pues parte del ejercicio consiste en analizar el caso y documentarse para comprobar de manera sencilla que realmente se trata de un bulo.

Tras esta explicación y mostrar las evidencias en pantalla a los estudiantes, se

otorga media hora a los equipos en la que los integrantes deben discutir las acciones a desarrollar, consensuarlas y establecer un portavoz de cada equipo.

Los cuatro grupos trabajan por separado. Las propuestas de gestión-solución del caso compiten entre sí. Tras el trabajo en grupo, se presentan ante el conjunto de la clase el plan y las propuestas de cada equipo por parte del portavoz designado previamente. La exposición lleva unos 20 minutos (5 minutos por grupo) y el profesor va recogiendo por escrito en pantalla o en una pizarra las soluciones aportadas. El docente puede preguntar mientras exponen para aclarar posibles matices y para que las ideas propuestas sean claras. Es habitual que se planteen soluciones similares por parte de los distintos grupos de trabajo.

Una vez han presentado los 4 equipos, el docente valora la adecuación o no de las propuestas. Tras la discusión de las propuestas conjuntamente de los equipos se valoran los pros y contras de cada solución. Finalmente se analizan las soluciones llevadas a cabo por las empresas. Es decir, primero se analizan las soluciones de los estudiantes y luego el profesor presenta la resolución del caso y lo que hicieron realmente las empresas en el caso real, subrayando los principios de gestión en comunicación de crisis que es la parte del temario en la que se encaja este ejercicio.

Es posible introducir un elemento de participación adicional y que tras las explicaciones del docente, cada equipo valore con un sistema de puntos las propuestas de sus compañeros y entre todos se reconozca cuál ha sido la propuesta más completa y acertada.

En cuanto a los materiales necesarios, se recomienda utilizar ordenadores portátiles con conexión a internet o al menos teléfonos móviles por parte de todos los estudiantes. A la hora de explicar el caso, se plantea el problema verbalmente mostrando en la pantalla de clase contenidos en formato vídeo y noticia que realmente han aparecido en internet y que pone de manifiesto unos hechos que presumiblemente afectan a sus marcas y se pide analizar el caso y elaborar una estrategia de comunicación al respecto.

4. Medición y evaluación

La medición de la eficacia del ejercicio se lleva a cabo a través de la participación considerando dos magnitudes, el volumen y calidad de las soluciones planteadas y nivel de involucración en la discusión.

La evaluación de los estudiantes se realiza de manera conjunta por equipos, no individual, y forma parte de la nota global como asistencia y participación. Sobre el total de la nota puede suponer hasta un 10% de la evaluación.

Es habitual que en títulos oficiales o propios se pase una valoración por escrito de cada sesión, aunque esto no siempre ocurre o si se hace la valoración es del conjunto de la asignatura. Por ello, se recomienda preguntar al finalizar a los estudiantes por la propia experiencia, qué les ha parecido, si creen que es útil, qué les ha costado más, etc.

Igualmente, con objeto de mejorar la implementación futura del ejercicio y poder hacer una valoración más precisa del mismo, puede ser recomendable valorar más en detalle la evaluación del cumplimiento de los objetivos definidos, principalmente los específicos que sirvan como criterios de medición en función de su cumplimiento. En este sentido, se podría elaborar una lista de cotejo donde aparezcan reflejados explícitamente a modo de cuestionario siendo cumplimentado por los participantes al inicio y al final del mismo.

5. Análisis crítico y conclusiones

Este ejercicio emplea la técnica del role-play como estrategia docente aplicada en el área de conocimiento de la comunicación organizacional y en concreto de la comunicación de crisis, particularmente de la gestión de la reputación online.

Permite familiarizar al estudiante de últimos cursos en grados de publicidad y

relaciones públicas o marketing o estudiantes de posgrado, con un caso semi real, de marcas muy conocidas y atractivas, con contenidos digitales reales que se encuentran en internet, interpretando cada uno de los grupos de estudiantes un papel dentro de la escenificación de la gestión de crisis llevada a cabo por las empresas o sus agencias.

Del desarrollo de la experimentación llevada a cabo en los últimos años con distintos grupos y opiniones de estudiantes participantes pueden obtenerse valoraciones positivas de la experiencia y la concurrencia en la evaluación excelente o muy positiva de los grupos en los que se ha llevado a cabo a través del programa *Docentia* de la evaluación docente. Es necesario resaltar que, en comparación con otras metodologías activas de aprendizaje, esta experimentación consigue, con un corto ejercicio, emplear diversas técnicas haciendo que el alumnado se acerque al conocimiento práctico de una forma realista, amena y atractiva.

Como aprendizaje complementario de los estudiantes, además de trabajar en situaciones de crisis, se refuerza la necesidad de profundizar en las metodologías de análisis de las situaciones, pues parte de la solución se halla en el análisis del propio caso. El descubriendo de que la noticia mostrada es falsa, da cuenta de la importancia del diagnóstico en gestión de crisis. Además, se desarrolla la necesidad de trabajar en equipo, consensuar, sintetizar y exponer lo acordado, con la presión del escaso tiempo disponible.

Puede resultar llamativo la sensación de estrés o el poco tiempo que se da para trabajar conjuntamente este ejercicio, sin embargo, someter a cierta urgencia a los equipos traslada a drede el realismo de las circunstancias que se dan en las situaciones de crisis en el mundo profesional real que gestionan los equipos de comunicación internos o las agencias de comunicación que habitualmente se contratan en entorno organizacional.

Una desventaja observada es que suele ser habitual que unos grupos emulen a

otros en las soluciones propuestas, por lo que se debe pedir explícitamente que no se puede modificar o añadir nada nuevo sobre lo acordado previamente en el equipo. A este respecto, se puede solicitar que los equipos entreguen las líneas maestras de sus soluciones por escrito una vez agotado el plazo dado para la resolución del problema.

Para proyectos futuros, sería interesante que los docentes interesados integraran en sus clases elementos prácticos, como los vistos en este ejercicio, pero ajustados a su ámbito de proximidad o de especialidad, y todo lo actuales posibles dado el devenir constante de la materia y la posible casuística que pueda derivarse en el futuro por la integración de nuevas herramientas digitales o redes sociales que ayuden al desarrollo más ajustado a la realidad de cada lugar y momento de las competencias aquí abordadas.

En este caso, hemos tratado un ejercicio sencillo de role-play aplicado al ámbito concreto de la comunicación de crisis, fácilmente replicable o reproducible en la misma asignatura abordando otros casos reales o ficticios, o en otras asignaturas de comunicación u otros ámbitos de conocimiento diferentes. Además de abordar el temario de una forma práctica, se potencia la comunicación interpersonal y persuasiva entre los miembros de los equipos, pues éstos deben comunicarse de forma cooperativa y tomar decisiones con sus compañeros a través de dinámicas activas en las que se pone en práctica la gestión del liderazgo. Igualmente por lo que refiere a la resolución de conflictos al tener que gestionar distintos puntos de vista que obligan al consenso previo y a la exposición posterior de las soluciones planteadas como equipo, por quienes hayan elegido como sus representantes.

6. Referencias bibliográficas

Abt, C. (1970). *Serious Games*. Viking Press.

- Kolb, D. (2015). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. (2ª edición) Pearson Education.
- Martínez T.S., et al. (2019) Efficacy of the flipped classroom method at the university: Meta-analysis of impact scientific production. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17 (1) , 25-38.
- Martínez Lirola, M. (2021) Role play y desarrollo de competencias sociales ejemplos en una clase de lengua inglesa. *Encuentro: revista de investigación e innovación*, 29, 76-89.
- Pérez Gálvez, F. et al. (2020). Role-Play como estrategia docente en el aprendizaje de la construcción. en García Escudero, D.; Bardí Milà, B, (Eds). *VIII Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura*, UMA editorial, 1006-1014.
- Porlán-Ariza, R. et al. (2017). *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla*. Editorial Morata.
- Rimac Jurinović, M. (2016). Process drama as a form of cooperative learning. *Croatian Journal of Education*, 18(2), 239-253.
- Roloff Rothman, J. & Sanderson, S. (2018). Language and peace: Using global issues in the English language classroom to create a more sustainable dialogue. *TESL Reporter*, 52 (2), 53-76

6

Producto de comunicación profesional de marca personal

*Sergio Álvarez García*¹

Esta práctica docente surge de la necesidad de aplicar procesos de aprendizaje significativo a contenidos que, por su alta carga de prejuicios y su bajo peso en el currículo del Grado de Periodismo, suelen generar resistencias entre el alumnado. El tratamiento del periodismo de gabinete, de fuente o de marca, con la nota de prensa y el reportaje multimedia interactivo como productos más reconocibles, encuentran una oportunidad de ganar relevancia como contenidos curriculares y como opciones laborales si se les imprime un enfoque situacional, es decir, se contextualizan las actividades a través de un entorno, unos objetivos y unos resultados profesionales y se realiza una transferencia directa de conocimiento, en

¹Universidad Complutense de Madrid. sergioalvarezgarcia@ucm.es

la que el producto resultante de la práctica es una herramienta para apoyar la búsqueda de empleo y/o complementar acciones y proyectos de emprendimiento.

Todo ello con el foco puesto en la marca personal de cada estudiante, definida por un conjunto de factores: propósito, personalidad, propuesta de valor, prestigio, presencia, capacidades y recursos para alcanzar los objetivos marcados y comunicar los atributos destacados (Pérez Ortega, 2021). En el contexto universitario, esa atención a factores directamente relacionados con el futuro profesional y con las aspiraciones personales en un período de crecimiento y cambio constantes, es el principal valor de significación de la actividad de aprendizaje que se desarrolla.

Estos elementos se combinan en el diseño de un proceso basado en metodologías activas, principalmente las del aprendizaje basado en proyectos y en problemas. Y se concretan en unas actividades en las que la toma de decisiones es clave para poder desarrollar tareas cuyos objetivos motivan al alumnado y cuyos resultados de aplicación directa generan una alta satisfacción. Beneficios, valoraciones y efectos positivos que redundan en un aprendizaje más eficaz tanto en lo que a adquirir conocimientos y alcanzar competencias se refiere.

1. Justificación y objetivos

Con este punto de partida, las actividades que se desarrollan en torno a la marca personal de cada estudiante se caracterizan por centrarse en tres aspectos. El primero, aumentar la motivación en el acercamiento a contenidos y competencias que ofrezcan algún tipo de resistencia en el alumnado por su complejidad, por la existencia de concepciones negativas previas al respecto, por su aparente lejanía del tronco central del diseño curricular, o por su dificultad para asociarse con aplicaciones o transferencia de conocimiento a la realidad, entre otros. El segundo, potenciar la atención y la dedicación a las tareas relacionadas, superando el carácter

voluntario o complementario que pudiera percibirse por la integración del trabajo en un proceso de evaluación continua con numerosas actividades. Y el tercero, situar laboralmente el proceso de enseñanza- aprendizaje mediante la asociación directa de sus resultados con productos desarrollados con herramientas y características profesionales.

De estas tres premisas se derivan dos objetivos específicos para los estudios de Periodismo que justifican la actividad y permiten considerarla una buena práctica:

- Que cada estudiante analice y evalúe su potencial como profesional del periodismo, en cualquiera de sus áreas específicas de contenido, metodología o perfil.
- Que el producto de comunicación de marca personal tenga una utilidad directa en el entorno del alumnado como instrumento de presentación de candidaturas de empleo o de propuestas de emprendimiento en el sector profesional y en el mercado laboral del ecosistema infomediario.

2. Materiales necesarios

En cuanto al uso de materiales, es importante distinguir dos fases en la actividad: una estratégica (mapa de marca personal) y otra de producción (elaboración de un producto de comunicación). Para la definición del mapa estratégico de marca personal se utiliza una tabla que se completa respondiendo a preguntas sobre el propósito profesional y los factores que se activarán y comunicarán para intentar alcanzarlo. Para la consecución de los objetivos de la fase de producción de carácter profesional, la exigencia de recursos materiales es mayor, lo que exige prestar atención a que el desarrollo de las tareas no suponga un obstáculo añadido a la motivación y a la dedicación. Es conveniente no recurrir a herramientas de pago o que requieran demasiado tiempo y esfuerzo en aprender a usar. Al mismo tiempo,

estos recursos deben cumplir con los requisitos de configuración de un entorno de trabajo profesional y de producción de resultados de calidad similar a los productos comunicativos que ponen en circulación las fuentes y medios periodísticos actuales. Es decir, se debe generar un ambiente y una organización del espacio similares a los de una redacción o departamento de comunicación. Y situar el nivel de exigencia de los productos que se elaboren en su potencial capacidad y validez para ser publicados por un medio de comunicación.

Cumplir con estas condiciones es relativamente sencillo en el contexto de la educación superior actual. Los LMS (*Learning Management Systems*, o sistemas de gestión del aprendizaje) que las universidades ponen a disposición de la comunidad educativa (el Campus Virtual de la Complutense de Madrid basado en Moodle en el caso que nos ocupa) son plataformas en las que basta con articular una narrativa y unos contenidos contextualizados en el planteamiento de tareas, para transformar el flujo de trabajo habitual de una asignatura en el de una redacción periodística o el de una agencia de comunicación.

En cuanto a las herramientas de producción con resultados profesionales, la diversidad en la complejidad de los productos y tareas requeridos se refleja en una amplia y también diversa selección de recursos potenciales.

La elaboración de notas de prensa no exige ningún software o técnica distintos a los que el alumnado está acostumbrado a utilizar en la presentación de trabajos académicos e incluso en sus comunicaciones personales: en este caso, el producto solicitado es un documento en formato PDF, que puede proceder de la exportación de lo redactado y maquetado con un editor de textos o con un programa de presentaciones de diapositivas. Pero si se deseara situar específicamente la actividad en un entorno de uso único de sistemas de gestión de contenidos (aka, *Content Management Systems*, CMS), el editor de la plataforma de gestión del aprendizaje (Campus Virtual de la UCM en el caso que nos ocupa) sería la elección óptima. Si

el foco estuviera puesto en la distribución, el correo electrónico es entonces la opción más adecuada. Y si se quisiera orientar la práctica hacia formatos de vídeo o audio, el dispositivo móvil y las opciones de difusión de los servicios en la nube o las redes sociales (si el LMS no tuviera habilitada esas opciones, como sí ocurre en las plataformas más extendidas) reducirían la complicación de la actividad en este sentido.

En el otro extremo, con un grado de complejidad más alto en todos los sentidos, la producción de un especial periodístico multimedia e interactivo, se aborda con la selección y recomendación previa de un conjunto de herramientas que deben cumplir con los siguientes requisitos para no suponer un obstáculo en el abordaje de las distintas tareas encomendadas al alumnado:

- Para la producción de contenidos multimedia (textos, fotografía, vídeo, audio) se contextualizará la actividad en el marco de exigencia de esfuerzos y calidad del MOJO (acrónimo de *Mobile Journalism*, periodismo móvil), un ámbito de carácter profesional que en la práctica que nos ocupa significa que cualquier estudiante puede desarrollar su trabajo con una herramienta que ya utiliza en su vida diaria y lleva siempre consigo.
- Para la producción de imágenes de mayor complejidad (ilustraciones, fotomontajes, infografías, visualizaciones de datos y otras composiciones) se propone el uso de Canva. Para la integración y distribución de contenidos, se emplearán aplicaciones que puedan trabajarse en línea (fácil acceso independientemente del dispositivo y favorecido por la conectividad de las infraestructuras académicas); con versiones gratuitas (coste económico cero); de uso intuitivo y con una curva de aprendizaje simple (reducción del esfuerzo y tiempo de dedicación del estudiante); y que cuenten con plantillas predeterminadas que permitan, por un lado, concentrar los esfuerzos en el trabajo con la materia específica de la actividad al no verse en la obligación de

- tener experiencia o adquirir competencias en otras áreas, y por otro, alcanzar un resultado de calidad profesional como el que se obtendría en una redacción o agencia si se contara con la participación de determinados perfiles especializados en formatos gráficos e interactivos complementarios y al servicio del concepto principal del contenido. Genially es una herramienta que cumple con estos requisitos y puede responder a proyectos sencillos; Wix, Wordpress o Blogger se suman para casos en los que se plantee una publicación web más compleja y con capacidad de actualización y continuidad en el tiempo)
- Para la distribución o manejo de contenidos pesados (vídeos o audios que ocupan mucho espacio de memoria) resultantes del trabajo, el círculo se cierra, ya que el alumnado cuenta con la plataforma de gestión del aprendizaje y con el resto de software, infraestructuras y servicios en la nube proporcionados por la universidad. Concretamente resultan muy eficientes Google Drive o One Drive (ambos proporcionados por la UCM).

3. Procedimiento

Lo que caracteriza principalmente a estas prácticas docentes es la elaboración de un proyecto de comunicación que debe realizar cada estudiante y que tiene como objeto su propio potencial profesional (aspiraciones, competencias, habilidades, virtudes, valores, prestigio, etc.). Este potencial se concreta inicialmente en un mapa de marca personal, que se elabora con ayuda de una plantilla con orientaciones y que juega el papel de la información en bruto, a partir de la cual se construye el producto periodístico de carácter profesional.

El formato de este producto periodístico varía según la adaptación curricular del contenido a las asignaturas y la titulación en las que se desarrolla esta actividad, de manera que se traduce en dos ejercicios diferenciados: la nota de prensa (4º de

Grado) y el reportaje multimedia de Periodismo de Marca (Máster). Son proyectos a los que se aplican los conceptos trabajados previamente a través de estudios de caso: el perfil profesional y las tareas del periodista de fuente en la asignatura de Información Periodística Especializada (en 4º de Grado de Periodismo); o las características, técnicas y productos del periodismo de marca para la asignatura Periodismo de Fuente. Comunicación Corporativa Multimedia (del Máster Universitario en Periodismo Multimedia Profesional).

La ejecución de la actividad se articula en torno a las siguientes etapas:

3.1. Mapa de marca personal

Como ya se ha indicado, el punto de partida es el mapa de marca personal en el que los estudiantes recogen sus propósitos y expectativas profesionales, y los factores que le pueden ayudar a alcanzarlos. Se utiliza para ello el modelo de Pérez Ortega (2021), que permite completar una tabla o mapa a partir de preguntas sobre distintos factores de marca personal: “qué quieres; quién eres; qué tienes; qué ofreces; quiénes te influyen; qué te hace destacar; dónde comunicas; cómo comunicas; cómo te muestras; cómo convences; qué recursos tienes; cómo ejecutas; cómo administras”.

Durante esta fase, se presta ayuda y orientación al alumnado, incluida una detallada retroalimentación y evaluación, para que pueda plasmar de la forma más directa la información con la que deberá elaborar la nota de prensa o basar los contenidos de su reportaje multimedia interactivo de periodismo de marca.

El alumnado responde a estas cuestiones de manera explícita, especificando en el propósito perfiles profesionales específicos (periodista deportiva, gestora de la comunicación de una organización, periodista musical, realizadora de televisión, locutora de radio, asesora de comunicación política) o atributos (periodista fiable, comunicadora flexible, profesional creativo); destacando valores, capacidades y

competencias (amplios recursos de comunicación no verbal, alta competencia en redacción, curiosidad y descaro, confianza y cercanía); o refiriendo herramientas de difusión de marca en proyecto o ya en marcha (perfil de Instagram especializado en libros, revista de información musical, blog personal especializado en transmedia).

3.2. Contenidos de periodismo de fuente o de marca

Posteriormente se trabajan en clase, mediante estudios de caso, los contenidos correspondientes al periodismo de fuente y de marca. Tras la asimilación de los conceptos clave característicos de los productos de comunicación de estos ámbitos, se aborda la aplicación de las técnicas profesionales para elaborar una nota de prensa o un contenido de periodismo de marca, que tomarán como objeto informativo la realidad y los objetivos que se definen en el mapa de marca personal propio. En el ejercicio de elaboración de una nota de prensa, para la asignatura de Información Periodística Especializada, se define como objetivo dar a conocer una marca (de profesional de la comunicación) a potenciales empleadores o inversores.

El resultado buscado es un producto con formato objetivo y neutro, que hará las veces de carta de presentación de una candidatura o de un proyecto, con aspecto estándar de noticia periodística. El ejercicio de producción de contenido de periodismo de marca, para la asignatura de Periodismo de Fuente, se basa en presentar de forma más desarrollada los valores destacados de la marca personal. El producto profesional que se elabora toma la forma de un reportaje multimedia con un enfoque centrado en aportar a la audiencia contenidos de valor, actuales, especializados y relevantes: estudios o investigaciones; recomendaciones u orientaciones; rankings; infografías, guías; listados de respuestas a preguntas frecuentes, análisis comparativos, crónicas desde dentro, etc. El alumnado ha desarrollado piezas concretas de una gran diversidad: un número-ejemplo de

periodismo alternativo de calidad; un tutorial sobre cómo grabar transiciones para distintos planos y escenas de un vídeo; crónicas de cómo se hace la cobertura periodística de una pasarela de moda o una rueda de prensa de la liga profesional de fútbol americano; una guía para abordar periodísticamente temas locales; estudios de caso de campañas de marketing en redes sociales; o un reportaje sobre cómo los medios utilizan la narrativa y los recursos transmedia.

3.3. Valoración profesional

La actividad, en ambos casos, se define claramente como un proyecto en el que hay que demostrar conocimientos y competencias, resolver problemas y diseñar y desarrollar, con procesos y resultados profesionales, un producto de comunicación. Estos factores son identificados en todo momento como objetivos de aprendizaje a los que se asocian criterios de valoración. La retroalimentación constructiva por parte del docente y las modificaciones y mejoras posteriores por parte del estudiante, dan como resultado final un producto de comunicación con una calidad suficiente para poder posicionarse en el mercado laboral o empresarial. Por ejemplo, se realizan recomendaciones de mejora a los productos de comunicación elaborados atendiendo a criterios como los de su potencial para ser publicado en un medio de comunicación o a la utilización de otros recursos técnicos de mayor eficiencia o no sujetos a derechos de propiedad intelectual.

3.4. Evaluación académica

Partiendo de estos criterios de valoración profesional, el proyecto se integra como instrumento de evaluación de la asignatura e incorpora criterios de evaluación académicos. Su entrega como trabajo de curso o como prueba de conocimientos

relacionados con apartados específicos del temario justifica la incorporación de elementos de calificación en los que se comprueba que las tareas se han realizado aplicando los conceptos recogidos en los contenidos y trabajados en las sesiones correspondientes de la asignatura. Estos criterios de evaluación están claramente identificados como tales, y por tanto la retroalimentación proporcionada a cada estudiante permite distinguir entre las mejoras profesionales que puede sumar a su producto de comunicación y el grado de conocimiento adquirido sobre la parte del temario abordada en cada actividad.

4. Duración

En las semanas uno y dos del calendario de la asignatura se desarrolla la fase preliminar, en la que se trabaja y comenta el mapa de marca personal mientras se abordan los contenidos sobre periodismo de fuente y de marca a través de estudios de caso. En el caso de la nota de prensa, durante las semanas tres y cuatro se orienta sobre las técnicas implicadas y su aplicación a la elaboración con formato profesional. En cuanto al reportaje multimedia de periodismo de marca, a los 15 días de la fase preliminar de recogida de información se suman la tercera semana, dedicada específicamente al periodismo de marca, más sesiones intermitentes y transversales en las que se trabajan técnicas y herramientas durante las semanas tres a doce. La dedicación individual de cada estudiante en período de exámenes y la evaluación ocupan otras dos semanas. De esta manera, es una práctica que se desarrolla, con intervalos de mayor y menor intensidad, durante más de tres meses, es decir, gran parte del calendario lectivo de la asignatura.

5. Evaluación del alumnado

Como se ha avanzado con anterioridad, la actividad se integra en la evaluación continua de la asignatura como instrumento de calificación, por lo que en la práctica no tiene un carácter voluntario. Su porcentaje varía en función del volumen del contenido que se trabaja y del formato del producto de comunicación que se exige. Así, la nota de prensa (PDF entregado a través de Campus Virtual que cuenta con el mapa de marca personal como anexo) tiene un peso del 10%. El Reportaje multimedia de periodismo de marca (que consiste en una publicación web de contenidos elaborados con distintas herramientas multimedia) alcanza el 40%.

6. Medición de la eficacia

Para comprobar que se dan los beneficios señalados para el alumnado y su aprendizaje, se tiene en cuenta principalmente los resultados (calificación) en comparación con actividades similares en las que trabajan con otros objetos o temas. Cuando la práctica es de carácter voluntario y con una baja aportación a la calificación global de la asignatura -como sucede con la actividad de la nota de prensa, que supone un 10% del conjunto de la evaluación-, el número de participantes en la misma permite extraer conclusiones sobre la percepción de la utilidad de su elaboración.

Para observar la incidencia de la estrategia seguida a la hora de definir y plantear la actividad de aprendizaje, en la motivación y en la superación de las resistencias iniciales en relación con los contenidos curriculares, se solicita la valoración de la práctica por los estudiantes en función de los objetivos propuestos, mediante una pregunta integrada en un test final obligatorio: es la práctica preferida por más de un 90% en la asignatura de 5 trabajos y pruebas, y la segunda en la de 10 actividades. La satisfacción final de los estudiantes con esta dinámica de trabajo basada en su

marca personal es muy alta, según expresan en la respuesta a este test final: porque les ayuda a reflexionar sobre sus expectativas y capacidades profesionales; porque desarrollan un proyecto personal en el que trabajan con contenido significativo; y porque el resultado obtenido es un producto que pueden utilizar directamente como instrumento para la búsqueda de empleo o de financiación para el emprendimiento.

En el marco de la investigación sobre innovación educativa “Comunicación digital y metodologías de aprendizaje activo” del Proyecto nº 218, “NEWSHUB: Incubadora de contenidos formativos para la comunicación profesional de los resultados del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)”, financiado por la Universidad Complutense de Madrid dentro del programa Innova-Docencia 2020-21, se ha realizado una sesión de Focus Group para medir y analizar de forma crítica la práctica del reportaje multimedia interactivo de periodismo de marca y sus resultados. El alumnado destacó la utilidad para buscar empleo del producto final realizado. Y apuntó como mejora la mayor amplitud y orientación paso a paso de las explicaciones y contenidos sobre la realización de la práctica para dar seguridad y confianza en que el proceso se está llevando a cabo correctamente, sin tener que esperar a la retroalimentación final, tras la que las mejoras y actualizaciones quedan a voluntad de cada estudiante y pierden el componente de obligatoriedad y motivación que supone su integración en la evaluación. Además de los aprendizajes propios de la materia que se trata y aplica, la mayoría del alumnado trabaja la resiliencia en las etapas iniciales, en las que se acumulan temores y sensaciones de resistencia al autoanálisis y a la toma de decisiones sobre su propio futuro.

7. Sugerencias, advertencias, ventajas y desventajas

Teniendo en cuenta estas consideraciones sobre la eficacia, expresada por el alumnado cuando es consultado sobre estas actividades, como principal sugerencia

o advertencia se deduce que el ejercicio resulta más eficaz si el mapa de marca personal se integra en la evaluación (como actividad previa) y por tanto se califica y se comenta su validez.

Por lo que indican tanto la justificación de su puesta en marcha como los objetivos que se persiguen y el marco en el que se desarrolla, es una práctica que se puede desarrollar en asignaturas que cumplan con estos dos requisitos:

1. Que se trabaje con metodologías activas (aprendizaje basado en proyectos, en problemas)
2. Que se pueda marcar como objetivo la elaboración de un producto comunicativo de carácter profesional (una pieza de género periodístico, una película, un videoclip, un documental, un spot o campaña publicitarios, una acción de relaciones públicas, ...) al que pueda asociarse un contenido de marca personal.

Por ejemplo, para asignaturas como Economía Aplicada al Periodismo o similares, la adaptación podría resultar muy forzada, pues no hay un producto comunicativo en ese ámbito con el que pueda relacionarse fácilmente un contenido de marca personal.

En una asignatura como Edición, Tipografía y Diseño de la Información Escritos la adaptación sería directa: en lugar de trabajar con contenidos "de relleno" o de muestra para poder mostrar la composición y el trabajo con elementos de diseño y herramientas profesionales (como la Suite de Adobe), los contenidos serían sobre su mapa de marca personal, de esta manera el resultado sería un currículum vitae (o un portfolio, dependiendo de la extensión) diseñado, maquetado y editado como una publicación periodística escrita profesional. En el caso de Redacción Periodística: Géneros Narrativos, la práctica podría consistir en la elaboración de una pieza periodística que aplique las técnicas de estos géneros a contar acontecimientos personales/profesionales del estudiante que muestren sus competencias, habilidades, aptitudes, etc. para desempeñar el periodismo.

Como advertencia final, o posible limitación, hay que recordar que es una actividad que se ha puesto en práctica a través de ejercicios en el último curso de grado y en una asignatura de Máster. En ambos momentos los estudiantes se encuentran en una etapa de reflexión sobre su futuro profesional, mientras realizan prácticas en empresas y medios de comunicación, e inician la búsqueda de empleo o el emprendimiento de proyectos propios. Por tanto, la motivación para la realización de estas tareas y la valoración sobre la utilidad directa de los productos resultantes pueden no ser tan altas entre el alumnado de los primeros cursos de grado, en los que la concentración y los esfuerzos se desarrollan con más intensidad en las fronteras de la propia titulación.

La principal ventaja del ejercicio es que se puede adaptar a cualquier actividad de aprendizaje basado en proyectos de comunicación, siempre que se pueda encontrar la forma de sustituir el objeto comunicativo por la marca personal de cada estudiante. Entre sus desventajas está la dificultad inicial para superar resistencias individuales al autoanálisis y a la toma de decisiones, y la posible desconexión de estudiantes de primeros cursos de grado para los que la marca personal pueda no ser objeto de preocupación ni de ocupación.

8. Referencias y bibliografía

8.1. Metodologías docentes

- Álvarez García, S. (2013). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como vehículo de innovación y emprendimiento en el EEES: una propuesta docente basada en la comunicación digital. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 583-592. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42141
- Anderson, J.R., Reder, L.M., Simon, H.A. (1996). *Situated learning and education. Educational researcher*.

- Cáceres, C. et al. (2018). *Innovación y transformación digital: estrategias metodológicas docentes en Educación Superior*. Dykinson.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*.
- Trujillo, F. (2016). Aprendizaje basado en proyectos. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Área De Educación.

8.2. *Marca personal*

- Freire Sánchez, A., Barrabino García-Manso, A. (2017). ¿Cómo crear un "storytelling" de marca?: de la teoría a la práctica profesional, 1ª ed., Ser. Comunicación, 507, UOC.
- López Posada, LM, Rubio Guerrero, G., & Parra Álviz, M. (2018). Marca profesional y posicionamiento laboral. Sello Editorial Universidad del Tolima. Retrieved 2021, from <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=5636453>
- Pérez Ortega, A. (2021). Modelo de estrategia personal. Retrieved 2021 from <https://www.andresperezortega.com/modelo>

8.3. *Recursos recomendados para las actividades*

- Google Drive: https://www.google.com/intl/es_es/drive/
- Office 365: <https://www.office.com/>
- Canva: <https://www.canva.com/>
- Genially: <https://genial.ly/es>
- Wix: <https://es.wix.com/>
- Wordpress: <https://wordpress.com/es/>

7

Gestión de redes sociales:

Creación y actualización de la cuenta de Instagram del Máster en Comunicación Social @mucs_ucm

*Alicia Parras Parras*¹

1. La base de la propuesta: el máster y la asignatura

Esta propuesta se ha pensado para la asignatura Documentación en Contenidos Digitales, del Máster Universitario en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Información (UCM).

Antes de describir la propuesta de la que es objeto este capítulo, es importante introducir tanto el máster como la asignatura. Este máster comienza el curso 2010/2011, si bien proviene de la confluencia de tres doctorados que se impartían en la facultad: Comunicación, Cambio Social y Desarrollo, (Sección de Comunicación del Departamento de Sociología IV); Comunicación Social, (extinto

¹Universidad Complutense de Madrid. aparras@ucm.es

Departamento de Historia de la Comunicación Social) y Documentación: Fundamentos, Tecnología y Aplicaciones (Departamento –ahora Unidad– de Biblioteconomía y Documentación). Se trata de un posgrado de 120 créditos ECTS² y, por tanto, se cursa en dos años, a diferencia de la mayoría de los másteres ofrecidos en la actualidad.

Documentación en Contenidos Digitales es una asignatura cuatrimestral, optativa, consta de seis créditos ECTS y se organiza en sesiones de cuatro horas. Tiene como objetivo principal trabajar con el alumnado la creación de contenidos tanto en la comunicación digital, institucional y comercial, como en redes sociales a través de la integración de teoría y práctica. Además, se trabajan las herramientas propias del mundo digital para la gestión y curación de contenidos dirigidos principalmente a comunicar, es decir, se trabajan fuentes de información especializadas, gestión de redes sociales, gestores de contenidos, selección crítica de la información, perfiles profesionales desde el *content manager* al *copywriter*, etc.

Las sesiones se dividen a su vez en dos partes diferenciadas de una hora y cuarenta cinco minutos, con veinte minutos de descanso. En la primera parte de la sesión, la profesora imparte los contenidos del programa, y en la segunda parte, los/as alumnos/as se reúnen en grupo para avanzar con su cometido en cuanto a la gestión de redes, elaboración de contenido, etc.). Cada semana se hace una reunión de estatus dirigida por la profesora para comentar posibles problemas, cuestiones para mejorar, conflictos y/o avances.

Una problemática de la que partía la profesora a la hora de enfocar la asignatura

² El Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS en sus siglas en inglés) es una herramienta del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para hacer que las titulaciones y asignaturas sean más transparentes, mejorando así la calidad de la Educación Superior (Unión Europea, 2015).

tiene que ver con el contenido, pues ¿qué es la documentación en contenidos digitales? ¿Qué teoría hay al respecto? Si bien existen numerosos títulos que tratan en profundidad la documentación en medios de comunicación, sobre todo aquella que tiene que ver con la que se desempeña en cine, televisión o prensa, muy pocos manuales se encargan de los contenidos digitales. O al menos, muy pocos libros están actualizados. Una de las pocas referencias que pueden mencionarse en el campo de la documentación en contenidos digitales, de manera específica, es el manual de Javier Guallar y Javier Leiva-Aguilera: *El content curator. Guía básica para el nuevo profesional de Internet*, editado por la UOC en 2013.

Lo cierto es que este manual lleva en su título la palabra clave de la documentación en contenidos digitales: *content curator*. O, traducido al castellano, como lo utilizaremos en estas páginas: curador de contenidos. Es decir, un/a profesional que se encarga de conocer fuentes en Internet, estar al tanto de las actualizaciones y seleccionarlas con el fin de proporcionar información a una empresa u organismo.

La verdadera novedad radica precisamente en las organizaciones en las que ese curador de contenidos digitales desempeña su función. Hablamos de agencias de comunicación o de publicidad que necesitan a un profesional de la información que ayude en búsquedas e investigaciones y en procesos creativos junto, por ejemplo, al *community manager* o con el director/a creativo/a.

La curación de contenidos es una profesión útil en el ámbito de la publicidad y comunicación digital, donde los tiempos son ajustados y se necesita una formación específica para ayudar en búsquedas y selección crítica de información.

2. La metodología: el trabajo por proyectos cooperativos

El principal objetivo del trabajo por proyectos cooperativos es resolver un problema real planteado por el docente, que responda a las necesidades e intereses del

alumnado. Resolver un problema o proyecto supone implementar diferentes estilos de aprendizaje y se practican los conocimientos adquiridos durante el curso.

A través de esta metodología es posible llevar a cabo estrategias de resolución de problemas y destrezas de pensamiento crítico, permite el trabajo autónomo y colaborativo, requiere la participación del alumno (lo que aumenta su motivación), permite que el profesor valore no solo el producto final o trabajo del alumno, sino todo el proceso y hace posible que el propio alumno se autoevalúe.

Siguiendo a Thomas (2000, citado en Lobato Esquerra, 2020: 19-20), el trabajo por proyectos tiene las siguientes características:

- *Los proyectos están basados en una pregunta, una temática o un problema real.* La idea es motivar al alumnado planteando un reto con implicaciones en la vida cotidiana.
- *Son investigaciones cooperativas con un producto final.* Es decir, el alumnado trabaja para superar un reto y obtener un resultado concreto fruto de la investigación y el esfuerzo conjunto. En este punto, hemos de mencionar la taxonomía de Bloom, pues el alumnado debe superar los siguientes niveles para lograr un aprendizaje significativo: conocer, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.
- *Autonomía del alumnado.* Porque puede elegir el proyecto a desempeñar y establecer o modificar fases según su experiencia a medida que avanza el proyecto.
- *Realidad y autenticidad.* Objetivos factibles para conseguir resolver un problema o realizar un proyecto real.
- *Reflexión y valoraciones.* El profesorado debe ser guía del alumnado en los trabajos por proyectos: un facilitador del aprendizaje que supervisa las fases, avances o modificaciones del proyecto. Ello implica procesos de reflexión junto al alumnado y, por supuesto, su valoración sobre el desarrollo del trabajo (retroalimentación), pero también que los y las estudiantes dediquen tiempo a pensar sobre su desempeño y lo plasmen en ejercicios de autoevaluación.

Tabla 1. Fases del trabajo por proyectos.

1. Selección y planteamiento del proyecto
2. Desarrollo del proyecto y ejecución de las tareas
3. Presentación de los resultados del proyecto
4. Evaluación

En la Tabla 1 se listan las fases del trabajo por proyectos.

Esta metodología docente lleva implícita un uso habitual de la tecnología, en especial, aquella que ayuda a la comunicación síncrona y asíncrona. Por tanto, es necesario que el profesorado y el alumnado tengan cierta destreza en el manejo de herramientas TIC como, por ejemplo, aplicaciones de video llamadas, mensajería, almacenamiento en la nube, etc.

3. Gestión de la cuenta de Instagram @mucs_ucm

Una vez introducidos el máster y la asignatura, pasemos a explicar la experiencia docente que nos ocupa, con el fin de que otros docentes puedan implementarlo en su asignatura, si así lo desean.

3.1. Objetivos

Se plantean como objetivos los siguientes:

- Involucrar al alumnado en una propuesta real de creación de contenidos en comunicación digital a través del trabajo por proyectos cooperativos.
- Poner en práctica los conocimientos de la asignatura Documentación en contenidos digitales del Máster en Comunicación Social y aplicarlos a la gestión de redes sociales.

3.2. Formato, duración y ejecución

La asignatura, como ya se ha señalado, es cuatrimestral y se organiza en 12 - 13 sesiones de cuatro horas seguidas divididas en dos mitades de 1 hora y 45 minutos, con un descanso de 20 minutos. En la primera parte de la clase, se trabajan contenidos teóricos.

A continuación, se detallan las sesiones.

Sesión 1

El primer día de clase, una vez la profesora explica los contenidos y la evaluación, se procede a la organización de los dos grupos. Es importante señalar que un grupo se dedicará a la gestión de la cuenta de Instagram del máster y el otro se encargará de otras tareas (gestión de la cuenta de Twitter, creación de podcast, contenidos audiovisuales para promocionar el posgrado o actualización del blog *La voz de MUCS*). Sin embargo, este capítulo se centrará en el grupo dedicado a Instagram.

En esta sesión, se presenta el *briefing*, documento que contiene la información necesaria para qué el alumnado comprenda el trabajo en redes que debe desarrollar. Este documento contiene información sobre el máster, los objetivos a alcanzar, los retos y la fecha de presentación del trabajo (Anexo 1).

Para dividir al alumnado es fundamental conocer sus habilidades. Por ello, la profesora comienza haciendo un sondeo: ¿alguien ha gestionado redes sociales con anterioridad? ¿Hay algún/a diseñador/a gráfico/a? Además, se tienen en cuenta preferencias: la experiencia indica que es importante que el alumno/a esté cómodo/a con la tarea encomendada en el grupo de trabajo.

El grupo de alumnos/as comienza repartíéndose las tareas propias de la gestión de social media: elaboración de textos, diseño de publicaciones, toma de fotografías, traducción (una parte del público objetivo al que se dirige la cuenta del máster es

Tabla 2. Programación de la asignatura para todos los grupos de trabajo.

Sesión	Temario	Trabajo en grupo/clase
Primera sesión	Presentación de la asignatura. Entrega de briefing.	Presentación de alumnos/Evaluación inicial/división del alumnado en dos grupos.
Segunda sesión	Globalización, comunicación comercial e institucional. El benchmarking.	Explicación de la primera práctica: búsqueda de referencias. Estatus: fechas, contenidos, dudas. Exposición de un tema (alumnado)
Tercera sesión	El plan de contenidos (I): formatos.	Estatus: fechas, contenidos, dudas. Trabajo en grupo. Avances. Exposición de un tema (alumnado)
Cuarta sesión	El plan de contenidos (II): fuentes. Fuentes para la creatividad.	Entrega primera práctica. Explicación segunda práctica: el plan de contenidos. Estatus: fechas, contenidos, dudas. Trabajo en grupo. Avances. Exposición de un tema (alumnado)
Quinta sesión	Curación de contenidos. Fuentes fotográficas y musicales.	Estatus: fechas, contenidos, dudas. Trabajo en grupo. Avances. Exposición de un tema (alumnado)
Sexta sesión	Perfiles profesionales: el curador de contenidos.	Entrega segunda práctica: el plan de contenidos. Estatus: fechas, contenidos, dudas. Trabajo en grupo. Avances. Exposición de un tema (alumnado)
Séptima sesión	Visita a institución.	Visita a institución.

Tabla 2. Programación de la asignatura para todos los grupos de trabajo.

Sesión	Temario	Trabajo en grupo/clase
Octava sesión	Gestión de derechos. La propiedad intelectual.	Estatus: fechas, contenidos, dudas. Trabajo en grupo. Avances. Exposición de un tema (alumnado)
Novena sesión	Visita de un profesional del sector	Estatus: fechas, contenidos, dudas. Trabajo en grupo. Avances. Exposición de un tema (alumnado)
Décima sesión	Verificación de fuentes. Informes de tendencias: qué son. Caso práctico: Thinkforward.	Estatus: fechas, contenidos, dudas. Trabajo en grupo. Avances. Exposición de un tema (alumnado)
Undécima sesión	Métricas y social listening.	Estatus: fechas, contenidos, dudas. Trabajo en grupo. Avances.
Décimosegunda sesión	Presentación de la memoria del trabajo en grupo	Autoevaluación del alumnado.

alumnado internacional, por ello, los textos que acompañan a cada imagen publicada se traducen al inglés y al chino), creación de *stories*, etc.

Segunda sesión

El segundo paso consiste en investigar cuentas de Instagram de otras instituciones y/o estudios similares con el fin de hacer acopio de referencias y responder a la pregunta: ¿qué hacen otros?

Este ejercicio es de utilidad porque, solo a partir de las buenas prácticas observadas en otros máster o universidades (*benchmarking*), es posible hacer una lluvia de ideas y decidir acerca de cómo debería ser la estética de la cuenta, qué se debe comunicar y cómo, entre otros.

Tercera sesión

Esta sesión está dedicada al plan de contenidos, tanto en la parte teórica de la sesión como en la práctica. La profesora proporciona al alumnado una plantilla para que elaboren el plan de contenidos, pero son libres de adaptarlo según sus preferencias o necesidades, ya que pueden darse acontecimientos que no estén planificados. En tal caso, el grupo debe valorarlo e incluirlo en el plan.

El plan debe contener, al menos, la siguiente información:

- Proyecto/sección. Las publicaciones se dividen por secciones o verticales de contenido, por ejemplo, información sobre el máster (asignaturas, profesores, etc.), conmemoración de días (del niño, refugiado, etc.), y por proyectos: stories, destacados, muro o feed.
- Fecha de publicación: Día que debe realizarse la publicación.
- Persona encargada: Quién debe hacerse cargo de esa publicación.
- Tema: Se concreta el proyecto o sección.
- Hashtag: Etiqueta (si la hay).
- Menciones otras cuentas, como la de la Facultad de Ciencias de la Información o a la UCM.
- Texto en español.
- Texto en inglés.
- Texto en chino.
- Creatividad/foto: Las creatividades se realizan en programas de edición como Photoshop, pero también otros en línea como Canva, que permite obtener piezas gráficas de calidad de manera sencilla. En cuanto a las fotografías,

generalmente se obtienen del banco de imágenes libre de derechos Unsplash (por su oferta de fotografías de alta calidad y la variedad temática). A veces, de manera excepcional, se toman fotografías con la cámara del teléfono móvil para los stories (nunca para el muro, cuya línea gráfica se cuida especialmente).

- Estado: Publicado/pendiente.
- Enlace a la publicación una vez se ha compartido.
- Comentarios.

Cuarta, quinta y sexta sesión

En estas sesiones se continúa con la elaboración del plan de contenidos y se exponen fuentes de información para la creatividad que ayuden en la búsqueda de referencias e inspiración en la creación de contenidos.

Estas fuentes de información se presentan en Symbaloo (<https://www.symbaloo.com>), que es una herramienta de marcadores sociales para organizar los enlaces y recursos en línea.

Entre algunas de estas páginas web destacamos:

- Recursos sobre tendencias en marketing y comunicación digital: *The Drum* (<https://www.thedrum.com>) que ofrece noticias sobre novedades creativas en el sector de la publicidad y el marketing, pero también una base de datos que pone en contacto a clientes y agencias, e informes de tipo cuantitativo sobre beneficio y crecimiento de agencias independientes en Reino Unido; *Ad Age* (<https://adage.com>) es una publicación que nace en Estados Unidos en 1930 para informar sobre la industria de la publicidad y que continúa hoy ofreciendo noticias del sector, especialmente aquellas relacionadas con la creatividad, pero también informes, datos, webcasts y, como curiosidad, cuenta con el archivo de los spots televisivos de la Super Bowl.

En el ámbito nacional, destacamos la revista *Anuncios* (<https://www.>

- anuncios.com), que ofrece todas las novedades sobre las campañas publicitarias recientes –haciendo, así, una cierta labor de centro de documentación– que se reúnen, además, a final de año en el *Anuario Creativo* elaborado en colaboración con *Marketing News* (<https://www.marketingnews.es>), otra fuente de información imprescindible del sector del marketing español, junto con *Puro Marketing* (<https://www.puromarketing.com>). Y, por último, el blog *La Criatura Creativa* (<https://lacriaturacreativa.com>) que repasa a diario la actualidad del sector publicitario español (desde premios a campañas, pasando por recursos y formación) y la agencia *We Are Social* (<https://wearesocial.com/es>), que nos regala, cada año, el informe de tendencias y datos (consumo de redes sociales y medios por sexo, edad, país, etc.) más completo.
- Páginas web sobre diseño gráfico. Especialmente dirigidas a directores/as de arte que deseen referencias gráficas para la elaboración de piezas. Así, destacamos *Trend List* (<https://trendlist.org>) que cuenta con más de 1.173 páginas repletas de ejemplos, desde publicaciones hasta cartelería, invitaciones, etc. En la misma línea, pero tomando como base la red social Instagram, encontramos *Design Everywhere* (@designeverywhere_), una plataforma colaborativa que muestra diseños que los/as usuarios/as envían a los gestores de la cuenta y que se publican siempre que cuenten con ciertos criterios de calidad.
 - Recursos gráficos gratuitos que pueden incluirse en presentaciones, piezas de diseño gráfico y creatividades. Además de los dos bancos de imágenes mencionadas en el epígrafe dos sobre fuentes de información fotográficas, existen páginas web repletas de recursos como, por ejemplo, *Flat Icon* (flaticon.es) que cuenta con más de cuatro millones de iconos vectoriales (desde letras, números, logotipos de redes sociales, comida, etc.) que pueden utilizarse libremente, si bien dispone de una versión premium con iconos especiales. Por

- otro lado, *Envato* (<https://elements.envato.com/es>) ofrece diferentes categorías de recursos (plantillas de video, de presentaciones, recursos musicales, gráficos, fuentes tipográficas y fotografías), sin embargo, solo pueden descargarse previo pago de tarifa plana mensual. *Giphy* (<https://giphy.com>) es un banco gratuito de gifs (*Graphic Interchange Format*) de uso sencillo, muy interesante para ilustrar presentaciones. Y si necesitamos plantillas de diseños que puedan editarse en línea, *Canva* (https://www.canva.com/es_es) ofrece la posibilidad de adaptar las piezas que ofrece en su página web o aplicación. Y, por último, un recurso en línea que podría considerarse también un archivo: *Know Your Meme* (<https://knowyourmeme.com>). Esta página web es una enciclopedia en línea del meme que todo/a creativo/a deba conocer para implementarlo en las comunicaciones publicitarias que se dirijan al público millennial y de la generación Z.
- Otros medios (música, moda, televisión, etc.). Las personas que trabajan en el sector de la comunicación y, en especial, por qué no, aquellas que se dedican a la publicidad saben que no solo deben estar informados de lo que acontece en el sector, sino también de todas aquellas tendencias en moda, música, cine, televisión, arte o arquitectura, porque la inspiración es caprichosa y puede llegar en el momento menos pensado. En esta categoría destacamos algunas revistas como *Nowness* (<https://www.nowness.com>) o *Dazed* (<https://www.dazeddigital.com>) (heredera digital de la clásica *Dazed & Confused* creada por Jefferson Hack y el fotógrafo Rankin en 1991). Ambas cabeceras son, sin duda, imprescindibles para informarse sobre tendencias, pero también acerca de formatos, pues innovan creativamente a la hora de plantear contenido brandeado (*branded content*). Y, siguiendo la inercia de lo nuevo, lo vanguardista, es también necesario mencionar *i-D* (https://i-d.vice.com/en_uk) o *Vice* (<https://www.vice.com/es>) Recordemos que Vice se fundó en Montreal como un fanzine en 1994, llegando a convertirse en un grupo mediático (participada

por *News Corporation* y que incluía cabeceras como i-D, agencias de comunicación y discográficas, y la productora *Vice Films*) con sede en Nueva York y versión en español, hoy desaparecida. Por otra parte, *Jenesaispop* (<https://jenesaispop.com>), la página web española sobre noticias musicales; y *Fórmula TV* (<https://www.formulatv.com>) es un medio especializado en televisión que informa sobre contenidos y audiencias, algo del todo necesario para profesionales del sector de la publicidad.

Séptima, octava y novena sesión

En estas sesiones, además de continuar con el temario previsto, la profesora y el alumnado practican la creación de contenidos en una visita a una institución o espacio que se consideran de especial interés por su relación con la asignatura. Por ejemplo, se propone la visita al Espacio Solo (Plaza de la Independencia, 5, Madrid) por su colección de arte digital y urbano. El objetivo didáctico es que el alumnado disfrute de la visita y la aproveche para crear contenido para la cuenta de Instagram.

En la novena sesión, la profesora invita a un profesional del sector de la comunicación digital para que imparta una pequeña conferencia sobre su bagaje profesional. Por ejemplo, la idea es contar con personas expertas en social media que expliquen cómo trabajar contenidos digitales en el seno de una empresa o agencia. Estos profesionales comentan también las tendencias del sector, las aplicaciones que utilizan para obtener métricas o publicar contenidos.

Además, proporcionan su opinión sobre el trabajo en las redes del máster y sus sugerencias son un verdadero aprendizaje para el alumnado.

Décima y undécima sesión

El curso llega a su fin y es momento de terminar el temario aprendiendo a elaborar informes de tendencias (décima sesión) y de *engagement* y alcance (undécima sesión).

Para ello, la profesora enseña informes elaborados a partir de experiencias

profesionales propias junto con algunas páginas y aplicaciones gratuitas para elaborar métricas, por ejemplo, *Google Analytics*, *Twitter Analytics* o *Instagram Insights*.

También se plantea un caso práctico en torno al informe de tendencias anual “Think Forward” elaborado por We Are Social.

En estas dos últimas sesiones, se recuerda al alumnado cómo debe elaborar el informe del trabajo final que presentarán en la última sesión y se dan claves para hablar en público.

En la segunda parte, continúan las exposiciones sobre un tema elegido por el alumnado y las reuniones para comprobar la marcha de la gestión de las redes sociales del máster.

Décimo segunda sesión

La clase se reserva a la presentación de los informes de los dos grupos. La coordinación del máster está presente para que el alumnado tenga la oportunidad de exponer lo aportado a la gestión de las redes sociales. Es una sesión dedicada a la reflexión, pues se trabaja la recepción de la retroalimentación que la profesora y la coordinación del máster ofrecen al alumnado. Esta retroalimentación debe entenderse como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento.

El informe debe constar, al menos, de los siguientes epígrafes:

- Introducción.
- Objetivos: ¿se han planteado algún objetivo diferente a los propuestos en el *briefing*? ¿Se han alcanzado?
- Referencias: qué otras cuentas de Instagram han servido como modelo estético y de contenido.
- Planificación/cronograma: cómo se ha organizado el grupo para crear contenido y publicarlo.
- Memoria del trabajo realizado; por ejemplo, post con más alcance, evolución

cuantitativa y cualitativa de la cuenta de Instagram, dificultades encontradas (iniciativas que se plantearon en un principio, pero que no se han podido llevar a cabo), propuestas de mejora, etc.

– Conclusiones.

En la última parte de la sesión, la profesora pide al alumnado que evalúen el trabajo desarrollado de manera individual. Para ello, se reparte un cuestionario con las siguientes preguntas:

6. ¿Qué te ha parecido trabajar en el proyecto?
7. ¿Qué has aportado al proyecto?
8. ¿Cómo valoras el trabajo en grupo?
9. ¿Qué sugerencias puedes aportar para mejorar las dinámicas del proyecto?
10. ¿Qué has aprendido gracias al proyecto?

3.3. Materiales

No se dispone de presupuesto, así que se trabaja con las herramientas disponibles en el aula (ordenador, proyector), además de los portátiles, *tablets* y teléfonos inteligentes de los alumnos. En cuanto al software, el alumnado suele utilizar programas de diseño gratuitos, como *Canva* (<https://www.canva.com>) e imágenes libres de derechos de *Pixabay* (<https://pixabay.com/es>) o *Unsplash* (<https://unsplash.com>). Por supuesto, en las sesiones se explica la gestión de derechos de imágenes y videos, para que el alumnado sepa qué material y cómo debe compartirlo para no infringir los derechos de autor.

3.4. Evaluación del alumnado

La evaluación es continua y variada, alternando prácticas en grupo e individuales. Se tiene en cuenta la proactividad y el nivel de autonomía, así como la capacidad

para lidiar con las dificultades propias de gestionar una comunidad en redes sociales. Para lidiar con cuestiones como la brecha digital, se aclara en este punto que solo es necesario que el alumnado disponga de una tableta o teléfono inteligente con acceso a Internet. En el caso de los/as estudiantes del máster de Comunicación Social, tienen a su disposición equipamiento informático suficiente en la facultad de Ciencias de la Información.

Como ya se ha señalado, esta actividad se enmarca en una asignatura y su peso representa un 50% de la nota final, aunque hay otras partes de la evaluación que también se valoran y que están relacionadas directamente con este ejercicio:

- Informe de benchmarking o referencias (en grupo): 20% de la nota final.

Tabla 2. Evaluación de la asignatura.

Actividad	Porcentaje nota	Grupo vs. individual	Entrega
Informe de Benchmarking	20%	Grupo	Sesión 4
Plan de contenidos	20%	Grupo	Sesión 6
Exposición de un tema	10%	Individual	A acordar con el alumno, a lo largo del curso se reservan 10 minutos de las sesiones para esta actividad
Trabajo final (Gestión de la cuenta de Instagram)	50%	Grupo	Última sesión

- El alumnado debe hacer una búsqueda exhaustiva de cuentas de Instagram de otros estudios de grado y posgrado y de otras universidades (nacionales e internacionales) con el objetivo de encontrar las buenas prácticas que sirvan de modelo a la hora de crear el contenido. Entrega en la cuarta sesión.
- Plan de contenidos (en grupo): 20% de la nota final.
El grupo debe planificar el contenido de la cuenta de Instagram. Como ya se ha indicado, la profesora propone un modelo de plan de contenidos, que puede ser modificado. (Véase tercera sesión).
- Exposición oral de un tema (individual): 10% de la nota final.

El estudiante deberá observar hechos y cuestiones relacionados con la materia que merezcan su análisis y discusión, identificarlos, informar y debatir sobre ellos y proponer ideas. Por ejemplo, se invita al alumnado a comentar alguna tendencia del sector de la comunicación digital o a exponer una experiencia laboral relacionada con la asignatura. En la Tabla 3 se resumen los criterios de evaluación de la asignatura.

Por último, es importante indicar que el grupo de alumnos debe elegir un portavoz el primer día de clase, que será la persona encargada de defender frente al resto de la clase el informe de benchmarking y el plan de contenidos, así como de presentar el último día de clase el informe del trabajo incluyendo los logros, las dificultades encontradas y las posibilidades de mejora.

3.5. Una vez finalizada la asignatura

La idea es que los/as alumnos/as nuevos/as que se incorporan cada curso sean capaces de continuar con el trabajo iniciado el año académico anterior y ampliarlo, incluso, a otras redes sociales como Twitter. Desde que la profesora imparte la asignatura, no solo se ha creado y gestionado Instagram, sino que se han realizado

materiales audiovisuales para promoción del máster y se ha puesto en marcha una revista en línea *La Voz de Mucs* (<https://blogmcs1920.wixsite.com/mucs>).

Una vez finalizada la asignatura, se da la opción de continuar actualizando las redes a aquellos estudiantes interesados, hasta que comience de nuevo la asignatura en el curso siguiente.

4. Retos del proyecto y críticas a las nuevas metodologías en el mundo líquido

Existen algunas cuestiones relevantes que merece la pena destacar como ejercicio crítico de la propuesta. En primer lugar, es difícil gestionar las tensiones que aparecen en los grupos porque no todo el alumnado tiene el mismo nivel de compromiso o de habilidades. Por otro lado, la propuesta tiene también el objetivo de integrar al alumnado internacional, en concreto, el que proviene de China. Las asignaturas del máster, especialmente durante el primer cuatrimestre, deben ser accesibles y facilitar la incorporación de estos alumnos.

Por ello, dedicar un espacio amplio al trabajo cooperativo y práctico es fundamental, si bien, el conocimiento dispar del español puede dificultar las dinámicas en ocasiones. En este caso, las reuniones de estatus con la profesora en cada sesión deben servir también para asegurar la buena marcha del trabajo.

No podemos finalizar este capítulo sin incluir un breve párrafo sobre la importancia de trabajar correctamente las nuevas metodologías y las herramientas TIC. Dice la pedagoga y traductora sueca Inger Enkvist (Galindo, 2018) que este tipo de proyectos abundan en los aspectos sociales por encima de los intelectuales. Y admitamos que puede ser cierto.

Pero ¿cómo acometer los objetivos de la asignatura Documentación en Contenidos Digitales y sus contenidos sin dar tanta importancia a lo social? En esta

propuesta se trata de dar un peso importante a la teoría (hablamos de globalización, de retos sociales, de ética en redes sociales, de búsquedas y selección de información), pero también se busca que los alumnos adquieran conocimientos prácticos y aprendan a resolver problemas típicos que se dan en el seno de grupos de trabajo, tal y como sucede en la vida profesional. Es cierto que la autora de estas líneas piensa que la universidad es un lugar privilegiado donde el alumnado debe aprovechar la oportunidad de adquirir todo el conocimiento posible a través de las clases, pero también las prácticas y las iniciativas creativas propias; y el profesorado, quizá, deba huir de debates ciertamente maniqueos (¿teoría y/o práctica?, tecnología ¿sí o no?) y, por supuesto, enfrentar los retos de la educación en la modernidad líquida, como las estrategias de mercantilización, de flexibilización (como la implantación de universidades privadas en línea) y de precarización del profesorado universitario.

5. Bibliografía

- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Esquerra Lobato, C. (2021). *Trayectorias de identidad académica en el contexto del Trabajo por proyectos: un estudio de caso* [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra] <http://hdl.handle.net/10803/670940>
- Galindo, C. (2018, 25 de julio) Inger Enkvist: “La nueva pedagogía es un error. Parece que se va a la escuela a hacer actividades, no a trabajar y estudiar”. *El País*. https://elpais.com/elpais/2018/07/17/eps/1531826084_917865.html
- Javier Guallar y Javier Leiva-Aguilera (2013). *El content curator. Guía básica para el nuevo profesional de Internet*. UOC
- Unión Europea (2015) *Guía del uso del ECTS*. Oficina de Publicaciones Europea.

Anexo 1

BACKGROUND. El máster comienza en el curso 2010-2011, es de carácter presencial y se imparte en la facultad de Ciencias de la Información, UCM. Su duración es de dos cursos y 120 ECTS aunque puede estudiarse a tiempo completo o parcial. Cuenta con cuatro módulos que son: la comunicación en la sociedad, investigación de la comunicación, comunicación, cambio social y desarrollo y comunicología aplicada. La cuenta de Instagram (@mucs_ucm) se creó en el curso 2018-2019 y ha evolucionado desde entonces. En estos momentos cuenta con 339 seguidores (cada semana el total de seguidores sube un 2% aproximadamente), pero hay muy poca interacción.

OBJETIVOS (KPIs):

- Continuar con la gestión de la cuenta (tareas de community manager), en especial impulsar no solo la creatividad en los post del feed, sino también los stories (hasta ahora repetían lo ya publicado en el muro y algunas encuestas. Potenciar los directos).
- Actualizar la línea estética de las publicaciones.
- Continuar la creación de comunidad.
- Aumentar número de seguidores, engagement, interacción.

INFO Y DATA. ¿Qué opinan los alumnos y los profesores sobre el máster?

En una encuesta realizada, en la que se puntuán distintos ítems en una escala del 1 al 10, algunos resultados fueron:

Estudiantes:

- “Los profesores son buenos”: 7,59/10.
- “Elegiría la misma titulación”: 5,71/10.
- “Orgulloso de ser estudiante de la UCM”: 7,75/10.

Profesores:

- “Orientación internacional de la titulación”: 9,13/10.

- “Importancia de la titulación en la sociedad”: 8,86/10.
- “Recomendaría la titulación a un estudiante”: 8,29/10.

TARGET: Futuro alumnado, alumnado actual, alumni y profesorado del máster.

Otros canales con los que se cuenta:

- Facebook: se cuenta con un grupo en Facebook creado hace 8-10 años y que sirve más como punto de encuentro de estudiantes y alumni que como medio de comunicación y promoción. Apenas se actualiza
- Twitter: Comunidad muy poco activa en la que se retwitea algún contenido de interés para los alumnos y profesores pero que básicamente carece de contenido propio. Seguidores: 129.

¿A dónde queremos llegar?

- Modernizar la comunicación con nuestros potenciales alumnos/alumni/profesorado.
- Crear contenido que merezca la pena.
- Contribuir a la internacionalización del máster.
- Target localizado 22/40 años.
- Nuevos seguidores y mantener a los fieles.

FECHA DE PRESENTACIÓN: 12 de diciembre de 2022.

Challenges

- Plantear estrategia digital teniendo en cuenta los objetivos.
- Acercar el máster a un triple público: profesores, potenciales alumnos y alumnos.
- Todo digital, no pensar más allá del entorno digital.
- No hay brand guidelines, solo un logo.
- Alumnado internacional: textos en tres idiomas, español, chino e inglés.

8

Práctica en la asignatura de Empresa Informativa

*Pedro García-Alonso*¹

El Proceso de Bolonia, o Espacio Europeo de Educación Superior (BOE, 2007), se implementó para mejorar el sistema académico, impulsando y facilitando la diversificación curricular, la capacidad de innovación, las destrezas y capacidades del alumnado, actualizando las metodologías docentes y promoviendo el proceso de aprendizaje permanente de los profesionales. Por supuesto, un marco genérico como el Proceso de Bolonia se tiene que implementar en los diferentes niveles, siendo especialmente importante el nivel docente. De esta manera, cada profesor universitario tiene que aportar su parte para lograr esos objetivos generales del proceso. Se muestra a continuación, a modo de ejemplo, una iniciativa de actividad docente realizada en el área Empresa Informativa del Grado de Periodismo.

¹ Universidad Complutense de Madrid. pgarciaa@ucm.es

1. Descripción. Necesidad del aprendizaje práctico

La materia científica del departamento de Periodismo en el que se encuadra la asignatura se ocupa del estudio sobre cómo dirigir una empresa informativa hoy en día. Eso exige a los estudiantes desarrollar conocimientos y competencias directivas que no son solo teóricas, sino que exigen aplicación práctica. Conocer conceptos como gestión (aka, *management*), estrategia o dirección, y saber cómo implementarlos constituyen requisitos inexcusables para formar los profesionales que el mercado informativo necesita. Esto exige capacitar a los alumnos para poder analizar adecuadamente situaciones críticas con vistas a tomar difíciles decisiones estratégicas. Para ello, los estudiantes tienen que realizar prácticas que les acerquen la teoría a la realidad. La teoría sin práctica es un motor sin energía, no se mueve; la práctica sin teoría es un motor sin volante que va sin rumbo. El paso del aula a la empresa no puede ser un salto al vacío, no debe ser un aterrizaje forzoso con un despertar traumático tras un vuelo idílico por las nubes de los conocimientos abstractos. Para alcanzar esta meta práctica en su currículum, los estudiantes deben formarse orientados y acompañados por profesores, también en colaboración y participación de gestores y empresarios de la comunicación, buscando desarrollar el curso de un modo aplicado. El método seguido en las asignaturas de nuestra área, y avalado por muchos años de experiencia por las escuelas de dirección, es el método del caso. Aquí, los profesores asociados (i.e., profesionales en activo que imparten docencia) cumplen un papel crucial para unir la empresa a la academia. Por ello, además de las sesiones de trabajo que tienen lugar ordinariamente en las aulas y en los equipos de trabajo, también se llevan a cabo otras actividades a lo largo del curso, como conferencias y sesiones presenciales o digitales de otros profesores o profesionales, así como actividades de orientación profesional y debates relativos a cuestiones estratégicas relevantes para el sector.

2. **Ámbito: Empresa informativa y empresas de comunicación**

Vivimos en la era de la comunicación. Lo que no está en internet, no está en el mundo. Pero no se trata simplemente de “volcar” los contenidos en la red, es mucho más. Y esto afecta a la empresa informativa como modelo de negocio de un modo radical: afecta al público, producto o servicio, contenidos, tecnologías que se transforman anualmente en nuevos formatos, soportes y canales de distribución; audiencias que son *prosumers* o consumidores y productores al mismo tiempo, convirtiéndose, algunos de ellos, en *influencers*; e influye en el impacto, que hay que valorar con cada vez más precisión. Son muchos aspectos que requieren atención, innovación y seguimiento para lograr rentabilidad. Teóricamente, la información genera riqueza. Pero en la práctica sólo logra rentabilidad si esa información se gestiona y negocia bien. Y eso es un quehacer práctico, no un mero elucubrar teórico. Lograr rentabilidad es el gran problema actual de las empresas informativas. Para conseguirla, las empresas informativas están tratando de desarrollar un nuevo modelo de negocio que asegure la viabilidad de los medios informativos, aportándole valor económico (García-Alonso, 2014: 730) ahora que hay una gran oferta de información gratuita.

Por todo ello, dirigir una empresa no es solo producir y vender contenidos informativos. También exige cuidar aspectos como, por ejemplo, ganar la audiencia, gestionar los canales, atención post venta a clientes o compradores, asegurar la fidelidad de los consumidores, diversificar servicios y productos, personalizar las ofertas, mantener la difusión, vigilar el crecimiento frente a los competidores, controlar los gastos, evolucionar al mismo tiempo que el conjunto del mercado, incorporar todos los nuevos avances tecnológicos que surjan, fortalecer la propia imagen de marca de la empresa, cuidar los recursos humanos y la ventaja competitiva.

3. Objetivos de la actividad práctica

Aparte de los objetivos generales mencionados en la introducción, esta práctica también atiende a otros objetivos específicos. Por lo tanto, el objetivo que aquí se plantea es lograr ayudar a los estudiantes para que se transformen en profesionales de la información, capacitados para desarrollar la dirección empresarial, así como para asumir la organización y creación de empresas de este ámbito. También se pretende asesorar a los estudiantes en sus planes de progreso profesional y de lanzamiento de proyectos en el campo de la comunicación. De esta manera, especificamos los objetivos concretos de la asignatura Dirección de Empresas Informativas en los aspectos siguientes:

- Aumentar el saber teórico de nociones y modelos científicos a través de las prácticas.
- Dar sentido práctico al aprendizaje teórico, buscando también lograr resultados fuera del aula.
- Profesionalizar a los estudiantes a través de la aplicación de los conocimientos estudiados, según las capacidades de cada uno.
- Materializar y cumplir los intereses de cada estudiante, ayudando a desarrollarlos.

En resumen, buscamos promover la aplicación práctica responsable por parte de cada estudiante, abrir el alcance de lo estudiado más allá del simple aprendizaje teórico académico, emplear y profesionalizar los conocimientos adquiridos para cumplir las metas que cada cual se proponga alcanzar, y desarrollar al mismo tiempo las propias destrezas y las capacidades singulares de cada persona.

En cuanto a los resultados que se esperan obtener por parte de los estudiantes, cabe destacar los siguientes:

- Desarrollar una visión autocrítica para planear la carrera profesional y el currículum.
- Descubrir en la selección de candidatos qué competencias, perfiles y apreciaciones se requieren.
- Configurar la ‘personal *branding*’: la propia imagen, su reconocimiento y competencias.
- Asumir la búsqueda de trabajo como una tarea inevitable en nuestra carrera profesional.
- Analizar la situación del mercado de trabajo y las demandas y requisitos que hoy se exigen.
- Conocer en los recursos humanos qué recomendaciones y criterios de valoración se aplican.
- Dominar herramientas de contactos, currículum vitae, entrevistas, formación permanente y redes sociales.
- Manejar la metodología para actualizar y mantener renovada la propia oferta profesional.
- Fijar la programación, organización y gestión por competencias, como modelo de actuación.

4. Antecedentes del ejercicio

Las bases de este ejercicio se encuentran en el título propio Empresa Informativa E-Business que implanté hace años con la colaboración del entonces departamento de Periodismo IV - Empresa Informativa y de exalumnos hoy ya docentes, como por ejemplo el Dr. Rafael Carrasco o el Dr. David Lavilla. El curso permitió a decena de alumnos de postgrado de más de veinte países desarrollar sus proyectos de empresa, algunos tan exitosos como el proyecto del exalumno Pablo Cañibano, www.entradas.com.

5. Procedimiento del curso

Para promover la responsabilidad de cada estudiante, se les plantea el reto de programar su propio futuro profesional: planearlo, desarrollarlo, dimensionarlo en fechas, logros y objetivos. Se trata de ver qué destrezas le faltan a cada persona para poder cumplir con su plan (p.ej., idiomas, estancias, estudios, especialización, experiencia, mentoría, habilidades sociales, contactos, acreditaciones). Lo más significativo de este método es el cambio sustancial del enfoque que se produce en el alumnado. Se trata de ayudarles a ampliar su perspectiva de estudiantes que está centrada en las asignaturas, exámenes, notas y clases hacia otro eje de aprendizaje: saber buscar trabajo, y, al hacerlo, aprender sobre las empresas informativas. Se trata de desarrollar habilidades tales como aprender el modo de pasar las entrevistas, lograr la adecuación del propio currículum al puesto de trabajo ofertado, entender los perfiles profesionales que se ofrecen, realizar la búsqueda constante de nuevas ofertas de trabajo, lograr más y mejores contactos, incorporar la visión empresarial del mundo informativo, tener una visión del mercado de la comunicación para adaptarse a él, al entender la situación y por ello las demandas de los contratantes.

6. Formato y duración

Con respecto al formato, se trata de ampliar y enriquecer el modelo tradicional de la clase magistral. Se pasa la iniciativa al estudiante, a través de fomentar el diálogo, planteando la resolución de preguntas, mostrando opciones y problemas para invertir el discurso y captar así el interés de los alumnos. Los que actúan en un partido de fútbol o baloncesto son los jugadores—esto es, los estudiantes—, mientras que los entrenadores—esto es, los profesores—sugieren, pues son los que corrigen y animan. La intensidad de la clase, el ritmo de trabajo y el nivel de dificultad debe moderarlos el docente, según resulte más adecuado y enriquecedor para cada grupo y en cada

sesión. Es parte del arte de ser un buen docente.

La duración de la práctica es el cuatrimestre que dura la asignatura. Sin embargo, la atención del profesor se mantiene mientras el alumnado solicite su ayuda. No es infrecuente que se mantengan relaciones de *mentoring* con antiguos alumnos después de un curso porque hay, por ejemplo, planes para el lanzamiento de proyectos empresariales.

7. Ejecución

Los puntos requeridos son la realización de un currículum, la preparación de un plan profesional y plantear un proyecto empresarial. Luego, cada estudiante puede adaptar los diferentes puntos a su medida a lo largo de la asignatura, incorporando o transformando todas sus ideas según vayan avanzando las clases. El desarrollo del ejercicio es muy abierto.

7.1. Personal Branding: Crear la marca propia

En esta tarea se quiere condensar la esencia del currículum. Consiste en descubrir en qué destaca cada estudiante, qué es lo específico, lo más valioso que cada cual oferta al mercado de trabajo, la razón por la cual las empresas deben contratarle y elegirle antes que a otros candidatos que compitan por el mismo puesto.

7.2. Plan profesional

Esta tarea consiste en que cada estudiante trate de proyectarse en el futuro a tres niveles: a corto plazo, esto es, seis meses; a medio plazo, un año; y a largo plazo, dos años. Se trata de definir la situación deseada a alcanzar en cada uno de esos tres momentos. Eso exige pensar en cómo compatibilizar aspectos como la capacidad

de movilidad disponible (p.ej., idiomas, visados), la formación permanente necesaria (p.ej., master, doctorado, otros cursos), los ingresos y el mantenimiento (p.ej., sueldos, becas), la búsqueda de ofertas posibles a las que concurrir (p.ej., redes, contactos), y la propia oferta profesional (p.ej., LinkedIn).

En esta fase, los estudiantes analizan sus destrezas, puntos fuertes, gustos, debilidades, disposiciones y valores, con el fin de proyectar su plan profesional. Para ayudarles, he publicado el libro *Buscas Trabajo* (García-Alonso Montoya, 2016) en el que explico las opciones, sugerencias y herramientas útiles para desarrollar su plan profesional. De este modo pueden prever qué necesitan incorporar a su currículum para lograr sus metas.

7.3. Proyecto propio

Esta última tarea propone a los estudiantes plantear el lanzamiento de una empresa informativa, por modesta o limitada que sea. El formato más socorrido es crear y lanzar un medio a través de internet o preparar un proyecto de realidad virtual. Esta tercera tarea ofrece muchas ventajas: procura fomentar el autoempleo entre los alumnos más emprendedores, animándolos a crear planes empresariales a su propia medida. A algunos alumnos, el ejercicio les permite tener una excusa para poner en práctica algo que ya tenían pensado hacer. De hecho, varios alumnos han creado su empresa incluso sin esperar a terminar los estudios. Es muy probable que esas organizaciones hayan quebrado, pero esa experiencia adquirida les habrá servido para acertar en intentos posteriores. Es el caso de la red social online futbolística (Futmi) creada por tres alumnos al terminar su tercer año de carrera, y que dio origen posteriormente a otras iniciativas empresariales.

Esta tarea también ayuda a otros alumnos que no habían pensado en la posibilidad de crear su propio empleo. Esa nueva perspectiva les abre una puerta

que pueden cruzar en el futuro, cuando se sientan preparados, después de varios años de experiencia profesional.

Por otro lado, es importante que los estudiantes logren vencer el miedo escénico a la hora de presentarse a sí mismos y a sus ideas. Se exige realizar esfuerzo tanto en la presentación en clase, como a la hora de volcar su portfolio y propuestas en internet. Por supuesto, hay que tener en cuenta el derecho a la privacidad en todas estas actividades.

En total, cada grupo tendrá unos 35 minutos por semana para realizarlo, durante las semanas que dura la actividad, en sesiones de tutorías personalizadas en clase.

8. Materiales que se necesitan

Para llevar el plan a cabo, se divide la clase en grupos de unas seis personas. Las tareas de cada miembro deben ser revisadas por los demás componentes del grupo, antes de ser expuestas a toda la clase. En esa fase, en la que se expone la propuesta a cinco compañeros, hay mayor intimidad y los alumnos se sienten menos expuestos al juicio social. Esta fase se suele caracterizar por dar y recibir críticas constructivas, proponiendo mejoras o sugerencias de correcciones a cada trabajo mostrado.

9. Medición de la eficacia del ejercicio

Las tres tareas del ejercicio puntúan la mitad de la nota global de la asignatura. El cumplimiento de los objetivos planteados en el ejercicio se mide con las propuestas presentadas. Cada estudiante debe mostrar su trabajo ante tres criterios correctivos: el profesor, que actúa como tutor o revisor; el del propio equipo, que corrige y valora su tarea; y, por último, la sesión general de toda la clase, donde todos pueden opinar y valorar la calidad de los resultados propuestos. Durante las sesiones de tutoría, el docente podrá evaluar el crecimiento y aprendizaje de cada estudiante.

En cuanto a la percepción de los alumnos y su satisfacción del ejercicio, se mide por la valoración que ellos hacen del profesorado a través del programa Docencia. Hasta ahora, ese control cuantitativo se ha usado junto con otros sistemas de evaluación informales, tales como constatar el número de estudiantes que solicitan realizar su TFG con el objetivo de plantear la creación de una empresa bajo la tutoría del mismo docente. Igualmente, se constata que, una vez terminado el grado, hay alumnos que se ponen en contacto con el docente para recibir mentoría para implementar sus proyectos.

10. Aprendizajes complementarios de los alumnos

Además de los objetivos alcanzados a través de la producción de los productos señalados (i.e., currículum, proyecto, plan profesional), este ejercicio obliga a los estudiantes a trabajar en grupo, con constancia y responsabilidad.

Otro aspecto importante consiste en forzarles a bajar al terreno, para comprobar si sus compañeros respaldan o cuestionan sus iniciativas, viendo si es o no es posible realizar sus sueños, asegurándose de si son capaces de acceder realmente al mundo del trabajo, recibiendo, o no, ofertas en sus currículos volcados en la internet (p.ej., LinkedIn), viendo si saben trabajar en equipo o liderar tareas, confirmando si son capaces de cumplir con los horarios previstos de entrega.

11. Ventajas y desventajas del ejercicio

La mayor ventaja del ejercicio es convertir las sesiones de las clases en momentos activos y participativos, y aportando vivencias y experiencias a todos.

La desventaja para el docente es que sus tareas aumentan en cantidad y complicación con respecto a la clase teórica y a la evaluación tradicionales.

12. Conclusiones

La experiencia de combinar clases teóricas con actividades prácticas aplicadas a las iniciativas de cada estudiante es un avance que ha venido para quedarse. Ciertamente, las clases magistrales son necesarias, pero no es menos importante que los propios alumnos intenten aplicar el contenido teórico de un modo práctico. Aquí cabría argumentar lo que mantenía Immanuel Kant (2002/1781) en su *Crítica de la Razón Pura*: "Los pensamientos sin contenidos son vacíos; las intuiciones sin conceptos son ciegas" (A 51). En otras palabras, sin actividades mensurables externas a las aulas, la docencia quedaría en teorías porque el papel lo aguanta todo; por otro lado, la acción sin pensar bien antes los resultados potenciales, esto es, sin conceptualizar, lleva a muchos errores evitables. Teoría y práctica se necesitan la una a la otra.

13. Referencias

- BOE, Real Decreto 1393/2007, 29 de octubre
- Cerezo, J. *Evoca Comunicación e Imagen*, www.evocaimagen.com, Colana Dosieres evoca, 52 págs.
- European Commission (s.f.). *European Education Area. Quality education and training for all*. https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_es
- García, C. (2007). Bob. *La nueva publicidad del S. XXI*. Zapping/M&C Saatchi.
- García-Alonso Montoya, P. (2014). La empresa informativa busca nuevos modelos de negocio. *Historia y Comunicación Social*. 19, Núm. Especial Marzo. 729-741
- García-Alonso Montoya, P. (2016), *Buscas Trabajo*, Ed. Pedro García-Alonso Montoya, 2ª ed.

- Kant, Immanuel (2002/1781), *Crítica de la Razón Pura (Kritik der reinen Vernunft)*, Tecnos.
- Navarro Romero, Betsabé (2013), Descriptive Analysis of Vaughan Systems, Assets and Pitfalls of an Audiolingual Method, en *Porta Linguarum* 19 (enero), 113-128, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4593482.pdf>
- Universidad Complutense de Madrid, (2020). Guía docente de “Principios de financiación y gestión de los contenidos informativos”, 4º de Grado de Periodismo, Curso Académico 2019/2020, https://www.ucm.es/data/cont/docs/1597-2020-01-20-01_AL_GUIA_DOCENTE_PFEI_19-20.pdf
- Universidad Complutense de Madrid, (2021). Guía docente de “Dirección y gestión de las empresas periodísticas - 803629”, Curso Académico 2020-21, 4º de Grado de Periodismo, <https://ccinformacion.ucm.es/estudios/2020-21/grado-periodismo-plan-803629>
- Universidad Complutense de Madrid, (2021). Guía docente de “La empresa informativa y su relación con los sistemas políticos – 803630”, 1º de Grado de Periodismo, Curso Académico 2020-21, <https://ccinformacion.ucm.es/estudios/2020-21/grado-periodismo-plan-803630>
- Universidad Complutense de Madrid, (2021). Guía docente de “Teoría de la empresa informativa – 803591”, Curso Académico 2020-21, en 1º de Grado de Periodismo, <https://ccinformacion.ucm.es/estudios/2020-21/grado-periodismo-plan-803591>
- Villarino, Ángel (2015). El Imperio Vaughan, en *El Confidencial*, 27.12.2015 http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-12-27/el-imperio-vaughan_1127173

9

Referentes periodísticos como propuesta práctica en Fundamentos del Periodismo

*Alexandra María Sandulescu Budea*¹

Enseñar periodismo en la Universidad siempre ha sido un reto en cualquiera de las épocas precedentes a la actual. El periodismo, entendido como un oficio en sus orígenes, no reguló su actividad hasta bien entrado el siglo XIX. Aun cuando sus precedentes históricos se remontan a la antigüedad, su evolución no empezará de forma clara hasta el siglo XVIII y es en el siglo XX, con la introducción de la tecnología, que somos capaces de entender y empatizar con la profesión.

En este contexto, hay que tener en cuenta también el paso de las antiguas licenciaturas a las nuevas titulaciones de grado con motivo de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a partir del año 2008 donde aparece la posibilidad de ofrecer nuevas perspectivas de asignaturas clásicas y esenciales de tipo troncal como es Fundamentos del Periodismo.

¹ Universidad Rey Juan Carlos. alexandra.sandulescu@urjc.es

La asignatura se plantea como una materia para entender los aspectos fundamentales que comporta el llegar a ser un periodista. Atendiendo a la guía docente esto supone tener en cuenta una serie de competencias que vienen ligadas al desarrollo de cada una de las asignaturas que se plantean en los diferentes planes de estudio de los grados universitarios. Se considera como una de las semillas principales que ayudan en la trayectoria docente vital para el alumno ya que es una de las primeras que toma contacto con aspectos que en un futuro van a ser vitales para el desarrollo de su profesión.

Este ejercicio se puso en práctica por primera vez en el año 2016 como un esfuerzo por parte del equipo de adaptar de forma curricular ejercicios prácticos que complementen la acción teórica de la asignatura y que sirvan de introducción a futuras asignaturas más completas en la materia de asignaturas como Producción de la Información Audiovisual, Redacción Periodística o Empresa Periodística. De esta forma, se plantea la ejecución de un ejercicio en tres fases que ayude al alumno a entender desde lo más básico, y, conforme va desarrollándose la asignatura, entender qué significa ser periodista, que supone, cuál es su división primaria y las principales aportaciones que ha de tener en cuenta.

Entender lo que significa ser periodista es adoptar un estilo de vida que solo el tiempo y la experiencia prepara a unos pocos ya que supone un cambio de mentalidad en cuanto a que somos responsables y altavoz para otros colectivos que bien o no entienden la realidad por ser diferente a su cotidianeidad o bien no tienen los recursos suficientes de acceso. Este tipo de ejercicios supone un primer esfuerzo de hacer entender al alumno que el camino que va a emprender sale de su zona de confort (el colegio, el instituto, el tipo de deberes que se mandan) hacia un proceso en el que debe de tomar consciencia de su individualidad y entender la responsabilidad que conlleva informar a otros.

En cada fase se va entendiendo la complejidad del proceso y las diferencias que hay entre medios, soportes y corporaciones ayudando en ese proceso de

autoconocimiento que sirve en su evolución. Por otro lado, pudiendo tener la oportunidad de hablar con profesionales en activo y personalizar aún más sus dudas puede ver de manera más práctica que supone y descubrir si realmente se ve en unos años trabajando en la profesión.

1. Razones por las que se pide el ejercicio y sus objetivos teóricos y prácticos. Competencias

La finalidad del trabajo es que el alumno adquiera unos conocimientos esenciales relacionados con la profesión periodística. Es muy importante que el alumno entienda cómo funciona dicho trabajo y que se evalúa en cada una de las partes en las primeras semanas por lo que se insiste mucho en resolver dudas relativas a este aspecto. De esta forma, cuando el trabajo se ponga en marcha, el alumno sabrá los criterios de seguimiento y su evaluación con respecto a la totalidad de la asignatura. Entendemos que el ejercicio puede ayudar a:

- Conocer la verdadera responsabilidad de ser periodista y su implicación en la sociedad.
- Entender que el periodismo habla de las relaciones humanas donde la confianza es la clave.
- Entender cómo ha evolucionado el periodismo y se ha especializado.
- Profundizar en los orígenes históricos para entender por qué el periodismo ha evolucionado de una forma y no de otra.

Con este ejercicio el alumno es capaz de alcanzar competencias generales como:

- Analizar y sintetizar la realidad de los fenómenos característicos de las sociedades actuales para aplicar ideas e informaciones veraces y justas en un ejercicio solvente del periodismo.
- Resolver problemas y situaciones de conflicto en entornos y contextos relacionados con la profesión periodística.

- Tomar decisiones y emitir juicios críticos en procesos y situaciones relacionados con la profesión periodística, aplicando para ello conocimientos adquiridos.
- Conocer, esencialmente, el contexto particular en el que se desenvuelve la profesión periodística, en sus dimensiones teórica, histórica, jurídica, deontológica y empresarial.

Al igual que competencias específicas del tipo:

- Dominar los conceptos y habilidades retóricas esenciales de aplicación para realizar análisis, interpretaciones y opiniones motivadas sobre los productos y la producción periodística.
- Conocer los fundamentos conceptuales y los factores que condicionan la práctica periodística en las sociedades democráticas.
- Analizar críticamente el papel de los medios y del periodismo en las sociedades contemporáneas.

Así, para la formulación del ejercicio podemos tener en cuenta que el ejercicio se divide en tres fases que se van desarrollando a lo largo de todo el cuatrimestre explicados a continuación.

Para la realización de la primera fase el alumno conseguirá identificar los elementos más importantes en el panorama mediático español pudiendo establecer diferencias entre medios, soportes y profesionales. De esos conocimientos podrá seleccionar aquellos profesionales que considerará sus referentes en el seguimiento de la profesión.

Una vez seleccionado el ámbito de acción concreto identificamos a aquellos profesionales para aprender cómo gestionar la marca de autor² (Gómez. 2001: 123)

² Se denomina “marca de autor” a la personalidad distintiva en la forma de escribir, una forma de escribir propia que ayuda a los lectores a reconocerlo con más facilidad imprimiendo voz y estilo propio.

y recorrer su actividad hasta el momento actual en el que se encuentra. Analizamos las posibles tomas de decisión, las formas de presentarse al público, su gestión reputacional como periodista e intentamos contactar para que nos cuente su experiencia.

Para la última fase nos centramos en conocer de primera mano la transversalidad de los conocimientos universitarios a la empresa. Mediante el estudio y seguimiento de los referentes a los que el alumno quiere alcanzar en el día de mañana y entendiendo su toma de decisiones podemos averiguar el camino más recomendable a la hora de perfeccionarse sobre todo cuando hablamos de periodismos especializados. El ejercicio cierra su ciclo cuando los alumnos son capaces de contactar con los profesionales y son aconsejados por estos ya que guardan auténticas experiencias de vida que en un futuro podrán poner en marcha.

2. Materiales que se necesitan

Podemos agrupar dicho epígrafe en dos grandes grupos:

2.1. Materiales propuestos por el profesor

1. *Amabilidad digital*³ frente a las nuevas generaciones. Perfil digital del periodista madrileño y su relación con el principiante. Disponible en <https://core.ac.uk/reader/327097690>

A nivel docente este recurso permite entender la transferencia entre los conceptos empresa-universidad ya que pone en conocimiento de los alumnos cuál es la reacción

³ Llamamos *amabilidad digital* a la empatía de las nuevas generaciones con respecto a las anteriores en el uso de las nuevas tecnologías y en la necesidad de tener mayor paciencia en los procesos de uso de enseñanza y aprendizaje

más probable que se vaya a encontrar una vez termine sus estudios y realice sus primeras prácticas. Al contener gráficas de evolución se pueden proponer prácticas sobre ella para comprobar si la tendencia se mantiene estable o por el contrario varía en el tiempo observando si, es una profesión donde el perfil dominante tiende a jubilarse y dejar a nuevas generaciones o, por el contrario, impide la creación de puestos de trabajo y el desarrollo de nuevas mentalidades informativas al ejercer una presión sobre el discurso de argumentos de autoridad.

El resultado del ejercicio convierte su exposición en un recopilatorio para la asignatura que cierra el ciclo de aprendizaje y lo pone en la balanza de la actualidad al conocer de dónde procede el periodista y hacia donde probablemente puede ir mostrando un primer nivel de retos periodísticos que luego pueden desarrollarse y ampliarse en el espacio de los cursos superiores.

Este material enriquece de múltiples formas al perfil del estudiante ya que ofrece un modelo de experiencia basado en la opinión de los profesionales en activo que puede servir de orientación y guía al futuro periodista. Por otro lado, sintetiza un tipo de información que no es muy conocida al materializar valores inmateriales explicando y definiendo situaciones cotidianas de la profesión que pueden ayudarles. Del mismo modo, complementa el temario a través de un conocimiento más técnico de la profesión y ofrece ejemplos reales que se desarrollan de forma muy clara en un perfil principiante.

2. *Fundamentos de métrica digital en Ciencias de la comunicación*. Disponible en <https://www.editorialuoc.cat/fundamentos-de-metrica-digital-en-ciencias-de-la-comunicacion>

Este libro de carácter docente surge con motivo de alcanzar un mayor nivel de profundidad en el estudio de métricas digitales con relación a las redes sociales. En el momento de su creación (2017) existía muy poca bibliografía referente a la métrica, monitorización y analítica digital aplicada al campo de la comunicación y

los periodistas: prácticamente no había material ya que la mayoría de las publicaciones se centraban en el área de la publicidad.

Este manual por tanto se considera un material valioso para entender el funcionamiento del ejercicio ya que explica los fundamentos básicos de todos los procesos actuales y la forma en la que hay que estudiar su implementación para entender los campos del periodismo especializado. Los capítulos están diseñados de modo que el alumno entienda cada uno de los conceptos teóricos y la herramienta que los representa para poder aplicar (los que necesite) en la elaboración de cada una de las fases del trabajo. Fue creado para aclarar dudas que existen con respecto a un perfil profesional cuyas características y conceptos tenían un vacío académico en ese momento. Los conocimientos, con información de referencia, se escriben con la intención de enfocar y orientar temas actuales de gran relevancia en el mundo de la comunicación digital. A nivel docente esto significa que cada capítulo es independiente: consta de una introducción, una batería de conocimientos técnicos y unos ejercicios finales que ayudan a cerrar el ciclo informativo de cada capítulo.

Del mismo modo, cada una de las unidades se componen de objetivo, introducción, marco teórico, metodología, descripción y discusión, temporalización y recomendación en la calificación y rúbrica de los ejercicios propuestos.

3. *Periodismo cultural en el siglo XXI: Contenidos docentes innovadores*. Disponible en <https://revistadecomunicacion.com/article/view/1301>

Este material se concibe como un primer volumen a través de los trabajos de expertos nacionales e internacionales en torno a la especialización del periodismo cultural y las particularidades en la exigencia de un tipo de perfil muy concreto que varía de un ámbito a otro y cuya práctica docente incluye campos temáticos innovadores que en las universidades se está empezando a implantar poco a poco.

Puede ayudar a entender la innovación respecto a la audiencia y la empresa y su trasvase del mundo académico a lo laboral, descubriendo la transformación de los

campos de acción y cobertura informativa, así como la aparición de perfiles eventuales del periodismo informativo con patrones prácticos que antes no existían. En las propuestas de estudio y su aplicación al ejercicio, son interesantes los argumentos de las diferentes asociaciones y federaciones de periodistas que pueden ayudar a entender cómo funciona la especialización.

En este punto nos encontramos con un contenido muy específico que sirve para profundizar en el terreno de la especialización. Sin embargo, puede tratarse desde varios ámbitos ya que cubre aspectos históricos, de estructura de mensaje, perfiles de empresa y creación de contenido pudiendo utilizar las características a otros tipos de periodismo especializado como el político, económico o de datos, pudiendo establecer semejanzas y diferencias entre ellos como una forma de empezar a mostrar la complejidad de la profesión a través del análisis de pautas básicas que se pueden entregar en cada una de las fases.

2.2. Materiales que usa el propio alumno o sugiere y se incluyen en las necesidades del desarrollo de la actividad

Los materiales usados por cada alumno surgen a raíz de la tutorización tras la finalización de la primera fase. Conforme se van desarrollando cada una de las fases los materiales y recursos sirven para aclarar o profundizar en aspectos propios de la profesión como pueden ser videos explicativos, lectura de capítulos o artículos científicos.

3. Proceso a seguir e instrucciones

La elaboración del trabajo viene supeditada al desarrollo de cada una de las clases de la asignatura. Con las clases expositivas se utiliza la metodología deductiva a

Tabla 1. Informe de valoración docente de la asignatura del profesor.

Preguntas	Profesor			Titulación
	N	Media	DT	Media
<i>Planificación y organización de la asignatura</i>				
El profesor o la profesora explica detalladamente en sus primeros días de clase la guía docente de la asignatura, o la parte del temario que imparte.	24	4,2	0,7	4,1
El profesor o la profesora ha informado claramente sobre los criterios de evaluación de la asignatura, o de la parte del temario que imparte.	25	4,3	0,8	4,2
<i>Cumplimiento de obligaciones formales del profesor</i>				
El profesor o la profesora respeta los horarios de clase.	25	4,2	0,8	4,2
El profesor o la profesora está disponible para atender a los/las alumnos/-as.	25	4,1	0,9	4,2
Las actividades docentes se ajustan a los objetivos, contenidos y metodología especificados en la guía docente de la asignatura.	25	4,5	0,6	4,1
La evaluación se ajusta a las especificaciones de la guía docente.	25	4,2	0,7	4,2
<i>Metodología docente</i>				
El profesor o profesora aclara adecuadamente las dudas de las distintas actividades propuestas en la asignatura.	25	4	1,1	4
El profesor o profesora explica con claridad.	25	4,2	1,1	3,9
El desarrollo de las clases me permite un seguimiento y aprendizaje adecuados.	25	4,4	0,7	3,9
<i>Valoración general</i>				
Estoy satisfecho/-a con la labor que desarrolla el profesor o la profesora.	25	4,4	0,8	3,9

Nota. Los resultados se han calculado sobre las respuestas de los alumnos con al menos un 25% de asistencia a clase. Valoración: 1= Muy en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4= De acuerdo; 5 = Muy de acuerdo. Fuente: Universidad Rey Juan Carlos.

partir de la presentación de líneas teóricas conceptuales del temario que una vez se abstraen pueden ser utilizadas en la primera fase del trabajo. Cada fase incorpora un aprendizaje al que se le añade un concepto clave acumulativo conforme se va avanzando en la asignatura enriquecido con presentaciones, mapas conceptuales en la pizarra, animaciones y vídeos. Esto permite al alumno desarrollar destrezas comunicativas.

Conforme se van desarrollando los contenidos se ponen en valor en la parte práctica. Así, por ejemplo, si se concluye de explicar las fuentes se realiza la aplicación práctica de la búsqueda, si aprendemos los elementos técnicos, se aplica en la toma de grabaciones.

Cada alumno planifica, estructura, ejecuta y presenta el ejercicio que debe dar respuesta a las tipologías de la profesión o el estudio de personajes históricos. El profesor es responsable de orientar y apoyar al alumno durante todo el proceso. Dicha estrategia representa un proceso prolongado en el tiempo que incluye un análisis de lo aprendido para facilitar su continuación en el siguiente tema. Al otorgar roles diferentes de un mismo tema, estos integran de forma particular su comprensión personal y la transfieren al resto del grupo por lo que el enriquecimiento intelectual de cada exposición es único y original.

Así, el trabajo presenta tres tipos de asociaciones grupales que se desarrollan a lo largo de las tres fases:

- Por una parte, se localizan equipos de trabajo en la fase de documentación formado por grupos de 5 personas preferiblemente, que son creados por el profesor al inicio del cuatrimestre (rotando a mitad de la asignatura en el área teórica para alterar la zona de confort) encargado de presentar los trabajos en cada bloque de la fase de entrega 3. Del material de estas exposiciones se extrae una pregunta que entrará en el examen final de evaluación.
- Una vez seleccionado el tipo de periodismo, formato, rol profesional y lugar, los grupos se reducen a 3 personas que resuelven micro prácticas que se

desarrollan durante el tiempo de clase permitiendo diseñar proyectos que adquieran conocimientos y competencias clave para dar respuesta a problemas en la vida real. El objetivo de esta parte es potenciar la autonomía y el proceso de aprendizaje a la hora de entender la diversificación de las rutinas periodísticas y las formas de contacto con los profesionales previa tutorización por parte del profesor. Ejemplos concretos significan la visualización de pequeñas piezas audiovisuales que deben ser comentadas o la redacción de pequeñas piezas que servirán después para componer el total del trabajo.

- Las exposiciones de este trabajo y sus resultados permiten tratar la empatía como resultado de la curiosidad en la evolución de cada uno de los grupos de trabajo ya que se van generando nuevas incógnitas que son solucionadas en cada clase al finalizar cada uno de los bloques teóricos. Esto permite el desarrollo del pensamiento crítico, la gestión del miedo escénico, enseñar la particularidad de trabajar en grupo en la universidad, así como el desarrollo de la autoestima, el compromiso ético o la valoración en la exclusividad de la información.

4. Evaluación de los alumnos

El ejercicio viene a incorporarse dentro del plan de trabajo acordado por la guía docente de la asignatura donde se especifican los criterios de evaluación y los tantos por ciento establecidos.

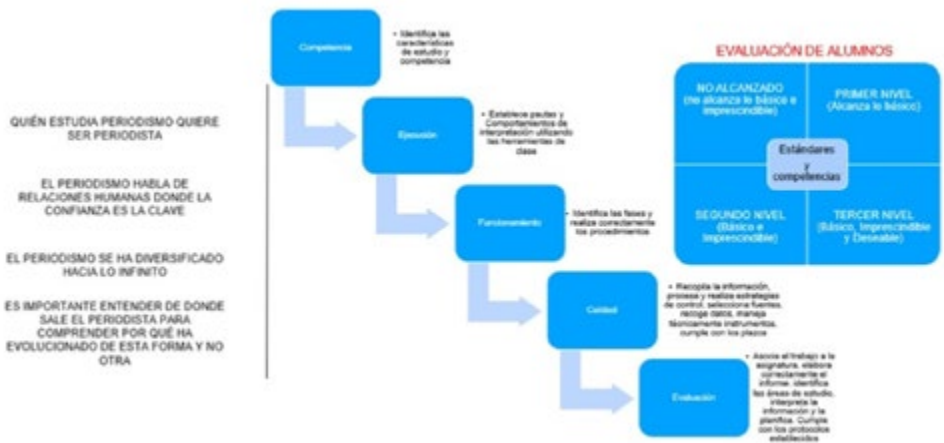
La Figura 1 presenta los aspectos que tendremos en cuenta. Tal y como podemos observar en la figura, el alcance de cada uno de los estándares y competencias viene acompañado con el cumplimiento (o no) de las rúbricas de evaluación que se van desarrollando en cada una de las fases.

Cada fase contempla dos criterios y la última cierra el ciclo con el gráfico.

La práctica se completa con el examen teórico de la asignatura, la asistencia y su participación.

Este seguimiento no es lineal sino grupal, totalizado al finalizar la asignatura ya que habrá alumnos que tengan más facilidad para la ejecución de los diferentes ejercicios mientras que otros necesiten de más tiempo para entender cada una de las fases. Se tiene en cuenta el esfuerzo personal, el cumplimiento con las entregas, el detalle en la elaboración de cada una de las fases, así como la preocupación por el desarrollo correcto en la resolución de casos.

Figura 1. Criterios para la evaluación del ejercicio.



5. Medición de la eficacia del ejercicio

Se hace énfasis en el proceso de aprendizaje, la presentación del trabajo, el proceso de distribución y difusión del contenido, así como la previsión de posibles variables que puedan ocurrir en el tiempo. Dicha previsión se materializa en la creación de un cronograma con la distribución teórica y práctica del trabajo facilitando la reflexión del contenido teórico en el tiempo y la entrega de cada una de las fases con los correspondientes materiales y recursos que tienen como objetivo la elaboración de cada una de ellas conociendo los criterios que afectarán a su evaluación final.

El sistema de evaluación del trabajo ha ido mejorando de forma progresiva en cada curso a través de la entrega de ejercicios puntuales y con la finalización de cada uno de los bloques teóricos donde se plantean cuestiones, razonamientos y discusiones de aspectos tratados en cada uno.

Su eficacia viene reflejada en los mecanismos de evaluación interna de la propia Universidad a través de las encuestas de opinión que se realizan a los alumnos sobre cada una de las asignaturas y su desarrollo.

La eficacia del ejercicio, así como los resultados obtenidos de satisfacción con la asignatura son interesantes de calibrar cuando se ponen en comparación con las valoraciones docentes que realiza la universidad cada cuatrimestre al finalizar la asignatura lo que demuestra la eficacia del ejercicio en el contexto presentado.

6. Sugerencias y advertencias

Cada curso académico se planifica según los resultados obtenidos de la elaboración de este trabajo con respecto al curso anterior. Aunque la distribución de las fases es la misma, su contenido puede variar de un año a otro. Esto se debe a que los ejemplos se actualizan, las tareas o contenido de las fases pueden cambiar y las

prácticas se modifican. De forma más concreta las referencias históricas pueden ampliar el estudio de personajes históricos: periodistas famosos que hicieron que la profesión avance. Aquellos que no salen en la muestra original se pueden explicar de forma más concreta incidiendo en aspectos de la profesión que al avanzar hace que los contenidos se actualicen. Por otro lado, en el estudio de profesionales en activo y su selección, es el profesor el que ayuda al alumno a la hora de elegir la mejor opción en los materiales de investigación a emplear o la forma de analizar la realidad del sistema informativo.

Hay que tener en cuenta qué hablamos de “profesiones vivas” que evolucionan de forma autónoma y son difíciles de calibrar en el tiempo, por lo que hay que tener el mayor control posible para utilizarlos como laboratorios de innovación con los alumnos, ya que son una forma de aprendizaje que sirven a este perfil para poder tomar una primera toma de contacto con las necesidades específicas de cada rama de las subespecialidades del periodismo.

7. Ventajas y desventajas

Aun cuando la principal consecuencia es un aumento de la carga de trabajo para el profesor, la experiencia en el tiempo da como resultado que el alumno esté más interesado por la asignatura y terminé con un ciclo de aprendizaje más claro respecto a los conceptos básicos, sobre todo de aquellos en los que desearía profesionalizarse en el tiempo y del que, debido a la edad y por su inseguridad natural le cuesta tomar decisiones.

Si bien, con la entrega de la primera fase, hay alumnos que puedan despistarse un poco al encontrarse con la entrada de la universidad y una cultura que deben asimilar, una vez adaptados, se ilusionan con la tarea encomendada ya que entiende que este trabajo le pueda ayudar en su propio futuro. A nivel general a partir de la segunda

fase, las entregas son puntuales y completas por lo que no se aprecian desventajas importantes que puedan repercutir en el funcionamiento general de este ejercicio.

8. Conclusiones

Desde mi humilde experiencia animo a poner en marcha este tipo de ejercicios dada nuestra vocación como profesores cuya misión no solo es investigar, dar soluciones académicas o innovar sino también mostrar los caminos posibles que las nuevas generaciones pueden tomar con la plena consciencia de entender su significado y asimilar las consecuencias tomadas en la evolución informativa de la sociedad en la que viven.

Siendo conocedores de cómo trabajan los periodistas podemos mejorar los conocimientos a través del estudio y su investigación en la Universidad. Al entender la base, se pueden sedimentar nuevos conocimientos que enriquezcan (de forma consciente o no) el trabajo y las formas de actuar en la diversificación e hibridación de los sistemas informativos.

Las futuras generaciones se enfrentarán a riesgos que a día de hoy es posible que desconozcamos por lo que deben tener como punto en común una sólida formación (que solo es posible con un esfuerzo continuado en el tiempo) que les haga mantenerse estables frente a las inclemencias de la vida sin miedo por ser los embajadores en el tiempo de la sociedad.

Nuestra misión como profesores es ayudarles en ese saber acumulativo a resolver diferentes situaciones para que a su vez su relevo generacional ayude en la evolución de la historia de la humanidad.

9. Bibliografía

Gómez, R. (2001). *Análisis de la imagen: Estética audiovisual*. Ediciones del Laberinto.

10

La adquisición de competencias de los estudiantes a través del desarrollo de ejercicios prácticos:

Aprendizajes mediante la organización de una entrega de premios

*Joaquín Sotelo González*¹

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha traído consigo una forma de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje tendente a superar cada vez más la visión restrictiva de tal proceso como una simple adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes. A lo largo de lo que llevamos de siglo XXI, ha cobrado especial relevancia el concepto de “competencia”

¹ Universidad Complutense de Madrid. jsotelo@ucm.es

(Blanco, 2009; Poblete y Villa, 2007), que incluye tanto conocimientos (saberes), como habilidades, destrezas y aptitudes (Prieto, 2008).

La formación por competencias se ha consolidado como una de las opciones metodológicas preferentes en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Entre otras virtudes, facilita la transferencia de conocimientos teóricos al entorno de las ejecuciones prácticas (Boahin y Hofman, 2014; Grossman y Salas, 2011). No conviene olvidar que uno de los objetivos prioritarios de cualquier propuesta formativa es el de posibilitar la transmisión de los aprendizajes a la práctica profesional, lo que también permite reducir cierto debate –a veces, exacerbado– sobre la dicotomía entre mundo académico y mundo laboral (Correa, 2015; Salmerón, 2013).

Tal y como apuntan numerosos estudios (ej.: Chisvert et al., 2015), la adopción de un aprendizaje basado en competencias es el sistema que se ha implantado como uno de los ejes de la reconfiguración del sistema educativo universitario europeo y, por extensión, del español. Junto a ello, y de forma también relacionada, se recurre actualmente con mucha frecuencia a las actividades colaborativas de aprendizaje, de cuya posición privilegiada en la enseñanza universitaria da cuenta la proliferación de literatura científica al respecto (ej.: Andreu y Sanz-Torrent, 2010; López, 2009; Barkley et al., 2007).

El proyecto *Premios MetaComunicación* es una experiencia docente enmarcada en la asignatura Gabinetes de Comunicación, optativa de tercer curso del Grado en Periodismo en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, con la que los estudiantes de esta materia, impartida por el profesor Joaquín Sotelo González, ponen en plena práctica a través de la creación de un caso los planteamientos teóricos de la asignatura. Se trata de una iniciativa pionera con la que se premia a algunos de los mejores profesionales de la Comunicación en España según el criterio de los propios estudiantes de la antedicha Facultad.

A lo largo de las próximas páginas, presentamos la primera experiencia, desarrollada en 2013, de esta ambiciosa iniciativa de enseñanza/aprendizaje por competencias y trabajo colaborativo relacionada, fundamentalmente, con el ámbito académico y profesional de la gestión de la comunicación en las organizaciones.

1. Descripción general del ejercicio objeto de análisis

Los estudiantes de la mencionada asignatura, asistidos por su profesor, gestionan la totalidad del proyecto, desde su fase de ideación y concepción hasta su ejecución efectiva. Con ello, los estudiantes se involucran en una tarea de gran magnitud, en cuyo desarrollo se familiarizan, entre otras cuestiones, con las prácticas más habituales de los departamentos de comunicación de las organizaciones, tanto en materia de comunicación externa (planificación estratégica [de comunicación]; relaciones con los medios; identidad visual; relaciones públicas; protocolo y organización de eventos; planificación preventiva de crisis y marketing) como en materia de comunicación interna (la propia del grupo de estudiantes que realizan el proyecto).

Ochenta estudiantes lideran durante un cuatrimestre un proyecto en el que se involucra a la totalidad de los estudiantes matriculados en las distintas titulaciones impartidas en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, dado que son todos ellos quienes, a través de una plataforma online (disponible en el Campus Virtual de la Universidad), eligen con sus votos a sus mejores referentes profesionales.

El proyecto culmina con la celebración de una gala de entrega de premios en la propia Facultad a la que asisten los premiados y el resto de los públicos de interés (*stakeholders*) identificados por la organización del evento como públicos críticos o de mayor relevancia. Una vez concluido el proyecto, y tras la pertinente evaluación

general del mismo, puede decirse que los estudiantes de la asignatura Gabinetes de Comunicación han movilizado todos los conocimientos básicos relacionados con el posicionamiento de una organización en su entorno.

2. Objetivos

Los estudiantes de la asignatura tendrán la oportunidad de realizar una práctica de curso integradora de prácticamente todos los conocimientos y competencias contenidos en el programa de la asignatura. Consideramos que las aplicaciones prácticas sobre casos reales contribuyen, sin duda, a mayores grados de fijación de conocimientos; al descubrimiento y explotación de aptitudes personales; al desarrollo de la creatividad; al aprendizaje exploratorio; al estímulo de la capacidad resolutive de problemas y, en este caso, también al trabajo en equipo. Fuera de lo estrictamente relacionado con la asignatura, con este proyecto, los estudiantes también adquirirán conocimientos y competencias de carácter transversal, lo que seguro contribuirá en buena medida a su crecimiento académico, personal y profesional. Por ejemplo, en el desarrollo del proyecto, los participantes se enfrentan a retos tales como trabajar en equipo, o asumir responsabilidades dentro de un trabajo coral en el que si falla un eslabón se resiente toda la cadena, o contactar con personas famosas o entregar personalmente un premio en un evento/espectáculo público.

Como objetivos prioritarios, podríamos destacar los siguientes:

1. Aprendizaje por parte de los estudiantes de las prácticas profesionales asociadas a la gestión de la comunicación de las organizaciones, por ejemplo: elaboración de un plan de comunicación; elaboración de notas, convocatorias, dossiers y *clipping* de prensa; creación de un plan de medios; monitorización de impactos y cuantificación de ROI (*return on investment*); gestión de redes sociales y de otros soportes digitales; elaboración de argumentarios; etc.

2. Aprendizaje de las técnicas propias de la organización de grandes eventos.
3. Lograr mayores grados de conexión entre el mundo académico y el mundo profesional en un doble sentido: por una parte, que el estudiante no perciba brecha entre lo que estudia y lo que se hace en la profesión y, por otra, generar un evento en el que Universidad y el mundo profesional se (re)encuentran y se funden.
4. Generar motivación académica y profesional en todos los estudiantes de la Facultad.
5. Consolidar el proyecto y darle continuidad.
6. Expandir el alcance del proyecto a mayores grados de implicación de todos los estamentos y personas de la Facultad (estudiantes, profesores, personal de administración y servicios y órganos de Gobierno).

Como objetivos secundarios, nos proponemos incrementar la visibilidad pública, la reputación y el prestigio de nuestra Facultad y, por extensión, de la propia Universidad Complutense de Madrid.

3. Desarrollo del proyecto

Para abordar las distintas áreas de actividad del proyecto, el profesor y sus estudiantes diseñan, mediante debates razonados, un reparto de tareas por grupos de trabajo o comisiones, encargadas cada una de ellas de asumir los respectivos trabajos específicos e identificados también en debate público por el conjunto de la clase. Se crean dos comisiones principales, la Comisión de Premios y la Dirección de Comunicación, de las que dependerán, a su vez, otras trece subcomisiones. La Comisión de Premios asume la responsabilidad de la ideación de los mismos y de ella dependerán cinco subcomisiones, encargadas casi todas ellas de cuestiones de intendencia. La Dirección

de Comunicación se centra ya más propiamente en las tareas comunicativas del evento a través de las ocho subcomisiones dependientes de ella.

Son los propios estudiantes los que libremente y en función de sus (mejores) competencias y destrezas autopercibidas o de sus propias preferencias personales se distribuyen siguiendo criterios de racionalidad y proporcionalidad por los distintos grupos de trabajo. Los estudiantes de las dos comisiones principales se redistribuyen luego, junto a otros compañeros, en las sub-Comisiones dependientes de cada Comisión principal. Cada una de las Comisiones designará a un coordinador. La estructura de trabajo que se crea en un primer momento es la siguiente (aunque a lo largo del desarrollo del proyecto se producen algunas ligeras modificaciones):

1. Comisión de Premios (11 estudiantes):
 - 1.1. Comisión de Financiación y Contabilidad (6 estudiantes, 1 coordinadora)
 - 1.2. Comisión de Organización y Decoración (6 estudiantes, 1 coordinadora)
 - 1.3. Comisión de Estatuillas (o premios materiales) (2 estudiantes, 1 coordinadora)
 - 1.4. Comisión de Votaciones (2 estudiantes, 1 coordinadora)
 - 1.5. Comisión de Relaciones Públicas (3 estudiantes, 1 coordinadora)
2. Dirección de Comunicación (DIRCOM) (7 estudiantes)
 - 2.1. Facebook (7 estudiantes, 1 coordinadora)
 - 2.2. Twitter (3 estudiantes, 1 coordinador)
 - 2.3. Audiovisuales y Multimedia (7 estudiantes, 1 coordinadora)
 - 2.4. Relaciones con los Medios (8 estudiantes, 1 coordinadora)
 - 2.5. Blog (4 estudiantes, 1 coordinadora)
 - 2.6. Cartelería (3 estudiantes, 1 coordinadora)
 - 2.7. Comisión de Imagen / Identidad visual (4 estudiantes, 1 coordinadora)
 - 2.8. Protocolo y Organización (6 estudiantes, 1 coordinador)

La Comisión de Premios asume la responsabilidad de diseñar una propuesta de proyecto, que, entre otras cuestiones, incluiría la definición del nombre del propio

proyecto (el nombre de los premios, en definitiva); el calendario de actuación; los criterios de selección de los premiados; los aspectos materiales de los premios; las posibles fuentes de financiación y la organización de los eventos asociados al proyecto. Las propuestas iniciales de esta Comisión fueron presentadas al conjunto de la clase para debatir sobre ellas y alcanzar consensos. Por su parte, la Dirección de Comunicación asumió la responsabilidad de diseñar una primera versión de un plan de comunicación para el proyecto, sobre el que también se debatiría de manera pública y abierta por parte del resto de compañeros.

Los estudiantes, en la línea del Plan Bolonia, desarrollan gran parte de su trabajo administrando su propio tiempo de dedicación a la asignatura fuera del aula, buscando todo lo posible un equilibrio con la carga de la asignatura (6 créditos ECTS). A lo largo del curso (del desarrollo del proyecto), se van haciendo en momentos de clase puestas en común del trabajo de las distintas comisiones para cruzar así conocimientos entre ellas y generar debates que involucren a todos en el trabajo de los demás, con el fin de conseguir un enriquecimiento general mutuo y recíproco y de evitar compartimentos estancos.

Una vez creadas las Comisiones, estas comienzan sus respectivos trabajos. Entre los días ocho y trece de marzo de 2013, la Comisión de Premios convoca a sus miembros a tres reuniones, en las que se perfilan las grandes líneas maestras del proyecto. Tal y como consta en las correspondientes actas de sus tres primeras reuniones, la Comisión de Premios aborda entonces varios aspectos, entre ellos, su propia organización y su dinámica de trabajo. Determinan también un calendario de actuación en torno a la fecha clave de celebración de la gala de entrega de premios, para la que proponen una alternativa entre dos fechas estratégicas, el viernes diecisiete de mayo o el viernes veinticuatro de mayo. Finalmente, y tras debate general en clase, se acuerda establecer el veinticuatro de mayo de 2013 como fecha para la entrega de premios, dado que la Comisión estima que el viernes precedente se presentaba como víspera de dos acontecimientos de gran relevancia

(la final de la Copa del Rey de fútbol y Eurovisión), cuya existencia podría haber perjudicado el deseado desarrollo de dicho acto de entrega. El horario elegido para la celebración de la gala fue de 16:30 h. a 20:30 h. sobre la idea de que entre los informativos del mediodía y el de tarde-noche, la disponibilidad de los posibles premiados para acudir a la gala sería mayor. El lugar elegido para la celebración de la entrega de premios fue uno de los salones de actos (el principal) de la propia Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid.

Respecto al nombre del proyecto, la Comisión de Premios aportó una serie de posibles denominaciones: *Premios Voz*, *Premios Comunicación*, *Premios Comunica*, *Premios Informa*, *Premios CCinforma*, *Premios Foco*, *Premios Reflejo*, *Premios Espejo*, *Premios Faro*, *Premios Guía*, *Premios Icono*, *Premios Forma*, *Premios Zoom* y *Premios Perfil*. Finalmente, la Comisión estimó que el mejor método para elegir el nombre era generar una lluvia de ideas junto al resto de la clase y proceder a una votación para elegir así la denominación definitiva. El debate se establece entonces en torno a la gran idea-fuerza del proyecto y esencia del mismo: referentes profesionales del mundo de la Comunicación elegidos como los mejores por los futuros profesionales de ese mismo ámbito.

Para dar nombre al proyecto, se busca entonces una expresión que condense esa idea-fuerza del mismo expuesta anteriormente, sobre la que ya habían girado algunas de las propuestas iniciales de la Comisión de Premios (*Premios Faro*, *Premios Guía*, *Premios Espejo*, *Premios Icono*, *Premios Reflejo*...), pero que carecían aún de una conexión más explícita –también buscada– con el mundo de la Comunicación. El profesor propone retomar un concepto estudiado en algunas asignaturas a lo largo de la carrera: el concepto de “metacomunicación” (Watzlawick et al., 1981), simplificado a la comunicación que habla de sí misma, la comunicación que alude a sí misma. Por una parte, se incluye la raíz “meta” para deslizar el sentido de objetivo o deseo de “llegar a”; y, por otra, se explicita el término “comunicación”.

El concepto técnico de “metacomunicación” (propio de la teoría de la información) sirve también al propósito de reforzar la idea-fuerza del proyecto: profesionales elegidos como los mejores por (futuros) profesionales del mismo ámbito, es decir, la Comunicación hablando de sí misma. Todo este proceso metafórico se afianzará aún más a la hora de crear la identidad visual del evento, en cuyo logotipo (Figura 1), creado por la Comisión de Imagen/Identidad Visual², se marcarán sensiblemente los tres conceptos clave (“premios”, “meta” y “comunicación”), reforzados con un lema de sentido inequívoco: “Tus premios, nuestras metas”. En las comunicaciones escritas, también el nombre definitivo del proyecto (Premios MetaComunicación) contendrá una intención conceptual explícita.

Figura 1. Logotipo oficial de los Premios MetaComunicación.



² De esta manera, los estudiantes también pusieron en práctica los conocimientos adquiridos en una de las lecciones del temario de la asignatura, la identidad visual de las organizaciones. Para el diseño del logotipo, optaron por incluir en él un elemento verbal (Premios MetaComunicación), un elemento figurativo (la pluma de escritura), un color (el verde) y un lema (“Tus premios, nuestras metas”). En el plan de comunicación, y de acuerdo con la Comisión de Premios, la Dirección de Comunicación explicitó la necesidad comunicativa de crear un logo y un eslogan o *claim* de los Premios, que aparecería en redes sociales, página web (blog), notas de prensa, etc. El logo, se lee en el plan de comunicación del evento, tiene que tener un sentido. Puede ser verde, ya que este color se asocia con la educación y son premios que dan estudiantes. El símbolo debe ser algo que esté relacionado con la Comunicación y el Periodismo. Toda la cartelería deberá contener el logo.

En su primera reunión, la Comisión de Premios abordó uno de los aspectos fundamentales del proyecto: la forma de elección de los premiados. La Comisión acordó proponer al resto de la clase un sistema de categorías y nominados, que finalmente, y tras intensos debates respecto a los nominados, queda establecido por categorías de la siguiente manera:

- Televisión:
 - Mejor presentador de informativos
 - Mejor presentador de magazine
 - Mejor entrevistador
 - Mejor presentador deportivo
 - Mejor corresponsalía
 - Mejor moderador
- Radio:
 - Mejor locutor
 - Mejor programa deportivo
 - Mejor programa informativo
 - Mejor magazine
 - Mejor programa musical
- Prensa:
 - Mejor generador de opinión
 - Mejor fotoperiodista
 - Mejor nativo digital
- Otras categorías:
 - Mejor reportero
 - Mejor generador de opinión en redes sociales
 - Mejor trayectoria profesional: premio fuera de elección que concedía directamente la organización.

Respecto al criterio de selección de los premiados (de entre los nominados) y para garantizar el respeto a la esencia, a la originalidad y a una de las grandes fortalezas del proyecto, que sean los propios futuros profesionales (ahora aún estudiantes) del mundo de la Comunicación los que elijan a sus mejores referentes, se crea una herramienta virtual para las votaciones que se instala en el Campus Virtual de la Facultad. A cada uno de los estudiantes matriculados en el Grado o en la Licenciatura de alguna de las titulaciones de la Facultad (Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual) le aparece entonces entre sus asignaturas un nuevo espacio virtualizado bajo el nombre de Premios MetaComunicación. De esta forma, únicamente pueden acceder a la plataforma de voto (y votar) los siete mil (6.999) estudiantes matriculados en alguna de las titulaciones de la Facultad antedichas, evitando así cualquier potencial pervisión del proceso de selección de premiados previsto desde el principio del proyecto y planteado como, si no la mayor, una de sus grandes fortalezas. Será precisamente esa originalidad (que sean los estudiantes, y solo ellos, quienes voten y elijan a los premiados) la que se explote con mayor vehemencia en la faceta comunicativa del proyecto.

A diferencia de otros premios, otorgados por academias, asociaciones, comisiones, jurados, comités u otro tipo de organismos siguiendo procesos de concesión más o menos herméticos o poco transparentes, los Premios MetaComunicación se plantean como unos galardones otorgados en un amplio proceso democrático plenamente transparente en el que, dada la materia de la que se trata (Comunicación/Periodismo) y el perfil de los votantes (estudiantes de Ciencias de la Información y la Comunicación), también se les suponen indudablemente apropiadas competencias selectivas a quienes deciden. La plataforma de voto en el Campus Virtual se concibió como un “examen” tipo test de respuestas cerradas en el que se les ofrecía a los estudiantes/electores tantas preguntas como

categorías (dieciséis) con la posibilidad de elegir a uno (y solo a uno) de los nominados por categoría. La plataforma de voto se mantuvo abierta desde el diez de abril hasta el cinco de mayo. Votaron 1.234 estudiantes.

La Comisión de Premios aborda también en sus primeras reuniones el aspecto material de los galardones. Dadas las, a priori, limitaciones presupuestarias del proyecto, la Comisión plantea una vía de colaboración con la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid para que sea allí, siguiendo criterios de economía y también de sinergias institucionales, donde se elaboren las estatuillas o medallones que se entregarían en la gala de entrega de premios del veinticuatro de mayo. Finalmente, tras conseguir algunas vías de financiación del proyecto, las diecisiete estatuillas son adquiridas a una empresa especializada en trofeos. Se trata de piezas de cristal sobre las que van grabados el logotipo oficial de los Premios MetaComunicación, el año de edición (por ejemplo, Premios MetaComunicación 2013), la categoría premiada (por ejemplo, Mejor trayectoria profesional), y el nombre del ganador.

En el mismo orden de consideraciones materiales, la Comisión de Premios previó asimismo necesidades presupuestarias en relación con, además de las mencionadas estatuillas o medallones, las llamadas telefónicas, la creación de un *photocall*, el gasto en papelería e imprenta, la oportunidad de contratar un servicio de *catering*, la posibilidad de promoción publicitaria del evento en medios y la eventual contratación de un grupo de música para amenizar la gala de entrega de premios. Una vez observadas las diversas necesidades presupuestarias, la Comisión de Premios valoró posibles fuentes de financiación, como la propia Facultad, la Universidad Complutense de Madrid, la Comunidad Autónoma de Madrid, o mediante el patrocinio de pequeñas y medianas empresas, de los medios de comunicación de los premiados o de grandes empresas (como El Corte Inglés o Banco Santander). También se valoró la posibilidad, tras visitar la sede de UNICEF

Comité Español en una actividad de la asignatura, de proponer a esta Agencia de Naciones Unidas su colaboración en el proyecto. En los debates generales conjuntos de clase, algunos estudiantes mencionaron también que las empresas de sus padres o madres estarían dispuestas a hacer pequeñas aportaciones económicas al proyecto. La Comisión de Premios incluso crea una subcomisión al efecto, la Comisión de Financiación y Contabilidad (seis estudiantes), a la que se le encomienda la tarea de búsqueda de fuentes de financiación. Finalmente, se consigue un “gran” patrocinador, la consultora de comunicación Llorente & Cuenca, empresa que costeó casi todos los gastos que supuso el proyecto (unos 1.500 euros).

Sobre la organización y el desarrollo de la gala de entrega de premios, la Comisión de Premios manejó como primera opción que fuera el profesor de la asignatura quien presentara la gala, posibilidad descartada por el profesor para que fueran los propios estudiantes los que gestionaran el proyecto en los máximos grados de compromiso e implicación posibles y para adquirir así otras competencias transversales.

4. El plan de comunicación

La Dirección de Comunicación –DIRCOM–, compuesta por ocho estudiantes, asume la responsabilidad de diseñar una primera versión del plan de comunicación, sobre la que también se debatirá de manera pública y abierta por parte del resto de compañeros. Es en este ejercicio de planificación (y de posterior desarrollo) donde los estudiantes aplican gran parte de los conceptos clave de la asignatura Gabinetes de Comunicación. Siguiendo las pautas teóricas propuestas por el profesor, el plan de comunicación de los Premios MetaComunicación se estructura en torno a diez apartados (Bic Galicia, 2013): 1. análisis de la situación (y diagnóstico); 2. definición de objetivos; 3. identificación de públicos; 4. diseño del mensaje; 5. estrategia;

6. tácticas; 7. cronograma; 8. presupuesto; 9. control y seguimiento y 10. evaluación.

Para el análisis de situación, los estudiantes que integran la Dirección de Comunicación recurren a la elaboración de una matriz DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades). Sobre ese análisis, basarán un diagnóstico a partir del cual diseñarán el plan integral de comunicación:

- Debilidades (de carácter interno):
 - Carecemos de presupuesto para hacer frente a continuos gastos que vayan surgiendo.
 - Falta de experiencia: Se trata de un proyecto realizado por estudiantes que no tienen experiencia previa en la organización de este tipo de eventos.
 - Poco tiempo, unido al cúmulo de trabajo de otras asignaturas.
 - Falta de prestigio: no tener un nombre en el ámbito de los Premios al periodismo, al ser la primera edición.
 - Falta de organización, debido al elevado número de personas [estudiantes] y que estas no se involucren lo suficiente.
- Amenazas (de carácter externo):
 - Posibles suspicacias de medios que intenten boicotear la organización del evento.
 - El rechazo de posibles colaboradores y fuentes de ingresos debido a no ser reconocidos y a la actual crisis. Debemos aceptar cualquier ayuda y saber vender nuestro producto.
 - Mercado de premios saturado.
 - Que no se considere relevante por ser la primera edición y no tener repercusión.
 - No conseguir participación ni presencia de los nominados y los votados.
 - Competir con otros eventos.
 - Crisis inesperada.

- Fortalezas (de carácter interno):
 - Institución independiente: los premios son otorgados por la Universidad Complutense de Madrid, que no tiene dobles intereses, como pueden tener algunos de los premios ya existentes.
 - Sistema de elección no manipulable: los ganadores son elegidos por los estudiantes de la Facultad y no existe la posibilidad de manipular el sistema.
 - Transparencia. Ya que no obtenemos nada material de los medios, podemos mostrar que la elección ha sido limpia.
 - Vinculación de los periodistas con la Facultad: posible identificación de los nominados que les haga implicarse.
 - Futuros periodistas: no se trata de un premio que otorgue un medio, sino de un premio que otorgan los estudiantes de periodismo a sus referentes.
 - La confianza de tener la continua supervisión del profesor Joaquín Sotelo.
 - Premiar a un trabajador del medio le interesa a este [al medio], porque es publicidad positiva.
- Oportunidades (de carácter externo):
 - Novedad: esto siempre atrae a la gente. El hecho de que no existan otros premios similares puede suponer una oportunidad para introducirse en este mercado de premios.
 - La mayoría de los nominados desarrollan su actividad en Madrid, por lo que no tienen que hacer mucho desplazamiento.
 - Lugar: podemos acceder fácilmente a un lugar acondicionado, como es el Salón de Actos.
 - Juventud y, con ello, manejo de la tecnología: tenemos una gran capacidad de dominio de las nuevas tecnologías, tendencias y gustos, sabiendo utilizarlo conjuntamente seremos capaces de echar a andar.

Entre los objetivos fijados, la Dirección de Comunicación distingue entre objetivos principales y objetivos secundarios. Entre los primeros, especifica que la gala salga adelante, que el Salón de Actos se llene, que se logre repercusión en medios de comunicación y presencia en las redes sociales online, conseguir la asistencia de los premiados y crear una imagen corporativa global y en concordancia con el evento. Entre los objetivos secundarios, la Dirección de Comunicación establece la consolidación de próximas ediciones de los premios, la consecución de prestigio de los mismos y “acercarnos” [sic.] al mundo laboral. En definitiva, conseguir reputación, entendida como el reconocimiento que los principales *stakeholders* [de una organización] hacen de su comportamiento a partir del grado de cumplimiento de sus compromisos con relación a estos *stakeholders* (Villafañe, 2003).

Como públicos de interés, para los que luego se diseñarán estrategias y tácticas de comunicación *ad hoc*, la Dirección de Comunicación identifica a los siguientes como “críticos” o de especial relevancia: estudiantes de la Facultad (es importante dar a conocer el evento entre ellos para que participen en la votación [y en la asistencia a la gala de entrega de premios]); los finalmente premiados de entre los nominados (es importante que conozcan con suficiente antelación la fecha y hora de la gala de entrega para que puedan asistir); medios de comunicación (para que lo cubran informativamente y lograr así repercusión mediática) y patrocinadores. En un segundo nivel de interés o relevancia, se definen también otros públicos: todo tipo de personas de la Comunicación (no premiados), porque están dentro de su campo de trabajo y también podrían darnos a conocer; estudiantes de Periodismo de otras universidades; estudiantes de la Complutense (de otras Facultades); público en general (llegar al mayor número de personas posible, porque cuantas más personas conozcan el evento, mayor expectación generará y, por tanto, una repercusión también mayor) y profesores de nuestra Facultad y de otras.

Respecto al mensaje principal (o *claim* básico) del evento, la Dirección de

Comunicación se decanta por el hecho de que van a ser los futuros periodistas los que elijan a los premiados y ellos mismos los que entreguen los premios a sus referentes. Se premia a aquellos profesionales cuya labor profesional es digna de alabar, referentes para los estudiantes de la Facultad en su andadura para formar parte de la profesión de comunicador. Hay que buscar –dice la Dirección de Comunicación en su Plan– un eslogan corto, que sintetice toda la idea y que se quede en la cabeza con la primera palabra. El eslogan tiene que ser elegido por toda la clase. Finalmente, el eslogan o *claim* elegido sería: “Tus premios, nuestras metas”.

Como estrategia [de posicionamiento de marca a largo plazo], la Dirección de Comunicación propone, por una parte, crear una imagen de la gala acorde con “nuestros principios” y que llegue a nuestro público objetivo, entre ellos, los medios, porque es importante que estos cubran el evento y que lo den a conocer, pues es la única manera de conseguir que los premiados acudan y que se genere expectación. Y, por otra parte, la Dirección de Comunicación propone también como estrategia la consolidación de los premios: una vez que estos se hayan celebrado, sería importante que se mantuvieran. Es decir, que no quedasen en algo pasajero, sino que llegáramos a conseguir que estos premios fueran un referente con ediciones anuales organizadas por estudiantes.

En el apartado de tácticas o acciones concretas, la Dirección de Comunicación distingue entre comunicación interna y comunicación externa. Respecto a la primera, se dice que debe existir una coherencia dentro de la organización, por lo que lo ideal sería elegir a un representante de la Dirección de Comunicación como interlocutor con cada subcomisión y tener reuniones semanales para acordar las líneas principales y debatir los problemas que puedan surgir. Además, también en clave de comunicación interna, la Dirección de Comunicación debe reunirse, al menos, un día a la semana, aparte la comunicación (interna) continua por grupo de WhatsApp y por correo electrónico.

El grueso de trabajo en materia de comunicación se situaba en el ámbito de la comunicación externa, para la que la Dirección de Comunicación previó acciones de promoción del evento orientadas a los estudiantes de la Facultad mediante la web institucional, carteles y *flyers* y el contacto con los distintos Departamentos de la Facultad para que los profesores en sus clases comentaran a sus estudiantes la existencia de estos Premios. Además, la Dirección de Comunicación planifica acciones en ámbitos digitales (baratos, rápidos y con gran potencial viralizador), como es el caso de las redes sociales (Facebook y Twitter); la creación de una web o blog oficial de los *Premios MetaComunicación* (blog, finalmente); la elaboración de vídeos; el establecimiento de relaciones con los medios (a través de las propias redes sociales, de notas y convocatorias de prensa, de entrevistas y de visitas personales a los medios); la creación de una identidad visual propia y la previsión de acciones de protocolo y organización de eventos (para la gala de entrega de premios).

En su Plan Integral de Comunicación, la Dirección de Comunicación establece un reparto de tareas por subcomisiones, cuya propuesta se sustancia en la creación de ocho grupos de trabajo relativos a sendas áreas de actividad: Facebook (siete estudiantes); Twitter (tres estudiantes); multimedia (siete estudiantes); relaciones con los medios (ocho estudiantes); blog (cuatro estudiantes); cartelería (tres estudiantes); imagen/identidad visual (cuatro estudiantes) y, por último, protocolo y organización (seis estudiantes). El plan de comunicación establecía, en apartado específico, un cronograma (Tabla 1) a modo de calendario de ejecución de acciones a lo largo de los meses de abril y mayo con el que se secuenciaban con precisión las tareas que había que ir desarrollando en ese periodo de tiempo.

En apartado final del plan, Dirección de Comunicación incluía un breve apartado de presupuesto para el efectivo desarrollo del mismo. En dicho apartado, se hacía alusión a algunos elementos susceptibles de coste, como la cartelería, el alojamiento de la web o la decoración del evento. Dado que no se contaba con un

presupuesto de partida, sino que la idea era tratar de captar fondos a través de la Comisión de Financiación y Contabilidad, no era posible en ese punto establecer un presupuesto preciso. A medida que fue avanzando el proyecto, se consiguió un patrocinador principal que aportó alrededor de 1.500 euros, con los que se costearon las estatuillas para los premiados (600 euros), un catering posterior a la gala (700 euros) y otros aspectos materiales relacionados con la gala de entrega, como la decoración o el transporte de algunos de los galarardonados.

El desarrollo del plan llevaría aparejado un control y seguimiento por parte de la propia Dirección de Comunicación, que, una vez ejecutado el plan, debería también proceder a una evaluación final del mismo. Ese control y seguimiento del

Tabla 1. Cronograma de acciones previsto para el mes de abril.

1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana
Publicidad en página UCM y cartelería	A lo largo del resto de las semanas se realizará una actualización constante.	Entre los días 22 y 23 de abril se envía nota de presea para informar del evento	Publicidad en otras facultades
Abrir redes sociales	Reuniones semanales con los representantes de las Comisiones. Facebook: conseguir 200 seguidores.	Vídeo sobre quiénes somos	Lanzar hastag en Twitter
Crear blog y/o web	Videos de los nominados	Videos de los nominados	Videos de los nominados

plan de comunicación y, sobre todo, la evaluación final del mismo, fueron los apartados menos trabajados, porque se trataba de tareas fundamentalmente a posteriori de la ejecución del plan y, una vez celebrada la gala de entrega de premios, los estudiantes, por diversas circunstancias, se fueron desconectando del proyecto. En este sentido, cabe recordar que se trataba de una práctica de una asignatura optativa y que los estudiantes, una vez superada la asignatura, derivarían su atención al final de curso (exámenes y trabajos) del resto de asignaturas.

5. Elección de los premiados

Durante casi un mes, del diez de abril al cinco de mayo, cerca de siete mil futuros profesionales del mundo de la Comunicación y el Periodismo tuvieron la oportunidad de expresar sus preferencias a través de la plataforma de voto online creada *ex profeso* y puesta a su disposición a través del Campus Virtual de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Dieciséis categorías y ochenta nominados en total. Al final, 1.234 electores decidieron los dieciséis ganadores (más el premio a Iñaki Gabilondo como “Mejor trayectoria profesional”, concedido directamente por la organización).

Una vez conocidos ya los nombres de los premiados, el siguiente paso sería difundirlo públicamente con el mayor alcance posible y tratar de contactar con todos y cada uno de ellos para comunicárselo personalmente e invitarles a que recogieran personal y presencialmente (gran reto) su premio en la gala de entrega de estatuillas.

6. La gala de entrega de premios

Como apuntamos párrafos atrás, sobre la organización y el desarrollo de la gala de entrega de premios, la Comisión de Premios había manejado como primera opción

que fuera el profesor de la asignatura quien presentara la gala, posibilidad descartada en su momento por el profesor para que fueran los propios estudiantes los que gestionaran el proyecto con los máximos grados de compromiso e implicación posibles.

La gala de entrega de la primera edición de los Premios MetaComunicación tuvo lugar, según lo previsto, en el Salón de Actos del edificio principal de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid el día veinticuatro de mayo, entre las 16:30 h. y las 19:30 h. El aforo del Salón –de aproximadamente quinientas personas– se cubrió por completo. Para la entrega de premios, se formaron tantos grupos de dos o tres estudiantes como número de premiados (17), de manera que todos los estudiantes de la clase participaran en la gala presentando al premiado (o premiados) y haciéndole(s) entrega de la estatuilla correspondiente.

Cada grupo se encargó de elaborar el guion de su entrega concreta y de conseguir los materiales audiovisuales que estimaron precisos, como fue el caso, para apoyar audiovisualmente la presentación de su premiado. Uno de los estudiantes, con buenos conocimientos de edición y montaje audiovisual, asumió voluntariamente la responsabilidad de diseñar una escaleta y un guion general con las aportaciones de todos y cada uno de los grupos. Sería también el encargado de “lanzar”, siguiendo el guion, los vídeos y cortes sonoros durante el desarrollo de la gala. Aparte de los diecisiete grupos de entrega, dos estudiantes (chico y chica) oficiarán de presentadores generales o maestros de ceremonia a modo de hilo conductor, abriendo la gala, cerrándola y presentando brevemente algunos otros momentos en el desarrollo de la gala. Los grupos que iban subiendo al escenario para entregar las estatuillas de sus respectivas categorías daban paso, una vez concluida su intervención, a los grupos de compañeros siguientes.

Los estudiantes recurrieron (con distintos estilos y formas, pero sin romper

cierta homogeneidad) a un tono y a un lenguaje festivos y audaces. Los dos presentadores principales de la gala iban llamando ordenadamente según el guion planificado a los grupos de entrega de estatuillas, estos subían al escenario y desarrollaban en menos de cinco minutos su propio guion de presentación de su premiado o premiados (con breves vídeos de los premiados buscados y seleccionados en internet por los propios estudiantes). Los comentarios humorísticos, la frescura y brevedad (justa) de todos los presentadores y sus interesantes aportaciones imprimieron un ritmo ágil y muy entretenido a la gala, que a pesar de superar las dos horas y media de duración, fue muy satisfactoriamente acogida por el público asistente. Tras su presentación y la entrega de su estatuilla, el premiado (o premiados) intervenían brevemente dirigiéndose a sus anfitriones y a todo el auditorio (existen varios vídeos de la gala de entrega disponibles en YouTube en respuesta a la búsqueda por el descriptor “premios metacomunicación”).

De una manera u otra, todos los premiados estuvieron presentes en la gala de entrega de premios. Personalmente, lo hicieron Matías Prats (acompañado de Alejandro Dueñas, director de su Informativo), Iñaki Gabilondo, Pepa Bueno, Antonio García Ferreras, Carlos Enrique Bayo y José María Crespo (Público.es), Manu Carreño y Manolo Lama (“Los Manolos” y Carrusel Deportivo, junto a José Antonio Ponseti y Juanma Ortega, en el caso de Carrusel Deportivo), José Antonio Marcos, Tony Aguilar, Sergio Castro (en nombre de Jordi Évole) y Fernando Navarrete (en nombre de Lorenzo Milá). Aquellos premiados que por razones personales o profesionales no pudieron asistir personalmente a recoger su estatuilla, como Jordi Évole, Lorenzo Milá, Gervasio Sánchez, Susanna Griso y Arturo Pérez-Reverte, grabaron y enviaron vídeos *ad hoc* que fueron proyectados en sus correspondientes momentos.

7. Eficacia del ejercicio, evaluación de los estudiantes y análisis crítico

Una vez finalizado el proyecto, tras la gala de entrega de premios, se realiza una sesión de evaluación final conjunta para analizar aciertos y errores y extraer de ello una serie de “lecciones aprendidas”. Uno de los parámetros de éxito es la propia gala de entrega de los Premios MetaComunicación, en el Salón de Actos del edificio principal de la Facultad, un espacio que cuenta con un aforo máximo aproximado de quinientas personas y que se llenó por completo. Por lo que respecta al evento de entrega de premios en sí, sustanciado en la gala, se ponderarían varios indicadores de éxito: a) la esperada notable asistencia de público (más de seiscientas personas); b) el reconocimiento explícito a la magnitud y calidad del proyecto por parte de los propios premiados en sus alocuciones durante el acto de entrega; c) la presencia de medios de comunicación para la cobertura del evento y la posterior repercusión pública de dicho acto de entrega y d) el reconocimiento del personal laboral de la Facultad.

Con el proyecto de la primera edición de los Premios MetaComunicación, los estudiantes de la asignatura Gabinetes de Comunicación tuvieron la oportunidad –pensamos que muy bien aprovechada por la mayor parte de ellos– de realizar una práctica de curso integradora de prácticamente todos los conocimientos y competencias esperados por el profesor y contenidos en el programa de la materia. Fuera de lo estrictamente relacionado con la asignatura, con este proyecto, los estudiantes también han adquirido conocimientos y competencias de carácter transversal, como, por ejemplo, presentar una gala, contactar con proveedores, conseguir contactos, trabajar en grupo (y entre grupos) o gestionar situaciones de estrés, lo que seguro habrá contribuido en buena manera a su crecimiento académico, personal y profesional.

Tras la celebración de la gala de entrega de premios, el profesor responsable propuso a sus estudiantes (de primer curso) de otras asignaturas, que habían asistido

al evento, realizar un ensayo al respecto. Las impresiones reflejadas en sus escritos fueron todas positivas, del tenor de, por citar dos ejemplos: “Fue un día grande para el periodismo, de esos que agradeces por haber elegido esta carrera”, “Un evento a la altura de las mejores entregas de premios”.

Respecto a la evaluación de los estudiantes, la asignatura se evalúa mediante la valoración de tres componentes: la asistencia a clase (dos puntos, máximo); las distintas prácticas individuales y grupales (cuatro puntos, máximo) y el trabajo realizado en relación con este proyecto (cuatro puntos, máximo). En lo que se refiere específicamente al proyecto, el profesor evalúa la labor realizada por cada grupo de trabajo (Comisiones). La evaluación obtenida por el grupo de trabajo (Comisión) es la asignada a cada uno de sus integrantes. Además de la observación directa del trabajo de cada Comisión, el profesor utiliza también las tutorías y momentos de clase para “verificar” que todos los integrantes de cada Comisión están comprometidos con la labor asignada y que todos aportan equilibradamente.

En función del rendimiento de cada Comisión percibido por el profesor, este asigna una puntuación al grupo (y a cada uno de sus miembros) que oscila entre cero y cuatro. Para evitar disconformidades con esta evaluación y alinear percepciones, el profesor se reúne con cada Comisión para comunicarles su nota y debatir abiertamente, si es el caso, sobre la adecuación de la misma en relación con el rendimiento de sus miembros.

El juicio de los estudiantes prácticamente unánime es que la experiencia mereció la pena y que se habían cumplido los objetivos planteados inicialmente, pero se identifican también áreas o aspectos de mejora, tales como el desbordante volumen de trabajo en algunos momentos del proyecto, los desequilibrios en la carga de trabajo de algunas comisiones y también en el trabajo interno por parte de los miembros de cada Comisión. Esos desequilibrios dificultan al profesor la evaluación individualizada del trabajo. También es destacable cierta asincronía entre la

impartición de la teoría y la ejecución de tareas por parte de los estudiantes, de modo que, en algunas ocasiones, estos debían afrontar los retos más por intuición que por conocimientos previos adquiridos. Por ello, todo apunta a que este tipo de ejercicios está más indicado en los cursos finales de la carrera (tercero/cuarto de Grado o, incluso, en un Máster en el que tenga encaje), ya que en muchas de sus fases hay cierta exigencia de conocimientos y madurez.

8. Conclusiones y nuevas áreas de oportunidad

Este proyecto es extrapolable a muchos otros contextos académicos, ya que consiste en la “creación de caso”. Se movilizan todos los conocimientos relativos a una asignatura y se les da una dimensión práctica. Los estudiantes perciben plenamente la relevancia y la proyección de la teoría e interiorizan mecanismos de actuación profesional real y efectiva, más allá de una mera simulación.

Se trata de una iniciativa de carácter interdepartamental, dado que en este proyecto está previsto que intervengan profesores y estudiantes de distintos Departamentos y de las tres titulaciones de la Facultad, ya que tanto profesores como estudiantes pueden contribuir mucho a su difusión y, por ende, a la promoción del voto estudiantil y a la afluencia de asistentes a la gala de entrega de premios. En este sentido interdepartamental, como área de oportunidad futura, podría plantearse la inclusión de nuevas categorías de premios y nominados en relación también con las titulaciones de Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual para hacérselo más atractivo a los estudiantes de estas áreas. Igualmente puede ser interesante la búsqueda de sinergias con profesores y estudiantes de otras asignaturas de las tres titulaciones para que estos asuman tareas tales como, por ejemplo, la creación de *spots* o el posicionamiento publicitario del evento o la retransmisión audiovisual de la gala de entrega (con todo lo que ello conlleva:

cámaras, iluminación, realización, montaje y edición, etc.). Este proyecto muestra también carácter potencialmente interfacultativo, ya que puede ser de interés para Bellas Artes (podrían crear las estatuillas), Filología (por las posibles conexiones entre Literatura y Periodismo), Ciencias Políticas (comunicación política) y Sociología (comunicación como fenómeno de masas), entre otras titulaciones.

En la única edición celebrada hasta el momento (2013), varios organismos privados mostraron interés en financiar el proyecto. Dado que uno de ellos, Llorente & Cuenca Consultores de Comunicación, se ofreció a financiarlo en su totalidad, se optó entonces por contar únicamente con esta empresa por razones de operatividad y por simplificar procesos administrativos, pero fueron varias las entidades que se interesaron por vincularse a esta iniciativa. Es de esperar que, dado el precedente de éxito del proyecto en 2013, aumente el interés por él de otros posibles patrocinadores. No obstante, cabría también un interesante debate sobre la conveniencia o no de entrada de capital privado y en qué cuantías, términos y condiciones.

La primera y, hasta el momento, única edición de los Premios MetaComunicación se reveló como un proyecto de muy notable magnitud y quizá demasiado ambicioso, tal y como se concibió, para el marco de una práctica de curso de una asignatura optativa cuatrimestral. De momento, no se ha logrado el objetivo de darle continuidad, dado que el profesor ha pasado a impartir otras asignaturas, pero es nuestra intención retomarlo para cumplir con esa meta. Quedaría por definir su periodicidad (anual, bienal o, incluso, trienal) y, sobre todo, el grado de su magnitud y, en relación con ese grado, todos los demás factores, incluida la propia concepción del proyecto.

9. Referencias

Andreu, L. y Sanz-Torrent, M. (2010). El trabajo en equipo en el aula: de la isla al continente. En T. Pagès, A. Cornet y J. Pardo (Eds.). *Buenas prácticas docentes en la universidad*. Octaedro. pp. 54-65

- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Morata.
- Bic Galicia (2013). *Cómo elaborar el plan de comunicación*. Manuales prácticos de la pyme.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Narcea Universitaria.
- Boahin, P. & Hofman, W. A. (2014). Perceived effects of competency-based training on the acquisition of professional skills. *International Journal of Educational Development*, 36, 81-89.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente. *Educación*, 51(2), 259-275.
- Chisvert, M. J., Palomares, D. y Soto, M. D. (2015). Formación en alternancia en el espacio universitario. Una experiencia de proyecto integrado a partir del aprendizaje basado en problemas. *Educación*, 51(2), 299-320.
- Grossman, R. & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103-120.
- López, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Narcea.
- Poblete, M. y Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero, S.A.U.
- Prieto, L. (coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Octaedro, ICE, Universidad de Barcelona.
- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación*, extraordinario, 34-53.
- Villafañe, J. (2003). *El estado de la publicidad y el corporate en España y Latinoamérica, informe 2003: la gestión de los intangibles empresariales*. Pirámide.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1981). *Teoría de la comunicación humana*. Herder.

11

El laboratorio de televisión de NML: Adaptación de las prácticas a la modalidad híbrida

Rocío Gago Gelado

Nebrija Medialab (en adelante NML) es un proyecto de innovación docente creado en el curso 2013/14 en la entonces Facultad de Ciencias de la Comunicación, hoy Facultad de Comunicación y Artes, de la Universidad Nebrija. Se trata de una plataforma de medios propios, donde los estudiantes realizan ejercicios pre-profesionales basados en proyectos reales con empresas poniendo en práctica las competencias adquiridas en sus planes de estudio.

El club NML es una de las elecciones que hace el alumnado dentro del abanico de clubes que se oferta dentro de la asignatura Desarrollo del Espíritu Participativo y Solidario (6 ects) que forma parte del plan de estudios de todas las titulaciones.

1 Universidad Nebrija. mgago@nebrija.es

NML cuenta con cinco laboratorios: Actualidad, responsable de la redacción de la revista [N]; Radio, que emite una programación semanal y forma parte de la Asociación de Radios Universitarias de España; Publicidad y Marketing, que realiza proyectos de comunicación y marca para clientes reales; Diseño, donde se maqueta la revista e idean creativities y proyectos de identidad gráfica y, por último, Televisión, que pone en marcha proyectos audiovisuales en las áreas de información, ficción y entretenimiento. Todos estos proyectos, tan experienciales, ayudan a elevar la calidad de la enseñanza y del profesorado.

Cuando se matriculan en NML, son los estudiantes quienes eligen en qué laboratorios prefieren trabajar durante el curso académico en función de sus intereses, ya sea porque se acercan al grado que cursan o bien por conocer un entorno profesional diferente al suyo.

Esta plataforma de medios, financiada por la Universidad Nebrija y cuyo objetivo principal es perseguir la empleabilidad dotando de más prácticas a los alumnos y de mayor experimentación, sigue una metodología de trabajo experiencial y activa, centrándose en la técnica ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) que, como explican Jones, Rasmussen, y Moffitt (1997; en Sánchez, 2013) el aprendizaje basado en proyectos es un conjunto de tareas de aprendizaje basada en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al estudiante en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad para trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás y por eso, los proyectos se configuran como actividades donde el alumnado selecciona aquellas que más le interesan y en ellas encuentra retos y preguntas bajo el objetivo de crear un producto profesional común (Jones, Rasmussen, y Moffitt, 1997; en Sánchez, 2013).

Bajo este prisma, pensando sobre todo en los alumnos de primer y segundo curso, el Laboratorio de TV, que se presenta en este capítulo, realiza proyectos

audiovisuales de información, ficción y entretenimiento para que los estudiantes que están empezando sus estudios de grado y se decidan por este laboratorio, se acerquen al futuro de su profesión entrenando sus competencias y además, encuentren motivación con la práctica puesto que a través de NML, se adentran en trabajos reales en los que ven su resultado final.

Los alumnos serán evaluados por los proyectos que realizan dentro del laboratorio a lo largo del curso por la asistencia, el aprendizaje y desempeño de los conocimientos adquiridos tanto en el desarrollo de los trabajos como en los talleres que se imparten a lo largo del curso. Los docentes tienen en cuenta también el interés y la actitud de los estudiantes.

Desde que la Universidad Nebrija implantó el proyecto NML se han ido ampliando los laboratorios, las prácticas, las empresas colaboradoras y los alumnos. Hoy en día, en el curso 2021/22, contamos con 5 laboratorios (en origen eran tres: Actualidad, Radio y TV), una veintena de productos y 80 estudiantes matriculados, de 9 grados diferentes, potenciando así la interdisciplinariedad (Tavárez, Saavedra, Gago, 2021).

1. Objetivos del Laboratorio de TV

Nuestros objetivos son, como ya hemos dicho, por un lado, que las competencias adquiridas en las asignaturas de las titulaciones de grado se vean reforzadas y por otro, que el tiempo que los alumnos trabajen en las actividades, en este caso del Laboratorio de TV, sea un tiempo en el que se vean inmersos en un proyecto pre-profesional con el que se ha adquirido un compromiso y que hay que sacar adelante. Para ello, además de aplicar los conocimientos aprendidos, es necesario que creen un buen ambiente de trabajo y que pongan en práctica otras habilidades como la empatía, el compañerismo, la capacidad de liderazgo, la perseverancia, la capacidad

para motivarse a uno mismo o la inteligencia emocional, entre otras.

Nos parece muy importante destacar esto sobre todo en un proyecto de innovación docente donde los alumnos se mueven en un escenario tan sumamente interdisciplinar, en el que se llevarán a cabo proyectos audiovisuales planteados por la propia facultad, pero también proyectos personales de los jóvenes en los que pueden reflejar sus inquietudes. Es fundamental, para que se lleven a cabo con éxito, la presencia de estas habilidades sociales con el fin de fomentar el trabajo en equipo, la participación y la creatividad.

Dentro de la filosofía de Medialab está implícito, además, el carácter rotativo de los estudiantes tanto en sus roles de trabajo dentro de las actividades como en la participación en los diferentes laboratorios, acercándose de esta forma, a distintos perfiles profesionales y probando diferentes funciones para que su formación sea lo más completa posible (Jiménez Narros, 2018). Esta premisa se aplica al Laboratorio de TV para que los alumnos puedan satisfacer la curiosidad que el entorno televisivo les provoca y aprendan qué se hace en este mundo de la comunicación y el entretenimiento. Para ello creamos espacios que fomentan y facilitan la creatividad y el trabajo en equipo tanto entre los compañeros del laboratorio elegido como con el resto de los laboratorios.

Así, enmarcado dentro de la metodología ABP, se crean varias actividades relacionadas con el mundo audiovisual. Para preparar a los alumnos inscritos en el Laboratorio de TV, y teniendo en cuenta que NML va dirigido sobre todo a los alumnos de primer y segundo curso que no han profundizado en las asignaturas más prácticas, el punto de partida de NML son los talleres de formación que se imparten al inicio del curso académico y complementan el aprendizaje para poder aplicar lo que aprenden en él al proyecto práctico que se va a realizar. Todos ellos son de carácter obligatorio, los alumnos deben asistir puesto que se adquieren los conocimientos básicos para empezar a trabajar y además suponen ya un logro que pueden incluir en su currículum vitae.

Estas formaciones, sirven, por ejemplo, para que los estudiantes aprendan nociones básicas del lenguaje audiovisual estudiando la tipología de planos y recursos narrativos, el manejo básico de la cámara para poder empezar a utilizarla y, a partir de ahí, ampliar conocimientos y nociones principales de edición utilizando el programa Adobe Premier con el fin de que ellos mismos puedan trabajar en la edición de sus trabajos. Los alumnos de cursos superiores aprovechan para ampliar conocimientos y practicar las competencias ya adquiridas.

Una vez impartidos los talleres, los estudiantes trabajan en las propuestas del laboratorio, divididos en equipos y asumiendo cada uno un rol profesional experimentando así los distintos flujos de trabajo y entrenando las competencias profesionales. El Laboratorio de TV ha realizado distintos proyectos audiovisuales de información, ficción y entretenimiento como magazines, cortometrajes, entrevistas realizadas a profesionales que visitan la Universidad, anuncios publicitarios que se utilizan en los programas de entretenimiento, actuaciones musicales, concurso de talentos.

Todas las actividades propuestas por parte de NML a lo largo de los cursos han sido distintas cada año y han tenido siempre una naturaleza presencial, interactiva, práctica y muy dinámica, hasta que llegó la crisis sanitaria provocada por el Covid 19 y los directores del proyecto académico, al igual que la Universidad Nebrija con su docencia y las televisiones con sus contenidos, decidieron adaptarse a las circunstancias y llevar a cabo sus proyectos en el formato *online*.

A continuación, enumeraremos tres ejemplos que representan cómo, desde el Laboratorio de TV, nos adaptamos, primero, al modelo online durante el confinamiento total. Después, una vez volvimos al aula, trabajamos con las restricciones sanitarias con el modelo híbrido ya integrado y, por último, recogimos la repercusión y sentimiento del alumnado con respecto a la pandemia en una actividad de creación audiovisual.

2. Casos de éxito en el proceso de adaptación de las prácticas del Laboratorio de TV en el confinamiento

El 14 de marzo de 2020, el Gobierno español decretaba el estado de alarma y se suspendía la docencia presencial. La Universidad Nebrija, experimentada en el desarrollo de programas a distancia, consiguió, desde el primer momento, adaptar las sesiones académicas a la telepresencialidad gracias a la utilización del sistema de videoconferencia BlackBoard Ultra (BBU), anclado en el campus virtual, y a partir de un ágil programa de formación para todos los docentes y para que el alumnado aprendiera también a utilizar los recursos digitales (Gago, Saavedra y Tavárez, 2021).

NML, después de ver las posibilidades y plantearse la situación decidió que, como el resto del mundo, había que adaptarse a las circunstancias. El Laboratorio de Televisión trasladó a la versión online las actividades que ya estaban programadas. Como hemos dicho, la plataforma de medios sigue una metodología de trabajo experiencial y activa, basada en ABP donde las actividades se configuran como trabajos donde el alumno encuentra retos y preguntas que resolver con el objetivo de crear un producto profesional común. Y en este caso nos enfrentamos ante el mayor reto que nos podíamos encontrar. Pero lo positivo es que esta metodología permite que el estudiante se sitúe en el centro del proceso, estimulándole y aumentando su compromiso hacia el proyecto y la resolución de problemas (Martí, 2010). Y no solo se reta a los estudiantes, sino que también motiva a los docentes (Ken Bain, 2009), aspectos ambos indispensables para desarrollar las actividades planteadas durante el período del confinamiento.

Explicaremos a continuación tres ejemplos de prácticas que se realizaron en esta pandemia y que nos ha descubierto una nueva forma de trabajo que podemos seguir adaptando a otras diversas circunstancias como se suele hacer en los entornos

televisivos: Nebrija Talent 3, durante el confinamiento; un spot navideño en la adaptación a los protocolos Covid y jugando con los escenarios híbridos que sostenían en esta segunda etapa la docencia en la Universidad Nebrija y el Festival de Cortos Coronavíricos, ya en la “nueva normalidad”.

2.1. Nebrija Talent 3

El 8 de mayo de 2020 se realizó Nebrija Talent 3, un concurso de talentos al que le precedían dos ediciones anteriores. En esta tercera edición estábamos confinados por la crisis del Covid 19 y se celebró de forma online convirtiéndose así en el primer concurso de talentos online de España.

La tercera edición suponía una evolución del programa puesto que reunía el aprendizaje de las dos primeras ediciones llevando a cabo mejoras tanto en la parte técnica como de contenidos y trabajando los intereses del alumnado y, además, en este caso, asumíamos el reto de realizarlo de manera telepresencial. Esta nueva forma de hacer las cosas es algo que actualmente muchas cadenas televisivas están implementando en función de sus necesidades de programación, como podemos observar.

El comienzo de este proyecto tuvo lugar en el curso 2017-2018, donde poniendo en práctica la metodología ABP y las técnicas de gamificación, nos lanzamos a realizar la primera edición.

El primer paso, después de crear los contenidos del programa, fue dividir a los alumnos en equipos de trabajo y cada equipo se hizo cargo de las diferentes fases de trabajo que existen delante y detrás de la cámara.

Pretendíamos crear un entorno real de aprendizaje, imitando la realización de un programa de televisión de talentos. De esta manera, los alumnos pondrían en práctica los dictámenes del formato de entretenimiento, los roles profesionales de

una producción audiovisual, y, además, demostrarían también sus habilidades artísticas. Esta primera edición se grabó en el plató de televisión del Campus de Princesa.

Los alumnos organizaron el Talent llevando a cabo todas las etapas necesarias de un producto audiovisual: creación de la idea, preproducción, producción, postproducción y distribución. La grabación del programa Magazine 2017: Nebrija Talent 1 (Universidad Nebrija, 31 mayo 2020) fue larga y compleja, duró 8 horas y los alumnos aprendieron mucho de esta intensa jornada donde comprobaron la importancia de la planificación, la organización y el trabajo en equipo. En esta edición, dentro de los resultados de aprendizaje, extraemos que el espacio se quedó pequeño con las actuaciones y la presencia del jurado, que se habían planteado muchos contenidos para el programa y que se necesitaban más medios técnicos para las actuaciones musicales en directo.

En el curso 2018-19 tuvo lugar el Nebrija Talent 2 (Universidad Nebrija, 20 abril 2020), que, teniendo en cuenta todos los errores cometidos en la edición 1, los equipos trabajamos para crear un producto mejor solventado los problemas que surgieron en la edición anterior. Así, dividimos a nuestros estudiantes en equipos y cada uno de ellos se encargó de áreas distintas. Muchos de los alumnos que formaban parte del Nebrija Talent 1 tenían la experiencia del curso pasado y al estar en 2º curso lideraban un equipo propio aplicando así tanto sus habilidades de liderazgo como los conocimientos aprendidos en ambos cursos trabajando en todos los aspectos que había que mejorar:

- Mayor duración: porque esto permitiría aumentar el número de concursantes pertenecientes a la Facultad de Comunicación y Artes, así como ampliar las disciplinas en las que se pudiese participar. Además, se abrió el casting de concursantes a estudiantes de todas las facultades, favoreciendo el conocimiento de la existencia de Medialab fuera de la Facultad de Comunicación y Artes,

- ampliando la experiencia de aprendizaje y creando lazos entre estudiantes de distintas carreras.
- Medios técnicos: necesarios para poder llevar a cabo las actuaciones musicales de manera óptima y un programa de mayor envergadura que requería un plató mayor.
 - Equipo humano: el programa creció en dotación técnica y también en número de personas puesto que para cubrir todas las necesidades de realización había que aumentar el número de operadores de cámara, equipo de sonido, auxiliares de dirección, auxiliares de producción, casting, etc.
 - Localización: en esta edición queríamos tener público en directo y una localización más grande, necesaria para acoger al mayor número de personas que componían esta edición sumando al equipo técnico, al equipo artístico y al público. Así, la grabación se realizó en el Salón de Actos del Campus de Princesa de la Facultad de Comunicación y Artes.

La acogida del programa fue muy buena, las sensaciones de los estudiantes fueron muy gratificantes puesto que reforzaron y completaron su experiencia anterior y los alumnos de segundo curso también comprobaron la evolución con respecto a la edición anterior y cómo se practicaban las competencias profesionales (realización, cámara, sonido, etc) de su grado cuando se enfrentaron a determinadas situaciones de su rol profesional de una manera diferente, más madura y con más herramientas tanto formativas como emocionales.

El curso 2019 - 2020 fue inesperadamente distinto y nos puso a prueba en muchos sentidos. En la edición 3 del Nebrija Talent, una vez que decidimos seguir profesorado y alumnado adaptaron al entorno virtual las fases de trabajo requeridas y aplicadas ya en las ediciones anteriores. Con los alumnos inscritos en esta actividad, muchos de ellos veteranos de las ediciones pasadas, se llevaron a cabo vía

Teams las primeras reuniones para hacer la división de equipos y empezar a trabajar en casting, guion, promoción, producción, presentación y realización. Los equipos propusieron ideas para adaptar sus funciones a la situación de confinamiento potenciando así su creatividad, la resolución de conflictos y situando a los estudiantes en el centro del proyecto. Pero no sólo se pusieron en práctica las competencias específicas, sino también transversales como el trabajo en equipo, el liderazgo, la toma de decisiones, la motivación o la innovación.

Todo el trabajo se desarrolló a través de las herramientas digitales de forma continuada, incluido el casting online, que fue la primera acción que se adaptó a este formato puesto que en ediciones anteriores se había hecho presencialmente y era el equipo quien grababa su actuación. En esta tercera edición los concursantes debían grabar y enviar su actuación, de un minuto de duración, demostrando su talento. Se habilitó una votación en Instagram y Twitter y los 10 estudiantes con más *likes* fueron elegidos concursantes del Nebrija Talent 3 (Universidad Nebrija, 12 mayo 2020).

Este nuevo formato en el que trabajamos obligó, como decíamos antes, a reconvertir las funciones de los departamentos de Realización y del equipo técnico puesto que la emisión en *streaming* no permitía un planteamiento multicámara. Los alumnos fueron distribuidos en otras áreas y, por las necesidades que se planteaban, hubo que reforzar el departamento de Redes, puesto que no solo debían publicitar el formato, sino también motivar el voto del espectador tanto en el casting como en el resultado final ya que, por primera vez, el ganador lo decidía la audiencia. Asimismo, al ser en directo, el equipo de Redes, junto con el de Promoción y Creatividad debía impulsar el visionado. Se apostó por la actuación de un artista consagrado en el programa y se consiguió, en esta edición, la actuación en directo de Fran Perea, acción que potenció el movimiento fan puesto que, como ídolo generacional, los espectadores esperaban impacientes su intervención en el programa y su actuación musical.

Si algo marcó esta tercera edición fue tanto la presencia y la potenciación de las herramientas digitales: Black Board Ultra (la herramienta de videoconferencia anclada en el campus virtual), Outlook, Microsoft Teams, y aplicaciones como WhatsApp, YouTube o Zoom, como la interdisciplinariedad que salió más reforzada que nunca. En este sentido, consideramos clave esta característica ya que en la industria informativa y de entretenimiento se trabaja en equipos multidisciplinarios y, así, esta práctica realizada en el Laboratorio de TV sirve de entrenamiento para futuras situaciones reales (Gago, Saavedra y Tavárez, 2021).

En el proyecto participaron el resto de laboratorios de la plataforma de NML y, en este sentido, tanto la interdisciplinariedad como la transversalidad quedan reflejadas en el flujo de trabajo que se estableció: estudiantes del área de Actualidad (en su mayoría del Grado en Periodismo) realizaron la cobertura del Talent para la revista [N], los estudiantes de radio (alumnos de los Grados en Audiovisual y Periodismo) entrevistaron a los finalistas en el programa semanal –ejecutado como podcast durante el confinamiento–, los compañeros de Diseño (principalmente de Diseño Digital, perteneciente al Departamento de Arte) intervinieron en la identidad gráfica y el ámbito de la Publicidad creó cuñas promocionales (a partir del trabajo de alumnos de los grados en Publicidad y Relaciones Públicas, Corporativa, Protocolo y Organización de Eventos y Marketing).

Participaron en el concurso a través de jóvenes talentos tres facultades: Facultad de Comunicación y Artes, Escuela Politécnica Superior y Ciencias de la Salud y se contó también con la colaboración interdepartamental puesto que para llevar a cabo este proyecto fue imprescindible el apoyo de Nebrija Global Campus (la unidad de gestión e investigación para la implementación de metodologías y tecnologías virtuales) y el Departamento de Comunicación puesto que el programa se emitió en directo y en streaming el 8 de mayo de 2020 y simultáneamente a través de Blackboard ultra (BBU) y YouTube para poder ampliar el impacto del producto y el

seguimiento de la audiencia. La emisión logró 900 visualizaciones en directo, 3.000 comentarios durante la gala y 75.000 impactos en Instagram y Twitter.

2.2. *Spot navideño*

Posteriormente, cuando se inició el curso 2020-2021 y la Universidad Nebrija implantó el sistema híbrido, el Laboratorio de TV creó proyectos que permitiesen combinar la telepresencialidad con los rodajes y las actividades presenciales siguiendo el protocolo sanitario. De esta manera, rodamos una felicitación navideña para el 2021 con la ayuda de Nebrija Global Campus que consistía en la grabación de una versión de “Mira cómo vuelo”, del grupo musical Miss Caféina, alternando en el montaje estrofas cantadas por una persona física en plató y otras personas desde sus casas conectadas con los sistemas de videoconferencia.

Para ello se eligió el aula denominada *Room of the future*, una sala inmersiva que se ha utilizado antes y después de la pandemia y que permite la interacción de participantes remotos y presenciales al compartir una experiencia, en este caso musical, a través de una tecnología desarrollada por mashme.io, plataforma especializada en tecnología de vídeo-colaboración en la nube.

Se trata de sustituir el aula tradicional por un espacio físico con un gran *videowall*. El docente, desde la clase, puede interactuar con los estudiantes conectados en cualquier parte del mundo, de modo que el aprendizaje traspasa cualquier barrera geográfica y solo exige conexión a internet. Room of the Future integra herramientas para la proyección de contenidos de alta calidad, la aplicación de sistemas de geolocalización, el trabajo colaborativo entre los estudiantes y la realización de encuestas y tests.

Para este proyecto los estudiantes tuvieron en cuenta la adaptación de los protocolos COVID en todas las fases de trabajo:

1. *Briefing* de Nebrija Global Campus, cliente que encarga la pieza para agradecer el esfuerzo de la comunidad universitaria en la adaptación al entorno online e híbrido y para promocionar la tecnología instalada en el espacio virtual descrito.
2. Elección de la canción para la realización del videoclip
3. Ensayos
4. Utilización del aula Room of the future: conectividad y grabación con aforo reducido
5. Convocatoria de profesores y alumnos, junto a personal de administración y servicios la institución, para planificar la conexión virtual de los asistentes online y proceder a la grabación conjunta.
6. Grabación y edición del vídeo
7. Difusión en Redes sociales

Cuando finalizó el trabajo el Spot navideño (Universidad Nebrija, 16 diciembre 2020) resultó muy satisfactorio y emotivo porque se convirtió en la felicitación navideña del año 2020 cuyo lema era “Juntos somos más fuertes” recordando que, gracias a la estrecha colaboración entre los distintos departamentos de la Universidad, se logró el objetivo que se perseguía: que en el período del confinamiento el funcionamiento de la enseñanza siguiera adelante con el mismo entusiasmo.

2.3. Festival de Cortos Coronavíricos

Por último, los docentes organizaron el primer festival de cortos a nivel universitario inspirado en la pandemia provocada por la COVID-19. La propuesta consistía en

realizar cortometrajes de 2 minutos de duración como máximo, incluidos los títulos de crédito, y cuyo argumento debía estar centrado en la pandemia para recoger las reflexiones y análisis sobre la repercusión de la pandemia en la vida de los alumnos. Los cortometrajes presentados podían estar grabados con cualquier dispositivo de grabación, ya fuera cámara de teléfono móvil, cámara fotográfica digital u otros y para llevarlos a cabo los participantes tuvieron que desarrollarlos, en todas sus fases, con las restricciones sanitarias existentes en ese momento.

El Festival de cortos coronavíricos (Universidad Nebrija, 13 mayo 2021) contó con la participación de ocho cortometrajes realizados por 28 alumnos divididos en grupos. Participaron alumnos de Comunicación Audiovisual, Artes Escénicas, Diseño Digital, Publicidad y RR.PP., fomentando así la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo, objetivos principales de los docentes.

Con todos los cortos se celebró un aula abierta en una fecha muy significativa, el jueves 11 de marzo de 2021, aniversario del cierre de la Universidad y arranque de la docencia online.

El visionado, que también se retransmitió en streaming, ofrecía a los jóvenes la oportunidad de exhibir su capacidad artística, su talento y creatividad en el ámbito audiovisual y por eso el evento tuvo lugar en el Salón de Actos de la Universidad para así poder disfrutar de los trabajos en una pantalla grande.

De esta manera todos los compañeros podrían ver los cortos y comentar los distintos rodajes junto con los docentes. La finalidad fue conseguir que cada equipo llevara a cabo las correcciones propuestas por los docentes encargados de la actividad, los profesores quienes, posteriormente elegirían el cortometraje ganador al que se le otorgaría “el pase de oro” para participar en el XIX Festival de Cortos AdN (Antonio de Nebrija), el certamen de cortometrajes universitario más longevo de España, que celebró su última edición hasta la fecha el jueves 6 de mayo de 2021 en el Círculo de Bellas Artes de Madrid. Son los alumnos de la Facultad de

Comunicación y Artes de la Universidad Nebrija los que organizan y presentan el Festival AdN y en él se premian los mejores cortos realizados por los estudiantes. Compiten un número determinado de cortos que previamente han sido seleccionados por un jurado profesional. En este caso obtuvo el premio de pasar directamente a la final al corto coronavírico “Crónicas pandémicas”.

Para los estudiantes que eligieron esta actividad del Laboratorio de Televisión la experiencia supuso un aprendizaje y acercamiento a la producción de ficción en cuanto al flujo de trabajo, y las fases de creación favoreciendo así el desarrollo de las habilidades artísticas, de interpretación y producción a través del medio audiovisual.

3. Resultados y conclusiones

Con la realización de estos proyectos demostramos que NML y específicamente, como detallamos en este capítulo, el Laboratorio de Televisión demostró la capacidad de adaptación a las circunstancias provocadas por la pandemia mundial y el confinamiento. Se hizo el esfuerzo de seguir adelante con el calendario de actividades que el Laboratorio ya tenía previsto y de esta manera conseguimos que, lejos de paralizar la formación de los alumnos, éstos ampliaron los resultados de aprendizaje previstos adaptándose a los cambios impuestos y profundizando en la experimentación con las nuevas tecnologías y el trabajo colaborativo en red.

Comprobamos así que la suma de factores como son la innovación, la interdisciplinariedad y la telepresencialidad dan como resultado las claves del éxito. La metodología ABP resultó eficaz en formato telepresencial. Es necesario, para ello, disponer de las herramientas digitales necesarias y comprobamos la importancia de aplicaciones como WhatsApp, Microsoft Teams, Outlook, Zoom o Black Board Ultra (la herramienta de videoconferencia anclada en el campus virtual) como principales instrumentos de comunicación y organización de equipos, YouTube

como canal de difusión e Instagram como red social predominante para ampliar el impacto del proyecto y la participación del público universitario. De este modo, la Facultad, también en tiempo de confinamiento, ha mantenido el lema que aplica en su enseñanza: *Learning by doing*.

Con todo ello se fomenta la creatividad, el trabajo en equipo y la experimentación con las nuevas tecnologías, entrenando además las competencias profesionales y, sobre todo, la adaptabilidad al medio.

Además, estas prácticas suponen una plataforma para conocer los talentos y habilidades de los alumnos de la Universidad Nebrija. También observan su crecimiento porque los proyectos son diferentes y a lo largo del periodo académico van aumentando su dificultad, hecho este que les ayuda a incorporar el aprendizaje y les invita a superarse a sí mismos.

Esto permite que los proyectos realizados por los alumnos, que muchos de ellos son escaparate de sus inquietudes, tengan visibilidad mejorando también el posicionamiento de la Facultad en RRSS con la interacción de los propios alumnos puesto que perciben que han sido el motor del proyecto y se sienten orgullosos, favoreciendo así la difusión. Es importante destacar la interacción entre estudiantes y profesores de diferentes departamentos, grados y facultades. En nuestro caso y sobre todo en las actividades presentadas aquí resaltamos la colaboración entre estos equipos: Facultad de Comunicación y Artes, Nebrija Global Campus y el Departamento de Comunicación y Relaciones Institucionales

Las diversas acciones y la realización de proyectos de innovación docente del Laboratorio de Televisión de Nebrija Medialab dan cuenta del trabajo de los alumnos y los resultados de aprendizaje donde demuestran que han sabido sacar adelante obras audiovisuales como las que presentamos en este capítulo tan importantes para los paneles de renovación de las acreditaciones que evidencian claramente el alcance de los objetivos competenciales de los títulos.

Así mismo, se podría contemplar la participación en algunas iniciativas sobre concursos interuniversitarios con algunos de los proyectos para dar a conocer los trabajos de innovación docente que se realizan en las distintas universidades con el fin de incentivar la motivación y el aprendizaje tanto de profesorado como de alumnado y relacionarse también con personas que formarán parte de su futuro entorno laboral.

Con estas actividades pretendíamos que, en un momento tan duro y desconcertante, NML fuera un punto de encuentro y de desahogo y el Laboratorio de Televisión se convirtió, como así nos confirmaron ellos mismos, en la fuente de motivación e ilusión de los alumnos, pero también de los profesores. Los estudiantes descubrieron la integración creativa y provechosa de las tecnologías y las habilidades digitales. Los profesores acompañaron a los jóvenes en cada una de las fases de los distintos trabajos para obtener, entre todos, los mejores resultados posibles. Más unidos que nunca, docentes y estudiantes, lograron combinar aprendizaje y diversión.

4. Bibliografía

Bain, K (2010). *Lo que hacen los mejores profesores*. Valencia. PUV.

Gago, R., Saavedra, M., & Tavárez, A. D. (2021). Primer concurso de talentos *online* de España como práctica innovadora e interdisciplinar en los estudios de Comunicación durante la pandemia. *RPC*, (1), 116–127. <https://doi.org/10.21555/rpc.v0i1.2356>

Jimenez Narros, C. (2018). La revista universitaria [N] como proyecto multidisciplinar dentro del espacio Nebrija MediaLab. *Vivat Academia*, (142), 39–49. <https://doi.org/10.15178/va.2018.142.39-49>

Martí J.; Heydrich, M.; Rojas, M.; Hernández, A. Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11–21.

- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad Pedagógica*, nº 2013.
- Tavárez, A.; Saavedra, M.; Gago, R. La revolución de los prosumers: youtubers e instagramers. La necesaria visualización de los proyectos de innovación docente: YouTube como herramienta de difusión de Nebrija Talent III. 2021. Junio. 978-84-18-167-56-0
- Universidad Nebrija. 12 mayo 2020. *Nebrija Talent 3* (Video). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=D80SaY2pGto&t=4s>
- Universidad Nebrija. 16 diciembre 2020. *Spot Navideño Juntos somos más fuertes* (Video). YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=zG67E6RFMco>
- Universidad Nebrija. 20 abril 2020. *Nebrija Talent 2* (Video). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=iVlJxVku7yk&t=2790s>
- Universidad Nebrija. 31 mayo 2020. *Magazine 2017: Nebrija Talent 1* (Video). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=sGnwYjp-mj8&t=3161s>
- Universidad Nebrija. 13 mayo 2021. *Gala AdN XIX* (Video). YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=bZ0RWip4Rr8>

12

Píldoras audiovisuales y sonoras en redes sociales:

Ejercicios de aprendizaje y evaluación para futuros comunicadores

Graciela Padilla Castillo¹ y Jonattan Rodríguez Hernández²

1. El estudio de las píldoras audiovisuales y sonoras

A finales de enero de 2020, el Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, como director de la Organización Mundial de la Salud, declaró el brote de coronavirus 2019-nCoV como emergencia de salud pública de importancia internacional (OMS, 2020a). Solo unas semanas después, el día 11 de marzo de 2020, la misma Organización Mundial de la Salud declaró a la enfermedad respiratoria como pandémica ante el aumento global del número de contagiados (OMS, 2020b). A lo largo de los dos años siguientes a ese anuncio, el coronavirus SARS-CoV-2 impactó de manera

¹ Universidad Complutense de Madrid. gracielp@ucm.es

² Universidad Complutense de Madrid. jonrodri@ucm.es

grave en todos los sectores. El devenir de los acontecimientos obligó a la mitad de la población mundial, 3.900 millones de personas, a respetar algún tipo de confinamiento (*France24*, 2020). En España, las medidas tomadas durante el estado de alarma y la posterior desescalada hacia la normalidad afectaron negativamente a la educación y la docencia, pero trajeron cambios positivos para la innovación docente.

En ese contexto pandémico, la brecha digital se hizo más visible. El alumnado, de forma repentina, se vio obligado a seguir sus estudios de forma virtual. En ocasiones, no disponían de un ordenador o de una conexión a Internet que permitiese continuar con el aprendizaje adecuadamente. Los docentes también tuvieron que abandonar la enseñanza presencial, actualizando o adquiriendo competencias digitales para educar a niños, adolescentes y adultos prosumidores. En este nuevo entorno, las redes sociales trascendieron la comunicación o el ocio para adaptarse a la nueva educación a distancia (Bernárdez y Padilla, 2021), que permanecería más allá de la alerta sanitaria.

Los estudios realizados durante 2020 y 2021 señalaron un aumento sin precedentes en el uso de las redes sociales y en el número de usuarios que las utilizaban. Los principales informes de IAB Spain (2022), The Social Media Family (2022) y We Are Social y Hootsuite (2022) destacaron TikTok como la red de mayor crecimiento. La aplicación fue nombrada como la ‘Red Social Revolución’ de 2020 y cuadruplicó sus métricas respecto a 2019 (Weimann y Masri 2020). En 2022, la población digital pasa seis horas y 58 minutos diarios conectada a Internet (We Are Social y Hootsuite, 2022). De ese tiempo, tres horas y 20 minutos se dedican al consumo de contenidos televisivos en *streaming*; dos horas y 27 minutos se reservan a las redes sociales; y otras dos horas se dedican a la lectura de prensa y noticias (We Are Social y Hootsuite, 2022). La escucha de música en streaming ocupa una hora y 33 minutos; la escucha de radio en streaming, una hora y un minuto; la escucha

de *podcasts*, 55 minutos; y los videojuegos, una hora y doce minutos (We Are Social y Hootsuite, 2022). Comparando estos datos con los previos a la pandemia se puede entrever que se aceleró el proceso de comunicación digital, especialmente entre las audiencias jóvenes y adultas jóvenes.

La Generación Z o *centennials*, protagonista de este trabajo, está constituida por los jóvenes nacidos entre 1994 y 2010. Son los nativos digitales que llegaron al mundo en plena extensión de Internet y redes sociales. IAB Spain (2021) señala que TikTok es de las redes sociales preferidas y más utilizadas por estos jóvenes. En la actualidad, el grueso de estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid, y de la Facultad de Ciencias de la Información en concreto, forma parte de esta generación, con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años.

Junto al auge de las aplicaciones audiovisuales concurre una nueva cultura de consumo de audio digital. Entre los nuevos hábitos destaca la atemporalidad en el uso y disfrute del contenido *online*. La ubicuidad y omnipresencia de los *podcasts*, combinados con un aumento expansivo de los temas, ha contribuido a la rápida adopción de este tipo de contenido (Craig, Brooks & Bichard, 2021). Se habla de la “era de la audificación” (Espinosa de los Monteros, 2020) como fruto del ascenso global y la confluencia de algunas tendencias contemporáneas: la irrupción de la voz como gran herramienta de las llamadas tecnologías sin contacto, el capitalismo de plataformas que rige la economía mundial y las narrativas digitales más empleadas.

La dieta audiovisual de la mayoría de la población se nutre de vídeo bajo demanda (*Video On Demand* o VOD) y plataformas de intercambio de vídeos (YouTube, Instagram, TikTok). Aprovechar estas últimas para la transferencia de conocimiento es un reto atractivo al que deben hacer frente las universidades. Tal como plantea Patino (2019), el público (por ejemplo, los estudiantes) vive en una espiral de hiperconexión, donde la rapidez marca cada momento y todo se centra

en ganar esos momentos de atención que existen entre docente y alumno. Igualmente, los seres humanos cuentan con unas capacidades cognitivas limitadas, pues no pueden acceder, absorber y aprehender todo el conocimiento que tienen a su disposición. En un ritmo de vida tan acelerado como el actual, con cientos de impactos diarios que luchan por ganar la atención, los modelos educativos han de actualizarse (Pardeller et al., 2017; Osorio-Valencia et al., 2018; Callan et al., 2021).

2. Razones por las que se confía en este ejercicio: objetivos teóricos y prácticos

La realización de ejercicios de aprendizaje y evaluación en el que se utilizan las píldoras audiovisuales y sonoras (o minivideos) tiene como objetivo general modernizar las asignaturas para el profesorado y fortalecer la formación del alumnado en varias asignaturas de estudios de Comunicación. Este objetivo general implica objetivos específicos para las dos partes implicadas:

- Para el profesorado: los minivideos se convierten en parte de la impartición teórica y práctica, porque digitalizan, completan y actualizan su asignatura, con ejemplos cercanos y en lenguaje asequible para los estudiantes.
- Para el alumnado: las píldoras audiovisuales permiten desarrollar un aprendizaje creativo y una aplicación personal de los contenidos a la actualidad, generando un portfolio profesional.

La experiencia de este capítulo ahonda en el segundo punto, pensando en el alumnado, y su experiencia en clase con las píldoras audiovisuales o minivideos. Partimos de la creencia de que estas píldoras son un reto pero también una oportunidad porque pueden tener efectos positivos en tres esferas: a) actualización y apoyo para el docente, al permitirle evaluar el aprendizaje de los estudiantes; b)

motivación y elaboración de un portfolio profesional para el alumnado; y c) ruptura de la brecha tecnológica entre docente y alumnado, cuando no utilizan las mismas redes, contenidos y lenguajes digitales.

Este trabajo parte de un Proyecto Innova-Docencia UCM, financiado por el Vicerrectorado de Calidad para el curso 2021-2022, y realizado en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid (continuación del proyecto anterior, también financiado y concluido en 2020-2021). Bajo el título "Podcasts y píldoras sonoras: recetas docentes innovadoras para la igualdad", está formado por un equipo interdisciplinar de profesorado de varias universidades públicas y privadas, españolas y extranjeras: Universidad Complutense de Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Nebrija, Universidad Rey Juan Carlos, ESIC University, Universidad Camilo José Cela, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Brasil) y Universidad Metropolitana del Ecuador. Además de profesorado, hay estudiantes de Máster, de Doctorado, dos becarios pre-doctorales con contrato UCM-Banco Santander, un becario FPU, personal de administración y servicio, y antiguos alumnos.

3. Materiales que se necesitan

Para realizar minivídeos y cumplir con el enunciado del trabajo solo es necesario tener un teléfono móvil, una cuenta en una red social y un acceso esporádico a Internet. Esta infraestructura mínima intenta responder a varios problemas detectados por los docentes y estudiantes del equipo, pues el confinamiento socio-sanitario visibilizó la brecha tecnológica en sus facetas más crueles: brecha tecnológica por motivos económicos, pues los estudiantes en situación de vulnerabilidad no disponían de equipos, conexiones, ni programas con los que seguir los estudios a distancia; y brecha tecnológica por motivos de edad, pues los

docentes con menos experiencia tecnológica y digital se vieron obligados a formarse y a reciclarse en el nuevo entorno docente para evaluar en línea (exámenes, ensayos y exposiciones). Las píldoras de vídeo y audio parecían ofrecer una solución para todas las partes: son una herramienta que todos tenemos; manejar documentos de audio o voz apenas requiere de un teléfono móvil; y compartir y publicar los archivos no requiere de grandes equipos ni de una conexión a Internet de alta calidad.

4. Proceso a seguir e instrucciones

El proyecto planteaba la realización de píldoras, de entre 5 y 15 minutos de duración. Habían de ser realizadas por las dos partes implicadas en el aula: a) el profesorado, como fragmento de la impartición teórica y práctica de la asignatura y b) el alumnado, como herramienta de aprendizaje y evaluación, aplicando los conocimientos a ejemplos de actualidad, que se debían comentar en esas piezas audiovisuales. En este capítulo se estudia solamente la parte de vídeos del alumnado y sus experiencias.

Este ejercicio no plantea una grabación de clases magistrales o exposiciones al uso, sino la creación, edición y publicación de vídeos cortos, para digitalizar las asignaturas por parte del profesorado y para evaluar al alumnado. Los estudiantes pueden realizar los minivídeos en sus formatos favoritos, desarrollando un aprendizaje autónomo y una aplicación personal de los contenidos aprendidos, aplicándolos a temas de actualidad, que les motiven a aprender. El ejercicio se realiza a lo largo de un cuatrimestre, en las asignaturas de los docentes que lo deseen. Hemos de recordar, en este punto, que todas las asignaturas del profesorado de este proyecto son cuatrimestrales y en sus estudios de Grado no hay asignaturas anuales.

El enunciado de la actividad de entrega del vídeo corto era el siguiente: «Propongo un trabajo individual o en parejas, que sintetice parte de lo aprendido y

permita espacio para la creatividad. Consiste en un *podcast*, un vídeo largo (ocho a quince minutos) o dos o tres vídeos cortos (*reels*, *stories* o píldoras de Instagram o TikTok), donde se explique una teoría o conceptos de los temas y apartados estudiados, elegidos libremente, y aplicados a una noticia/tema/crisis/personaje/película/serie/novela actual. Se expone como se quiera, con los medios que poseáis, en tono divulgativo y cercano, imaginando que es una exposición de clase o un vídeo que podríamos colgar en YouTube, en Instagram o en TikTok. Solo necesito que me mandéis el enlace para verlo en cualquier plataforma, en privado. Podéis borrarlo después de saber la calificación, si no queréis incluirlo a vuestras redes sociales en abierto».

5. Evaluación de los alumnos

En el momento de la entrega de los minivídeos, se les formulaba a los estudiantes una pregunta adicional abierta. Debían responderla en un cuadro de texto, junto al propio envío de los minivídeos, atendiendo a estas instrucciones: «Expón libremente la valoración de la experiencia del uso del minivídeo o del *podcast* como actividad formativa». Posteriormente, los docentes evaluaban los minivídeos a través del Campus Virtual, como parte de la nota final de la asignatura. Así se aseguraba que todos los estudiantes que se presentaban a la evaluación podían emitir su opinión sobre las píldoras audiovisuales, si lo deseaban.

Los minivídeos valían entre tres y cuatro puntos de los diez puntos posibles que se pueden conseguir en la calificación de cada asignatura. El equipo docente del proyecto creyó recomendable que los minivídeos supusieran entre tres y cuatro puntos del total de la nota, de acuerdo al criterio de cada docente. El resto de puntos (hasta llegar a diez) se dividía entre asistencia y participación, y examen o ensayo, fraccionados discrecionalmente por el docente.

Este capítulo se centra en los resultados obtenidos por el alumnado y su valoración cualitativa del ejercicio, siempre antes de recibir la calificación final del vídeo y de la asignatura. Glosamos específicamente los comentarios de dos asignaturas del curso 2020/2021, en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid: Teoría de la Información (asignatura obligatoria, segundo curso del Grado en Periodismo, grupo A, 82 posibles participantes y 75 respuestas) y Ética y Deontología Profesional (asignatura obligatoria, segundo curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, grupo B, 73 posibles participantes y 67 respuestas). Tras recoger las opiniones emitidas por los estudiantes, analizamos sus respuestas por las categorías que han surgido espontáneamente en el análisis. No se comentan las evaluaciones o las calificaciones de los vídeos, sino los comentarios libres que redactaron los estudiantes sobre su experiencia en este formato de evaluación antes de conocer sus calificaciones.

Para clasificar y sistematizar las respuestas se siguió el ejemplo de estudios cualitativos en educación muy cercanos a nuestro proyecto: Delgrosso (2019); Sánchez-Marín et al. (2019); Scolari et al. (2019); Barrientos et al. (2019); Rodríguez (2019); Rodríguez García (2019); Aguilar et al. (2020); Barrientos et al. (2020); Barquero et al. (2021). González-López (2005) definió la investigación cualitativa como una investigación naturalista, que quita importancia a la obtención de datos para centrarse en la importancia del contexto en que ocurren esos datos. Ruiz-del-Olmo y Belmonte-Jiménez (2014) se centraron en la búsqueda, descripción y categorización de los conocimientos de los jóvenes universitarios españoles en relación a su experiencia y uso de las aplicaciones en dispositivos móviles.

Gracias a esos precedentes, resumimos las respuestas sobre la eficacia del ejercicio. La mayoría de los estudiantes califica la iniciativa como «original» y «divertida» y además, concuerdan en reflejar su deseo de que permanezca en el tiempo. Casi todos destacan el ejercicio como una magnífica oportunidad para poner

en práctica los contenidos teóricos adquiridos en la asignatura, perfeccionar aspectos como la oratoria en público y tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades. De hecho, más del 50% de los alumnos coinciden en aconsejar su implementación como herramienta evaluadora en más asignaturas del Grado.

Varios encuestados señalan la motivación como eje central del buen funcionamiento del ejercicio. Esa estimulación, según comentan, surge desde el momento en el que recopilan la información hasta que graban los audios y los vídeos. En esa línea, una mayoría de alumnos comenta que su interés aumentó por el requerimiento de ser creativos. El tiempo que invierten en la elección del tema y la grabación del minivideo les hacen profundizar más en el temario de la asignatura, de acuerdo a la mayoría de las respuestas que trata este punto.

Alrededor de la mitad del alumnado apunta a una mejoría en sus «miedos» al enfrentarse a una cámara. Este tema es muy relevante, ya que les permite ver sus defectos y mejorarlos en el futuro, de cara a sus competencias laborales. Esta aprehensión por ponerse delante de un objetivo transforma el ejercicio en un «reto» que tienen que afrontar. Romper esa barrera por ellos mismos les hace ganar confianza y estar muy «contentos» con su evolución a lo largo de la asignatura, hasta el punto de «acordarse» de ella en redes sociales, series o cine.

Alrededor de la mitad de los alumnos señalan que el formato de píldoras de vídeo es una buena forma de potenciar el aprendizaje autónomo de los alumnos y fomentar su creatividad. En otros casos, destacan el hecho de realizar un formato de minivideo para acceder a un conocimiento externo sobre herramientas complementarias de creación y edición de imágenes y vídeo.

Más de la mitad de los encuestados también ponen en valor la opción de asentar sus conocimientos teóricos a través de una actividad práctica que utiliza herramientas audiovisuales. Sobre el desarrollo de esta metodología, algunos estudiantes ratifican su utilidad para fomentar competencias prácticas que les podrían servir en su futuro

profesional en medios de comunicación. En esa misma línea inciden varios alumnos encuestados, destacando que las píldoras de vídeo permiten ser reunidas en un portfolio profesional que les servirá posteriormente, si desean enseñarlo o compartirlo con un empleador. Desde el punto de vista del contenido de esta actividad, y al destacar lo que les ha permitido este formato en cuanto al aprendizaje, existe una respuesta interesante en varios casos: «Ponerse en la piel y comprender los usos, estrategias motivaciones y dificultades de un comunicador o un político profesional desde una perspectiva crítica».

6. Sugerencias y aspectos a controlar

Es necesario señalar que el entorno de las aplicaciones digitales puede difuminar la finalidad formativa del ejercicio, infravalorando su potencialidad académica o cargándolo de un valor de ocio en lugar de valor didáctico. En esa línea, es recomendable utilizar siempre un lenguaje especializado, y animar a los estudiantes a controlar las expresiones corporales y verbales delante de la cámara. Han de perseguir la locuacidad en la argumentación, que no siempre es frecuente en redes sociales, donde el contenido muchas veces se centra en el entretenimiento y la dispersión. Por ello, que los estudiantes sepan discernir entre generar contenido con interés didáctico o académico, de las meras publicaciones de ocio o recreo, es una parte importante para el correcto funcionamiento del ejercicio y su aprendizaje.

Otra sugerencia que losan comentado algunos encuestados trata sobre la necesidad de obtener el temario completo al principio de la asignatura. Opinan que de esta manera podrían tener una idea general de los conceptos y temas para elegir con mayor libertad y antelación. La elección tardía, yendo hacia el final del cuatrimestre, les coarta la previsión y el tiempo efectivo que le dedican. En esa línea, otros estudiantes sugieren que realizar los vídeos de manera más extendida, a lo largo de todo el cuatrimestre, les permitiría asimilar los conceptos desde un primer

momento, facilitando la búsqueda de información.

Asimismo, encontramos una sugerencia ética imprescindible sobre la confidencialidad y los derechos de imagen del alumnado. Sabiendo que las redes sociales y los repositorios de vídeos suelen ser públicos y de libre acceso en casi todos los casos, jamás se obligó al estudiante a colgar su píldora en abierto. Podían hacerlo, cuando así lo decidían, y borrarla tras conocer su calificación. Otra opción era grabar la píldora, guardarla como archivo privado y compartir ese archivo únicamente con el docente. Del mismo modo, no se guardaron los ejercicios en ningún repositorio ni campus virtual. Solo se pidieron algunos excelentes ejercicios a estudiantes que permitieran compartirlos, para que sirvieran a modo de ejemplos para cursos posteriores.

Sobre la valoración del ejercicio, aunque la pregunta abierta se hizo con la entrega del vídeo, se sugiere en futuras experiencias, emplear un método de respuesta anónima que no asocie la respuesta a un estudiante. No obstante, se copiaron todas las respuestas en un documento de texto, nada más recibirlas, y se sistematizaron y analizaron sin los nombres y apellidos de los estudiantes.

7. Ventajas y desventajas del ejercicio

Sobre los problemas que presentan este tipo de ejercicios, menos de la mitad de los encuestados señalan la dificultad de no disponer de los medios que hubiesen deseado o del espacio correcto para realizarlo. En esta línea, varios alumnos reflejan que para la elaboración del vídeo necesitaban conocimientos técnicos de plataformas de edición de vídeo y de audio. Pese a ser TikTok e Instagram herramientas de uso generalizado, alrededor de un 50% de los alumnos señalan que este ejercicio les ha permitido acercarse a ellas y dominar sus potencialidades y habilidades, de las que carecían y que les han supuesto algunos problemas iniciales.

En algunas respuestas se reclama un mayor apoyo del profesorado para el

aprendizaje a través de la inclusión de guías didácticas actualizadas, que ilustren las características técnicas y el funcionamiento de estas plataformas digitales. A los estudiantes también les gustaría que se les guiara en su proceso de aprendizaje del uso de dichas herramientas. Y otros alumnos reflejaron la necesidad de aplicar metodologías más participativas en más asignaturas, para ganar más seguridad a la hora de hablar en cámara. Este último aspecto también se refleja en algún comentario residual, de manera negativa. Según estos, que apenas llegan a una decena, tienen dudas e inseguridades a la hora de desarrollar una opinión, explicar un concepto o hablar sobre un tema delante de la cámara. Temen que su opinión personal perjudique su nota, si esta opinión no coincide con la del docente.

Otra minoría de alumnos explica que las píldoras, por su brevedad, no profundizan en los contenidos de la asignatura. Esta superficialidad, comentan, puede que no les invite a investigar lo suficiente sobre el tema elegido. Del mismo modo, otro problema que señalan varios encuestados trata la posible «devaluación» de la asignatura con esta metodología innovadora. Comentan que han escuchado en algunas ocasiones que, en la etapa anterior a la pandemia, la manera tradicional de evaluación podría tener más valor y reputación.

A pesar de estas dificultades comentadas por los estudiantes, tras la consecución del ejercicio y el posterior análisis, las ventajas que se logran con el mismo son numerosas y variadas. Por ejemplo, destacamos la posibilidad para el docente de mantener el interés y la motivación de su alumnado. Como se ha mencionado, los estudiantes tratan de reflexionar sobre la idoneidad de los conceptos que se van explicando en la asignatura. Esta adaptación de un concepto teórico adaptado al terreno de lo práctico les insta a pensar sobre su entorno cotidiano. La fusión generada entre series, *streamers*, películas, noticias y educación hace más atractivo un contenido muy teórico que a priori podría ser muy denso. La constante actualización del contenido teórico y la búsqueda de ejemplos propios y actuales permiten mantener una atención que cada vez está más fragmentada entre decenas de opciones.

Entre las desventajas encontradas en la ejecución del ejercicio, la gestión de los tiempos también se alza como una barrera complicada de negociar. Al ser una actividad innovadora, las dudas del alumnado son frecuentes. Es necesario tener una comunicación permanente que evite los posibles errores en la realización de sus trabajos. Sobre este punto, algunos alumnos y alumnas incluso compartieron su inseguridad ante la ausencia de un guion concreto. Temían un ejercicio tan abierto y que elegir un tema libremente pudiera repercutir negativamente en su nota. Confesaron, en algún caso, que prefieren que les indiquen el tema y que les den un guion técnico cerrado, pero eran comentarios excepcionales.

8. Conclusiones

Las píldoras audiovisuales permiten desarrollar un aprendizaje creativo y una aplicación personal de los contenidos a la actualidad, al tiempo que permiten generar un posible *portfolio* profesional para el alumnado. A partir de nuestra experiencia, creemos que estas píldoras o minivideos son un reto pero también una oportunidad con efectos positivos en tres esferas: a) actualización y apoyo para el docente, evaluando cómo aprenden los estudiantes; b) motivación y elaboración de un *portfolio* profesional para el alumnado; y c) ruptura de la brecha tecnológica entre docente y alumnado, cuando no utilizan las mismas redes, contenidos y lenguajes digitales. Concretamente, este capítulo se ha centrado en el segundo punto, en los ejercicios de aprendizaje y evaluación para futuros comunicadores. Estos ejercicios de minivideos resultan beneficiosos pero exigen un continuo proceso de reciclaje para conocer las nuevas funcionalidades y analizar sus posibilidades de integración curricular. Por eso, entendemos que implementar un ejercicio como este obliga al docente universitario de estudios de Comunicación a manejar los aspectos técnicos y las funcionalidades de estas herramientas, así como sus posibilidades narrativas y aplicaciones didácticas al plan de cada asignatura.

Este requerimiento técnico hacia el docente se ve compensado en el aula, donde el alumnado se convierte en co-creador de contenidos, con un papel importante en el relato colectivo que marca el desarrollo de la asignatura. El docente pasa de detentar un papel de mediador entre el texto y el estudiante, para ser un conductor y agitador de la dinámica creada en clase. Se aprovechan las competencias respecto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que los alumnos ya poseen, pero también se fomenta el desarrollo de nuevas competencias.

Los beneficios que obtienen los estudiantes al realizar el ejercicio son, sobre todo, la disponibilidad de una gran variedad de herramientas destinadas a la creación de contenidos. Éstas son proporcionadas por las propias plataformas de forma gratuita y permiten desarrollar la creatividad en un entorno autónomo y motivador. Los trabajos circunscritos con anterioridad al ámbito académico obtienen ahora una nueva y posible difusión en redes, que permite construir un portfolio profesional, desarrollando competencias de forma práctica hacia el ámbito de la comunicación. Así se aúna la adquisición de competencias académicas con las competencias profesionales.

La realización de píldoras audiovisuales solo requiere de un teléfono móvil, un perfil en una red social (gratuita) y un acceso esporádico a Internet. Esta infraestructura mínima intenta disminuir la brecha tecnológica en su faceta económica (los estudiantes en situación de vulnerabilidad no han de poseer equipos, conexiones, ni programas de edición), y en su faceta de edad (los docentes con menos experiencia tecnológica o digital pueden formarse o reciclarse con facilidad porque las redes sociales y sus programas de edición son muy sencillos).

En definitiva, esta experiencia ha mostrado que los minivídeos sirven para:

- Formar y reciclar al profesorado en el uso de píldoras cortas pero llenas de contenido;
- Desarrollar la confianza del alumnado a partir de la búsqueda de ejemplos propios de la teoría estudiada;

- Unir la enseñanza curricular con las redes sociales favoritas de cada estudiante;
- Construir un perfil digital de alto valor social que sirve al alumnado como portfolio profesional;
- Unir el aprendizaje teórico y práctico con la formación de una Universidad más inclusiva, igualitaria y solidaria, donde el alumnado acceda y cree contenidos solamente con un teléfono móvil y un acceso normal a Internet.

9. Referencias

- Aguilar, A. L.; Piñón Howlet, L. C.; Gutiérrez, M.; Bordas Beltrán, J. L. (2020). La Educación superior durante la contingencia sanitaria COVID-19. Uso de las TIC como herramientas de aprendizaje. Caso de estudio: alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 309-328. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1479>
- Barquero, J. D.; Cancelo Sanmartín, M.; Rodríguez Segura, L. (2021). Las competencias digitales como vehículo de la cultura organizacional universitaria. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 17-33. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1495>
- Barrientos-Báez, A.; Barquero-Cabrero, M.; Rodríguez-Terceño, J. (2019). La educación emocional como contenido transversal para una nueva política educativa: el caso del grado de turismo. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(4), 147-165. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/29796>
- Barrientos-Báez, A.; Gallego-Jiménez, G. M.; Caldevilla-Domínguez, D.; Salazar Martínez, R. Á. (2021). Comunicación y tecnología: beneficios para la acción tutorial en la educación inclusiva. *Revista Inclusiones*, 8(8), 1-20. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2586>

- Bernárdez-Rodal, A.; Padilla-Castillo, G. (Eds.) (2021). *Des haciendo nudos en el social media*. Tirant Lo Blanch.
- Callan, G. L.; DaVia Rubenstein, L.; Barton, T.; Halterman, A. (2021). Enhancing Motivation by Developing Cyclical Self-Regulated Learning Skills. *Theory Into Practice*, 61(1), 62-74. <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1932153>
- Craig, C. M.; Brooks, M. E.; Bichard, S. (2021). Podcasting on purpose: exploring motivations for podcast use among young adults. *International Journal of Listening, online*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/10904018.2021.1913063>
- Delgrosso, A. L.; Dimángano, P. R.; Arbe, M. A.; De Cerchio, N.; Pascual, J. (2019). Estudio cualitativo del análisis crítico que realiza el estudiante acerca de la utilización del portafolio como instrumento de autoevaluación (AE). *Debate universitario*, 8(15), 7-26.
- Espinosa de los Monteros, M. J. (2020, 17 octubre). El imparable auge del «pódcast». *El País*. <https://bit.ly/3ozeZm2>
- France24 (2020, 15 diciembre). Covid, pandemia y confinamiento: cómo cambió el mundo en 2020. <https://bit.ly/2TcxPTL>
- IAB Spain (2021). *Estudio Anual de Redes Sociales 2021*. <https://bit.ly/3omok0g>
- IAB Spain (2022). *Top Tendencias Digitales 2022*. <https://tinyurl.com/4br6t2vr>
- OMS (2020a). *2019-nCoV outbreak is an emergency of international concern*. Organización Mundial de la Salud. <https://bit.ly/30hDzPI>
- OMS (2020b). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la Covid-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. Organización Mundial de la Salud. <https://bit.ly/3caBM1K>
- Osorio-Valencia, E.; Torres-Sánchez, L.; López-Carrillo, L.; Rothenberg, S. J.; Schnaas, L. (2018). Early motor development and cognitive abilities among Mexican preschoolers. *Child Neuropsychology*, 24(8), 1015-1025. DOI: 10.1080/09297049.2017.1354979

- Pardeller, S.; Frajo-Apor, B.; Kemmler, G.; Hofer, A. (2017). Emotional Intelligence and cognitive abilities – associations and sex differences. *Psychology, Health & Medicine*, 22(8), 1001-1010. DOI: 10.1080/13548506.2016.1255766
- Patino, B. (2019). *La Generación de la Memoria de Pez*. Alianza Editorial.
- Ponte, C.; Aroldi, P. (2013). Connecting generations. A research and learning approach for media education and audience studies. *Comunicar*, 41, 167-176. DOI: 10.3916/C41-2013-16
- Rodríguez García, M. C. (2019). Percepción de los estudiantes del Grado en Enfermería sobre su entorno de prácticas clínicas: un estudio fenomenológico. *Enfermería Clínica*, 29(5), 264-270. DOI: 10.1016/j.enfcli.2018.10.004
- Rodríguez Pérez, M. (2019). Reflexión sobre las Prácticas Educativas que Realizan los Docentes Universitarios: El Caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. *Formación Universitaria*, 12(1), 109-120. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100109>
- Ruiz-del-Olmo, F.; Belmonte-Jiménez, A. (2014). Young people as users of branded applications on mobile devices. *Comunicar*, 43, 73-81. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-07>
- Sánchez-Marín, F. J.; Parra-Meroño, M. C.; Peña-Acuña, B. (2019). Experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior. Percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social. *Vivat Academia*, (147), 87-108. <https://doi.org/10.15178/va.2019.147.87-108>
- Scolari, C. A.; Lugo Rodriguez N.; Masanet, M.J. (2019) Educación transmedia: de los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116-32. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- The Social Media Family (2022). *VII Informe del uso de las redes sociales en España 2021*. <https://bit.ly/3g7Fsmv>
- We Are Social y Hootsuite (2022). *Digital Report 2022*. <https://tinyurl.com/2n4k6ryh>

13

Realización de un cortometraje documental para la aplicación práctica de contenidos teóricos y la formación integral del estudiante

María Antonia Paz Rebollo ¹ y Francisco Segado Boj ²

Se puede ejercer la docencia universitaria de una manera simple en la que el profesor transmite conocimientos, pero también el planteamiento puede ser más amplio incluyendo la intervención del docente en la formación integral del alumno. En este caso, se entiende que las competencias para el ejercicio profesional exigen, no solo teoría y actividades prácticas, sino también que el profesor ayude a la adquisición de unos valores personales basados en el trabajo, el esfuerzo, la integridad, el espíritu de servicio, entre otros aspectos (Sánchez-Ostiz, 2020).

¹ Universidad Complutense de Madrid. mapazreb@ucm.es

² Universidad Complutense de Madrid. fsegado@ucm.es

Nosotros entendemos la docencia así, basada en esta simbiosis de conocimiento y competencias, de manera que los estudiantes aprendan a hacer, pero también a ser. Es el reto que nos compromete y en el que se inserta la experiencia de aprendizaje que aquí presentamos, puesto que, a través de la misma, como demostraremos, no solo se pueden adquirir habilidades profesionales sino también formar personas creativas, que piensen, que trabajen en equipo y que respondan a los compromisos que adquieren.

A continuación, queremos demostrar que es posible alcanzar esos objetivos con la docencia de una materia de teórica, en concreto con la impartición de una asignatura dedicada a la Historia del Documental.

1. Objetivos teóricos y prácticos de la actividad

Las asignaturas de corte histórico, al igual que aquellas otras materias de orientación más teórica, corren el peligro de ser percibidas como contenidos alejados del quehacer cotidiano, profesional y personal que los estudiantes aspiran a ejercer. Para los profesores de este tipo de materias resulta fundamental vencer ese prejuicio negativo de los estudiantes. En este sentido se ha de procurar gestionar sus expectativas de manera que la actitud y predisposición ante el curso de sus alumnos resulte más positiva (Ferrés y Masanet, 2017).

La idea motriz de esta actividad consistente en derribar la inexistente diferencia entre conocimientos históricos planteados en la asignatura Historia del Cine Informativo y Documental, las competencias prácticas anheladas por los estudiantes y la formación integral del estudiante, como se ha explicado.

Una primera decisión importante es adaptar la asignatura a la titulación en la que se imparte. Cuando formaba parte de la licenciatura de Periodismo, se explicaban, junto con la historia de los documentales, la evolución de los noticiarios

cinematográficos como antecedentes de los informativos televisivos. En la actualidad, esta asignatura es optativa en cuarto curso del grado en Comunicación audiovisual, por lo que el programa se ha adaptado a las necesidades y exigencias de sus estudios: los noticiarios se abordan en una única sesión para poner el valor de sus imágenes como fuentes documentales y la materia en la que se centra fundamentalmente el curso es la evolución del cine documental. Este género ha experimentado un auge en los últimos años como evidencia la creación de diversos festivales y circuitos, su presencia en las plataformas de *Vídeo on Demand* (V.O.D.) y los datos de producción.

La segunda determinación es actualizar el programa periódicamente para incorporar las novedades que la tecnología digital ha incorporado al sector (*web documentary*, *documentary game*, documental colaborativo, etc.), así como los nuevos estilos documentales, pero sin caer en la inminente actualidad porque la historia, y en general el análisis científico, requiere un tiempo para valorar la transcendencia de una obra, la creación de un estilo propio o las aportaciones de un realizador al trabajo audiovisual.

Así, centrados en la historia de los documentales, nuestra lógica subyacente en el planteamiento de esta actividad busca aproximar el trabajo de los grandes realizadores y cineastas del género de no-ficción al quehacer práctico de la comunicación audiovisual y, a través de los mismos, plantear cuestiones éticas y personales en los estudiantes de manera que esas experiencias cincelen a la persona de manera plena o, al menos, dejen un poso en su conciencia.

La orientación de la asignatura, así pues, se aleja de un planteamiento positivista organizado en torno a la mera memorización de fechas, nombres y títulos de obras canónicas y por el contrario busca aproximar a los estudiantes a la evolución estética, temática y narrativa del género documental.

Se intenta trasladar a los alumnos la idea de que los maestros y obras significativas

de la no-ficción han luchado con los mismos obstáculos y dificultades que habrán de superar ellos ante el planteamiento de cualquier proyecto audiovisual.

En definitiva, se busca hacer comprender a los estudiantes que los cambios, transformaciones e innovaciones implantadas por artistas como Flaherty, Oppenheimer o Ken Burns no son meros caprichos estéticos, sino que se plantean como soluciones pragmáticas ante problemas propios de la narrativa audiovisual: ¿cómo mantener la atención del espectador? ¿Qué recursos pueden emplearse para motivar un cambio en su actitud ante un determinado asunto? ¿Qué mecanismos estéticos y narrativos puedo emplear para emocionar y estremecer al público?

Por ejemplificar en este sentido, una de las primeras clases gira en torno a la figura y obra del considerado padre del documental, Robert Flaherty. De manera sintética y sin ánimo de profundizar en estas páginas, Flaherty incorpora un planteamiento narrativo y una planificación previa de la trama a la no-ficción. Se explica a los estudiantes que los intentos previos de Flaherty de grabar sin planificar la historia y un esbozo de guion resultaron improductivos y se analiza con ellos el modo en que el realizador construye la trama y la plasma sobre la pantalla con diferentes herramientas narrativas y recursos estéticos. De este modo, no solo se explica el nacimiento del género documental y su contexto, sino que se trasladan una serie de aplicaciones y conceptos de tipo práctico que pueden ser aprovechados por los alumnos en su futuro profesional. La actividad práctica que se propone profundiza en este sentido.

Para ello la asignatura se estructura en primer lugar en torno al visionado y análisis de grandes obras representativas de los principales realizadores y escuelas de cine documental, desde el nacimiento del género hasta nuestros días. A través del comentario de estas películas—o de sus fragmentos más representativos—los estudiantes identifican, guiados por nosotros, los docentes, los principales recursos narrativos, elementos estéticos y otras estrategias empleadas en cada caso.

Aprovechamos además cada película para enlazar cada obra con su contexto histórico y para explicar las maneras en que cada etapa política y social determina la orientación de cada película.

Al mismo tiempo, la actividad que se propone—realización de un corto documental—también se enfoca como un ejercicio de aprendizaje-servicio (Folgueiras, Luna y Puig, 2013), puesto que los temas seleccionados siempre poseen un marcado carácter social con el objetivo de contribuir a la mejora de alguna problemática concreta (Martínez, 2010). Esta actividad pretende formar más allá del ejercicio profesional para que el alumno reflexione sobre la capacidad que tienen las producciones de no-ficción de intervenir en la sociedad y en el compromiso del realizador, del intelectual en general, en esta labor. Por ejemplo, en los cursos 2017-2018 y 2018-2019 los estudiantes realizaron un corto documental para dar a conocer una problemática social o colectivo marginal colaborando con una ONG. No se trataba de realizar un video institucional o promocional, sino de aportar un mensaje de reflexión para mejorar la sociedad (Puig, Gijón y Martín, 2011). En el curso 2020-2021, trabajamos sobre narrativas para la integración. Se trató de combatir, de manera firme y contundente, los discursos del odio (racismo, xenofobia, homofobia, misoginia, etc.) que actualmente se expanden por las redes sociales en todo el mundo (Paz et al., 2020).

De manera concreta la asignatura propone que los alumnos comprendan:

- Las líneas generales de la evolución histórica de los documentales.
- Los factores que han intervenido e intervienen en el desarrollo del género audiovisual de no-ficción.
- La naturaleza y características de los documentales y su contextualización histórica.
- El papel político y social de las producciones documentales en las distintas etapas históricas hasta el periodo actual.

Pero su objetivo va más allá. Se pretende que los alumnos sean capaces de:

- Tener sentido crítico y creativo para analizar las producciones audiovisuales de géneros de no-ficción y situarlas en su perspectiva histórica.
- Analizar las producciones audiovisuales de no-ficción: comprender su contenido, entender su finalidad, distinguir los recursos narrativos empleados y valorar su calidad en función de la adecuación de los mismos.
- Expresar con claridad y rigor—en el lenguaje oral, escrito y audiovisual—los resultados de su estudio sobre la bibliografía y de los análisis de producciones audiovisuales.
- Valorar positivamente el trabajo en equipo, el cumplimiento de los plazos y la asunción de responsabilidades en grupo para conseguir los objetivos propuestos. La actividad se relaciona con las competencias asignadas a la asignatura Historia del Cine Informativo y Documental, concretamente con:
 - Capacidad para entender y asimilar los procesos estéticos de la cultura de la imagen. Entendiendo los distintos grados e importancia del uso de la estética audiovisual: cine, televisión, internet.
 - Conocimiento de los fundamentos artísticos, históricos, literarios, sociológicos, económicos, etc., que le permitan disponer de los recursos necesarios para decidir mediante criterios propios y hacerse aconsejar ante cada producción audiovisual de no-ficción.
 - Capacidad para analizar de manera crítica las obras esenciales de la cinematografía universal de no-ficción conociendo las circunstancias sociales, políticas y económicas de su producción.

Pero de todos estos enunciados anteriormente citados, ponemos especial empeño en que los estudiantes sean capaces de pararse a pensar. Para reforzar esta idea les explicamos el seguimiento que Hanna Arendt llevó a cabo del juicio de Eichmann, un nazi deportado y juzgado por genocidio contra el pueblo judío en Jerusalén.

Arendt llegó a la conclusión de que Eichmann se había limitado a seguir órdenes, era un burócrata que hacía lo que le mandaban, no se había parado a pensar, no había analizado lo que tenía que hacer, lo hacía y por ello no distinguía el bien del mal. También comentamos el experimento Milgram y los resultados de la sumisión a la autoridad.

En definitiva, esta actividad ayuda a los alumnos a entender mejor las aportaciones e innovaciones creativas y narrativas en la evolución diacrónica de los géneros cinematográficos de no-ficción. Del mismo modo, la actividad contribuye a aproximar los conceptos históricos y la evolución del documental a la realidad práctica de los estudiantes (las soluciones de los grandes maestros), de modo que los estudiantes apliquen la teoría como una herramienta para la resolución de problemas prácticos. Se trata de una estrategia de *learning by doing*, o aprendizaje a través de la práctica, de modo que comprendan y asimilen mejor los principios expuestos en clase.

Finalmente, como se explicará posteriormente, la actividad también intenta fomentar e implicar a los alumnos en su vertiente crítica y de evaluación, puesto que en un evento final se proyecta una selección de los mejores trabajos y los alumnos tienen que escoger el que consideran mejor cortometraje documental de los presentados.

Con la realización del corto documental y con el enfoque expuesto de la asignatura trabajamos además la formación integral del alumno como persona, como se ha señalado. En las sesiones de análisis de las obras de los grandes realizadores audiovisuales debatimos, además de lo explicado, sobre cuestiones éticas. Por ejemplo, analizamos la decisión de Lanzman en Shoah (1985) de presionar a Abraham Bomba para que hable sobre su experiencia en los campos de concentración, aunque el entrevistado pide que se interrumpa la entrevista, frente a la decisión de Sousa Dias, en 48 (2010), de eliminar materiales de archivo considerados crueles.

Cuando abordamos la evolución de los documentales etnográficos, reflexionamos sobre cómo representar acontecimientos demasiado complejos; la mejor manera de salvar datos para futuras generaciones; y especialmente cómo obtener respuestas con la película sin caer en el paternalismo o la superioridad del hombre blanco. En el caso de los documentales de naturaleza dialogamos sobre las estrategias que, a lo largo de la historia del cine documental, se han utilizado para crear escenas dramáticas, valorando esos comportamientos.

Cuestiones similares se plantean en sus trabajos audiovisuales tanto en las tutorías grupales como en las sesiones generales.

2. Materiales e instrucciones

Los alumnos necesitan los recursos audiovisuales disponibles para la grabación de imágenes a un nivel profesional o semi-profesional (cámaras, focos...). Asimismo, precisan utilizar software de edición, ya sea gratuito, o -preferiblemente- de licencias de programas profesionales como por ejemplo Adobe Premier. Habitualmente estas competencias las adquieren en otras asignaturas más técnicas cursadas en el grado.

Los estudiantes conforman sus grupos de trabajo en las primeras tres semanas del cuatrimestre. Transcurridas estas tres semanas distribuimos a los alumnos restantes que no se hayan constituido en un equipo de trabajo en diferentes grupos, de manera aleatoria. Pasado este plazo no se admiten cambios en la configuración de los distintos grupos.

Cada curso proponemos un tema genérico en el que debe encuadrarse el documental realizado. Se trata de unas líneas amplias, que ofrecen libertad a los estudiantes, pero que impiden que los temas se reciclen de un curso a otro. Además de los mencionados, cabe citar las propuestas tituladas, “Héroes anónimos” y “Así me veo, así lo veo” que tuvieron un gran éxito entre nuestros estudiantes. Dentro

de estas directrices amplias y generales los alumnos proponen el asunto concreto de su documental. En todo caso el docente aprueba de manera particular cada tema propuesto para evitar que dos o más grupos trabajen sobre el mismo asunto. Asimismo, se puede guiar a los estudiantes hacia temas concretos y abarcables y evitar que se pierdan y desvíen en generalidades que dificultarían la realización del documental.

Durante todo el curso invitamos a los alumnos a asistir a tutorías para la resolución de dudas sobre la realización de este trabajo. En estas sesiones se hace referencia a los documentales expuestos en clase para la orientación y solución de los problemas que surjan durante la realización de estos cortometrajes.

Resaltamos la importancia de la labor realizada en las tutorías para asesorar, orientar y ayudar a los alumnos en la mejor consecución de sus objetivos. También para mediar en caso de conflicto o discrepancias entre los miembros del grupo y plantearles cuestiones que les hagan reflexionar, o como señalábamos, “pararse a pensar”.

Se les pide que la entrega del documental debe ir acompañada de una bitácora en la que los estudiantes reflejen y documenten el proceso de creación y producción del cortometraje. En esta bitácora se les invita a indicar los problemas y dificultades que han encontrado y cómo han superado esos obstáculos, de modo que establezcan similitudes con lo analizado y comentado en clase con los documentales proyectados. Igualmente, en la bitácora, se les pide una biografía breve y original. Por ejemplo:

Andrea Castillo Moreno

Nació en 1999 en Madrid. Vivió una infancia dura, siendo juzgada por el resto de sus compañeros de colegio porque ni tenía un castillo ni estaba morena. Cansada de estos juicios sobre sus apellidos falsos, decidió dedicarse al mundo del cine hasta amasar una fortuna

suficiente como para comprarse un castillo y una máquina de rayos UVA. Ha interpretado a la entrevistadora del documental y se ha encargado de la fotografía.

3. Duración y Evaluación

La actividad se desarrolla a lo largo de todo un cuatrimestre.

El documental supone un 30% de la calificación final y es obligatorio. No entregar el trabajo implica un suspenso directo en la asignatura. Cada cortometraje, de cinco minutos máximo de duración, es visionado y evaluado por el profesor.

Se tiene en consideración la calidad de cada documental, así como la aplicación de los recursos comentados en clase y su reflejo en la bitácora. La incorporación de una rúbrica ha contribuido a que los estudiantes presten atención a aspectos que, antes de su incorporación, no consideraban relevantes. En esta rúbrica se insiste en la innovación y la creatividad de la propuesta, en su valor e impacto social y en la calidad y la elaboración narrativa, entre otros aspectos.

Finalmente, los mejores cortometrajes elegidos por el profesor (a veces incluso por un jurado constituido por compañeros de departamento) son proyectados ante todo el grupo el último día de clase. Los estudiantes pueden votar al cortometraje preferido y se elige así al documental que recibe un simbólico “galardón del público”.

Al final del curso los alumnos contestan a una encuesta cualitativa en la que indican qué es lo que más les ha gustado y lo que menos de la asignatura. Entre los aspectos favoritos, la realización del documental suele estar en lo mejor valorado.

4. Sugerencias y advertencias

Desde un punto de vista logístico, el documental ha de ser concebido y desarrollado como un trabajo en equipo. No se aceptan ni se aprueban propuestas firmadas por un conjunto menor a tres estudiantes. Es decir, no puede realizarse ni en parejas ni mucho menos en solitario. Se pretende fomentar esa relación de colaboración, de entendimiento y de compromiso que este tipo de trabajos exige.

Formalmente se advierte que el trabajo audiovisual debe responder a las características de un documental más que a un mero reportaje audiovisual. En este sentido se sugiere a los estudiantes que busquen adoptar el tema escogido desde una óptica atemporal y subrayando aquellos aspectos más profundos y trascendentes que permitan que el mensaje resulte vigente, imperecedero, aunque el asunto sobre el que trata pierda actualidad informativa.

Del mismo modo se pone especial énfasis en recomendar a los estudiantes que investiguen sobre el tema y reflexionen en el mensaje que desean transmitir. A partir de esa intención inicial, deben tomar las decisiones necesarias para que el producto audiovisual resulte eficaz en ese sentido. La elección de las fuentes -especialmente de los testimonios-, el guion y la organización narrativa de los elementos, la elección y planificación de imágenes, la edición y demás decisiones creativas habrá de estar supeditada en todo caso al mensaje que se quiere transmitir. Cada una de estas tareas va a exigir del estudiante una decisión y un compromiso personal e intentamos que sean conscientes de ello en cada momento.

Uno de los errores más habituales en la actividad consiste, precisamente, en la falta de elección clara de un tema, en la incapacidad de los estudiantes de escoger o identificar un asunto que supere lo anecdótico.

5. Ventajas y desventajas del ejercicio

La principal ventaja del ejercicio consiste en su aspecto práctico y profesional, que lo convierten en un trabajo atractivo para los estudiantes. Los alumnos han de enfrentarse a situaciones y problemas reales que deberán afrontar en su ejercicio profesional. Estas tareas incluyen labores de producción (elección de decorados y localizaciones, búsqueda de testimonios...), planificación y guion (planteamiento de la trama), edición y posproducción (montaje del resultado final), etc. También se fomenta el trabajo en equipo, una competencia imprescindible en el ejercicio de la actividad audiovisual. Además, se plantean cuestiones éticas importantes como la honestidad (no plagiar, citar las fuentes), el respeto a los demás (especialmente a los entrevistados) y no manipular la realidad para adaptarla a nuestras creencias, entre otros aspectos.

Del mismo modo, a través de esta labor práctica se fomenta una asimilación más profunda de los conceptos expuestos en clase por los docentes o planteados en los debates de los estudiantes.

En cuanto a inconvenientes, el principal consiste en la exigente inversión de tiempo que requiere un trabajo de estas características, tanto para el profesor, pero sobre todo para el alumno.

En definitiva, es importante no sólo tener claros los objetivos de la asignatura que se imparte, sino también el proyecto educativo que queremos desarrollar en el aula.

6. Referencias

- Ferrés, J., & Masanet, M. J. (2017). La eficacia comunicativa en la educación: potenciando las emociones y el relato. *Comunicar*, 25(52), 51-60.
- Folgueiras, Pilar; Luna, Esther y Puig, Gemma (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios, *Revista de Educación*, 362, 159-186. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157>
- Martínez, M. (editor) (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades*. ICE y Ediciones Octaedro.
- Paz, M.A., Montero, J. y Delgado, A. (2020). Hate Speech. A Systematized Review. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244020973022>
- Puig Rovira, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, X. y Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía, *Revista de Educación*. 45-67. Accesible a través de <https://bit.ly/3Az3qlW>
- Sánchez- Ostiz, P. (2020). *Docencia Rubic*, Eunsa.

14

Producción Audiovisual: Cine

Planteamiento y ejecución

*Rafael Linares Palomar*¹

En la siguiente propuesta se presentará la metodología llevada a cabo en la asignatura de Producción Audiovisual: Cine del Grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad Rey Juan Carlos, en la que se hará un especial hincapié en la parte práctica de la asignatura y el desarrollo de los trabajos propuestos al alumnado.

La asignatura de Producción Audiovisual: Cine se propone como principal objetivo que el alumno adquiera los conocimientos básicos para desarrollar, gestionar, presupuestar y promocionar un proyecto cinematográfico desde el embrión de la idea hasta su distribución comercial. Consideramos indispensable que el alumno adquiera los conocimientos de todos los procesos en los que se ve implicada la producción de una película desde su origen hasta su exhibición final.

¹ Universidad Rey Juan Carlos. rafael.linares.palomar@urjc.es

Existen además una serie de objetivos que se alcanzan a través de la realización de las tareas llevadas a cabo en la asignatura. En concreto los objetivos específicos son:

- Conocer los aspectos principales de la producción en España.
- Capacidad de presupuestar un proyecto audiovisual y conocer sus fuentes de financiación públicas y privadas.
- Aprender la manera y códigos de presentación de un proyecto audiovisual para solicitar subvenciones o recursos financieros.
- Fomentar la creatividad y originalidad en la presentación de proyectos.
- Realizar presentaciones orales consiguiendo atraer la atención de los oyentes (*pitching* – presentación breve de 3´ de duración).
- Desarrollar la capacidad emprendedora para que tome la iniciativa de producir sus propios proyectos audiovisuales y, en último extremo, la creación de su propia productora.

1. Planificación de la parte práctica y ejercicios

La asignatura Producción Audiovisual: Cine consta de 6 créditos, 3 teóricos y 3 de carácter práctico. Debido al elevado número de alumnos matriculados, la parte práctica queda dividida en 2 grupos de prácticas (grupo A y B).

Para este caso de estudio nos centraremos en la propuesta de trabajo de la parte práctica, dejando de lado el desarrollo de la parte más teórica. La estructura del curso está dividida en 15 semanas de trabajo, en cada semana se imparte una sesión de dos horas de teoría y dos horas de prácticas. Las sesiones de prácticas se realizarán en un aula adecuada para las prácticas grupales (pueden moverse sillas y mesas para que los alumnos trabajen en grupos circulares que faciliten la comunicación y la interacción entre ellos). Las sesiones de prácticas están divididas en las siguientes acciones:

- Ocho horas de seguimiento sobre un proyecto que los alumnos desarrollan en horarios fuera del aula: creación y desarrollo de una propuesta de película elegida libremente por los alumnos divididos en grupos de trabajo. El ejercicio deberá de seguir los mismos requisitos que las *Ayudas Selectivas a la producción cinematográfica*, convocada por el Instituto de la Cinematografía y las Artes Audiovisuales (ICAA) anualmente. En este caso no es necesario por parte del alumnado la creación del guion completo de la historia, como se explicará más adelante.
- Dos horas de presentación oral del proyecto desarrollado por cada grupo (pitching). Esta prueba se realizará ante el profesor de la asignatura y frente a un invitado de la industria profesional (productor, guionista o director). Ambos evaluarán las capacidades de los estudiantes para la venta de un proyecto.
- 20 horas de un trabajo basado en solución de problemas. Los mismos grupos de trabajo tendrán que realizar un guion de cortometraje propuesto por el profesor. Las horas de trabajo se dividirán en: desglose (6 horas), plan de rodaje (6 horas) y presupuesto (8 horas).

2. Análisis de la práctica “Desarrollo de un proyecto cinematográfico” y su presentación final “Pitch”

El trabajo de la asignatura se realizará en grupos de 5 a 6 personas. Estos grupos serán los mismos grupos de trabajo que en la asignatura Realización Audiovisual: Cine² para que los alumnos puedan trabajar en el mismo proyecto en ambas asignaturas. En ocasiones algunos de los puntos de la tarea que se piden puede ser

² Esta asignatura se imparte en el mismo cuatrimestre y curso, lo que permite hacer acciones conjuntas con la coordinación del profesor de dicha asignatura.

comunes a las dos asignaturas. Evidentemente el enfoque de corrección de Producción será distinto al de realización. Esta coordinación se hace a través de los profesores de las dos asignaturas. De esta manera, los estudiantes matriculados quedan divididos en dos grupos de prácticas (A y B), que a su vez quedan divididas en unos seis-ocho grupos de trabajo con cinco o seis estudiantes cada uno.

3. Desarrollo de un proyecto cinematográfico. Realización de una propuesta de desarrollo de largometraje susceptible de presentarse a una ayuda estatal real

Este trabajo está basado en el desarrollo de proyectos con su realización en horas fuera del aula. Los grupos de trabajo deberá presentar un proyecto de película desarrollado por ellos mismos³ a las Ayudas Selectivas para la producción de largometrajes sobre proyecto del ICAA (<http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/cine/informacion-servicios/sc/becas-ayudas-y-subsvenciones.html>) debiendo entregar todos los puntos que se piden en la convocatoria, además de otros que se indican a continuación. La fecha de entrega será indicada por el profesor coincidiendo con el fin de la asignatura.

El esquema de los contenidos que se piden, además de estar en la convocatoria, es el siguiente:

1. Memoria del proyecto que van a realizar. Este punto no consiste en la elaboración de una memoria de trabajo realizado, sino que tiene unas peculiaridades

³ No se desarrollará ninguna propuesta de película sin el visto bueno del tutor. Para esta parte del trabajo los alumnos desarrollan exclusivamente una conceptualización del proyecto que se materializa en una sinopsis con planteamiento, nudo y desenlace. Sería imposible desarrollar un guion completo de la película en tan poco tiempo, además, el desarrollo de un guion sería una propuesta muy alejada del contenido de la asignatura.

concretas. Los aspectos que se incluyen en la memoria no se les explica a los alumnos, ya que son pistas que se les irán dando a lo largo del desarrollo teórico de la asignatura. Este procedimiento fuerza al alumno a una reflexión de lo explicado en clase, así como un repaso de la materia. También se busca que los alumnos lleven a cabo procedimientos autónomos (información en la institución de la convocatoria, contacto con empresas o profesionales, búsqueda de referencias bibliográficas, etc.) para comprender cuáles son la estructuras y los contenidos de una memoria. Este es uno de los puntos más complicados para el alumnado, ya que habitualmente está acostumbrado a recibir un esquema concreto y preciso y pocas veces se les deja espacio para su propia investigación y desarrollo.

Los puntos clave de la memoria se desarrollan a lo largo del curso en las clases teóricas y son los siguientes:

- Definición del *high concept*, es decir, identificar el elemento diferencial de la película.
- Público. Análisis y definición del público al que se orienta la película.
- DAFO. Creación y aplicación de esta herramienta de análisis de marketing a su proyecto.
- Referencias estéticas: Identificar las influencias de otras películas o estilos artísticos (pintura, comic, series, publicidad, etc.) que servirán para crear el estilo artístico de su proyecto.
- Películas referentes. Identificar y analizar películas que, por su estilo, temática, estrategia pueden ser una referencia a su proyecto.
- Posicionamiento. Estrategia de marketing que define cómo vamos a ubicar en la mente del espectador nuestra película.
- *Box Office Reference*. Estudio de mercado de película con características similares a las suyas y análisis de su recaudación en taquilla para poder obtener una referencia de recaudación.

- ROI (Retorno sobre la inversión). Análisis del retorno de la inversión para posibles inversores del proyecto.
- 2. Ficha técnica y artística del proyecto. Los equipos deberán de escoger tanto el equipo técnico como artístico más adecuado para dar vida a su proyecto de largometraje. La única limitación que se les impone es que el director debe de ser español, con el fin de que les sirva para investigar sobre la cinematografía nacional. La elección de los artistas se hará en función del tipo de película que estén desarrollando, adaptándose a la envergadura del proyecto (películas de presupuesto alto, medio o bajo coste).
- 3. Sinopsis del largometraje. Los estudiantes deberán realizar una sinopsis de sus proyectos desde el punto de vista de la producción. Para ello, el profesor orienta a los grupos las distintas formas de realizarla.
- 4. Guion: Debido a la limitación de tiempo no se debe de realizar el guion del proyecto. La escritura de un guion correspondería a los objetivos de otras asignaturas como Guion o Narrativa. Algunos de los puntos que se piden a continuación necesitan un guion. Para compensar esta carencia, que afectaría a la elaboración de desgloses, plan de rodaje y presupuesto (correspondiente a la otra práctica planteada en la asignatura) el profesor facilita un guion de cortometraje terminado sobre el que trabajar.
- 5. Presupuesto, plan de rodaje y desglose: En este caso, los grupos de trabajo deben de realizar estos tres puntos con el guion de cortometraje asignado por el profesor y siguiendo los criterios y referencias explicadas en las clases teóricas⁴.

⁴ La diferencia entre un guion de cortometraje y largometraje es la duración, pero la mecánica de trabajo para desglose, plan de rodaje y presupuesto es exactamente igual. Al dar un guion de cortometraje, acortamos la duración del ejercicio, de manera que sea más manejable para los alumnos aprender los puntos a realizar.

Esta parte se realizará en las horas de clase, debido a que es un trabajo más aplicado y puede generar más dudas en el alumnado.

6. Plan de promoción y distribución de la película. El grupo de trabajo deberá ejecutar un plan de distribución adecuado a las características de su proyecto, lo que les llevará a innovar y buscar nuevas vías para generar mercados.
7. Realización de declaraciones, contratos con autores y otros aspectos técnicos. Como toda convocatoria pública, el ICAA exige unos requisitos con la administración y unos aspectos legales indispensables para poder optar a la ayuda. El grupo de trabajo deberá buscar por sus propios medios en qué consiste cada uno de ellos y averiguar si son capaces de cumplir los requisitos. Especial atención se pone al contrato entre el guionista y el productor. Todos estos contratos son trabajados en las horas de teoría y a los alumnos se les facilita modelos de contratos profesionales para su manejo y la selección más adecuada para su aplicación.
8. Plan de financiación. Los alumnos presentarán una idea de película al profesor. Con esta información el docente propondrá un presupuesto ficticio, teniendo en cuenta los aspectos artísticos de la propuesta. Los alumnos deberán mostrar un adecuado plan de financiación para la búsqueda de recursos que les permita poder hacer la película que ellos quieren realizar. De esta manera, los alumnos pondrán de una manera práctica los conocimientos adquiridos en los temas teóricos de fuentes de financiación.
9. Currículo de la productora que presenta la convocatoria. El grupo de trabajo debe de crear una productora, evidentemente ficticia. Como cualquier empresa de producción real, tendrán que generar un currículo. Para su realización deberán recurrir a sus experiencias laborales previas, en prácticas o trabajos de clase y, fomentar la creatividad a la hora de explicar la misión y la visión de

esa empresa de reciente creación. Este punto tiene como objetivo motivarles para saber venderse en un futuro posible con la creación de su propia empresa. Uno de los aspectos más importantes de la asignatura es la motivación y desarrollo del talento empresarial.

10. Cartel y tráiler de la película. Para culminar el proyecto, los alumnos deberán realizar los elementos visuales de la película. Estos productos se realizarán en trabajo compartido con otras asignaturas como Realización y Diseño Gráfico, de manera que nos permite cruzar contenidos de asignaturas sobre un proyecto único. Así el alumno puede entender la interrelación que existen entre distintas materias.

4. Parte Final: Presentación oral de proyectos en grupo. Pitch de la película

Como colofón final, los grupos de trabajo deberán defender su película desarrollada durante el curso ante los compañeros o un jurado. Habitualmente se invita a un profesional del sector de la producción audiovisual de cine para que evalúe los proyectos. Además, como punto de motivación a los alumnos: presentar a un profesional) en un pitching de 3 minutos de duración y que se realizará el último día de curso. Los objetivos que se buscan en esta fase del ejercicio son: desarrollar la capacidad de concreción, técnicas de presentaciones orales, y la capacidad de ventas.

5. Planificación del ejercicio

Uno de los principales retos es conseguir que los alumnos trabajen durante todo el curso sobre el proyecto. De esa manera, evitar que lo dejen para la última semana, cuando se les acumula gran volumen de tareas de otras asignaturas. Para evitar esta situación, los grupos deberán de ir haciendo un control del trabajo en los horarios de las prácticas de trabajo en el aula, en paralelo a la realización de su otra actividad. El calendario de seguimiento (Tabla 1) está alineado con los contenidos teóricos explicados en clase, de manera que lo explicado y analizado en el transcurso teórico de la asignatura pueda ser aplicado poco a poco en la aplicación del trabajo.

Tabla 1. Calendario de Seguimiento.

Semana	Contenidos teóricos	Contenidos prácticos
1	Presentación de la asignatura y acercamiento a los principios básicos de la asignatura	Creación de equipos y Caso de estudio: Paco León y <i>Carmina o Revienta</i> .
2	Tema 1. El equipo de producción. Conceptos básicos de producción: equipos.	Presentación y definición del proyecto
3	Tema 1. El equipo de producción. Conceptos básicos de producción: fases de producción (preproducción, rodaje, postproducción)	Presentación definición del proyecto con correcciones
4	Tema 2. El plan de producción. Localizaciones. Desglose, plan de trabajo y presupuesto	Presentación de la sinopsis

Tabla 1. Calendario de Seguimiento.

Semana	Contenidos teóricos	Contenidos prácticos
5	Tema 2. El plan de producción. Localizaciones: autorización, permisos, seguros y contratos (derechos)	Presentación de la sinopsis definitiva y visto bueno para el desarrollo completo del proyecto
6	Tema 3. Fuentes de financiación: Plan de financiación y financiación nacional (fuentes clásicas y nuevas).	Selección del equipo técnico y artístico
7	Tema 3. Fuentes de financiación: Financiación internacional (MEDIA, EURIMAGES, IBERMEDIA)	Selección del equipo técnico y artístico
8	Tema 4. Fuentes de amortización: Taquilla.	Creación del plan de financiación
9	Tema 5. Ventanas de explotación: Exhibidores, Plataformas, PPV <i>long tail</i>	Creación del plan de financiación
10	Tema 6. Principales estrategias de distribución y promoción: <i>blockbuster</i> , sleepers, plataformas.	Cuestiones técnicas, declaraciones y contratos
11	Tema 6. Principales estrategias de distribución y promoción: las etapas de la promoción de una película. Fase de preparación y fase de lanzamiento	Estrategia de promoción y distribución
12	Tema 7. Los medios y herramientas promoción cinematográficas: medios de comunicación	Memoria del proyecto

Tabla 1. Calendario de Seguimiento.

Semana	Contenidos teóricos	Contenidos prácticos
13	Tema 7. Los medios y herramientas promoción cinematográficas: herramientas directas e indirectas	Realización del cartel y del tráiler (si procede)
14	Tema 8. El pitching	Realización del cartel y del tráiler (si procede). Preparación del pitch.
15	Sesión de repaso a través del visionado de la película <i>Lost in la Mancha</i> .	Pitching de los proyectos elaborados por los grupos. Entrega del proyecto de película

6. Retos y dificultades a la hora de realizar el trabajo

Tradicionalmente las principales dificultades que hemos encontrado en el desarrollo del trabajo son los siguientes:

- Falta de madurez y de profundidad a la hora de plantear ideas atractivas, originales y viables. Al no ser una asignatura de guion o narrativa no se puede trabajar con los estudiantes estos aspectos creativos y necesarios para la elaboración de dossieres consistentes.
- Rechazo a leer información oficial y legal, como las convocatorias públicas, leyes publicadas en BOE o cualquier texto legal. Esto supone una gran barrera para el entendimiento y el desarrollo del trabajo, ya que es indispensable una lectura íntegra y profunda para poder comprender el contenido del trabajo.
- Tendencia a centrarse en los aspectos más artísticos del trabajo (maquetación, elección de casting, realización de cartel o tráiler, etc.) dejando de lado los aspectos más dedicados al negocio (memoria, plan de financiación, estrategia

- de distribución) que son los principales de la asignatura y también los más difíciles de comprender para alumnos con un perfil más artístico que de negocio.
- La división en grupos de cinco o seis personas normalmente resulta beneficioso en la división de tareas y responsabilidades de áreas, lo que permite que los alumnos puedan desarrollar tareas en las que se encuentran más capacitados (hay acciones creativas, de gestión, organización o de documentación) y por supuesto consolida su madurez en la gestión de trabajo en equipo. Sin embargo, en ocasiones un grupo tan numeroso puede provocar que algunos miembros no asuman responsabilidades y terminen descolgándose de sus tareas, dejando su actividad en manos de otros. Para evitar estas situaciones es indispensable la autogestión del grupo, decidiendo ellos mismos si es necesario la expulsión de algún miembro del grupo del trabajo.
 - El pitch final de la presentación del proyecto en ocasiones queda deslucido por una falta de profundidad en el desarrollo de la película, especialmente en lo referente a aspectos creativos, de influencias e incluso de análisis de mercado. Es habitual que se resuma a una presentación de la idea original presentada con una propuesta de casting, pero sin la profundidad y el desarrollo necesario que le da consistencia al proyecto. Esto suele ser el resultado de no poder hacer un trabajo en profundidad en la escritura del guion que exige una mayor documentación e investigación de la parte narrativa y del contexto de la historia.

Frente a estas dificultades con el tiempo se han ido proponiendo una serie de mejoras que han ido paliando esas limitaciones. Además de estas soluciones, se proponen las siguientes ideas de mejora :

- Por un lado, se han realizado esquemas a modo de índice que sirven de guía de lectura de las convocatorias oficiales. De esta manera, la lectura les resulta más accesible.

- Para entender la complejidad de la asignatura y la relación con otras del grado se ha propuesto combinar actividades con Realización Audiovisual, como la realización de un tráiler sobre el proyecto que se desarrolla. En algunos cursos esa misma acción de coordinación se ha hecho con asignaturas de diseño para la realización del cartel final de la película. Lo ideal sería hacer algo parecido con la asignatura de guion, de manera que en la asignatura de producción se pueda hacer una continuación del trabajo ya empezado de un proyecto de película. De esta manera, se podría relaborar y profundizar más en el desarrollo de la película. Asimismo, se podría llegar a estos acuerdos con la asignatura de Derecho donde los alumnos podrían ver las implicaciones legales que derivan de la ejecución de una obra cinematográfica. Lamentablemente estas asignaturas de perfil legal y de diseño se realizan en cuatrimestres o cursos distintos, lo que dificulta la coordinación.
- Para hacer frente a la superficialidad del pitch se propone que se haga un vídeo de presentación del proyecto a modo de lanzamiento de campaña de *crowdfunding*. Los recursos para tomar buenos ejemplos de pitch son escasos, ya que se suelen desarrollar en foros profesionales a puerta cerrada (evidentemente, se presentan proyectos profesionales que exigen confidencialidad, lo que hace que sea difícil encontrar estas presentaciones en espacios como Youtube). Frente a esta carencia, existen muchas campañas de crowdfunding para proyectos audiovisuales que pueden servir de modelo para los estudiantes. Además, el proceso de grabar la presentación les va a exigir una mayor profundidad en la búsqueda de referentes visuales que les ayuden a explicar mejor su proyecto. Esta actividad se asocia a unos cambios que se están produciendo en la industria. De hecho, en las convocatorias como las del ICAA, se han abierto la posibilidad de entregar un vídeo de presentación del proyecto junto al dossier.

7. Evaluación y rúbrica de evaluación

La asistencia a la asignatura es obligatoria. En el caso de las clases prácticas, se realizará un seguimiento mediante un control de asistencia basado en la firma del alumnado. Será indispensable aprobar cada una de las partes de evaluación, que a continuación se describen, para poder superar la asignatura:

- Prueba escrita. 40 % de la nota final.
- Proyecto basado en la resolución de problemas. Este trabajo que se realiza en clase, supone el 20% de la nota final, que se reparte de la siguiente forma: desglose (5%), plan de rodaje (5%) y presupuesto (10%).
- Trabajo basado en el desarrollo de proyectos. Trabajo de realización en horas fuera del aula. 20% de la nota final⁵.
- Presentación oral de proyectos en grupo. Pitching de la película. 20% de la nota final⁶.

8. Recursos de la asignatura aplicados a la práctica

Para la elaboración y seguimiento de la asignatura hay una serie de recursos a disposición del alumno para que le ayuden a profundizar en los contenidos. Los recursos pretenden ayudar al alumno a alcanzar un nivel de análisis y elaboración más profundo.

5. Ver rúbrica de corrección en Anexo 2, Tabla 2.

6. Ver rúbrica de corrección en Anexo 1.

8.1. Web de la asignatura: www.rafaellinarespalomar.es

En esta web el alumno tendrá el acceso a todos los recursos, materiales necesarios para el desarrollo de las actividades, tanto dentro como fuera del aula. Los contenidos descargables que encontrará el alumno en la web son:

- Programa.
- Recapitulación de todas las leyes y convenios que afectan al sector de la cinematografía.
- Modelos de contratos entre los distintos agentes del sector.
- Modelos de presupuestos en formato Excell. Constan los más habituales en el sector: Oficial del ICAA, documental, serie, publicidad y programas de televisión.
- Materiales de trabajo: modelos de desglose, plan de rodaje y tarifas para realización de presupuestos.
- Lecturas recomendadas: recopilación de artículos en prensa o estudios y publicaciones relacionadas con la materia.
- Lectura obligatoria: Se propone al alumno la lectura de un extracto de la biografía de un productor, en este caso de David Puttnam . Debido a su a su personal estilo de entender la producción, basado en la producción ejecutiva creativa. Esta misma visión es compartida por el docente e influye en la manera de enfocar la asignatura.

8.2. Slideshare de la asignatura

Todas las presentaciones de Power Point que se usan en las clases magistrales están en abierto y a disposición de los alumnos en la web especializada para compartir presentaciones Slideshare:

- <http://bit.ly/produccioncinetema1>

- <http://bit.ly/produccioncinetema2b>
- <http://bit.ly/produccioncinetema3e>
- <http://bit.ly/produccioncinetema4b>
- <http://bit.ly/produccioncinetema5c>
- <http://bit.ly/produccioncinetema6b>
- <http://bit.ly/produccioncinetema7b>

8.3. Recursos en Internet

- Página oficial del Programa Ibermedia: www.programaibermedia.com
- Página oficial del Programa Media: <http://www.oficinamediaespana.eu>
- Página oficial del ICAA: www.mcu.es/cine
- Página oficial del Programa Eurimages: www.coe.int/t/dg4/eurimages
- Página que ofrece los resultados y el análisis de la taquilla: <https://www.the-numbers.com>
- Página de información sobre la actualidad en los mercados cinematográficos europeos: www.cineuropa.org
- Página de la European Film Promotion, se encarga de la promoción del cine europeo: www.efp-online.com
- Normativa reguladora completa del cine en España: <http://www.culturaydeporte.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/cine/industria-cine/normativa-reguladora.html>
- Página oficial del Observatorio Audiovisual Europeo con noticias y estudios de mercado: <http://www.obs.coe.int/en/home>
- Informe semanal de taquilla en España realizado por Comscore. Este informe está contratado por la Biblioteca del Campus de Fuenlabrada de la Universidad Rey Juan Carlos y semanalmente los informes son guardados y ordenados para su consulta en la mediateca de la propia biblioteca.

9. Bibliografía

Para el desarrollo de la asignatura se ha creado un libro específico con todos los contenidos tratados:

Linares, R. y Fernández, E. (Coord.) (2021). *Principios básicos de la producción audiovisual cinematográfica*. Quinta Edición. OMM PRESS.

Anexo 1. Rúbrica *pitch*.

Los alumnos, organizados en los grupos de trabajo, deberán realizar un pitch de 3 minutos de duración sobre su proyecto:

Objetivo de la actividad:

- Atraer la atención de un interlocutor en un espacio breve de tiempo.
- Posicionar nuestro proyecto de una manera atractiva y accesible a nuestro interlocutor.
- Comunicar eficazmente de forma oral en un espacio incómodo como es una presentación oral.

Criterios de corrección:

- El alumno es capaz de simplificar una historia en un tiempo determinado.
- El alumno es capaz de atraer la atención del interlocutor de una manera clara y eficiente.
- El alumno es capaz de elaborar un «gancho» adecuado de su historia.
- El alumno es capaz de comunicar eficazmente de manera oral.

Anexo 2

Tabla 2. Rúbrica de la parte del trabajo correspondiente a horas fuera de clase.

Indicadores		Nivel de logro		
		No cumple	Cumple adecuadamente	Cumple deficientemente
Estructura del trabajo	Presentación	Es muy extensa (>30 pág.) o demasiado breve (< 10 pag.).	La memoria es un poco extensa (>25 pág.) o un poco escasa (<15 pág.).	Extensión adecuada del dossier de ventas (entre 15-25 pág.).
		Mala presentación. Por ejemplo, no hay justificación de los párrafos, no usan la plantilla estereotipada de Word, no tienen imágenes.	Presentación excesivamente simple. Por ejemplo, no hay justificación de los párrafos, no usan la plantilla estereotipada de Word, no tienen imágenes.	Presentación profesional, llamativa y acorde al proyecto (tipografía, imágenes...).
		El proyecto no tiene portada.	El proyecto tiene una portada que sólo incluye texto (información pertinente). No hay cartel.	El proyecto tiene una portada que reúne toda la información profesional muy adecuado al proyecto.
	Estructura	En el trabajo no se siguen los epígrafes necesarios en el dossier de venta.	Falta algún epígrafe de los necesarios.	Incluye todos los epígrafes necesarios.
		No incluye tráiler en el anexo.	Incluye tráiler en anexo.	Incluye tráiler en anexo.
	Cohesión entre párrafo	Los epígrafes no se ligan.	Existe coherencia entre los epígrafes, pero falta algo de cohesión, lógica o continuidad entre los epígrafes.	Existe coherencia y un desarrollo lógico y continuo entre los epígrafes.
		La redacción es telemática, como si se contestara un formulario.		

Indicadores		Nivel de logro		
		No cumple	Cumple deficientemente	Cumple adecuadamente
Contenido del trabajo	Claridad en planteamiento del proyecto	No están definidos la sinopsis, el High Concept, la motivación, los referentes, <i>package</i> , público objetivo, o ventajas competitivas. No se indica el formato o género a los que pertenece el proyecto.	La sinopsis, el High Concept, la motivación, referentes, <i>package</i> , público objetivo y ventajas competitivas se describen superficialmente. Quedan dudas sobre el proyecto. Indica el formato o género a los que pertenece.	La sinopsis, el High Concept, la motivación, referentes, <i>package</i> , público objetivo y ventajas competitivas se describen superficialmente. Quedan dudas sobre el proyecto. Se explican los aspectos de su proyecto que cumplen con las características del formato y género a los que pertenece.
	Coherencia del proyecto	El High Concept, la motivación, los referentes, <i>package</i> o ventajas competitivas no son coherentes con el proyecto, público objetivo y contexto actual.	El High Concept, la motivación, referentes, <i>package</i> y ventajas competitivas son adecuados bien al proyecto, bien al público objetivo o bien al momento actual (no a todos), lo que ofrece alguna garantía sobre su posible éxito.	El High Concept, la motivación, referentes, <i>package</i> y ventajas competitivas son idóneos por ser adecuados al proyecto, público objetivo y momento actual. El éxito del proyecto es previsible.

Indicadores		Nivel de logro		
		No cumple	Cumple deficientemente	Cumple adecuadamente
Contenido del trabajo	Viabilidad del proyecto	No se define público objetivo y/o no se define plan de promoción y distribución.	El público objetivo descrito es demasiado amplio. Esto resulta inadecuado al proyecto y no justifica el plan de promoción y distribución.	El público objetivo y el plan de promoción y distribución están muy bien definidos en relación al proyecto y son coherentes entre sí, lo que indica un éxito previsible.
		El Box Office Reference que define el coste aproximado no se adecua al proyecto ni se dan datos suficientes. El plan de financiación no identifica fuentes apropiadas al proyecto.	El Box Office Reference que define el coste aproximado se adecua al proyecto, pero faltan algunos de los datos necesarios para justificarlo. El plan de financiación es superficial y sólo identifica algunas fuentes apropiadas y acordes al proyecto (aunque existen otras).	El Box Office Reference que define el coste aproximado se adecua al proyecto. En el caso de cine se indica el ratio coste/taquilla del referente elegido. En el caso de series de TV se indica el caso de series de TV se indica audiencia y territorios de emisión del referente elegido. En el caso de web series, se menciona el número de visionados. El plan de financiación identifica numerosas fuentes adecuadas al proyecto.

Indicadores		Nivel de logro		
		No cumple	Cumple deficientemente	Cumple adecuadamente
Contenido del trabajo	Sinopsis y personajes	La sinopsis no incluye el conflicto principal, y resulta poco original, ya que recuerda a otros referentes. No incluye una presentación de los personajes o una descripción de su caracterización o función narrativa es muy incompleta. Las características del proyecto no coinciden con las del formato o género descritos.	La sinopsis incluye el conflicto principal, aunque recuerda a otros referentes. En la presentación de los personajes se incluye una caracterización simple y se indica su función narrativa. Se incumple alguna de las características del formato o género descritos.	La sinopsis incluye el conflicto principal y resulta muy atractiva y original. En la presentación de los personajes se incluye una caracterización detallada y se indica su función narrativa. Se indica qué efecto se busca provocar en el espectador objetivo. Se cumple con las características del formato o género descritos.
	Originalidad y novedad	No se incluyen referentes, con lo que no se pueden definir las ventajas competitivas.	Se incluye referentes narrativos (que inspiran la historia), y se destacan las ventajas competitivas del proyecto.	Se incluyen referentes narrativos, cinematográficos, y estilísticos y se destacan las ventajas competitivas del proyecto sobre sus referentes.

Indicadores		Nivel de logro		
		No cumple	Cumple deficientemente	Cumple adecuadamente
Contenido del trabajo	Argumentación	El texto no señala las virtudes del proyecto. No convence: se parece a una listado.	El texto señala las virtudes del proyecto, pero no convence.	El texto explota las virtudes del proyecto y ofrece muchas posibles ventajas de producirlo.
	Redacción	La redacción es inadecuada en términos de gramática, puntuación u ortografía (más de cinco errores).	La redacción es adecuada en términos de gramática, puntuación u ortografía con algún error (Entre tres y cinco errores).	La redacción es adecuada en términos de gramática, puntuación y ortografía, y no tiene errores.
		La redacción no presenta un estilo acorde al proyecto ni es propio de un contexto académico.	La redacción no presenta un estilo acorde al proyecto, pero es académico	La redacción presenta un estilo muy acorde al proyecto

15

Participación y aprendizaje activo:

Adaptación clase invertida online para Marketing Cinematográfico

*Luz Martínez Martínez*¹

La metodología de clase invertida (*blended learning* o *flipped classroom*) pone en valor la gestión del aprendizaje por parte del alumno, interactuando con diferentes materiales y trabajando de forma colaborativa (Lage, Platt y Treglia, 2000; Baker, 2000; Enfield, 2013). Esta posibilidad de ofrecer recursos como clases o conferencias grabadas para ser reflexionadas y tratadas en común, junto con docentes y compañeros, se ha mostrado de gran eficacia y apoyo para la consolidación de los temas tratados. De este modo, el alumno tiene un rol activo en su propio aprendizaje, aprende habilidades de gestión y pensamiento crítico. La técnica se popularizó con

¹ Universidad Complutense de Madrid, luzmartinez@ucm.es

los profesores Bergmann y Sams que en 2007 ofrecían vídeos grabados explicativos y apoyadas en presentaciones para que sus alumnos atendieran a las explicaciones en casa para ser comentadas y debatidas posteriormente en clase con el docente y el resto de los alumnos. Desde entonces, este método se ha complementado con diferentes herramientas y plataformas digitales que permiten enriquecer el proceso de aprendizaje, haciéndolo más atractivo y dinámico (Bergmann y Sams, 2014). Por lo tanto, no se trata tan solo de crear vídeos o recursos para los alumnos, sino crear unas sinergias fluidas, un papel activo y una comunicación directa entre el alumnado y el docente a través de la combinación de diferentes herramientas que estimulan distintos tipos de aprendizaje.

En este modelo pedagógico una parte del proceso de aprendizaje se realiza fuera del aula, mediante diferentes recursos multimedia y se utiliza la clase o sesión conjunta para asentar los conocimientos y aplicación práctica. Además de ofrecer un desarrollo activo y flexible, según las necesidades y dinámicas del grupo, también permite adaptarlo a distintos contextos como los vividos con la COVID19. A continuación, se explica cómo utilizar esta metodología con un formato completamente on-line valiéndose de las distintas herramientas multimedia.

El ejercicio aquí propuesto Marketing Cinematográfico forma parte del bloque temático de la asignatura Empresa Cinematográfica que se imparte en cuarto curso del Grado de Comunicación Audiovisual en la Universidad Complutense de Madrid. Esta asignatura obligatoria tiene un extenso temario donde se reúnen muchos conocimientos adquiridos durante la carrera y se profundiza en los diferentes sectores relacionados con el cine o la creación de obra audiovisual abarcando desde la producción, distribución y exhibición, legislación, ayudas, festivales, promoción, etc.

1. Desarrollo de la asignatura

La asignatura se compone de dos grandes partes, una teórica donde se trabajan nuevos conceptos y los alumnos aprenden contenidos referidos a las diferentes “temáticas” y otra más práctica con la realización de un dossier y una obra audiovisual (cortometraje) que los alumnos deben realizar en grupos.

El dossier es un extenso documento que es solicitado por el Instituto de Cinematografía y de las Artes Visuales (ICAA) del Ministerio de Cultura para la obtención de ayudas o participación en festivales y formado por varios bloques que abarca desde la pre-producción hasta la postproducción y exhibición del corto como la justificación del tema, publico objetivo, guion, desglose del guion, guion técnico, contratos, plan de financiación y de distribución, presupuesto oficial, etc. Esto permite poner en práctica una amplia diversidad de contenidos vistos en la parte teórica en un proyecto propio. Para que el dossier se pueda realizar de forma progresiva, eficaz y colaborativa, éste se va realizando durante todo el curso de forma conjunta con el profesor en sesiones de trabajo, lo que permite que el docente asesore y acompañe a los alumnos en todo el proceso. Cada apartado del dossier que se trabaja corresponde a un bloque teórico tratado en la sesión anterior. De este modo, los alumnos pueden aplicar el contenido explicado de forma práctica a su propio proyecto lo que les ayuda a su comprensión y les motiva tanto al desarrollo de las actividades, a la participación en clase o a la no abstención. Con la enseñanza online motivada por la COVID-19 se ha seguido con la misma dinámica aprovechando las herramientas digitales.

Por lo tanto, siguiendo con la dinámica expuesta, a cada bloque del dossier le corresponden dos sesiones, una teórica y otra práctica, con la situación virtual la primera sesión se realizaba de manera sincrónica mediante la plataforma Collaborate quedando grabada para aquellos alumnos que no pudieran asistir o para futuras

consultas. Estos contenidos son complementados con apuntes esquemáticos en PDF en el campus virtual, enlaces a documentos y otros recursos visuales como vídeos, plantillas de desglose, de guion técnico o gráficas de informes sobre medios, consumo y audiencias. En la segunda sesión se trabaja sobre el contenido a nivel práctico en grupos de trabajo como se explicará detalladamente más adelante. Uno de los bloques teóricos de la asignatura es el de “Marketing cinematográfico” en el que los alumnos tendrán que trabajar sobre el plan estratégico de marketing de su obra. Si bien, este no es un bloque que suela pedir la ICAA en el dossier, sí es un punto importante a la hora de buscar financiación o de mover la obra y que debe contemplarse en el presupuesto oficial. En la sesión teórica se trabaja sobre ejemplos y vídeos de campañas de promoción de obras cinematográficas y series, estrategias del marketing mix adaptado al audiovisual, planificación de medios y materiales matrices² para la promoción de cine.

2. Objetivos del ejercicio

Durante todo el desarrollo de la asignatura existen unos objetivos generales que se persiguen en todos los ejercicios que componen los distintos bloques temáticos, estos están relacionados con la adaptación del aprendizaje al entorno digital, con un mayor protagonismo de los alumnos en su proceso de aprendizaje, así como la autocrítica en la comprensión de conocimiento. Por otro lado, existen unos objetivos concretos del ejercicio que aquí se presentan relacionados con el marketing cinematográfico:

² Los materiales matrices o *delivery* son materiales que sirven para la promoción de la película y suelen consistir en trailers, ficha de la película, foto fija, entrevistas, CV de los artífices, recursos sonoros para la promoción en radio o billing block con los patrocinadores y colaboradores.

2.1. *Objetivos generales*

- Adecuar el contenido a las herramientas digitales
- Motivar a los alumnos a su participación activa y reducir la abstención
- Facilitar la comprensión y consolidar conocimientos gradualmente
- Adquirir habilidades de gestión de trabajo y coordinación de grupos

2.2. *Objetivos concretos*

- Aprender técnicas de marketing aplicados a un producto audiovisual
- Conocer los distintos canales de promoción cinematográfica
- Diseñar una planificación estratégica de medios

3. Procedimiento

3.1. *Característica principal*

Lo importante de esta metodología es que permite al alumnado hacerse responsable de su propio aprendizaje, manteniendo un papel activo. El docente adquiere un papel de guía, coordinador para organizar grupos de trabajo y motivador para el cumplimiento de unos objetivos de calidad en los tiempos definidos.

3.2. *Formato y duración*

La actividad se divide en dos partes. Por un lado, en una primera sesión (una hora y media de duración) se trabaja la comprensión y consolidación de conceptos mediante vídeo-clases sobre los bloques temáticos, en este caso “El marketing cinematográfico”, también se les facilita apuntes en PDF por el campus virtual,

cuya comprensión se refuerza con juegos (p.ej., Kahoot³) y tareas individuales relacionadas con el contenido al final de la sesión como un pequeño test escrito que se corrige entre todos y que permite consolidar los conocimientos de esa sesión. Por otro, una sesión conjunta (1 hora y media de duración) donde se trabaja en diferentes grupos sobre la actividad práctica relacionada con la teoría y que va dando forma al proyecto grupal final (dossier y corto), esta actividad será entregada en el foro (espacio abierto en el campus virtual) al final de la sesión. Aunque la tarea no esté terminada del todo, pues será mejorada para la entrega del dossier tras las aclaraciones y seguimiento del profesor en clase, después de cada sesión se les pide que hagan una entrega lo que les obliga a comenzar y seguir una continuidad en el desarrollo del dossier. De este modo, los momentos de clase se transforman en espacios de reflexión, desarrollo y trabajo colaborativo y que permite prestar atención a la evolución del grupo. Aunque el alumno dispone de cierta flexibilidad ya que se le ofrece cuatro días para subirla la tarea al campus (consolidación conceptos teóricos) se establecen unos periodos de entrega que le permita ir cumpliendo objetivos concretos y mejorar las habilidades organizativas.

3.3. Ejecución

Esta metodología fue utilizada durante todo el desarrollo de la asignatura de Empresa cinematográfica (segundo cuatrimestre) para los distintos bloques

³ El kahoot es una plataforma online donde el docente puede crear distintas dinámicas de juego con preguntas sobre el temario. La participación puede ser grupal o individual. En este caso se crean cinco preguntas donde cada pregunta tiene cuatro respuestas diferentes asociadas a un color, sólo una de ellas es la correcta. El programa genera un código que los alumnos utilizarán para apuntarse desde su móvil u ordenador y tendrán la opción de marcar un color para señalar la respuesta que desean. El programa ofrece los resultados tras cada pregunta donde se pueden ver los cinco participantes que acertaron más rápido, así como los porcentajes de respuesta. Esto permite ir explicando en cada pregunta la respuesta correcta. Además, al final, el programa presenta un pódium final con los tres mejores participantes.

temáticos. La asignatura tiene un fuerte componente teórico sobre los diferentes sectores dentro del mercado audiovisual (producción, distribución, exhibición, legislación, etc.) que se relacionan con diferentes actividades prácticas (presupuesto, contratos, *timing*, plan de distribución y marketing entre otros) y que darán forma a un proyecto final en grupo, un corto de máximo siete minutos de duración con temática crítica social y el dossier del mismo. Para la ejecución de cada bloque se ha seguido la misma pauta. A continuación, se explica la dinámica de clase invertida a través de un ejemplo de caso realizado en la asignatura para el bloque “Plan estratégico de Marketing”.

En primer lugar, se pone a disposición del alumno en Campus Virtual de la UCM la clase teórica en vídeo y apuntes esquemáticos sobre los contenidos del bloque: ejemplos y vídeos de campañas de promoción de obras cinematográficas y series, estrategias del marketing mix adaptado al audiovisual⁴, planificación de medios (características de los distintos medios como penetración, segmentación, mensurabilidad, rentabilidad, así como los distintos formatos para publicitar una película en los distintos medios como televisión, radio, publicidad exterior, cine o internet) y materiales matrices para la promoción de cine. Además, se abre una tarea individual con preguntas sobre el contenido tratado con el objetivo de consolidar los conocimientos teóricos vistos.

Posteriormente se realiza una sesión conjunta (en este caso, a través de Collaborate en el campus).

⁴ La promoción y marketing de la obra es un aspecto que se tiene en cuenta desde el principio de la obra ya que permite dar a conocer el proyecto e ir creando interés en la audiencia. La estrategia de marketing mix adaptadas al audiovisual son el conjunto de estrategias que permiten que la obra llegue a nuestro público objetivo y se traduce en las cuatro Ps: *Product* (características de la obra que sirven para diferenciarla y que resulte atractiva como el género, el guion, los actores o el director, etc.), *Price* (en el cine el precio de la entrada es fijo pero existen formatos para modificarlo como el día del espectador, abonos o el día del cine), *Place* (se refiere a la distribución, tipo de lanzamiento, número de copias, tipo de estreno, ventanas de explotación, etc) y *Promotion* (análisis del mercado, partida presupuestaria, medios y estrategias utilizados para la promoción, etc.).

Esta sesión se organiza en dos partes. Una primera parte dedicada a la reflexión sobre los contenidos tratados, se comienza con una ronda de dudas sobre la parte teórica y se lanza un juego (Kahoot) mediante el cual se ponen a prueba los conceptos tratados más importantes. Este tipo de herramientas permiten enriquecer el aprendizaje a través del *gaming* resultando muy motivadoras para los alumnos y útiles para el docente ya que permite evaluar el proceso de aprendizaje, aclarar conceptos grupalmente y disponer de un registro de participación.

La segunda parte está dedicada a la aplicación de esos contenidos en una actividad práctica grupal que a su vez incluirán en el trabajo final. Primero se explica y plantea la actividad a todo el conjunto y luego se organiza a los alumnos en diferentes grupos (que se han formado ya en el inicio de la asignatura) dentro de la propia plataforma para realizar la práctica grupal. El docente va pasando por los distintos grupos para aclarar dudas más concretas y asesorar en todo el proceso. Cada grupo comienza a diseñar la estrategia de marketing para sus cortos, realizar la ficha técnica de la película y diseñar un plan estratégico de medios (televisión, radio, prensa, publicidad exterior, internet) para la promoción de sus obras. El plan de marketing de la película que los alumnos tienen que incluir en el dossier consta de varios apartados: a) definición del producto con la ficha técnica (título, director, nacionalidad, género, duración, productora, intérpretes, guion, fotografía, versión original, inicio y final del rodaje, localizaciones), sinopsis corta y sinopsis larga; b) Análisis del entorno, target y características, histórico de taquilla de películas comparables, fecha del estreno, análisis competencia y DAFO; y c) Objetivos financieros, recaudación, penetración, comunicación, estrategias de distribución, ventanas de explotación, estrategias de marketing (medios y comunicaciones), cronología o timing y conclusión del apartado. En esta tarea se les pide que entreguen la ficha técnica, las sinopsis cortas y larga, las estrategias que van a utilizar en los distintos medios y el timing. Estas prácticas grupales se presentan a través

de un foro abierto para la actividad en concreto en el propio campus, donde un participante de cada grupo subirá la tarea.

3.4. *Materiales que se necesitan*

- Página web para colgar materiales, apuntes, organizar foros y tareas (campus virtual UCM)
- Vídeos-clase grabada
- Esquema-apuntes en PDF del bloque
- Tarea individual en el campus sobre el tema con fecha de entrega
- Aplicación para *gaming* (Kahoot)
- Foro “Práctica grupal” correspondiente en el campus virtual
- Collaborate, Teams o cualquier plataforma de videollamada que permita organizar a los asistentes en grupos de trabajo.

4. Medición de la eficacia del ejercicio

Esta metodología parte de unos objetivos globales de la asignatura mencionados anteriormente como reducir la abstención, motivar un papel activo en el propio proceso de aprendizaje, compromiso y adquisición de habilidades organizativas y de coordinación. La comprensión individual del bloque teórico se consolida mediante la realización de la tarea por el campus, la ronda de preguntas y el juego. Posteriormente serán reforzadas con la parte práctica en grupo, cuyos objetivos concretos de la sesión se valorarán con la actividad presentada por el grupo en el foro.

5. Evaluación de los alumnos

Tanto las tareas individuales, participación en juegos y prácticas grupales se valoran cada una con un punto. El conjunto de ellas forma lo que se considera “participación y asistencia del alumno” con un peso del 15% de la nota final. Para que el alumno pueda disponer de este porcentaje tendrá que haber realizado al menos el 80% de ellas. El examen tiene una carga del 50% y el dossier y el corto del 35% sobre la nota final.

6. Análisis crítico

A continuación, se realiza un análisis crítico realizado por el docente de algunos elementos que funcionan y otras recomendaciones.

Reforzar los conocimientos teóricos mediante tareas individuales, las rondas de dudas y los juegos resultan muy prácticos tanto para el alumnado, que tiene que hacer el esfuerzo de buscar, argumentar y reflexionar, como para el docente que puede evaluar el desarrollo del aprendizaje, reajustar en función de las necesidades de los alumnos y recoger informes sobre abstención. Entre ellos, los juegos (Kahoot) resultan de gran utilidad tanto en entornos digitales como en las clases presenciales ya que permiten consolidar los conocimientos de forma lúdica, aclarar respuestas erróneas y motivarse entre ellos, por un lado, el desafío ganar el juego y estar entre los primeros y por otro, que entre ellos se animan y aplauden. Trabajar en grupos sobre los propios proyectos les resulta muy motivador, es importante establecerles pequeños objetivos que les muevan a coordinarse y cumplir obligaciones. Además, permite al docente guiarles y acompañarlos de forma continua.

El campus virtual permite al docente crear grupos de trabajo, estos grupos pueden ser asignados a los alumnos por el profesor, puede realizarlo la plataforma

de forma aleatoria o pueden apuntarse los alumnos. En este último caso, el profesor puede configurar número máximo de componentes o si un alumno puede cambiarse de un grupo a otro. Al principio de curso se les dio la opción a los alumnos a que eligieran su grupo de trabajo, por lo que cada grupo ya dispone de su número correspondiente creado por el docente.

En Collaborate existe la opción de crear diferentes grupos o reuniones dentro de una misma sesión, pudiendo elegir la configuración de parámetros como, por ejemplo, número de grupos que deseamos, los asistentes para cada grupo, si los alumnos pueden cambiar de grupo, así como que la aplicación reparta a los asistentes de forma aleatoria en los grupos. Aunque el docente puede editar los grupos, designar los asistentes o mover a un alumno a otro grupo, hacerlo de este modo resulta muy laborioso para el profesor y retrasa la dinámica de la clase. Lo más práctico es que el programa seleccione a los asistentes de forma aleatoria en los diferentes grupos y que ellos mismos se cambien al que les corresponda. Aunque a primeras esto pudiera parecer un problema, los alumnos son totalmente capaces de hacerlo, se ayudan entre ellos por el propio chat y comienzan a sentir su papel activo en la sesión.

Funciona muy bien establecer pautas muy concretas, ir marcando pequeños objetivos y establecer fechas de entregas mediante tareas y foros. De esta manera los alumnos pueden realizar una autoevaluación progresiva, así como aprender a coordinarse, trabajar en equipo para unos objetivos concretos y tomar decisiones. Aunque a veces las prácticas grupales que se entregan al final de la sesión no estén del todo completas es bueno que las entreguen ya que les sirve para comenzar con esa parte y volverla a entregar terminada para su posterior corrección.

6.1. Percepción de los alumnos

Una de las principales formas de conocer la satisfacción de los alumnos es su gran participación e implicación en la entrega y calidad de las actividades en sus fechas establecidas. Es importante establecer una comunicación fluida en las sesiones conjuntas, interesarse por sus inquietudes, dudas y sugerencias sobre la asignatura o el contenido de ésta. A raíz del interés de los propios alumnos por la corrección y calidad de sus propios trabajos, se abrió un espacio exclusivo para que puedan volver a subir sus trabajos después de las correcciones sugeridas. También agradecen poder ir realizando el dossier progresivamente con la supervisión del profesor que puede guiarles y asesorarles durante el desarrollo. Además, los alumnos manifiestan la predilección por juegos como el Kahoot ya que les parece una manera divertida de repasar conceptos.

6.2. Aprendizajes complementarios de los alumnos

Además de reducir la abstención y motivar la implicación y el compromiso con la asignatura, así como con sus propios proyectos, esta metodología permite reforzar los conocimientos adquiridos, el trabajo en equipo, la comunicación, la gestión del tiempo y la responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje.

6.3. Ventajas y desventajas del ejercicio

Ventajas:

- Es viable de implementar, ofrecer vídeos y recursos para luego reflexionar y aplicarlos en clase en conjunto.
- Motiva mucho la implicación de los alumnos.

- Permite la evaluación durante todo el proceso de aprendizaje.
- Permite adaptar la asignatura a las necesidades cognitivas del alumnado.
- Facilita un gran número de *insights* de los alumnos con los que se está en continua comunicación y revisión de resultados.
- Activa a los alumnos con la entrega de actividades específicas.

Desventajas y sugerencias:

- Es necesario poner especial atención en explicar bien el procedimiento y comunicar de forma muy clara cuáles son las tareas y objetivos a cumplir.
- Supone una alta implicación por parte del docente y un trabajo previo, es importante tener todos los recursos preparados y coordinados lo cual hace que trabajemos con diferentes formatos y vías que se complementan (vídeo, esquemas en PDF, tareas, foros, enlaces, material complementario, etc).
- También existe una dificultad en este proceso. Que el docente realice un seguimiento grupo por grupo permite un aprendizaje más individualizado, favorece la comunicación y la coordinación. Sin embargo, a veces, no hay tiempo en una sesión de supervisarlos a todos. Como la actividad es entregada en el foro, será igualmente corregida. Sin embargo, se recomienda tener en cuenta las siguientes consideraciones para que todos los grupos se sientan integrados y acompañados en la evolución de su aprendizaje: a) preguntar al global el estado de la actividad, dudas y necesidades más urgentes para cubrir primero a aquellos que puedan encontrar dificultades en realizar la actividad concreta, b) informar del orden que se va a seguir según las necesidades expuestas anteriormente, c) usar el chat de la “reunión general” para dudas o petición de asistencia, d) llevar un registro de los grupos que queden sin asistir en la sesión para comenzar con ellos en la siguiente sesión.

7. Conclusiones y nuevas áreas de oportunidad

Esta metodología permite adaptarse perfectamente a cualquier asignatura. Personalmente la he aplicado en otras como Arte Contemporáneo, y Creación y Diseño Multimedia. Para esta adaptación es importante establecer una estructura del contenido que ayude a los alumnos a aplicar sus conocimientos según los van adquiriendo, pudiendo correlacionar el bloque teórico con la parte práctica de la asignatura. Desde el principio se deben explicar muy claros los objetivos y la manera en la que se van a conseguir, los tiempos, las tareas y su utilidad. En cada una de las secciones ser claro en las directrices y aclarar dudas.

Esta metodología también permite un *feedback* continuo del proceso de aprendizaje mediante la teorización y la práctica se puede adaptar a otras necesidades. Por ejemplo, en el caso de Arte Contemporáneo, no existían grupos de trabajo para proyectos de la asignatura, y se trabajó con el grupo al completo. Primero se les ofrecía una clase grabada con la conceptualización teórica (por ejemplo, Cultura Visual o determinadas figuras retóricas) y se les pedía una tarea individual, como elegir un tema y hacer un *collage* o una composición con tres figuras retóricas. Todos los trabajos se evaluaban conceptualmente y se recogía en una presentación. El día de la sesión con los alumnos, se presentan los diferentes trabajos y entre todos se comentan figuras o temas utilizados ayudando a consolidar los conocimientos.

8. Bibliografía

Collado Alonso, R. (2015). Marketing y publicidad cinematográfica: el cartel de cine español, *aDResearch ESIC*, 11, 58-77, <https://doi.org/11.7263/ADRESIC.011.004>

- Baker, J. W. (2000). The "classroom flip. *Using web course management tools to become the guide by the side*, 9-17.
- Benítez, A. S. (2013). Cine y medios sociales: reinventando el marketing promocional. *Cuadernos de documentación multimedia*, 24, 104.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. Ediciones SM.
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends*, 57 (6), 14-27.
- Calvo Herrera, C. (2011). Marketing cinematográfico off line y on line. *Derecom*, 6 (3).
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The journal of economic education*, 31 (1), 30-43.
- Linares Palomar, R. (2008). El uso del marketing cinematográfico en la industria del cine español (Tesis doctoral no publicada). Universidad Rey Juan Carlos. Disponible en <http://hdl.handle.net/10115/5025>
- Neira, E., Linares, R., & Herbera, J. (2015). *Marketing cinematográfico: cómo promocionar una película en el entorno digital*. Editorial UOC.
- Matamoros, D. (2009). *Distribución y marketing cinematográfico. Manual de primeros auxilios* (Vol. 5). Edicions Universitat Barcelona.
- Rodríguez, M. C. (2014, July). Producción, distribución y marketing de cine independiente en el mercado Internacional. En *La historia contada a través de los medios de comunicación* (pp. 135- 150). Vision Libros.

16

Prácticas de innovación docente en la enseñanza de la edición y la postproducción

(audiovisual y cinematográfica)

*María Lara*¹

Desde que inicié mi carrera docente en 2003, pude comprobar que los estudiantes de Comunicación Audiovisual destacaban en líneas generales por su motivación e interés por el cine y los medios, en relación con otros alumnos de carreras afines de distintas universidades. Sin embargo, a partir de la crisis de 2008, comencé a percibir una creciente desesperanza ante sus difíciles expectativas de futuro y quizás también por la dificultad para llevar a cabo prácticas reales con las que acceder al mercado laboral en puestos relacionados con los estudios que habían elegido. A pesar de esta circunstancia, una parte importante de los estudiantes seguía

¹ Universidad Complutense. mlara04@ucm.es

manteniendo cierta inquietud por las asignaturas prácticas como la que imparto actualmente de Edición y Postproducción, o anteriormente de Edición y Montaje Audiovisuales o Montaje Cinematográfico, etc., ya que les permitían experimentar de primera mano el fascinante oficio audiovisual de contar historias, dirigiendo la mirada de los espectadores, emocionándolos y ampliando su percepción del mundo. Como apunta Pedro-Carañana (2016), no hay que perder de vista la creciente responsabilidad de la universidad en el caso de las carreras de Comunicación, ya que son determinantes en "el funcionamiento y cambio de las sociedades".

Sin embargo, a pesar de dicha implicación, venía observando una dificultad para lograr un progreso significativo en el aprendizaje del programa Avid Media Composer (el *software* para edición audiovisual más extendido en el entorno profesional), así como en la aplicación real de los principios teóricos del montaje en los ejercicios propuestos a lo largo del cuatrimestre. Por ese motivo, en los últimos cursos, había ido implementando de manera continuada una línea de innovación docente que ya había utilizado antes de forma puntual o en clases de máster donde había menor número de alumnos. Esta decisión se debió a que cuando disponía de margen suficiente en las clases para evaluar individualmente lo que habían realizado algunos de ellos, reforzaban los conceptos y mejoraban extraordinariamente. Aunque parecía inviable según estaban configuradas las sesiones detenerse con cada uno para ver sus diferentes prácticas y proponerles los cambios a realizar, como algunas de las cuestiones que salían a la luz con dichas correcciones eran generalizadas, pensé que les resultaría útil escucharlas a todos. De este modo, les planteé llevar a cabo proyecciones en común de los trabajos de montaje y utilizar un sistema de evaluación colaborativo que pusiera en juego sus propios criterios acerca de las ediciones de sus compañeros.

Desconocía si este tipo de ejercicios había sido empleado por otros docentes, pero pensé que constituiría un estímulo de gran ayuda. Fue una iniciativa fruto de

la experiencia en dicha materia y de la revisión documental de autores especialistas en innovación docente que recomendaban un aprendizaje más autónomo por parte del estudiante.

Según algunas propuestas, como la de Woods (citado en Scott, 2015), habría que poner el foco en que los alumnos desarrollaran su capacidad de aprender por sí mismos, con lo que el profesor pasaría a ocupar un papel de mediador. Dicha destreza resulta esencial además como futuros productores de contenidos ya que antes han debido ejercitar sus habilidades como espectadores críticos con independencia de criterio (Blázquez, 2017). Igualmente, McLoughlin y Lee (2008) plantean aumentar la participación y el rendimiento de cada uno de los alumnos personalizando su formación y adoptando nuevos modelos más centrados en el estudiante.

Asimismo, me parecía de extrema utilidad programar actividades con expertos y profesionales, tanto para fomentar su motivación como para que reflexionaran acerca de las dificultades más habituales en torno a la creatividad. Elisondo apuntaba que:

Encuentran interesantes ocasiones para la creatividad en las actividades extracurriculares y en prácticas fuera de las aulas, (...) entonces pensamos que abrir las puertas de las aulas y las instituciones educativas para que circulen personas y conocimientos es una idea interesante para construir una nueva perspectiva en educación. (Elisondo, 2015: 14)

Y en el pasado curso, a la preocupación recurrente de los alumnos por su futuro incierto se unió la coyuntura internacional de incertidumbre debida a la pandemia, por lo que se hacía doblemente necesario incentivarlos y llamar su atención para no perder su ilusión e interés por la carrera y la asignatura.

1. Objetivos teóricos y prácticos

Los objetivos fundamentales de la propuesta de innovación eran varios, la mayoría de ellos con una base teórica, pero, a su vez, con efectos prácticos. El primero de ellos era recuperar aquella motivación primigenia de los estudiantes, que observé en mis primeros años de docencia. Se trataba de que emprendieran con una perspectiva renovada los ejercicios de montaje planteados en las clases, y que mejoraran su propio aprendizaje al tiempo que contribuían al de sus compañeros. En este sentido, seguí los pasos de Srinivas (citado en Laal et al., 2012), que proponía una metodología en la que el alumno dejaba de actuar como un ser pasivo, ya que todos debían hacerse responsables del avance de los demás, despertando su "intención". Yo había advertido que la participación era cada vez más baja y consideraba imprescindible que se sintieran libres de opinar y comentar sus impresiones en el aula. Por ese motivo debía lograr que se invirtiera esa tendencia y que cada vez fueran más los que quisieran involucrarse de manera activa en su evolución y en la del resto de estudiantes. Buscaba que este nuevo enfoque impulsara su creatividad y su espíritu crítico "indagando en su imaginario artístico y descubriendo sus mejores cualidades para poder expresarse profesional y emocionalmente en un contexto creativo" (Dewey, 2008: 56). Ello propiciaría también que los alumnos se transformaran en "aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender", tal como explicaban Díaz-Barriga y Hernández (2007: 233).

Estas mismas autoras planteaban un dilema en relación a la creatividad ya que no resulta tan difícil el producir "cien ideas originales" como el determinar cuál de ellas es la mejor. Llegados a este punto, un experto de trayectoria dilatada podría ayudar a los estudiantes a ver con más claridad los mecanismos de acierto y error. Por tanto, resultaba urgente acortar su distancia con el futuro mundo laboral. Para ello, organicé a lo largo del curso, aparte de las proyecciones con puesta en común,

encuentros con profesionales del sector que les hablaran de primera mano de las claves de su oficio.

Consideraba importante tener presente que la preocupación por proveer a los estudios universitarios de conocimientos prácticos partía ya de los tiempos de la Edad Media. Aunque actualmente pareciera una necesidad aún más urgente, por lo que numerosas instituciones estaban tratando de adaptar sus planes de estudios para hacerlos más competitivos y ajustados a los nuevos requerimientos que habían ido surgiendo. Son muy relevantes las aportaciones de Dewey, que defendía que se partiera de la experiencia concreta para fomentar la reflexión, ya que la situación real funcionaba así como detonante: "el material para pensar no son pensamientos, sino acciones, hechos, eventos y la relación de las cosas" (Dewey, 1916, en Camus et al., 2021: 12). También resultaba de utilidad el desarrollo que realizó Kolb (1984) de este concepto de aprendizaje experiencial y que más adelante fue adoptado por otros estudiosos como Roakes y Norris-Tirrell (2000) o Salam et al. (2019).

Los graduados de Comunicación Audiovisual tendrían que conocer las claves del lenguaje, así como dominar los recursos tecnológicos y los aspectos técnicos y narrativos para "elaborar los diversos materiales según el medio y el canal: noticias, fotografías, blogs, páginas web, programas de radio, guiones, documentales, vídeo-arte, videos institucionales, spots publicitarios, series de TV, películas, entre otros" (Lara et al., 2018: 147). El escuchar las críticas sobre los contenidos audiovisuales generados les prepararía para su futuro profesional en el que estarán expuestos a todo tipo de comentarios sobre su trabajo.

2. Competencias docentes

Para mantener actualizados los contenidos impartidos, los docentes de este tipo de materias, deberían estar especializados en estas áreas concretas de Comunicación

Audiovisual y asegurar un estrecho vínculo con el ejercicio profesional, ya que tan sólo con la experiencia directa de colaborar en un proyecto real, como una película, serie, documental, se tiene acceso a la metodología de trabajo empleada en el medio audiovisual, con cambios tecnológicos en constante evolución, que a su vez influyen en la forma de contar las historias. Sería deseable en un futuro que se reconociera el mérito de haber llevado a cabo una obra audiovisual para ser profesor de una asignatura práctica, al igual que ocurre en otras carreras como Medicina, ya que sólo mediante el vínculo estrecho con la profesión es posible después transmitir dichos conocimientos a los alumnos de estas disciplinas.

3. Proceso a seguir e instrucciones

La ventaja principal de las proyecciones seguidas de una puesta en común era que aprenderían del resto de estudiantes, además de escuchar la opinión habitual del profesor sobre las debilidades y fortalezas de sus prácticas. Todos ellos se convertirían en observadores y podrían aportar soluciones a los problemas detectados, preparándolos para su futuro profesional en el que otros compañeros o supervisores cuestionarán sus decisiones, tanto técnicas como creativas, y deberán ser permeables a estas propuestas en ocasiones, y en otras, defender sus puntos de vista. En cursos anteriores a la pandemia montaban siempre en los ordenadores del Aula Multimedia de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense y sólo algunos estudiantes disponían del equipo necesario para realizar el ejercicio o completarlo en sus casas, ya que el programa de edición profesional por excelencia, el Avid Media Composer, conlleva unos requerimientos informáticos muy exigentes, similares al de otros *softwares* de montaje audiovisual. Esto nunca supuso un problema, ya que estaban siempre disponibles las instalaciones de la facultad. Únicamente en el año 2020, dadas las condiciones sanitarias, constituyó una

limitación, al igual que ocurrió en otras asignaturas técnicas de carreras prácticas. Numerosos alumnos terminaron sus vídeos en sus propios ordenadores. Cuando no les era posible trabajar con Avid, tenían excepcionalmente la alternativa de emplear otros programas menos profesionales y con menos opciones disponibles. En estos casos, aunque no llegaran a desenvolverse con soltura con dicha herramienta informática, al menos podrían aprender a montar de forma básica los diferentes formatos de piezas.

Al presentar la sesión de *feedback*, considero recomendable explicar la importancia de que todos participen y de hacer una crítica constructiva, tratando de comentar los errores habituales que se suelen cometer en el período de estudios, pero también destacando los aciertos más significativos de cada uno. En mis intervenciones procuro seguir este mismo criterio y si detecto alguna persona más reservada, trato de preguntarle directamente acerca de una cuestión sencilla que no le suponga un problema responder, con el fin de reforzar su confianza. En este sentido, el campus virtual constituye una herramienta fundamental para compartir contenidos y favorecer la implicación del alumnado en la asignatura.

Los encuentros con profesionales se llevaban a cabo en salas de conferencias o aulas de la Facultad de Ciencias de la Información, salvo en la época de distancia social, en la que se optó por el modelo online en distintas plataformas. Esta circunstancia permitió hacer convocatorias abiertas a todo el mundo, con la participación de asistentes de EE.UU., México, Colombia, Argentina y China. Entre los invitados de los últimos cursos destacan: la montadora cinematográfica Irene Blecua (de películas como *Palmeras en la nieve* y *La vida secreta de las palabras*); Raúl Mora (montador de la serie *La casa de Papel*); Beatriz Gómez (coordinadora de postproducción de largometrajes como *Ocho apellidos vascos* y *Julieta*, y de series como *Juego de Tronos*, *Sleepy Hollow* o *El silencio del pantano*); Gabriel Gutiérrez (diseñador de sonido, ganador del premio Goya por *Verónica*); Ángel Martín-Álvarez (reconocido

DIT o técnico de imagen digital del cine español, de películas como *Quién te cantará* o *La llamada* y de series como *The Crown* o *Paquita Salas*; Carmen de Couto (ayudante de montaje de películas como *La Tribu*, *Isla bonita* o *El buen patrón*); Verónica Adame (ayudante de montaje de series como *La catedral del mar*), entre otros.

4. Materiales

En relación también a estas proyecciones grupales, es necesario proyectar en un aula que disponga de una calidad de imagen adecuada, así como de un sonido bien distribuido. Preferentemente desde un ordenador que tenga instalado el programa Avid para poder valorar igualmente los proyectos de montaje de los estudiantes, en los que se observan la distribución de las pistas y los distintos cortes en la *timeline* o línea de tiempos, los efectos aplicados, la mezcla del audio, etc. En este sentido, el citado espacio en el que impartimos las clases prácticas es perfecto para este tipo de actividad. Cuando las sesiones son *online*, los vídeos deben exportarse con una calidad baja determinada que permita reproducirlos en *streaming* sin que se produzcan tirones, ya que un exceso de resolución o de *data rate* impide una correcta visualización de las piezas. Resulta además de gran utilidad que se inscriban en una lista de Excel en Drive dentro de un tramo horario determinado entre los propuestos, para no saturar ni alargar las reuniones en exceso, lo que redundaría en un desarrollo óptimo de dichas actividades.

Para los encuentros profesionales no es necesario contar con ningún tipo de material por parte de los estudiantes.

5. Duración

Como la participación es voluntaria, la duración del visionado de los vídeos y los comentarios suele prolongarse unas dos horas. Cuando era obligatoria la participación resultaban más largas las sesiones y menos provechosas. El proceso se repite cada vez que el grupo termina uno de los ejercicios propuestos, ya sea una secuencia de ficción, una pieza documental, un tráiler, etc. En condiciones normales de aforo, estas proyecciones podían integrarse dentro del horario de clase, pero en tiempos de Covid, consideré preferible organizarlas en otro momento en formato online para que pudieran aprovechar mejor las horas que estaban en el aula, que no eran las habituales de un curso normal sino menos, debido al aforo. Por ese motivo, fue muy bien recibida la iniciativa de ampliar el horario de manera opcional.

El número de encuentros profesionales que se realiza en cada curso depende en gran medida de la disponibilidad de tiempo de los invitados, ya que la mayoría no cuenta con apenas margen para realizar una charla online o acudir a la universidad. La duración de dichas actividades no supera nunca las dos horas para mantener el interés de los asistentes.

6. Medición de la eficacia y evaluación de los alumnos

Una vez que asisten a las proyecciones, una parte de los alumnos solicita tener la posibilidad de corregir sus montajes tras los comentarios recibidos por lo que se detecta una mayor implicación en la asignatura y un esfuerzo notable por lograr mejores trabajos. Además, aumenta la calidad de las siguientes prácticas y la repetición y reelaboración de las piezas queda patente en el resultado final de los vídeos editados. Muchos de ellos se animan a llevar a cabo el montaje de otros vídeos voluntarios, tanto con materiales profesionales suministrados por mí, como

con brutos rodados por ellos mismos. Los que deciden no participar no son penalizados por ello, pero tampoco destacan en la asignatura.

También crece su motivación en gran medida tras los encuentros con profesionales y manifiestan su interés por repetir la experiencia y por tener más información acerca de los invitados, tanto en sus respuestas a una breve encuesta sobre la asignatura como en persona cuando se les preguntaba directamente qué les habían parecido las distintas actividades.

La percepción de los alumnos se recoge igualmente preguntándoles al término de las proyecciones, aunque en ocasiones son ellos mismos los que toman la iniciativa de opinar sobre el sistema empleado. Hay una parte de la clase que no muestra mayor interés pero un porcentaje significativo de estudiantes manifiesta querer volver a participar.

Al comienzo de la asignatura se exponen cuáles serán los porcentajes correspondientes a la evaluación de los ejercicios propuestos y de la participación, que se refleja en su implicación en las clases y en las proyecciones grupales. Dicha evaluación se complementa cuando deciden rehacer sus prácticas, siguiendo recomendaciones expresadas por mí o por sus compañeros. La calificación de cada trabajo en la nota global es proporcional al número de estos que se llegan a terminar, de acuerdo a las condiciones particulares de cada curso. Las citadas prácticas de edición adicionales voluntarias son acometidas por un tercio o la mitad de los estudiantes, según el curso.

7. Sugerencias y advertencias

Las reticencias de los alumnos más introvertidos son difíciles de abordar. A veces, cuando comprueban el funcionamiento de las proyecciones y el talante de los comentarios, acaban animándose ellos mismos. En un principio, propuse que las

prácticas se mostraran de modo obligatorio pero sin desvelar su autor, para preservar su anonimato. Sin embargo, en este último caso, las sesiones se hacían muy largas y algunos estudiantes, poco acostumbrados a ver repetidamente la misma secuencia montada con sutiles cambios, perdían el interés. Por eso, en las experiencias más recientes he preferido ofrecer la posibilidad de que presentar su trabajo sea algo voluntario. De este modo, aunque algunos deciden no sumarse, los participantes resultan ser muy activos y colaboradores.

8. Ventajas y desventajas del ejercicio

Una ventaja considerable es no tener que repetir un mismo concepto de forma aislada para cada uno de los cuarenta alumnos. Además, si lo escuchan en diversas ocasiones, se refuerza su asimilación.

Un aprendizaje nada desdeñable es que adquieran la capacidad de asumir las críticas ajenas sin susceptibilidades, considerando sus valías y sintiéndose orgullosos de sus aportaciones y potencial para mejorar.

Un punto débil del ejercicio es la necesidad de emplear una enorme cantidad de tiempo, que en ocasiones habrá que acortar por diversas razones. Entre otras, la conveniencia de cumplir con el programa completo de la asignatura, ya que algunos grupos tardan más en asimilar los conocimientos.

Es cierto que las exigencias técnicas de un programa de edición profesional como Avid Media Composer suponen una cierta desventaja ya que no todos los estudiantes disponen de ordenadores personales capaces de montar vídeo. Esto ocurre también con otras carreras técnicas como Medicina en las que el alumnado lleva a cabo ciertas prácticas de Cirugía sólo en los quirófanos habilitados para ello. No tendría sentido que aprendieran a hacerlo en sus casas, ya que de este modo no podrían asimilar la realidad del ejercicio profesional. En el caso del citado *software*, todos los estudiantes

tienen oportunidad de editar durante las horas de clase y de reservar salas de edición para seguir practicando, por lo que sí, además, cuentan con un equipo propio que les permite hacerlo en otro momento, es algo beneficioso pero no imprescindible. Al tratarse del programa de edición más extendido, su dominio resulta capital para futuros trabajadores de la Comunicación Audiovisual.

Los encuentros profesionales únicamente aportan aspectos positivos a su formación.

9. Conclusiones y nuevas áreas de oportunidad

Esta iniciativa conllevó una mayor implicación por parte del alumnado y un incremento del esfuerzo con el fin de lograr piezas audiovisuales de calidad. Como se ha comentado, incluso algunos solicitaron la repetición de sus actividades para presentarlas de nuevo con los errores corregidos. Aunque varios de ellos mostraron en un primer momento ciertas reticencias a enseñar sus ejercicios al conjunto de la clase, finalmente la mayor parte reconoció que les resultó gratificante aprender unos de otros, al analizar tanto sus propias propuestas como las de los demás y al comprobar que algunas de las dificultades experimentadas eran compartidas.

Tanto las proyecciones grupales como los encuentros con profesionales aumentaron su motivación por la asignatura y la carrera, al mismo tiempo que facilitó la ejecución de sus prácticas y su percepción de ellas, por lo que les preparaba de mejor manera para su futuro laboral y les otorgaba confianza y mayor claridad de ideas. Como defendía Dewey (1916, en Camus et al., 2021), la experiencia concreta funcionó como detonante de un modo más directo que los meros conceptos teóricos.

Este ejercicio mixto de práctica y de posterior proyección conjunta quizás podría aplicarse a otras asignaturas de Comunicación Audiovisual como Realización Cinematográfica, Televisiva y Publicitaria así como a Fotografía.

10. Referencias

- Blázquez, L. (2017). Los exámenes no sirven de nada. *El Mundo*, 9 Octubre. Disponible en: <http://www.elmundo.es/papel/cultura/2017/10/09/59d61827e2704e704b8b4651.html>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Dewey, J. (1916). En Camus, R. M., Ngai, G., Kwan, K. P., Yau, J. H. Y. y Chan, S. (2021). Knowing where we Stand: Mapping Teachers' Conception of Reflection in Service-Learning. *Innovative Higher Education*, 1-18.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.
- Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), pp. 1-23. Universidad de Costa Rica.
- Elisondo, R., Donolo, D. y Rinaudo, M. (2009). Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, (4), 1-16.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Laal, M., Naseri, A.S., Laal, M. y Khattami-Kermanshahi, Z. (2013). What do we achieve from learning in collaboration? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 1427-1432.
- Lara, María, García Castillo, Noelia y Bueno, Tamara (2018). La innovación docente en los estudios de comunicación: Análisis documental de los proyectos financiados por las universidades públicas madrileñas. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 23, 143-156. Ediciones Complutense.

- Martínez Suárez, E.M. y González Fontao, M.P. (2009). ¿La creatividad como competencia universitaria? La visión de los docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 2 (2), 101-114.
- McLoughlin, C. y Lee, M.J.W. (2008). The three p's of pedagogy for the networked society: personalization, participation, and productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (1), 10- 27.
- Pedro-Carañana, J. (2016). Hacia un enfoque epistemológico pluralista en los estudios de Comunicación y Cambio: Humanismo, Ciencia y Ecologismo. *Obets Revista de Ciencias Sociales*. 11 (1), 157.
- Roakes, S. L. y Norris-Tirrell, D. (2000). Community service learning in planning education: A framework for course development. *Journal of Planning Education and Research*, 20 (1), 100–110.
- Salam, M., Iskandar, D. N. A., Ibrahim, D. H. A. y Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20 (4), 573-593.
- Scott, C.L. (2015). El futuro del aprendizaje 3: ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? *Investigación y Prospectiva en Educación*, 15, p. 7. UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/ 002431/243126s.pdf>

17

Madrid como aula:

Aprender Dirección Cinematográfica en las calles¹

*Luis Deltell*²

1. Docencia en tiempos de pandemia

El curso académico 2020-21 se desarrolló, como es conocido, bajo una inusual situación provocada por la pandemia causada por la COVID-19, decreta el 11 de marzo de 2020 (OMS, 2020a). En las universidades, esta circunstancia sanitaria anómala se gestionó de diversas maneras y metodologías educativas dependiendo de

¹ Este texto surge de la actividad del proyecto titulado: La ficción audiovisual en la Comunidad de Madrid: lugares de rodaje y desarrollo del turismo cinematográfico. Acrónimo: FICMATURCM. Ref: H2019/HUM5788 y de ESCINE, Grupo Complutense de Estudios Cinematográficos y se ha realizado dentro de las actividades del Grupo de innovación docente con Wikipedia. InnovaWiki, perteneciente a la Universidad Rey Juan Carlos.

² Universidad Complutense de Madrid. ldeltell@ccinf.ucm.es

las asignaturas, de las competencias y habilidades que se debían desarrollar y adquirir y de las posibilidades propias de cada materia y cada centro docente. La propuesta que se presenta, titulada, “Madrid como aula: aprender Dirección Cinematográfica en las calles” se desarrolló en el primer cuatrimestre de dicho curso académico —desde septiembre hasta diciembre de 2020—, en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid y en Dirección Cinematográfica, asignatura troncal y obligatoria del tercer curso del grado de Comunicación Audiovisual y con alumnado de 89 —grupo a— y 81 —grupo b— estudiantes.

En esta situación concreta y durante el primer cuatrimestre, la Facultad de Ciencias de la Información acometió las obras de mejora y acondicionamiento de los platós de cine y de las diversas aulas-cabinas de edición. Lo cual equivalía a que la docencia debía realizarse íntegramente online, algo que no sería ilógico pues existen en la actualidad diversos cursos y talleres relevantes sobre esta materia que tienen exclusivamente una forma digital. Sin embargo, los docentes de Dirección Cinematográfica (teoría-práctica) optaron por resolución educativa diferente: impartir la docencia presencial al aire libre —*Outdoor Learning*—. Para ello se utilizó la inspiración de los modelos de escuela bosque —*Forest School*— y enseñanza en abierto, así como la propia tradición krausista de la Universidad Complutense de Madrid (Barrio y Carpintero, 1985). Así, se siguieron los criterios de la Organización Mundial de la Salud —OMS— del 18 de septiembre de 2020 con respecto a la enseñanza y escuela en tiempos de COVID-19 (OMS, 2020b) y la específica del Estado español con respecto a ventilación y espacio de trabajo y educación (Ministerio de Salud, 30/7/2020).

En esta propuesta académica tuvo el apoyo del Decanato de la Facultad de Ciencias de la Información, del Departamento de Ciencias de la Comunicación Aplicada, del Real Jardín Botánico Alfonso XIII de la Universidad Complutense, de ESCINE grupo Complutense de Estudios Cinematográficos y del proyecto de

investigación FICMATUR-CM, *La ficción audiovisual en la Comunidad de Madrid: lugares de rodaje y desarrollo del turismo cinematográfico*, referencia H2019/HUM5788³. Además, este proyecto educativo se enmarca dentro de las actividades del Grupo de innovación docente con Wikipedia. InnovaWiki, perteneciente a la Universidad Rey Juan Carlos.

2. Objetivos de la propuesta

La propuesta que se planteó tenía un objetivo principal claro: impartir la docencia presencial de todo el alumnado, pero evitando, al máximo, el contagio y la transmisión de la COVID-19.

Esta propuesta presentaba tres objetivos específicos:

- primero que el alumno alcanzara las competencias de la materia (planificación y análisis de una escena cinematográfica y capacidad de formar equipos para rodajes) en una situación sanitaria anómala que impedía rodajes en interiores;
- segundo utilizar los espacios exteriores no como un impedimento, sino como una propuesta educativa, siguiendo modelos de aprendizaje contrastados como escuela-bosque o enseña en exteriores.
- tercero lograr incorporar espacios digitales y virtuales de conocimiento libre, como Wikipedia o Wikimedia Commons.

³ La propuesta que se analiza no hubiera sido posible sin el apoyo desinteresado de muchas personas. En primer lugar, el personal de servicios de la Facultad de Ciencias de la Información, que apoyó, animó y colaboró en que el entorno fuera lo más agradable y acogedor posible; en el equipo Decanal y el departamento CAP que aceptaron la propuesta desde el primer momento; en el grupo de trabajo de la HuertAula Cantarranas; en el personal del Laboratorio de Audiovisuales de dicho centro y en el equipo directivo y personal del Real Jardín Botánico Alfonso XIII de la Universidad Complutense.

3. Antecedentes: una universidad en la naturaleza

Hay dos antecedentes que se deben reseñar en este caso. Primero la perspectiva pedagógica internacional sobre el uso del espacio exterior y, segundo, la ideología krausista que motivó la urbanización y la posterior construcción de la Ciudad Universitaria de Madrid, sede de la Universidad Complutense de Madrid, (Chías Navarro, 1983 y Bonet Correa, A. 1988), espacio donde se realizó este proyecto.

La docencia al aire libre tiene una tradición histórica. Huelga recordar que tanto el modelo de la Academia (de Platón) como el Liceo (de Aristóteles) recurrían al espacio exterior para sus lecciones. Ciertamente, Platón presentaba un modelo de cátedra, en donde el profesor ayudaba a sus estudiantes a aprender desde una posición—física pero, sobre todo, moral—elevada, completamente diversa y más cerca de nuestra propuesta era la idea peripatética de Aristóteles donde docente y discente divagaban física e intelectualmente en la búsqueda del conocimiento. Este paseo de aprendizaje se producía bajo los soportales, o *peripatētikós*, de allí deriva el adjetivo peripatético.

El modelo actual más cercano a nuestra propuesta es el de escuela bosque, que ya ha sido investigado y validado en numerosos estudios de pedagogía y de psicología. La tradición de la escuela bosque llega a España por la influencia del krausismo y de la mano de Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza (Rabazas Romero y Sanz Simón, 2020). En el primer tercio del siglo XX existían varias escuelas bosque en Madrid y Barcelona. La directora de la Escuela Bosque del Parque de Montjuïc, Rosa Sensat, fue una de las grandes difusoras de este proyecto y de la defensa del uso de esta docencia en la naturaleza no solo para los varones, sino también para las mujeres (Sensat, 1933). La Guerra Civil y la dictadura franquista acabó con este modelo, aunque algunos espacios cercanos a la Institución Libre de Enseñanza—I LE—, como el colegio Estudio de Madrid, mantuvieron un sistema que priorizaba la educación en el aire libre (Rodríguez Villa, 2013).

A partir de finales del siglo XX se desarrolla en Europa una nueva tendencia favorable al estudio en exterior, principalmente en las etapas iniciales del aprendizaje, surgiendo las nuevas escuelas bosque. Existen diversos estudios que muestran la importancia de la educación en exterior en los períodos preescolar (Yildirim y Özyilmaz, 2017) e infantil (Camarero-Núñez, 2018). La posibilidad de salir del edificio del colegio y evitar espacios cerrados configuran un lugar de creación al niño y a la niña más amplio y libre. Así, Dillon indicó que en la primera década del siglo XXI ya existía una importante literatura científica que constataba los beneficios del aprendizaje en el exterior para los discentes (Dillon y otros, 2017). Recientemente se han publicado diversos estudios que demuestran que experiencias puntuales—no de horario completo—de docencia en el exterior, también benefician la organización espacial y creativa de los alumnos (Amaluddin y otros, 2019), la motivación al aprendizaje (Dettweiler y otros, 2017) y el respeto hacia la comunidad (Bernal Oviedo y Doria Rojas, 2018).

En la etapa preescolar destaca en España el proyecto Bosquescuela-Cerceda que mantiene anualmente una actividad completa al aire libre para sus estudiantes. Esta escuela se ubica en los límites del Parque Nacional del Guadarrama, y está cercana a las faldas de La Maliciosa. Tiene un clima continental con inviernos fríos e, incluso, se registran importantes nevadas. Y, sin embargo, logra dar la casi totalidad de sus horas del curso académico en el exterior. Esta organización solo dispone de un pequeño refugio—sin electricidad—para los días de ventisca, fuertes lluvias o intenso calor (Bruchner, y Aragón Rebollo, 2021).

Por último, la construcción y el desarrollo de las primeras etapas de este entorno educativo se inspiraron en el krausismo de la Residencia de Estudiantes y en el pensamiento ecologista de Giner de los Ríos. Como indicas Chías Navarro (1983), no es casual que las facultades más antiguas de la Universidad Complutense de Madrid—Filosofía, Medicina y Farmacia—estén rodeadas de jardines, bancos y

anfiteatros al aire libre, sino que estos espacios y lugares de encuentro fueron una exigencia del urbanista, Modesto López Otero. De manera brillante los primeros arquitectos del complejo, como Manuel Sánchez Arcas y Agustín Aguirre López, entendieron que levantaban una universidad en un entorno abierto. De hecho, se tiene constancia de los debates y las mejoras que el arquitecto Aguirre hizo en el edificio de la Facultad de Filosofía, a petición del decano Manuel García Morente, para que fuera una construcción abierta al exterior (AAVV, 2008). La Ciudad Universitaria de Madrid nació con una vocación manifiesta de lugar en la naturaleza (Bustos Moreno, 1988).

El último antecedente evidente es la propia arquitectura y ubicación de la Facultad de Ciencias de la Información, construida en estilo *brutalista* sobre el curso soterrado del arroyo Cantarranas (Fernández de Sevilla Morales, 2008). Los arquitectos José María Laguna Martínez y Juan Castañón Fariña reinterpretaron el modelo ideado por el urbanista Modesto López Otero. Ellos plantearon un inmenso anfiteatro exterior y un gran juego de soportales y vanos cubiertos que invitaban a la actividad al aire libre (Touza Rodríguez, 1977). Pocos lugares parecen más propios para dar la docencia en el exterior como el anfiteatro mencionado. Además, los amplios soportales de este proyecto arquitectónico parecían invitar al divagar y a la enseñanza del modelo *peripatētikós*.

Tras algunas modificaciones el edificio de la Facultad de Ciencias de la Información fue concluido por Manuel Briñas y mantuvo una amplia superficie de soportales, el anfiteatro exterior y una gran cantidad de espacios abiertos —sin mencionar los jardines que lo circuyen—. Rodeando dicho recinto hacia el este se encuentra el muro de hormigón que nivelaba los terrenos de la Ciudad Universitaria —y que conserva las huellas de los impactos de la metralla de la Guerra Civil Española— y al norte de la Facultad, gracias a la humedad del río soterrado, se encuentra uno de los pocos boscajes de secuoyas —*Redwoods* o *Sequoia sempervirens*—

de Madrid. En el aprendizaje al aire libre no solo se trata de compartir docencia, sino también de descubrir o reconfigurar un paisaje desde lo común y generar una percepción estética del mundo y un sentimiento de identidad con el territorio (Aragón Rebollo, 2014) pocos edificios universitarios ofrecen unas posibilidades tan significativas a este respecto como la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid.

4. Procedimiento

En el desarrollo del proyecto “Madrid como aula: aprender Dirección Cinematográfica en las calles” se establecieron los siguientes pasos: 1. selección del lugar y apropiación del entorno; 2. metodología de uso de la tecnología y del aula invertida y 3. propuesta de interpretación y análisis del espacio madrileño.

4.1. Característica principal: apropiación del entorno

Como se ha comentado previamente, el espacio planteado para los encuentros era el anfiteatro exterior de la Facultad de Ciencias de la Información. Este lugar presentaba las condiciones necesarias para cumplir legal y administrativamente el primer objetivo: seguimiento de la normativa sanitaria y distanciamiento para evitar el contagio de la COVID-19.

Así, se calculó que la capacidad del mismo respetando (el metro y medio indicado por el Ministerio de Salud) superaba a los 120 estudiantes, lo cual daba suficiente margen para cumplir con la actividad pues ninguno de los grupos superaba los noventa discentes. El anfiteatro estaba cubierto en tres cuartas partes del mismo, lo que protegía del sol y de la lluvia en casos de adversidad climática. La temperatura de Madrid fluctúa con una horquilla de 2 a 33 grados centígrados, siendo la media

de 14,5 grados centígrados. Si se compara con la climatología de la vecina Cerceda, —donde se ubica la Bosquescuela-Cerceda— que varía de -2 a 30 grados centígrados y media de 10,5 grados centígrados, se entiende que el clima madrileño es suficientemente satisfactorio para este tipo de experiencia docente.

Sin embargo, como ya observaron Openshawand y Whittle a finales del siglo XX, la docencia en exterior —sobre todo en la naturaleza— puede ser una “experiencia extremadamente dura” para los discentes menos acostumbrados al campo, montañismo o que tengan escasas experiencias educativas fuera de espacios reglados y normativos (Openshawand y Whittle, 1993, p. 64). Por ello, el primer paso del procedimiento fue la apropiación del espacio. Se invitó a los alumnos a que trajeran cojines, ropa de invierno o, incluso, de esquí —aunque no resultaba necesaria—, mantas o esterillas para poder acomodarse en el espacio. Este procedimiento permitía crear un ámbito más seguro y más personal para aquellas personas menos habituadas a los espacios abiertos.

4.2. Uso de la tecnología digital, conocimiento libre y el aula invertida

La docencia en exterior conlleva una dificultad relevante en el uso de la tecnología. Los ejemplos más interesantes de escuela bosque ni recurren ni recomiendan el uso de la tecnología digital —carecen incluso de electricidad o de internet— (Bruchner, y Aragón Rebollo, 2021). Esto para una materia como Dirección Cinematográfica suponía un reto enorme. Ya que muchas de las competencias son de carácter tecnológico.

Para atender la parte audiovisual necesaria de la asignatura se configuró una propuesta, muy básica, de aula invertida (Moya, 2017). Así se pidió a los estudiantes que usaran diversos dispositivos de tecnología portátil: tablets, móviles y otros que tuvieran accesibles.

La metodología propuesta de aula invertida fue la siguiente:

1. Elaboración de material y sesiones para campus virtual. En ellas siempre había los conceptos básicos de la sesión, videos explicativos de las lecciones y un cuestionario básico. Así como una tarea individual.
2. Visionado por los estudiantes y realización de un análisis individual. Discusión de la tarea con el grupo de trabajos en espacios abiertos modelo bosque escuela.
3. Prácticas de rodaje en grupos de trabajo —en espacios al aire libre cercanos a la Facultad de Ciencias de la Información (CCINF)—.
4. Práctica voluntaria y de carácter individual de “transformaciones urbanas de Madrid” y posible colaboración con Fimactur y Wikimedia Commons.

Ante la imposibilidad de dictar las clases magistrales en aulas equipadas con los recursos audiovisuales necesarios, se recurrió a utilizar fragmentos y piezas breves de películas que se visionaban en casa o, desde dispositivos móviles, en las sesiones en exteriores. Esto permitía que los alumnos al aire libre pudieran ver las secuencias de las películas o las diversas explicaciones audiovisuales. Los estudiantes, además, recibían por medio del Campus Virtual los documentos que podían consultar antes de las sesiones y con los que podían organizar individualmente las sesiones que después se discutían de forma grupal en el anfiteatro exterior.

Se invitó a los estudiantes a participar en el proyecto del blog de análisis cinematográfico: Sombras de Luna. Alojado en el espacio virtual de la fundación Madrimasd (Madrid i + d + i)⁴. Este blog, ofrece a los alumnos la oportunidad de publicar una reseña de carácter científico en un espacio abierto y público, con una media diaria de 30 visitas y consultado en más de 60 países. Además, los estudiantes de forma individual o en los grupos de trabajo tenía la opción de subir sus proyectos a espacios de conocimiento libre, en concreto, a Wikimedia Commons o Wikipedia.

⁴ Se puede consultar en http://www.madrimasd.org/blogs/imagen_cine_comunicacion_audiovisual/

4.3. Madrid, lugar de rodaje

Al no permitirse los rodajes en interiores—primero por imposibilidad de usar los platós del centro y según la propia normativa del Ministerio de Salud que prohibía las reuniones en interiores de más de seis personas no convivientes—. Los estudiantes realizaron dos prácticas de rodaje. Ambas planificadas y producidas en grupo y que se filmaron en exteriores.

Para el rodaje en grupos de trabajo se optó por animar al rodaje en exteriores del ámbito de la Ciudad Universitaria, los exteriores de la Facultad de Ciencias de la Información, el Real Jardín Botánico Alfonso XIII de la Universidad Complutense de Madrid y el espacio de la HuertaAula Cantarranas.

Para el ejercicio individual, se propuso una geolocalización de escenas de películas célebres. Los estudiantes debían localizar y comprender el rodaje de una secuencia y reproducir la misma planificación con fotografías creando una suerte de “transformaciones urbanas de Madrid”. Siguiendo los fotogramas de largometrajes filmados en la capital o en la Comunidad Autónoma de Madrid, los alumnos descubrían los espacios del rodaje y entendían el sentido de la composición, el encuadre y la puesta en escena de los filmes. Esto se realizó con colaboración al proyecto de investigación Ficmatur y, además, se ofertó a los estudiantes el poder subir sus prácticas a repositorios de conocimiento libre como Wikimedia Commons. Así, esta propuesta permitía a los alumnos geolocalizar, entender la propuesta de planificación de los grandes directores y familiarizarse con entornos de conocimiento libre.

5. Obstáculos y medición de la eficacia de la propuesta

Aunque el proyecto “Madrid como aula: aprender Dirección Cinematográfica en las calles” tuvo el respaldo del Decanato, el apoyo del proyecto de investigación Ficmatur⁵ y el compromiso y la dedicación del personal de servicio de la Facultad de Ciencias de la Información, se produjeron diversos obstáculos y problemas.

5.1. Miedos y fobias: disgust sensitivity

El primer óbice que se produce en los trabajos en exteriores es el denominado *disgust sensitivity*. Este es una mezcla de miedos y fobias que la docencia en el exterior provoca a las personas menos habituales a la vida al aire libre (Dillon y otros, 2017, p. 108). Así antes de comenzar las sesiones, los docentes recibieron emails de estudiantes que indicaban estas preocupaciones: “se pasará frío”; “es un espacio sucio donde huele mal”, “tengo asma” y “los asientos de ese sitio son duros”. Esta emoción habitual, que se observa con cierta frecuencia en el arranque de los procesos de docencia en el exterior, puede llegar a causar fobias, sobre todo cuando se trata de entornos de naturaleza salvaje (Bixler et al., 1994: 31).

Para superar estos miedos e incertidumbres, propios de la *disgust sensitivity*, se intentó revalorizar el espacio y el paisaje por su interés cultural, arquitectónico y su valor en lo común (Aragón Rebollo, 2014). Así se explicó las virtudes arquitectónicas y estéticas del edificio—creado por Juan Castañón Fariña y José María Laguna Martínez dentro del estilo brutalista—; su importancia en la Historia de España ya que se encuentra en la linde de lo que fue durante tres años una línea del frente

⁵ Algunos de los resultados están online: <https://geocine.uc3m.es/pficmatur/transformations-ficmatur.html>

de la Guerra Civil—como dijimos, todavía hoy se conservan los impactos de los disparos en el parapeto de la avenida Complutense—; y se realizaron prácticas y dinámicas de participación en/con el espacio—como el trabajo sobre el eje cinematográfico—.

5.2. Permisos de rodaje y permisos COVID-19

Otra de las dificultades añadidas en esta situación de emergencia sanitaria fue gestionar los posibles permisos a más de 150 alumnos para poder acudir a la docencia presencial o realizar las intervenciones urbanas. Muchos de ellos se encontraban en Zonas Básicas de Salud de la Comunidad de Madrid que se habían señalado bajo confinamiento obligatorio.

Para ello se elaboraron 46 permisos de estudio, para poder acudir a la Facultad o a los distintos lugares donde debían realizar los análisis de los rodajes y las fotografías de las transformaciones urbanas.

5.3. Metodología para los proyectos individuales de localización

Se plantea de forma esquemática las fases del proceso individual de geolocalización y transformación urbana.

1. Selección de película y visionado del largometraje.
2. Localización de las escenas y preparación de la visita y el desplazamiento.
3. Desplazamientos y transporte al lugar de rodaje original —ida y vuelta—.
4. Estudio de la planificación del largometraje y realización de las fotografías en el entorno, reproducción el modelo de la obra seleccionada.
5. Postproducción de la fotografía para lograr la semejanza total con la propuesta del director de la película: objetivo, encuadre, posición de cámara, tiro y altura.

6. Explicación y memoria del trabajo, indicando los descubrimientos de la puesta en escena original.
7. Publicación en el entorno virtual del proyecto de investigación de Ficmatur si el discente quería y si procedía. Subida a repositorio de Wimedia Commons si el estudiante consideraba relevante.

5.4. Calificación alumnado y opinión de los estudiantes sobre la docencia recibida

La eficacia del uso del espacio y de la intervención de las calles de Madrid se puede observar en varios aspectos, primero en el elevado número de estudiantes que realizaron el ejercicio de las transformaciones urbanas, más de un centenar, que conlleva una treintena de horas de trabajo, aunque no todos superaron correctamente las fases del mismo.

El número de estudiantes aprobados mantiene el mismo porcentaje que en cursos precedentes, pero sí se aumenta la calificación media —nota media curso 2019-20 7,34 y nota media 2020-21 7,89—. En las encuestas internas se mantiene la misma tendencia que en los años anteriores. Algunos estudiantes manifestaron en emails o en el *verbatim* que la docencia en exterior fue: “experiencia única”, “me ha permitido conocer mejor la ciudad de Madrid” y “me gustaría repetir este modo de docencia”. No se recibieron en respuestas explícitas ningún comentario de carácter negativo. En Docencia UCM, los alumnos indicaron: “Muy práctico y accesible, de los que mejor se ha adaptado a la situación del Covid. Ha puesto muchas facilidades y ha buscado que su alumnado sea como sea aprenda su asignatura” o “Ha sido muy creativo esta asignatura y gracias a esta asignatura he hecho amistades con personas que ahora son muy queridas para mí”.

6. Discusión

El primer factor relevante y que no debe ignorarse, pues fue la causa de este experimento, es que las clases en exterior cumplieron su objetivo principal, las sesiones de 89 y 81 estudiantes en exteriores no causaron ningún contagio de la enfermedad provocada por la COVID-19. Mientras que el resto de las materias dividieron las sesiones en grupos de asistencia o tuvieron que ser realizadas de forma *online*, esta materia (parte teórica de la misma, más las prácticas comentadas) se pudo impartir de forma completa y con todos los estudiantes en el exterior. No sé dio ningún caso de COVID-19 asociado con esta práctica docente.

Sin embargo, sí se encontraron algunos problemas, ya planteados:

- a. algunos estudiantes sufrieron, en los primeros momentos, disgust sensitivity.
- b. el factor climático. Ciertamente, los estudios y la experiencia de las escuelas bosque indican que en regiones con el clima de la ciudad de Madrid, BSk en la clasificación de Köppen-Geiger, pueden tener hasta el 90% de sus sesiones en el exterior. Acorde con esta estadística, durante el curso se tuvo que suspender la enseñanza en exterior solo en una sesión pues hubo tormenta.
- c. alta de tiempo dedicado a las clases invertidas. Parece necesario dedicar más tiempo para el aula invertida (mejora propuesta y realizada en el curso 2021-22). Una asignatura como Dirección Cinematográfica requiere de un importante uso de tecnología que no se puede ni se debe suprimir. Por ello, para futuras mejoras, se propone una ampliación de las sesiones de clase impartida bajo el modelo de docencia invertida en el uso del Campus Virtual y mejora en el material facilitado al alumnado.
- d. no se logró la motivación deseada para la participación en proyectos extra de carácter de investigación o de conocimiento libre, en especial, la subida de contenidos a Wikimedia Commons, esta última fue casi residual.

Sin embargo, sí se confirman los aspectos más importantes de las experiencias en educación en exteriores: el primero que favorece realmente los procesos de planificación y análisis de escenas propias de la inteligencia espacial (Amaluddin y otros, 2019), y segundo, aumenta la satisfacción del alumnado y su interés en la materia (Dettweiler y otros 2017).

Un dato nada menor, que se repitió en ambos grupos, fue que varios estudiantes comentaron que fue la única posibilidad que tuvieron de encontrarse con los demás compañeros durante el curso docente. Esta dinámica de educación en exterior permitía una sociabilización, que es fundamental en el aprendizaje en la etapa universitaria (Acosta y otros, 2019).

7. Conclusiones y réplicas del experimento

La experiencia de la docencia en exterior realizada en el curso académico 2020-21 de la parte teórica-práctica de la asignatura de Dirección Cinematográfica fue satisfactoria. Primero, se cumplió plenamente el objetivo principal pues no se produjo ningún contagio por COVID-19 entre el alumnado durante la docencia o la realización de las prácticas de dicha materia.

Ciertamente se presentaron algunos problemas ya observados en otras investigaciones científicas sobre este tipo de enseñanza en el exterior. Así hubo casos de disgust sensitivity entre estudiantes puntuales y cierta extrañeza ante una forma de docencia diversa en las primeras sesiones. Pero esta fase inicial fue superada y en las encuestas finales los alumnos mostraban, de forma generalizada (8,5 en la labor y práctica docente según los estudiantes en Docencia 2020-21), su apoyo a este modelo y recordaban las sesiones al aire libre como una buena experiencia educativa.

El nivel de las prácticas audiovisuales concluidas y los trabajos presentados por los discentes de los dos grupos con enseñanza en el exterior se corresponden con

los de los equipos de otros años. Además, las calificaciones de los estudiantes del curso 2020-21 mejora algo más de medio punto—nota media curso 2019-20 7,34 y nota media 2020-21 7,89—.

Así, se puede afirmar que la docencia en exterior, durante el periodo de medidas sanitarias impuestas por la pandemia de la COVID-19, fue un acierto. Parece que se superó positivamente las dificultades de acceso al material y la imposibilidad de utilizar los lugares tradicionales de rodaje y postproducción—como los platós y las cabinas de montaje—. Esta práctica educativa, además, ayudó a revalorizar el patrimonio físico y cinematográfico de la Comunidad de Madrid y sirvió, para que los discentes tuvieran un primer acercamiento a un proyecto de investigación competitivo.

Para comprobar el experimento, este se ha repetido durante el curso 2021-2022 y está previsto se realice en el curso venidero 2022-2023. Lógicamente no se dispone de los datos de Docencia del curso 2021-2022 y todavía está pendiente la evaluación de un grupo de Dirección Cinematográfica de dicho período lectivo, por ello, no se puede calcular las calificaciones medias. En la metodología se ha puesto más énfasis en varios aspectos: aulas invertidas, uso de contenidos libres y el manejo de los recursos de espacios como Wikimedia Commons.

Se ha eliminado otros aspectos que motivaron menos a los estudiantes como colaboración directa con proyectos de investigación—aunque se mantiene la invitación con carácter voluntario—.

8. Referencias

- AAVV. (2008). *La Facultad de Filosofía y Letras de Madrid en la Segunda República. Arquitectura y Universidad durante los años 30*. Ayuntamiento de Madrid.
- Acosta, J. M., Navarro, A. V., Alonso, J. J. S., y Vega, J. D. S. (2019). Colaboración cooperación y socialización en el aprendizaje universitario. En *De los procesos de cambio al cambio con sentido*. 151-172. Universidad de La Laguna.

- Amaluddin, L., Rahmat, R., Surdin, S., Ramadhan, M., Sejati, A., Hidayat, D., Purwana, I., Fayanto, S. (2019). The Effectiveness of Outdoor Learning in Improving Spatial Intelligence. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7 (3), 717-730.
- Aragón Rebollo, T. (2014). Reconfiguración del paisaje desde lo común: Una perspectiva ético-estética. *Enrahonar: quaderns de filosofia*, 53, 43-61.
- Barrio, M. V. y Carpintero, H. (1985). Los comienzos de la psicología educativa en España: la tradición krausita. *Revista de Historia de la Psicología*. 6 (2), 133-143.
- Bernal Oviedo, G. M. y Doria Rojas, M. L. (2018). Educación en clave de metodologías y mediaciones” *Tecné, Episteme y Didaxis*. Número Extraordinario. 1-9.
- Bixler, R. D., Carlisle, C. L., Hammitt, W. E. y Floyd, M. F. (1994). Observed fears and discomforts among urban students on field trips to wildland áreas. *Journal of Environmental Education*, 26 (1), 24–33.
- Bonet Correa, A. (1988). “La Ciudad Universitaria de Madrid: realidad y utopía de un proyecto para la modernización cultural de España”, en Bustos Moreno, C. (dir.). *La Ciudad Universitaria de Madrid*, Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid y Universidad Complutense.
- Bruchner, P., y Aragón Rebollo, A. (2021). Bosquescuela. Un modelo de escuela sostenible en la naturaleza. *Aula*. 27, 209-233.
- Bustos Moreno, C. (dir.). (1988). *La Ciudad Universitaria de Madrid*, Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid y Universidad Complutense.
- Camarero-Núñez, A. S. (2018). Un nuevo modelo de escuela: hacia una educación sin muros. *Arte y movimiento*, 18, 9–16.
- Chías Navarro, P. (1983). *La Ciudad Universitaria de Madrid: Planeamiento y Realización*. Tesis Doctoral, Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, Escuela Técnica Superior de Arquitectura.

- Dettweiler U., Lauterbach G., Becker C. Y Simon P. (2017) A Bayesian Mixed-Methods Analysis of Basic Psychological Needs Satisfaction through Outdoor Learning and Its Influence on Motivational Behavior in Science Class. *Frontiers in Psychology*. 1-12.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Sanders, D. y Benefield, P. (2017). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. En J. Dillon (Ed.), *Towards a Convergence Between Science and Environmental Education: The Selected Works of Justin Dillon*. 179-185. Taylor & Francis.
- Fernández de Sevilla Morales, M. (2008). *La Ciudad Universitaria de Madrid, 80 años de Historia*. Edisofer.
- Moya, J. L. M. (Ed.). (2017). *La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida*. Ediciones Octaedro.
- OMS. Organización Mundial de la Salud (2020a). Alocución de apertura del director general de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. *Organización Mundial de la Salud*, 11 de marzo. <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- OMS. Organización Mundial de la Salud (2020b). Preguntas y respuestas sobre las escuelas y la COVID-19. *Organización Mundial de la Salud*, 18 de septiembre. <https://www.who.int/es/news-room/q-a-detail/q-a-schools-and-covid-19>
- Openshaw, P. H. y Whittle, S. J. (1993) Ecological field teaching: how can it be made more effective? *Journal of Biological Education*, 27 (1), 58–66.
- Rabazas Romero, Teresa y Sanz Simón, Carlos (2020). Recuperando el pasado. La escuela al aire libre. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 153-158.
- Rodríguez Villa, José Luis (2013). Apuntes del Colegio “Estudio”. Una santanderina, Carmen García del Diestro, cofundadora. Cabás, 9, 116-126.

- Sensat, R. (1933). Los estudios de la naturaleza en la escuela primaria. *Revista de Pedagogía*, 139, 391-396.
- Touza Rodríguez, Julio (1977). Nueva Arquitectura. En torno al edificio de la Facultad de Ciencias de la Información de la Ciudad Universitaria de Madrid. *Estudios e Investigación*. 8, 97-110.
- Yildirim, Günseli y Özyilmaz Akamca, Güzin (2017). The Effect of Outdoor Learning Activities on the Development of Preschool Children. *South African Journal of Education*, 37 (2), 1-10.

18

Los recursos de los museos y de los espacios expositivos para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje

*José A. Ruiz San Román*¹, *Giovanna Balzano*²,
*Ángela García Rica*¹, *Teresa García Fernández*¹

Este texto comparte experiencias docentes de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad (grado y máster) mediante el uso de los recursos de los museos cercanos a la universidad. Se han usado museos situados en el mismo campus de la Ciudad Universitaria de Madrid (por ejemplo, Museo de América y Museo del Traje) y museos de la ciudad de Madrid cercanos a la universidad (Museo

¹ Universidad Complutense Madrid. jars@ucm.es

² Università degli Studi di Napoli Federico II.

Nacional de Antropología). La experiencia tiene particularmente en cuenta los estudios sobre “aprendizaje significativo”, esto es, la práctica docente que busca que los estudiantes integren la información y se les capacite para recordar, entender y usar creativamente lo trabajado para resolver problemas nuevos. De esta manera, se pone como centro de atención el proceso educativo y la manera de ayudar a cambiar y utilizar el conocimiento (Mayer, 2014: 43).

Este proyecto, no solo supone una propuesta de mejora en el proceso educativo, sino que también quiere ser una aportación al problema de infrautilización de los museos. Es conocida la necesidad de promocionar elementos de la cultura local que permanecen invisibles para los estudiantes, incluso cuando conviven con ellos y los tienen muy cercanos (Rodríguez Cuadrado, 2017). Este proyecto pone en valor la riqueza de los espacios museísticos de Madrid y su utilidad en la educación universitaria.

Los museos se conciben como

una actividad viva transformadora, participativa e interactiva, y en constante relación con los agentes sociales y con los ciudadanos en general. A tal efecto, habrá que concebir los museos como núcleos de protección cultural y social, con una continua y decisiva función didáctica...

(Ley 9/1999, de 9 de abril, de Museos en la Comunidad de Madrid).

También la Carta de Servicios de los Museos Municipales del Ayuntamiento de Madrid (2020) señala como función de los museos “promover el acceso de la ciudadanía a la cultura y el arte como bien común y a fomentar la función social de los museos”.

El proyecto se ocupa de conceptos transversales básicos que se imparten en diversas asignaturas y permiten abrir procesos de reflexión crítica a partir de visitas a museos. Para ello, se utiliza el aprendizaje por conceptos (Ausubel, 1983: 5-6). Los conceptos constituyen un aspecto fundamental en la comprensión de nuevos conocimientos. La resolución creativa y “no-mecánica” de problemas depende, en gran medida, de la disponibilidad de conceptos para la adquisición de otros nuevos (Moreira, 2010).

Se reseñan en este texto experiencias de distintos cursos académicos.

1. El proyecto en el año 2017/2018

En el curso 2017/2018 las visitas a los museos tenían como hilo conductor abrir diálogos sobre determinados conceptos-clave. El equipo docente seleccionó tres conceptos para este proyecto: “Ciudadanía”, “Audiencias” y “Opinión pública” vinculados a materias de estudios de Comunicación. Se trabajaron previamente en el aula a partir de textos básicos propuestos (Cáceres Zapatero, Brändle Señán, & Ruiz San Román, 2017; Mazzoleni, 2014; y Ruiz San Román, 1997).

La formación en conceptos clave de "ciudadanía", "audiencias" y "opinión pública" es uno de los objetivos de las materias de grado obligatorias Opinión Pública, Sociología, Derecho Constitucional; de la asignatura de grado optativa Influencia Sociocultural y Medioambiental de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; y de la asignatura de Máster de Estudios avanzados en comunicación política Ciudadanía, Audiencias y Opinión Pública. Se considera que la formación de los conceptos-clave de estas materias mejoraría con las innovaciones docentes propuestas.

1.1. Objetivos teóricos y prácticos

La delimitación de las ideas que se trabajarán en los museos o exposiciones es fundamental por las limitaciones de tiempo. Una selección de conceptos-clave de las disciplinas es importante para que esas nociones seleccionadas sean trabajadas, además de con las dinámicas habituales de enseñanza, con las actividades propuestas en este proyecto. Las actividades habituales se reforzarán con la aplicación de la innovación docente propuesta. La responsabilidad de la selección de conceptos-clave la asume el equipo docente del proyecto.

El fomento del uso de los recursos museísticos en la docencia universitaria mediante visitas guiadas requiere elaboración de materiales docentes específicos. La elaboración de materiales de evaluación de enseñanza/aprendizaje que vinculen las visitas a museos y los contenidos de las materias es parte de la experiencia.

Durante el curso también se animó a la reflexión sobre las posibilidades de inserción laboral de los profesionales de la Comunicación en el sector de los museos y exposiciones. Se trata de mostrar cómo los espacios expositivos tienen una función comunicativa. No tiene que ser ignorado el hecho que los futuros graduados desempeñan un papel primordial en la elaboración de los mensajes al público visitante y a los usuarios online.

Se han realizado fichas de trabajo que los alumnos debían completar para la asimilación y la correlación de los contenidos con la información obtenida y que han permitido la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Gracias a la formación en conceptos clave y al trabajo con las fichas se ha fomentado el aprendizaje significativo, el conocimiento integral y el pensamiento crítico de los alumnos. Además, han tenido conciencia patrimonial y la función comunicativa que se desprende de ella.

Los resultados muestran una mejora en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes de grado y de máster mediante la utilización de los recursos de los

siguientes museos: Museo de América, Museo del Traje y Museo Nacional de Antropología.

1.2. Metodología empleada en el proyecto

Se ha trabajado a partir de los presupuestos del aprendizaje significativo (Ausubel et al., 1983), en concreto a partir de su propuesta de aprendizaje por conceptos. Los conceptos han sido explicados por los docentes en el aula previamente. Las visitas se enmarcan en un proceso de aprendizaje activo que procura que el estudiante vuelva a los conceptos en un entorno diferente a su lugar habitual de trabajo y desde una nueva perspectiva. En la medida que el estudiante debe preparar fichas docentes o realizar trabajo ensayístico sobre piezas seleccionadas se refuerza la responsabilidad del estudiante en el aprendizaje.

1.3. Recursos humanos

La coordinación del proyecto fue responsabilidad de un profesor de la asignatura Opinión Pública y de la asignatura “Ciudadanía, Audiencias y Opinión Pública” con reconocimientos de calidad en la docencia.

Los miembros del proyecto fueron profesores que han trabajado los conceptos transversales que se tratan de transmitir: una profesora de Opinión Pública; un profesor de Derecho Constitucional; una profesora de Sociología; y un profesor de Influencia Sociocultural y Medioambiental de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Se contó con el apoyo de una persona del Departamento de Informática de la universidad con experiencia y conocimientos de las herramientas informáticas para el desarrollo del proyecto.

Fue interesante la implicación de dos estudiantes de doctorado cuyos estudios están relacionados con el ámbito cultural.

Tres personas externas a la universidad aportaron sus experiencias: una profesora con maestría en Cultura Contemporánea: Literatura, Instituciones Artísticas y comunicación cultural; y un profesor de Lingüística Aplicada cuyas publicaciones se centran en el ámbito literario, cultural e histórico. Por último, un especialista en Marketing Digital.

1.4. Desarrollo de las actividades

Las primeras actividades han sido la delimitación y la explicación de los conceptos “ciudadanía”, “audiencias” y “opinión pública”. Se ha realizado en las primeras clases de la materia. Se ha seguido con el trabajo de delimitación de los aspectos históricos de los conceptos estudiados que pueden mostrarse con recursos expuestos en Museo del Traje, Museo de América y Museo Nacional de Antropología. Se trata de seleccionar mediante visitas a los museos propuestas para desarrollar fichas docentes para integrar en el proceso de enseñanza/aprendizaje algunos de los conceptos básicos que por el interés que puedan suscitar se trabajen y tengan vinculación con los conceptos objeto de estudio. El trabajo de elaboración de fichas docentes y otros materiales a partir de las visitas a los museos ha sido parte del proceso. Mediante las visitas se fomenta el uso de los museos y exposiciones en la docencia universitaria. Esta fase tiene lugar mediante las visitas a los museos y exposiciones con sus correspondientes explicaciones.

Después de las visitas se pide un trabajo de crítica y mejora de la elaboración material docente por parte de los estudiantes. Una vez obtenidas las experiencias de los alumnos y las carencias, se reformuló el proceso de enseñanza teniendo en cuenta el museo como un medio de comunicación y de expresión cultural. Tras las

visitas realizadas desde este punto de vista, los alumnos elaboran fichas de los museos. Estas se trabajaron en primer lugar, a partir de cuestionarios de preguntas sobre las distintas salas. También, se pidió a los estudiantes que profundizaran en una sala concreta del museo trabajando la manera en la que se debe comunicar la información que ofrece dicha sala.

Otra fase del proceso ha sido la de reflexión y explicación sobre las posibilidades de inserción laboral de los profesionales de la comunicación en los museos y exposiciones. La interacción con los museos permite a los docentes explicar las posibilidades de inserción laboral en museos y exposiciones a partir de la elaboración de propuestas de actividades a los museos y exposiciones por parte de los futuros profesionales.

Finalmente, se ha realizado un diagnóstico del proceso de innovación. Se ha tratado de un cuestionario cualitativo del proceso del proyecto y un análisis de la asimilación de contenidos. Para la difusión de los resultados se ha presentado una comunicación titulada “Los museos como espacios didácticos para los docentes” en el Congreso Innovaciones y Retos de investigación y docencia en la sociología de las organizaciones, organizado por AISOC, Comité de Investigación 15 de la FES y GESEC (septiembre, 2018).

2. El proyecto en el año 2018/2019

Se ha introducido en el proyecto la promoción del conocimiento de algunos aspectos de la sociedad, de la historia y de la cultura española por parte de los estudiantes extranjeros que han sido beneficiarios del programa Erasmus (o de otro programa de movilidad) para estudiar en la Universidad Complutense (los estudiantes *Incoming*). Para ellos el proyecto se ha concretado en el uso docente de los museos.

2.1. Objetivos teóricos y prácticos

Estas visitas tenían como objetivos específicos: mejorar el nivel general del conocimiento de los estudiantes Erasmus que visitan el campus sobre la sociedad, historia y cultura del entorno en que están realizando su estancia Erasmus; mejorar el uso docente de los recursos de los museos de Madrid para el conocimiento de la cultura, la historia y la sociedad española por parte de los estudiantes que nos visitan; facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje de algunos conceptos clave de la historia, la cultura y la sociedad en la que están desarrollando la estancia Erasmus por parte de los estudiantes *Incoming* de modo que puedan aprovechar al máximo su estancia en Madrid.

Los objetivos alcanzados han sido expuestos en varios congresos nacionales, en los que se ha dado cuenta de la experiencia y las posibilidades de ser replicada (Acuña et al, 2021).

2.2. Metodología empleada en el proyecto

Para la parte del proyecto con estudiantes Erasmus *Incoming* se había constatado previamente que existían deficiencias de conocimiento de muchos aspectos de la cultura local. Y que los estudiantes visitantes tenían escasa información sobre los recursos museísticos de la ciudad. A la vez, se constata que el potencial del profesorado de la Facultad para satisfacer esas lagunas podría ser utilizado. En consecuencia, se plantean diversas visitas docentes guiadas a museos de la ciudad bajo la metodología activa de aprendizaje.

2.3. Recursos humanos

En esta ocasión, la coordinación del proyecto y buena parte de su implantación recae en los responsables de Relaciones Internacionales. Están en el proyecto dos vicedecanos de Relaciones Internacionales.

Personal de Administración y Servicios (PAS) con diversas responsabilidades en el programa Erasmus, tanto en el rectorado como en las Oficinas de Relaciones Internacionales de Ciencias de la Información y de Geografía e Historia han colaborado en el proyecto.

Se cuenta además con dos profesoras de la universidad y tres profesores de otras universidades con líneas de docencia e investigación relacionadas con el proyecto.

Han colaborado dos estudiantes de doctorado y dos estudiantes becarios en la oficina de Relaciones Internacionales.

2.4. Desarrollo de las actividades

Las sesiones informativas se han expuesto en el tablón de la Oficina de Movilidad Internacional, las pantallas de la Facultad y en la página web.

Se llevaron a cabo las visitas, con profesores de la facultad, del Museo de América (guiada por los profesores Elisa Brey y José Antonio Ruiz San Román), del Museo del Prado (guiada por la profesora Natalia Gutiérrez-Colomer), del Museo Reina Sofía (guiada por la profesora Violeta Izquierdo), de la Ciudad Universitaria, del Espacio cómplices (con el profesor Ignacio Leal Fernández).

3. El proyecto en el año 2020/2021

En el año 2020/2021 el proyecto se ha planteado como objetivo general el uso de los museos y exposiciones de Madrid para reflexionar sobre la vulnerabilidad.

3.1. Objetivos teóricos y prácticos

Se ha concretado en los siguientes objetivos específicos: desarrollar acciones de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes internacionales mediante visitas a museos y exposiciones temporales de Madrid. Se trata de visitas ajustadas al perfil del estudiante-visitante y a los requerimientos de formación universitaria del estudiante internacional en su estancia en la Universidad Complutense; fomentar que los estudiantes Erasmus sean activos en colaborar en la difusión y en la mejora permanente de los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados al programa Erasmus; aprovechar las estancias Erasmus para poner en contacto los abundantes recursos museísticos y expositivos de la ciudad con los estudiantes internacionales; usar las visitas a los museos y exposiciones para trabajar conceptos transversales clave en la historia, las artes y las ciencias sociales (en este caso, el trabajo se centra en el concepto vulnerabilidad en sentido amplio); implicar a estudiantes de la Universidad Complutense de grado y posgrado con experiencia en el programa de movilidad internacional en la acogida y en la experiencia docente innovadora en el uso de museos.

El proyecto ha podido cumplir su objetivo general de uso de los museos y exposiciones de Madrid para reflexionar sobre la vulnerabilidad. Los inconvenientes y limitaciones derivados de la situación de pandemia Covid-19 han generado dificultades debido a las restricciones en las visitas y los aforos. Aun así, se han desarrollado acciones de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los

estudiantes internacionales mediante visitas a museos y exposiciones temporales de Madrid en el curso 2020-21. Se ha cumplido el objetivo porque, aún con restricciones, se han podido desarrollar los recorridos museísticos y las visitas a las exposiciones. Respecto al objetivo de fomentar que los estudiantes Erasmus sean activos en colaborar en la difusión y en la mejora permanente de los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados al programa Erasmus, también se ha cumplido porque han participado estudiantes que habían participado anteriormente en este programa, que iban a ir el próximo curso y con alumnos Erasmus que realizaban su estancia en la UCM. Se ha conseguido aprovechar las estancias Erasmus de estudiantes internacionales para poner en contacto recursos museísticos y expositivos de Madrid con los estudiantes que nos visitan. Se han usado las visitas a los museos y exposiciones para trabajar conceptos transversales clave en la historia, las artes y las ciencias sociales. Más adelante se explicitan algunos ejemplares.

Respecto al objetivo de evaluar mediante cuestionario la actividad y posibles mejoras hay que señalar que este objetivo se ha cumplido solo parcialmente. Se ha evaluado mediante entrevistas informales a los estudiantes.

3.2. Metodología empleada en el proyecto

Se han delimitado los conceptos clave que se trataba de trabajar con los estudiantes internacionales. Se ha puesto el foco en determinados conceptos clave en las ciencias sociales: comunicación, vulnerabilidad, públicos. Se han delimitado los museos y espacios expositivos incluidos en el programa. Ha sido hecha una formación básica en las características del proyecto para estudiantes Complutense. Se ha preparado la evaluación en función de los conceptos delimitados anteriormente. Han sido preparados guiones de las visitas y han sido difundidas entre los estudiantes internacionales *Incoming*. Se han cumplido las visitas a los museos y espacios

expositivos. Finalmente, se ha hecho la evaluación de las visitas y del proyecto. Se han comunicado los resultados a varios congresos de experiencias de innovación (Acuña et al, 2021; Ruiz San Román y Viñarás, 2022).

3.3. Recursos humanos

El proyecto contó con la participación de los vicedecanatos de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, de Ciencias Políticas y Sociología y de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid.

Los miembros del proyecto que delimitaron los conceptos clave y prepararon la evaluación forman parte del profesorado de la UCM y de otras instituciones académicas y estudiantes de doctorado.

Como peculiaridad, se trabajó de forma coordinada con estudiantes de varias asociaciones, quienes aportaron una opinión más realista sobre la eficacia de las actividades llevadas a cabo.

Fue fundamental la implicación de la Oficina de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias de la Información, así como de la Oficina de Relaciones Internacionales del Rectorado.

Se contó con el apoyo de personal de Administración y Servicio y de apoyo informático.

3.4. Desarrollo de las actividades

Las visitas son una actividad voluntaria que no tiene repercusión en la calificación y se realizan en grupos reducidos. La reflexión sobre la vulnerabilidad se suscita a través de un diálogo a lo largo de toda la visita en el que participan estudiantes y guías. Aunque inicialmente se pensó en la posibilidad de que fuera necesario hacer

entrega de un trabajo después de la visita, finalmente no se pidió un entregable a los estudiantes. Sin embargo, consideramos que debe mejorarse este punto con algún modo de constatar el aprendizaje significativo de la propuesta.

Se realizaron las visitas del Museo de América, del Museo Arqueológico Nacional, del Museo de Historia de Madrid, del Museo del Prado, del Museo Thyssen-Bornemisza. Además, se realizaron las visitas a los Teatros del Canal, de la Exposición “Máquina Loca” y a la Fundación Telefónica, de la Exposición “Paisajes de Luz”.

Como modo más adecuado de compartir la experiencia optamos por detallar las visitas a la exposición temporal en la Fundación Telefónica “Paisajes de Luz” y en la Fundación Canal a la exposición temporal “Máquina Loca”. El 12 de marzo de 2021 se llevó a cabo una visita de la exposición interactiva “Máquina Loca” en los Teatros del Canal. Colabora como guía de la visita Rosana G. Alonso, crítica de Arte y editora de “StyleFeelFree Magazine”, publicación especializada en arte contemporáneo. La exposición, a través de instalaciones artísticas montadas en las salas de los teatros del Canal invita al visitante a la reflexión sobre diversos aspectos conectados con la vulnerabilidad humana y su relación con el desarrollo tecnológico. Durante la visita, se establece un diálogo entre estudiantes, la persona que guía y el docente que coordina en el que emergen diversas miradas sobre la vulnerabilidad a partir de las piezas e instalaciones expuestas. La importancia del contacto humano en tiempos de pandemia se subraya en la instalación que exponen Anaïsa Franco y Lot Amorós titulada “Love Synthesizer”, una obra en la que el contacto humano de los visitantes genera luz y música. La propuesta del artista Stanza titulada “The Nemesis Machine – from Metropolis to Ecumenopolis” muestra una maqueta urbana construida con piezas sueltas de ordenador, sensores, cámaras y pantallas en funcionamiento. Se explicita así la vulnerabilidad de la ciudadanía ante la vigilancia constante. Particularmente crítico con la tecnología es la propuesta de Dries

Depoorter, artista belga que en su obra “Quick Fix” expone una máquina en la que se pueden comprar likes para las propias redes sociales. Se hace explícita una suerte de adicción narcisista que llevaría a pagar por una estima ajena ficticia. En la pieza titulada “El sueño de las máquinas”, Grégory Chatonsky, plantea el desarrollo de la Inteligencia Artificial. La pieza que propone toma miles de relatos de sueños humanos y, mediante herramientas tecnológicas, los transforma en elementos plásticos en parte reconocibles, en parte distópicos. “Laseremice” del artista japonés So Kanno, plantea, a través de imágenes inquietantes de gran formato, una suerte de collage audiovisual a partir del mundo del control mental y la manipulación. Por otro lado, Boris Petrovsky, en su “True False” mediante letras de neón rojo de gran tamaño alternan las palabras true y false cambiándose sucesivamente de posición, haciendo reflexionar sobre lo frágil que puede llegar a ser la verdad. Malachi Farrell nos invita en su “Tribute to George Stinney” a entrar en una sala oscura en la que repentinamente retumba el sonido de unas cadenas y se ilumina una silla eléctrica rodeada de zapatos de niños. Su objetivo es recordar a un niño afroamericano de 15 años ejecutado sin pruebas fehacientes, una propuesta contra la violencia automatizada del sistema. Esta exposición está elegida en la medida en que permite invitar a la reflexión sobre vulnerabilidades tecnológicas, utopías y distopías. Permite reflexionar sobre vulnerabilidades vinculadas al desarrollo de la inteligencia artificial, las redes sociales y los medios de comunicación, las adicciones a las tecnologías y el uso de datos. También vulnerabilidades que se han hecho patentes en consecuencia del Covid-19 como el obligado distanciamiento social y la necesidad percibida de mantener vínculos y el anhelo y la celebración de los contactos físicos personales. En esa misma línea, la visita a la exposición *Paisajes de Luz* de Joanie Lemerchier invita a reflexionar sobre la belleza de la naturaleza como oportunidad de relajación y reflexión (*Desirable Futures*). Se utilizan diversas propuestas que van desde imágenes tomadas por drones o realizadas a través de algoritmos informáticos y

recursos tecnológicos hasta paisajes de volcanes como el irlandés Eyjafjallajökull y el conocido monte japonés Fuji. Fusiona tecnologías con naturaleza, lleva a cuestionar la apariencia y la percepción de panoramas creados artificialmente. Se invita a la reflexión a partir de propuestas como el paisaje de un valle con árboles creado con algoritmos (*Montagne, Cent quatorze mille pollygones*), o paisajes basados en las formas geométricas (*Edges*). Por otro lado, hace reflexionar sobre las secuelas en la naturaleza y la necesidad de proteger el medio ambiente. Lo ejemplifica a través de una de las minas más contaminantes de Europa y de la deforestación de árboles (*The Hambach forest and the Technological Sublime*).

Las propuestas expositivas, como se ha tratado de mostrar, sirven como oportunidad de 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.

La exposición ha permitido plantear algunas cuestiones para el debate, ¿la tecnología acabará siendo nuestro Frankenstein?, ¿son los seres humanos dueños de este entorno virtual o es este el que acaba por controlar a las personas? ¿Escapa la tecnología de las manos de quien la pensó y construyó para acabar por dominar a sus creadores? ¿Genera ésta nuevas formas de vulnerabilidad?

4. Conclusiones. Ventajas, desventajas y sugerencias

Las comunicaciones presentadas dan cuenta de la experiencia de varios años utilizando museos históricos y espacios artísticos para la docencia de diversas materias de grado y postgrado en la Universidad Complutense en el marco de varios proyectos de innovación docente. Como parte de esta amplia línea de trabajo, se han visitado diferentes espacios con los estudiantes, desde los museos más conocidos

de Madrid (tanto artísticos como históricos) como espacios de arte alternativo. De este modo se ha tratado de abrir posibilidades de exploración y reflexión en el proceso enseñanza-aprendizaje con los estudiantes de fuera de Madrid. Los proyectos anteriores de innovación han permitido diseñar modelos de trabajo con los espacios museísticos, por ejemplo, se ha planteado la posibilidad de uso de fichas de análisis estandarizadas en los que el estudiante trabaja sobre piezas que debe seleccionar en su visita al museo, aunque, la propia elaboración de la ficha es la actividad docente. La toma de contacto con espacios artísticos auto gestionados pretendía poner en valor la vitalidad artística y creativa de Madrid como complemento de la experiencia en los museos emblemáticos de la ciudad.

Entre las ventajas de esta propuesta de innovación destacamos que permite un aprendizaje activo a partir de la experiencia, permite la interiorización de la cultura como medio de aprendizaje y de vida, el proyecto permite implicar a un número flexible de estudiantes, profesorado y personal administrativo.

También entre las ventajas resulta claro que a partir de una misma experiencia (uso de los museos de la ciudad para la mejora docente) cada curso académico es posible la reformulación del proceso de enseñanza y aprendizaje en cada proyecto de modo que se puede adaptar a las necesidades concretas de cada grupo.

No se puede dejar de subrayar entre las ventajas del proyecto la sensibilización sobre las posibilidades laborales en el ámbito cultural.

Por otro lado, nuestra experiencia nos permite compartir desventajas que hemos observado. Pensamos que es preciso una mayor profundidad en la reflexión pedagógica y en la metodología de aprendizaje utilizada. Sería preciso incorporar personal estable vinculado a Educación.

Es preciso mejorar la calidad de la recogida de datos y los procesos de evaluación que nos permitan establecer procesos de mejora en la experiencia.

Se trata de dos puntos-clave en los que el equipo está implicado en estos momentos.

De la reflexión sobre ventajas e inconvenientes se deriva nuestra propuesta de líneas de mejora para el proyecto: a) basarse más en los resultados obtenidos, previa recogida de datos con mayor rigor; b) definir con más realismo los objetivos de cada proyecto de modo que se puedan alcanzar los objetivos sin necesidad de reformular las tareas y mediciones; c) y, fundamentalmente la necesidad de, como se ha señalado mejorar la calidad de la recogida de datos y contar con especialistas en Educación que permitan delimitar con mayor claridad la metodología educativa.

5. Referencias

- Acuña L., Carrero O., García Fernández M. T., Ruiz San Román J.A., y Riobóo M., (2021). “Vulnerabilidad y museos. Experiencia de trabajo en museos de Madrid con estudiantes universitarios” Comunicación presentada en *VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria CINDU 2021* (on line) sobre “Situación actual y futuro de la educación universitaria (Vigo, 14-17 junio 2021).
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10).
- Cáceres Zapatero, M. D., Brändle Seán, G., & Ruiz San Román, J. A. (2017). Sociabilidad virtual: la interacción social en el ecosistema digital. *Historia y Comunicación Social*, 233-247. <https://doi.org/10.5209/HICS.55910>
- Carta de Servicios de los Museos Municipales del Ayuntamiento de Madrid (Fecha de aprobación: 21 de marzo de 2019 Fecha de última evaluación: 9 de junio de 2020).
- Ladrón de Guevara Pascual, B., Leal Fernández, I., Rodríguez Cuadrado, B., & Ruiz San Román, J.A. (2020). Museos y espacios artísticos como oportunidades de innovación docente. En F. Molina, K. Del Orbe, & P. Sanvicén, *Investigación y docencia en comunicación y sociología de las organizaciones: Innovaciones y retos*, 41-46. Universitat de Lleida

Ley 9/1999, de 9 de abril, de Museos en la Comunidad de Madrid.

Mayer, R. (2014). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, 43-71. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>

Mazzoleni, G. (2014). *La comunicación política*. Alianza.

Moreira, M. A. (2010). ¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? ¿Por qué mapas conceptuales?, *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 23, 9-23.

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.

Ruiz San Román, J. A. (1997). *Introducción a la tradición clásica de la Opinión Pública*. Tecnos.

Ruiz San Román, J.A y Viñarás, M. (2022. En prensa). Los museos como organizaciones proactivas para promover una sociedad más inclusiva. Comunicación en el *XIV Congreso Español de Sociología*. Murcia.

19

Proyecto Espejo:

Internacionalización, emprendimiento social y TICs

Diana Gavilan ¹ y Branda Molina ²

En la primavera de 2020 se cerraron escuelas e instituciones de educación superior (IES) en 185 países, lo que afectó a 1.542.412.000 alumnos, el 89,4% del total de alumnos matriculados en el mundo (IAU Global Survey Report, 2020). Una situación sin precedentes que en un tiempo récord obligó a las instituciones educativas y a sus profesores a transformar el ecosistema de trabajo para poder continuar con la actividad docente. La infraestructura técnica de las universidades, las competencias pedagógicas para la enseñanza a distancia y los requisitos específicos de algunas disciplinas han sido los principales retos reconocidos por las

¹ Universidad complutense de Madrid. dgavilan@ccinf.ucm.es

² Universidad del Atlántico. brandamolina@mail.uniatlantico.edu.co

IES (Dhawan, 2020: 7). Al mismo tiempo, el paso obligado a la docencia a distancia ofrece importantes oportunidades para adoptar formas de enseñanza más flexibles, explorar el aprendizaje híbrido o el potencial de la docencia sincrónica y asincrónica (Okulich-Kazarin, 2020, 2660). Uno de los ejemplos ilustrativos de estas oportunidades es el caso que se expone.

El objetivo de este trabajo es presentar la experiencia de internacionalización realizada por tres docentes de la UCM (España) y de la Universidad del Atlántico (Colombia) con 32 estudiantes de los grados de Periodismo y ADE que cursaron la asignatura de Fundamentos de Marketing. La experiencia de internacionalización ha tenido como finalidad diseñar proyectos de emprendimiento social y está soportada por el uso de las TICs a través de las cuales se realizó el intercambio académico y sociocultural entre los participantes.

Este trabajo está estructurado en tres partes. En la primera se realiza una breve revisión del concepto clase espejo y de la justificación del caso. En la segunda parte se desarrolla el caso exponiéndose la planificación, la ejecución y la evaluación de resultados. Tras ello, en la tercera parte se discuten los aspectos principales, destacando las contribuciones del proyecto, las dificultades y posibles líneas de continuación.

1. Marco teórico: Las clases espejo como instrumento de enriquecimiento de la docencia

El proyecto espejo es un recurso académico mediante el cual los estudiantes y docentes comparten el desarrollo sincrónico o asincrónico de un curso, capítulo o proyecto con una o más universidades homólogas en el extranjero por medio de una plataforma digital. Este planteamiento genera una oportunidad de aprendizaje enriquecida por la participación internacional (Segura, 2018).

Existen tres modelos básicos para desarrollar el proyecto espejo. En el modelo unidireccional los docentes de otra universidad participan como invitados en sesiones magistrales enriqueciendo las clases con la visión de los académicos de otras instituciones. En el modelo bidireccional participan docentes de diferentes universidades creando entre ellos un espacio de comunicación y debate al servicio del estudiante. En este caso el enriquecimiento es mayor por la interacción entre los docentes. Sin embargo, tanto en el modelo unidireccional como en el bidireccional el estudiante es un observador. Por último, existe una modalidad participativa donde los docentes imparten clases paralelas en diversos grupos bajo acuerdos previos y se realiza una tarea conjunta donde participan estudiantes de las diferentes clases e instituciones.

1.1. Justificación formal del diseño de la experiencia realizada

Banta (1966, 436) identificaba tres objetivos principales en la educación superior (1) aprender, (2) desarrollar la capacidad de juzgar el mérito de las ideas y el significado de los problemas y (3) apreciar las bases en las que se fundamenta el avance del conocimiento. Si el orden indica prioridad, para que la educación superior alcance su primer objetivo es necesario un proceso consciente y activo protagonizado por el estudiante que añade y adapta cada nueva información a los conocimientos previos (Ausubel, 1963). El aprendizaje así entendido, o aprendizaje significativo, persigue la implicación del estudiante para alejarlo del aprendizaje memorístico, pasivo y menos estimulante. Diversos factores contribuyen a hacer que el aprendizaje sea significativo entre los que destaca lo que acontece en el aula (Dunlap y Grabinger, 1996: 67). La forma en la que se desarrolla la sesión en el aula favorece los procesos de enseñanza y aprendizajes. Esta forma de desarrollar la sesión hace que otros factores, a menudo relacionados con el aprendizaje, tales como la procedencia del

estudiante o su perfil sociodemográficos, se vuelvan menos relevantes a la hora de explicar los resultados de aprendizaje. En otras palabras, lo que sucede en el aula es un factor crítico de aprendizaje.

En la era de la globalización, entre los ingredientes que pueden incorporarse al aula para facilitar y enriquecer el aprendizaje destaca la integración de estudiantes de diferentes nacionalidades (Rumley, Altbach y Reisberg, 2012: 435; Tang y Tsui, 2018: 30). La internacionalización de la docencia es un factor de éxitos en el progreso académico de los estudiantes (Altbach y Knight, 2007: 292). Sin embargo, la posibilidad de que los estudiantes participen en experiencias internacionales se ve supeditada a la disposición de recursos y/o becas, conocimiento del idioma, además de la viabilidad de los desplazamientos (Kreber, 2009: 3). A estas circunstancias, en el curso académico 2020-2021 se añadió la limitación de la movilidad debido a la Covid-19. Por esta razón la aplicación de las TICs emerge como una gran oportunidad para la internacionalización de la docencia, en tanto que con ello se superan las limitaciones de recursos, además de la de movilidad (Leask, 2004: 347). Del conjunto de herramientas a disposición de los universitarios, las aplicaciones de videoconferencia y las redes sociales son algunas de las que propician contextos de intercambio análogos a los que tienen lugar en el aula física (Echenique, Molías y Bullen, 2015).

Adicionalmente durante 2020, el 12,3% de la población activa en la Unión Europa, trabajó habitualmente desde su casa. Son 7,1 puntos porcentuales más que hace tan solo dos años, cuando la media apenas alcanzaba al 5,2% de los empleados europeos (Statista, 2020). La implantación del teletrabajo de forma extensiva ha puesto de manifiesto una realidad que se intuía en el mercado laboral, pero que ha cristalizado catalizada por la Covid-19: muchos trabajos se pueden desempeñar online estando el empleador o los compañeros de trabajo en otras latitudes. Existen razones para pensar que si bien al descender la presión sanitaria, muchas empresas

reabrirán sus oficinas, también las hay para confiar en que la oportunidad del teletrabajo flexibilizará el mercado laboral permitiendo trabajar en cualquier parte del mundo y para cualquier empleador.

De todo lo anterior se desprende que podemos mejorar el aprendizaje significativo en las aulas facilitando la internacionalización a través del uso de las TICs, y además, con ello, permitimos a los estudiantes asomarse a la realidad laboral en la que se incorporarán en el futuro.

Así, en el marco de la clase espejo participativa se plantea un reto de trabajo en equipo. Para la elección de este reto se tuvo en cuenta la necesidad de desarrollar competencias de emprendimiento en los estudiantes universitarios de ambas nacionalidades (Chica, Posso, y Montoya, 2016). Respecto a la temática, la asimilación de los ODS–Objetivos de Desarrollo Sostenible–como parte del cometido de las instituciones educativas impulsaron la decisión de que los proyectos de emprendimiento fueran de carácter social.

Por último, incorporamos un enfoque lúdico a la actividad dándole un formato de concurso con premio. Esta gamificación sirvió como instrumento motivador al plantear un reto y otorgar reconocimiento específico para los participantes que mejores contribuciones realizaran (Wiggins, 2016: 19). Tras la exposición, se seleccionó uno de los proyectos como merecedor de una distinción por su impacto social, pertinencia y escalabilidad.

2. Desarrollo del caso

La ejecución de esta experiencia tiene lugar en tres partes: planificación de la experiencia, desarrollo y medición de resultados.

2.1. Planificación

La planificación de la tarea tuvo lugar a lo largo de tres meses. En este tiempo el equipo de docentes de las universidades del Atlántico (Colombia) y Complutense (España) adoptaron acuerdos sobre la ejecución: tema, organización, desarrollo y medición.

- Creación del equipo de docentes que liderará el proyecto: La Universidad del Atlántico invita a los profesores de la Universidad Complutense a participar en las clases espejo a través del Decanato de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, desde donde se difunde la invitación a participar voluntariamente a los docentes. La aceptación de los docentes de la UCM desencadena el proyecto.
- Tras la aceptación, la ORI (Oficina de Relaciones Internacionales de la UA) celebra una reunión con los profesores del área de marketing de ambas universidades, donde se presentan ambas instituciones y docentes, se constituye una alianza entre docentes e investigadores para la promoción de experiencias de intercambio. Esta reunión tuvo lugar el 10/11/2020.
- Diseño: Se realiza un proceso de planeación estratégica donde los docentes se reúnen de manera virtual mediante el uso de la plataforma de Google Meet. Se establece una agenda de trabajo con la finalidad de articular la propuesta considerando aspectos como la metodología, estrategias, tiempos, espacios, recursos y otros aspectos de interés para el desarrollo efectivo del proyecto.
- La fase de diseño se realizó en dos reuniones (17/11/2020; 17/12/2020) tras las cuales se elaboró un acta enviada a la ORI. Antes del lanzamiento definitivo del proyecto, la ORI solicitó a los docentes suscribir un acuerdo de colaboración y cumplimentar un formato de planificación.
- Tarea: Los docentes acuerdan que la tarea consistirá en diseñar un plan de

emprendimiento social, en la medida de lo posible con alta escalabilidad, aunque no fuera esta una condición imprescindible. Los estudiantes, reunidos en equipos, deberán analizar potenciales problemas de los respectivos mercados, soluciones viables, propuestas de valor y estrategias de lanzamiento. Para estructurar el trabajo se elabora una guía de contenidos basada en la herramienta de gestión Canvas, que presenta de forma sintética los aspectos clave de un negocio y cómo se relacionan entre sí. La metodología Canvas adaptada a este proyecto (Ferreira Herrera, 2016: 75), recogía todas las áreas que debía abarcar la propuesta de cada grupo. La guía de contenidos se suministraba a los estudiantes en el formato de Power Point para facilitar su cumplimentación.

- Información para participantes: En el mismo documento Power Point donde figura la guía de contenidos se incorporan otros elementos informativos de interés para el desarrollo de la actividad tales como: husos horarios de cada país, datos de contacto de los docentes y sugerencias tecnológicas para facilitar la relación entre los miembros de cada equipo. Este fichero se enviaba a todos los participantes.
- Selección de participantes: Los estudiantes, designados en este proyecto como socios de aprendizajes, son miembros de los grupos de clase de los docentes que lideran el proyecto a los que se invita a participar voluntariamente. La selección es por orden de inscripción en la actividad.
- Soporte tecnológico: Se seleccionan recursos tecnológicos de fácil acceso y sin coste para la ejecución de toda la experiencia (Tabla 1).

Tabla 1. Herramientas tecnológicas empleadas en el proyecto.

Etapa	Finalidad	Herramienta
Planificación	Reuniones entre docentes	Google Meets
	Almacenamiento de documentos compartidos por los docentes: listas de participantes y grupos, actas de las reuniones, documentos de trabajo, etc.	Google Drive
Ejecución: Lanzamiento	Sesiones con los socios de aprendizaje	Google Meets
Ejecución: Presentación	Instrucciones de trabajo	Power Point
Ejecución: Seguimiento	Comunicación intragrupo	WhatsApp
	Comunicación con los docentes	e-mail
Ejecución: Presentación	Presentación de los proyectos	PowerPoint / Prezi
Resultados	Encuesta a los socios de aprendizaje	Google Forms

2.2. Ejecución

El desarrollo del proyecto tuvo lugar en tres sesiones de trabajo realizadas a través de la plataforma Google Meet:

- Sesión 1: (15/01/2021) Lanzamiento: comienza con la presentación de los docentes de ambas nacionalidades, aportando aspectos académicos y culturales propios de cada país. Se expone la justificación del proyecto y el objetivo genérico que se persigue: potenciar el aprendizaje a través de una experiencia internacional.

Se presenta la tarea a través del Power Point, las instrucciones y se atienden dudas.

Se crean los grupos de trabajo empleando como criterio de agrupamiento el color favorito de cada estudiante. De este modo cada equipo se configura con dos estudiantes españoles de la UCM y dos estudiantes colombianos de la UA que comparten un color favorito. En el caso de existir dificultades para respetar el criterio cromático y el de proporción de estudiantes de cada nacionalidad, se aplica un criterio de discrecionalidad preservando la composición mixta de los equipos y se advierte de que algunos están formados por preferencias multicolores.

Se establecen los canales de comunicación. Se invita a los estudiantes que creen grupos de WhatsApp para mantener una comunicación fluida y usen Google Meet para las reuniones de equipo lo que les permite interactuar visualmente. La comunicación entre estudiantes y profesores se establece a través del correo electrónico cuya gestión es más cómoda para los docentes. La plataforma de contacto entre los docentes se mantiene en WhatsApp por su fluidez.

- Seguimiento del proyecto: los líderes del proyecto, a través de las TICs, acompañaron a los socios de aprendizaje durante toda la ejecución del proyecto para incentivar a los mismos y alcanzar el éxito de los retos finales. De igual manera hubo comunicación constante entre los líderes del proyecto para monitorizar el desarrollo eficiente de la tarea. Se celebró una reunión de control el 4/2/2021.
- Sesión 2: 12/02/2021 Presentación de proyectos: se inicia la presentación de los proyectos de emprendimiento en base a la metodología de trabajo descrita en la primera sesión. Asisten como observadores los representantes de las instituciones que intervienen en el proyecto.
- Sesión 3: 19/02/2021. Continuación de la presentación de proyectos: tras cada presentación se realiza una evaluación de los proyectos con los socios de aprendizaje, donde se aportan sugerencias de mejora formales en la presentación de la propuesta y de contenido, enfoque, desarrollo, segmentación, etc.

Concluidas las presentaciones, los docentes salen de la sala y se reúnen en una sesión paralela para deliberar conforme a criterios establecidos con anterioridad. Se consensua un proyecto como ganador, cuyos miembros recibirán en el diploma final una mención expresa en reconocimiento a este logro.

Paralelamente, los participantes reciben un enlace en el chat de la sesión para acceder al cuestionario de evaluación del proyecto.

Los docentes regresan a la sala de presentaciones y comunican el resultado a los participantes.

Entrega de diplomas: La ORI y la UCM elaboran un documento acreditativo de la participación en el proyecto con mención especial para los socios de aprendizaje cuyo proyecto resultó ganador. También los docentes reciben certificación.

2.3. Resultados

Para la evaluación de los resultados se aplican tres tipos de indicadores: los resultados directos de la experiencia como son los proyectos presentados y su respectiva calidad, la autoevaluación del impacto de la experiencia en la formación del estudiante y la satisfacción con la experiencia.

- Proyectos presentados: 7 proyectos de emprendimiento social centrados en la aplicación de las TICs a diversos contextos con posibilidad de implantación internacional. Todos los proyectos reflejan un proceso de aprendizaje significativo desarrollando emprendimientos sociales que promueven el bien común desde la mirada de las TICs. (Tabla 2)
- Impacto de la experiencia en la formación de los socios de aprendizaje: A través de la herramienta Google Forms se aplica un cuestionario para medir el impacto a través de los ítems adaptados de la escala de Zhoc, Webster, King, Li y Chung (2019), valorados en Likert-5. Los ítems de la escala hacen referencia a:

- a. Desarrollar habilidades profesionales que puedo transferir al mundo real
- b. Definir problemas o desafíos e identificar posibles soluciones.
- c. Profundizar en la comprensión de mi área de estudio
- d. Aprender de forma distinta a la habitual.
- e. Desarrollar confianza para trabajar en pequeños grupos.
- f. Promover el debate con mis compañeros de equipo.
- g. Todos hemos participado en el proyecto de forma activa.
- h. He conectado bien con mis compañeros de equipo

Tabla 2. Relación de proyectos de emprendimiento social con especificación de la implicación en el uso de las TICs.

Título de trabajo	Contenido
Anclapp	App para facilitar la integración de la población emigrante
ServiApp	App para promover el contacto y la localización de servicios profesionales
Avasar	App (marketplace) para promover y facilitar la incorporación de los jóvenes al mercado laboral
Vive	App para facilitar la elección de locales de ocio y condiciones de seguridad y aforo
Barfullr	App para el ocio
sweetpanela.com	Plataforma para la comercialización de la panela
Educe	App de comunicación universitaria (Ganador)

La escala utilizada permite una autoevaluación de la contribución de la tarea al aprendizaje de los estudiantes, que complementa la evaluación de las propuestas presentadas.

- Satisfacción de los socios de aprendizaje: se recogen datos cuantitativos y cualitativos a través de una pregunta abierta en el cuestionario de Google Forms.
- Satisfacción de los líderes del proyecto: los profesores participantes, reunidos tras el proyecto, evalúan el desarrollo de este de manera imparcial y sistemática, reflexionando sobre expectativas, objetivos, desarrollo y resultados alcanzados.

3. Discusión

Este trabajo presenta una experiencia sencilla y asequible para la internacionalización de la docencia promoviendo el aprendizaje significativo mediante el uso de las TICs. El proyecto convierte el confinamiento y la movilidad limitada por la pandemia en una oportunidad para la formación de los estudiantes y para establecer nuevas relaciones con estudiantes de otras nacionalidades.

Los resultados obtenidos tras la experiencia realizada ponen de manifiesto oportunidades, dificultades y líneas de continuación.

Como oportunidades se destaca en primer lugar la posibilidad de ofrecer a los estudiantes una alternativa para la internacionalización de la docencia superando las barreras de desplazamiento y económicas, en un contexto similar al del teletrabajo que se realiza en numerosas organizaciones, además es asequible a cualquier universidad. La internacionalización constituye una oportunidad de aprendizaje porque impulsa al estudiante a afrontar la dificultad de desenvolverse en un nuevo contexto. Además, la tarea elegida requiere que el estudiante aplique los conocimientos teóricos que ha trabajado en la asignatura de Fundamentos de

Marketing a un problema real, como miembro de un equipo multicultural. Todas estas competencias están descritas en los grados de los participantes de la UCM.

En segundo lugar, destaca el papel clave que desempeñan las herramientas tecnológicas para la viabilidad del proyecto. Deliberadamente se ha optado por herramientas sin coste, ampliamente populares, aptas para uso desde PC y móvil, de fácil manejo siendo asequibles desde cualquier ubicación, cuyo desempeño ha sido satisfactorio para las necesidades que se plantean a lo largo de toda la experiencia.

En tercer lugar, destaca el impacto sociocultural que esta experiencia genera en todos los participantes a quienes impulsa a conocer el entorno socioeconómico y cultural de cada país mediante el análisis del macroentorno que se exigía en el contenido de la cada propuesta. Gracias a la internacionalización de la tarea, los estudiantes se familiarizan con un nuevo entorno competitivo, académico y cultural. Este impacto alcanza a los propios docentes, a quienes acerca a otras realidades docentes e investigadoras. Esta experiencia de internacionalización promueve la creación de lazos sobre los que poder asentar nuevas propuestas en el futuro.

Hay que señalar también como, al exponer su conocimiento al de otros estudiantes, los alumnos validan lo que se les ha enseñado y han aprendido en las aulas, y corroboran que reciben una formación aplicable, actualizada y que les hace más competentes.

Con relación a las dificultades acometidas durante la realización del proyecto cabe señalar la necesidad de una enorme motivación por parte de los docentes para asignar el tiempo que precisa un proyecto de estas características. En segundo lugar, hay que reconocer la conveniencia de buscar mecanismos que incentiven al estudiante a participar. A pesar de que la experiencia es altamente satisfactoria, el reclutamiento de los estudiantes es difícil. La posibilidad de ofrecer, por ejemplo, créditos es una alternativa, aunque en nuestro caso no estaba a nuestro alcance.

Hay que señalar también la dificultad de insertar estas actividades en la rutina

estructurada de las universidades. Las razones son múltiples. Por un lado, estas actividades pueden entrar en colisión con la docencia, lo que en definitiva expone al estudiante a tener que elegir entre asistir a clase o participar en una actividad. Por otro lado, la rigidez institucional dificulta el reconocimiento de actividades no curriculares.

Con relación a la continuación de la experiencia en el futuro se vislumbra la posibilidad de incorporar patrocinadores que pudieran respaldar financieramente el proyecto o simplemente implicarse en la evaluación de las propuestas de los estudiantes.

Terminamos destacando el potencial que las nuevas tecnologías ponen en las manos de los docentes, aumentando su alcance y las oportunidades que podemos para ofrecer a nuestros estudiantes. Está en nuestras manos reconocerlo y explotarlo como contribución al bienestar social.

4. Referencias

- Altbach, P. G., y Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290–305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Banta, T. J. (1966). The goals of higher education: Reaching students through autonomous teacher-student relations. *The Journal of Higher Education*, 37(8), 435–440. <https://doi.org/10.1080/00221546.1966.11774632>
- Chica, M. F., Posso, M. I. y Montoya, J. C. (sf). *Importancia del emprendimiento social en Colombia*. [info:eu-repo/semantics/article, UNAD]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/32863>.

- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49 (1), 5–22. <https://doi.org/10.1177%2F0047239520934018>
- Dunlap, J.C. y Grabinger S. R (1996). Rich environments for active learning in the higher education classroom. En B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*, 65–82. Educational Technology Publications.
- Echenique, E., Gallardo, Marqués L., Molías., Bullen M. 2015. Students in higher education: Social and academic uses of digital technology. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 12 (1), 25–37. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2078>
- Equipo Académico y de Proyección Institucional. (2017). *Guía para hacer Clases Espejo*. Universidad Cooperativa de Colombia. Campus Pereira, Colombia.
- Ferreira Herrera, D. C. (2016). El modelo CANVAS en la formulación de proyectos. *Cooperativismo & Desarrollo*, 23 (107), 69–73. <https://doi.org/10.16925/co.v23i107.1252>
- Kreber, C. (2009). Different perspectives on internationalization in higher education. *New Directions for Teaching and Learning*, 118, 1–14. <https://doi.org/10.1002/tl.348>
- Leask, B. (2004). Internationalisation outcomes for all students using information and communication technologies (ICTs). *Journal of Studies in International Education*, 8 (4), 336–351. <https://doi.org/10.1177/1028315303261778>
- Marinoni, G., Van't Land, H. y Trine J. (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world. *IAU Global Survey Report*. International Association of Universities. <https://acortar.link/tf8aT>
- Okulich-Kazarin, V. (2020). What Method of Learning do Media Students Prefer at Lectures: Auditory or Visual? *Universal Journal of Educational Research*, 8 (6), 2660–2667. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080650>

- Rumbley, L. E., Altbach, P. G. y Reisberg, L. (2012). Internationalization within the higher education context. En D. Deardorff, H. Wil, J. Heyl y T. Adams (Ed.) *The SAGE Handbook of International Higher Education*, 3–26. Sage.
- Segura, J. S. (2018). EMP Clase Espejo el instrumento más práctico para internacionalización e investigación. *Revista Académica Arjé*, 1 (2), 26–33.
- Statista. (2021). Teletrabajo ¿Cuántos europeos trabajan habitualmente desde casa? Eurostat. <https://es.statista.com/grafico/20751/trabajadores-que-habitualmente-trabajan-desde-casa-en-2019/>
- Tang, H. H. H. y Tsui, C. P. G. (2018). Democratizing higher education through internationalization: the case of HKU SPACE. *Asian Education and Development Studies*, 7(1), 26–41. <https://doi.org/10.1108/AEDS-12-2016-0095>
- Wiggins, B. E. (2016). An overview and study on the use of games, simulations, and gamification in higher education. *International Journal of Game-Based Learning*, 6 (1), 18–29. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2016010102>
- Zhoc, K. C., Webster, B. J., King, R. B., Li, J. C., & Chung, T. S. (2019). Higher education student engagement scale (HESES): Development and psychometric evidence. *Research in Higher Education*, 60 (2), 219–244. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9510-6>

No se nace siendo un buen docente, se llega a serlo. Una estrategia eficaz para aprender a ser un buen docente es fijarse en aquellos que lo hacen bien. Por ello, educadores que han obtenido la nota más alta, “excelente”, en el Programa Docencia de evaluación universitaria pueden ser buenos referentes. Este libro recopila diecinueve prácticas de docentes premiados en el campo de la Comunicación para que los lectores las incluyan en su kit de herramientas pedagógicas. Se ha intentado que las prácticas sean reproducibles. Por ello, los autores cuentan el procedimiento, duración, materiales, evaluación, medición de la eficacia y análisis crítico de su práctica docente excelente.

