ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/393496258

VI Jornadas de innovación educativa en comunicación y alfabetización mediática

Book · July 2025

CITATION
1

READS
51

59 authors, including:

Jesús Ángel Pérez Dasilva
University of the Basque Country
142 PUBLICATIONS **750** CITATIONS

SEE PROFILE

Koldobika Meso Ayerdi
University of the Basque Country
157 PUBLICATIONS **992** CITATIONS

SEE PROFILE

Simón Peña-Fernández
University of the Basque Country
251 PUBLICATIONS **960** CITATIONS

SEE PROFILE

Monika Sylwia Salej
University of the Basque Country
1 PUBLICATION **1** CITATION

SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Simón Peña-Fernández on 08 July 2025.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

Komunikazio Hezkuntza Berriztatzeko eta Alfabetatze Mediatikoko

VI. Jardunaldiak

VI Jornadas Innovación Educativa en Comunicación y Alfabetización Mediática

2024eko apirilak 25 eta 26
Leioako Campusa (Bizkaia)

25 y 26 de abril del 2024
Campus de Leioa (Bizkaia)

eman ta zabal zazu
Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea

CIP. Biblioteca Universitaria

Jornadas de Innovación educativa en comunicación y alfabetización mediática (6ª. 2024. Leioa)

VI Jornadas Innovación educativa en comunicación y alfabetización mediática [Recurso electrónico]: libro de comunicaciones = Komunikazio hezkuntza berriztatzeko eta alfabetatze mediatikoko VI. Jardunaldiak : komunikazio-liburua /Jesús Pérez Dasilva, Koldobika Meso Ayerdi, Simón Peña Fernández (ed.). – Datos. – [Leioa] : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2025]. – 1 recurso en línea : PDF (83 p.)

Textos en español, euskara e inglés.

Modo de acceso: World Wide Web.

ISBN: 978-84-1319-657-2.

1. Enseñanza – Innovaciones – Congresos. 2. Periodismo – Estudio y enseñanza. 3. Educación en los medios de comunicación. 4. Inteligencia artificial. I. Pérez Dasilva, Jesús Ángel, coed. II. Meso Ayerdi, Koldo, coed. III. Peña Fernández, Simón, coed. IV. Tít.: Komunikazio hezkuntza berriztatzeko eta alfabetatze mediatikoko V. Jardunaldiak.

(0.034)37.012(063)
(0.034)070.489(063)

Babeslea / Financia

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

GIZARTE ETA KOMUNIKAZIO ZIENTZIEN FAKULTATEA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

Antolatzailea / Organiza

Gureiker

Batzorde Antolatzailea / Comité Organizador

UPV/EHU

Kazetaritza Saila / Dpto. Periodismo / Journalism Department

Gizarte eta Komunikazio Zientzien Fakultatea / Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación / Faculty of Social and Communication Sciences

Gureiker

Euskal Unibertsitate Sistemako Ikerketa-Taldea (A) (IT 1112-16) / Grupo de Investigación del Sistema Universitario Vasco (A) (IT 1112-16) / Research Group of the Basque University System (A) (IT 1112-16)

Red «Los cibermedios y la comunicación digital en un ecosistema informativo en transformación» (RED2022-134211-T) financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades

Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER)
Ainara Larrondo Ureta
Irati Agirreazkuenaga Onaindia
Jesús Ángel Pérez Dasilva
Koldobika Meso Ayerdi
Maider Eizmendi Iraola
María Ganzabal Learreta
Julen Orbegozo Terradillos
Simón Peña Fernández
Carmen Peñafiel Saiz
Reyes Prados Rodríguez
Terese Mendiguren Galdospin

http://go.ehu.eus/iecam

© Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua
ISBN: 978-84-1319-657-2

Komunikazio Hezkuntza Berriztatzeko eta Alfabetatze Mediatikoko
VI. Jardunaldiak

VI Jornadas
Innovación Educativa en Comunicación y Alfabetización Mediática

2024eko apirilak 25 eta 26
Leioako Campusa (Bizkaia)

25 y 26 de abril del 2024
Campus de Leioa (Bizkaia)

KOMUNIKAZIO-LIBURUA
LIBRO DE COMUNICACIONES

Jesús Pérez Dasilva
Koldobika Meso Ayerdi
Simón Peña Fernández
(Ed.)

eman ta zabal zazu
Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea

Aurkibidea / Índice / Index

Komunikazioak / Comunicaciones

- Incidencia de las TIC en al aprendizaje observado a través del recuerdo de las emociones
  Francisco Javier Pérez-Blanco, Patricia Izquierdo-Iranzo 7
- Diseño especulativo y situacionista como una herramienta didáctica
  Monika Sylwia Salej 17

Laburpenak / Resúmenes

- Una nueva colección editorial de utilidad para la alfabetización mediática
  Hugo Aznar 29
- El Ministerio del Tiempo: la alfabetización (trans)mediática en la formación literaria
  José Manuel Blázquez Jordán 31
- El taller periodístico como herramienta innovación educativa: desafíos de la práctica profesional con enfoque feminista
  Ruth de Frutos, Teresa Vera Balanza 33
- Beneficios y desafíos de la IA en la educación
  Jesús Miguel Flores-Vivar, Francisco José García-Peñalvo 35
- Aproximación al uso de herramientas de IA en la formación del alumnado de Periodismo
  María Ganzabal-Learreta, Jesús Pérez-Dasilva, Simón Peña-Fernández, Urko Peña-Alonso 37
- El especial interactivo para fomentar el voto joven en las elecciones europeas: una experiencia en el aula
  Paula Herrero-Diz, Paula Lamoso 39
- Estrategias de innovación y educación en el diseño editorial
  Paola Irazábal 41
- Incidencia de las TIC en al aprendizaje, observado a través del recuerdo de las emociones
  Patricia Izquierdo-Iranzo, Francisco J. Pérez-Blanco 43
- La formación en competencias transversales del alumnado de Comunicación: usos del podcast para la alfabetización emocional en la cobertura de temas sensibles
  Ainara Larrondo-Ureta, Irati Agirreazkuenaga, Terese Mendiguren-Galdospín, Julen Orbegozo-Terradillos, Ángela Alonso-Jurnet, Maider Eizmendi Iraola 45
- *Good Influencers* USAL. Fomento de la alfabetización mediática y del pensamiento crítico desde la cultura audiovisual en un entorno digital
  Teresa Martín García, María Marcos Ramos 47
- La tecnología *cuaderno* en los estudios de grado en Periodismo y Comunicación audiovisual: experimentos y formas evolucionadas
  Ana Martín, Concha Mateos, Elena Cordero 49
- El cine como elemento motivador en el aprendizaje de asignaturas de formación básica en los estudios de comunicación y publicidad
  Guadalupe Meléndez González-Haba 51

- Giza ahotsa edo adimen artifizialak sortutako lokuzioa? Kazetaritzako ikasleekin egindako gogoeta-esperimentua
  Terese Mendiguren-Galdospin, Ainara Larrondo-Ureta, Irati Agirreazkuenaga, Maria Reyes Prados-Rodríguez, Koldobika Meso-Ayerdi 53
- Metodología participativa audiovisual para revertir desigualdades de género: estudio de caso de adolescentes de Valencia y Barcelona
  Marta Narberhaus Martínez, Ariadna Fernández Planells, Miriam Abietar Lopez, Judit Ferez-Bautista 55
- Evaluación de la Eficacia Comunicativa de Producciones Audiovisuales sobre Alfabetización Mediática: Propuesta para el Análisis de Vídeos en Televisiones Públicas de Europa
  Rubén Nieto-González, José Javier Marzal-Felici, Roberto Arnau-Roselló 57
- Evaluación integral con Inteligencia artificial (IA)
  Francisco Javier Olivar de Julián 59
- Aplicaciones prácticas de la tecnología de podcasting en la formación periodística: el proyecto UNIVpodcast
  María Rosario Onieva Mallero 61
- Herramientas de Inteligencia Artificial para la docencia y el aprendizaje en Comunicación: análisis de experiencia desde la perspectiva del estudiante
  Graciela Padilla-Castillo, Jonattan Rodríguez-Hernández, Eglée Ortega-Fernández, Tania Brandariz-Portela 63
- Alfabetización publicitaria con alumnos de la ESO en el aula
  Ana Pastor Rodríguez 65
- Análisis de la profesión periodística desde la dirección de las empresas informativas: oportunidades de empleabilidad
  Fernando Peinado y Miguel, Dolores Rodríguez Barba 67
- Técnica en la teoría, innovación educativa en las aulas de periodismo
  María José Pérez-Serrano, Manuel Fernández Sande, Miriam Rodríguez-Pallares 69
- Innovación docente en contenidos de comunicación móvil en alumnos de periodismo y comunicación audiovisual: proyecto Mojoes
  Beatriz Rivera Martín, Alexandra María Sandulescu Budea 71
- Alfabetización mediática en el aula: estudio de caso del programa inFORMADOS como experiencia extrapolable
  Iris Sánchez-Sobradillo, María Rosa Masegosa-Sánchez 73
- Desinformación impulsada por IA: estrategias y herramientas para periodistas en el contexto de la innovación educativa en comunicación y alfabetización mediática
  Barbara Sarrionandia Uriguen 75
- Aprender haciendo (y viviendo) en la era de la infoxicación: estudio de caso del Gabinete de Comunicación y Educación
  Santiago Tejedor, Cristina Pulido, Beatriz Villarejo, Nataly Guerrero 77
- Por un Mar Menor más visible: prácticas audiovisuales en la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia
  Susana Torrado Morales, Pedro A. Hellín Ortuño, Miguel Ángel Nicolás, Antonio Raúl Fernández . 79
- La metodología de Aprendizaje-Servicio en la enseñanza de estrategias de comunicación: estudio de casos y consideraciones en torno a la formación
  Emma Torres-Romay 81

Incidencia de las TIC en al aprendizaje observado a través del recuerdo de las emociones

Impact of ICT on learning observed through the recall of emotions

Francisco Javier Pérez-Blanco
Universidad Rey Juan Carlos (España)
francisco.perez@urjc.es

Patricia Izquierdo-Iranzo
Universidad Rey Juan Carlos (España)
patricia.iranzo@urjc.es

Resumen

El creciente uso docente de las TIC invita a reflexionar: ¿son una moda? ¿se abusa de ellas? ¿cómo afectan al aprendizaje? Experimento realizado: un mismo grupo se divide y en aulas contiguas simultáneamente reciben clase sobre la misma unidad del temario. Una es impartida por el docente de la materia de forma tradicional, los otros visionan un video autograbado por el docente interactivo porque incluye preguntas de seguimiento, a estos se les captan los datos biométricos en iMotions 9.1, a ambos se les hace un examen de esos contenidos y posteriormente una encuesta de recuerdo de emociones sobre esa clase. Resultados: Hay estudiantes que suspenden y reportan alegría y quienes aprueban, pero no reportan alegría. La emoción positiva es más potente que las notas, porque las notas negativas no generan recuerdo negativo. Todos los «suspendidos alegres» asistieron a la clase de vídeo y todos los «aprobados tristes» a la tradicional.

Palabras clave

Neuroeducación, microexpresiones faciales, atención, aprendizaje interactivo, herramientas digitales

Abstract

The growing use of ICT in education invites reflection: are they a fad? Are they being overused? How do they affect learning? Experiment carried out: the same group is divided and in adjacent classrooms they simultaneously receive a class on the same unit of the syllabus. One group (A) is taught by the subject teacher in the traditional way, the others (B) watch a video self-recorded by the teacher, the video is interactive and includes follow-up questions, B-group biometric data is captured in iMotions 9.1 platform, after both groups are given an exam on the content and then a survey on their memory of emotions about that class. Results: There are students who fail and report happiness and those who pass but do not report happiness. The positive emotion is more powerful than the grades, because negative grades do not generate negative memories. All the 'happy failures' attended the video class. All the 'sad passers' attended the traditional class.

Keywords

Neuroeducation, facial coding, emotions, attention, interactive learning, digital toolkits

1. Introducción y planteamiento

La introducción de herramientas digitales en el aula como base de las denominadas *metodologías activas* es creciente e imparable, ya lo era en tiempos prepandemia y la literatura científica verificaba su positivo impacto en el rendimiento escolar y el aprendizaje (Miller & Metz, 2014; Vergara et al., 2020; Buzon-Garcia & Romero, 2021), además los confinamientos aceleraron la adquisición de destrezas digitales por parte de toda la comunidad educativa apuntalando aún más el uso de la tecnología en las aulas y, sobre todo, normalizándolo ya que como explican Cazan y Maican (2023) el tecnoestrés en ambientes de aprendizaje se puede contrarrestar con autoeficacia tecnológica.

Sin embargo, las voces críticas persisten y cada cierto tiempo saltan a los titulares periodísticos iniciativas de gobiernos dentro y fuera de nuestras fronteras acerca de la restricción de las pantallas a menores en tareas y centros educativos. A lo que habría que sumar el coste tiempo/resultado, la literatura científica ya ha reportado el alto gasto de tiempo que implica la incorporación de la tecnología en el aprendizaje (Miller & Metz, 2014), tanto los/las discentes como de las/los docentes perciben el tiempo que consumen como el mayor obstáculo (Sandrone et al., 2020). El autoaprendizaje con contenidos digitales y la resolución de tareas online ciertamente demanda en ocasiones un esfuerzo extra a los/las estudiantes, pero sin duda, la preparación de esos materiales y herramientas demanda una energía/tiempo para su preparación aún mayor al profesorado. Ya existe evidencia empírica que relaciona el mayor o menor empleo de tecnología en la dinámica pedagógica con la facilidad de uso de la tecnología por parte del docente y, sobre todo, con su capacidad personal de gestión del tiempo: «la autoeficacia influye directamente en la intención de usar la tecnología y en su uso real» (Cazan & Maican, 2023, 96). Esta evidencia puede reducir a una decisión personal el uso de importantes recursos y metodologías docentes. Es necesario entonces sopesar el empleo (y la creación) de recursos digitales, no desde el esfuerzo personal, sino desde una perspectiva que permita conocer su incidencia global en el proceso de aprendizaje.

En resumen, por un lado, la vertiginosidad e intensidad del fenómeno eLearning, y por otro las voces críticas (tanto sobre los efectos de la tecnología en el aprendizaje, como el cuestionamiento sobre la ratio esfuerzo/resultado), nos ha hecho plantearnos hasta qué punto el uso docente de las TIC es una moda y entonces algunas tecnologías pedagógicas serían prescindibles (o su uso reducible), o hasta qué punto realmente cubren aspectos docentes para los que la metodología pedagógica previa no tenía respuestas satisfactorias. Y para todo ello la visión neuroeducativa resulta adecuada.

1.1. Breves notas sobre neurociencia y aprendizaje

La neurociencia educativa es un campo que incorpora métodos y perspectivas interdisciplinares de la neurociencia, la psicología y la educación, entre otras. Habitualmente se dice que es un campo en construcción (Mayer, 2017) y generalmente se habla positivamente de su potencial (Margolis et al., 2016; Mayer, 2017), pero también se alerta sobre cuestiones como: sus posibilidades de aplicación directa en el aula (Bowers, 2016), su sobrevaloración (Cukurova et al., 2020) o el posible reduccionismo biológico en la consideración del proceso educativo (Busso & Pollack, 2015).

Y por encima de sus defensores o detractores, lo que se impone es su desconocimiento, existen muchos *neuromitos* o malentendidos en relación con la investigación del cerebro en el ámbito de la educación. Esta carencia se ha constatado en todo el planeta desde Australia (Hughes et al., 2020) a China (Cui & Zhang, 2021) pasando por España (Ruíz-Martín et al., 2022).

Para García Carrasco et al., (2015) el necesario diálogo entre neurociencia y ciencias de la educación puede articularse en el marco de un concepto clave para la comprensión del proceso del aprendizaje, la plasticidad del cerebro. Por ahora, para abrir el camino de la investigación empírica en educación y neurociencia, conviene distinguir entre: investigar «con neurociencia», recurriendo a una variedad de instrumental difícil de adquirir, usar e interpretar que registra actividad biológica del cerebro, y entre la voluntad de incorporar los grandes hallazgos de la neurociencia al estudio de los procesos de educación-aprendizaje, esto es, defender que las emociones y el inconsciente juegan un papel fundamental en los procesos racionales (Gazzaniga, 2014), por lo que la consideración de los procesos mentales únicamente desde el plano cognitivo y consciente ya no es suficiente. Este es el tipo de abordaje que se emplea en la presente investigación al que se suman técnicas e instrumental de recogida de datos propios de la neurociencia como se explica en el siguiente epígrafe.

2. **Material y métodos**

Con el objetivo de medir el impacto en el aprendizaje de un modelo más tecnificado y otro más tradicional hemos desarrollado el siguiente experimento: una misma clase se ha dividido aleatoriamente en dos, al grupo experimental se le ha administrado un video instructivo autograbado en el que el docente explica la materia, además se trata de un video interactivo porque ha sido editado con H5P para incluir preguntas de verificación sobre la comprensión de los contenidos que deben ser contestadas para poder continuar con el visionado. Al grupo de control ha sido el mismo docente en el aula y empleando el menor apoyo tecnológico posible, básicamente empleando voz y pizarra, el que les ha explicado la misma unidad del temario, con idénticos contenidos, que a sus compañeros/as del grupo experimental. Ambas clases se desarrollaron de manera simultánea, en la clase del grupo de control (clase C) estaba el docente de la materia impartiendo la unidad de contenido seleccionada y la sesión fue grabada en vídeo con un plano genérico del conjunto de estudiantes (previo permiso), en el aula contigua el grupo experimental (clase E) procedió al visionado del video grabado por el docente bajo la supervisión de una colega.

Como se ha descrito en el planteamiento, prestar atención a lo emocional y lo inconsciente en el estudio del aprendizaje, sin que ello implique obviar lo racional, sería hacer investigación empírica en educación desde la perspectiva neurocientífica, pero además en la presente investigación también se atiende a este enfoque metodológicamente porque parte de la toma de datos se realizó usando técnicas del repertorio metodológico de las neurociencias como son las microexpresiones faciales o *face coding*, y el seguimiento ocular o *eye tracking*, que permiten recoger información valiosa acerca de la atención y la experiencia inconsciente de los sujetos, al captar comunicación no verbal (reactividad y gestualidad) ante los estímulos, tal y como se hace en otras áreas con mayor recorrido en la investigación con perspectiva neurocientífica como es el caso del neuromárketing (Rajas et al., 2022). La aplicación de estas dos técnicas se efectuó a través de la plataforma iMotions 9.1 de registro y análisis biométrico. Durante la aplicación del estímulo (visionado de vídeo instructivo) y a través de las webcams de los usuarios (una vez obtenido el permiso correspondiente del usuario/a, así como del comité de ética de la universidad), se obtuvo el seguimiento ocular (eye tracking) y las microexpresiones faciales (face coding) de cada individuo gracias al mapa geométrico de la cara que el software detecta a través de 33 puntos de referencia faciales.

Siguiendo el método experimental (Campbell & Stanley, 1973) posteriormente a ambos grupos se les aplicó un post-test, en este caso un doble post-test, consistente por un lado en un examen sobre los contenidos adquiridos en las clases recibidas, y que realizaron tanto el alumnado que recibió la clase con mediación tecnológica, como sin ella. De esta manera se podía medir la incidencia de la variable experimental en la dimensión cognitiva y consciente. Por otro lado, para valorar su influencia en la dimensión emocional y más inconsciente, ambos grupos también respondieron al

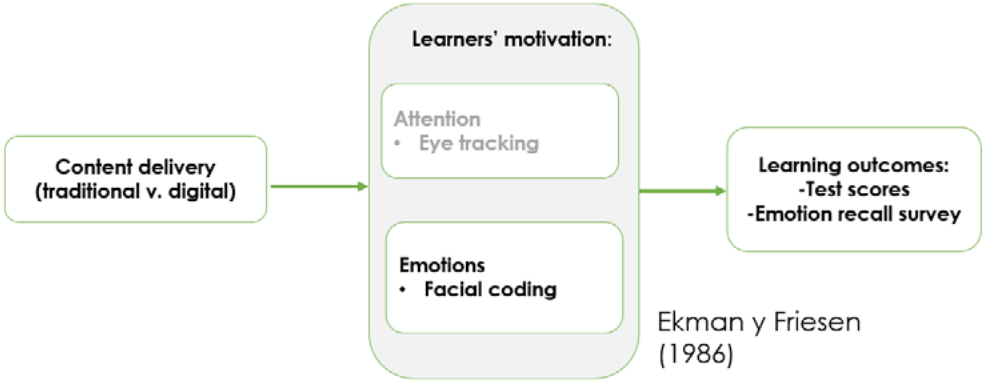
cabo de 5 semanas a una encuesta de recuerdo de emociones experimentadas durante las clases objeto de este trabajo.

La muestra, que aunó 61 sujetos en total, se conformó siguiendo el criterio de accesibilidad, tratándose por tanto de un muestreo dirigido y de conveniencia, metodológicamente validado en áreas de investigación novedosas (Cea-D'Ancona, 1996) y su número limitado marca el carácter descriptivo de este estudio de carácter inductivo. La conciencia experimental de los sujetos pudo existir al estar informados de la investigación, sin embargo, el hecho de que todo el experimento se desarrollara bajo las condiciones lectivas habituales (mismos horarios, aula, compañeras/os, docente, parte prescriptiva del temario), hizo que todo el proceso se naturalizara rápidamente. Todo ello supone un aceptable control de las variables contextuales que, junto con la existencia del doble post-test (examen de resultados y encuesta de emociones) facultaron analizar la incidencia de las variables independientes (*emoción* y *material digital interactivo*) en la variable dependiente, *aprendizaje*, y todo ello permite considerar el diseño como un experimento puro (Campbell & Stanley, 1973).

Los cruces y tratamiento de datos se realizaron con Power BI, herramienta orientada al b*ig data* que permite manejar grandes volúmenes de datos, por ejemplo, la hoja de cálculo con datos biométricos del grupo experimental tiene más de 1.200.000 filas; también se empleó el análisis no automatizado de imagen. Las variables de estudio fueron: las emociones tomando la escala de Ekman y Friesen (1986), es decir, alegría, ira, miedo, tristeza, vergüenza, sorpresa y desagrado; el nivel de atención durante el proceso de aprendizaje; el resultado del aprendizaje obtenido en la evaluación posterior; y por supuesto, la variable estímulo: tipología docente (clase basada en metodologías activas o metodología pedagógica tradicional).

Dada la variedad de instrumentos de recogida de datos (micro expresión facial, seguimiento ocular, test, grabación de imagen, examen de conocimientos y encuesta de emociones), un importante reto metodológico de la investigación ha sido el cruce de datos de diverso origen, reto superado en parte debido a la herramienta Power BI que permite trabajar con datos de distinta naturaleza, y en parte gracias a la normalización de datos realizada mediante cálculos de cada tipología y su post-codificación en escalas cualitativas, por ejemplo, los exámenes se calificaron como se hace habitualmente en el contexto evaluador en base 10, por tanto se obtuvieron notas con valores de 0 a 10, pero en una codificación posterior se definieron las siguientes categorías de naturaleza cualitativa que agrupaba los valores cuantitativos: *mejorable*, para las notas de 0 a 4,9; *bien,* para las notas de 5 a 6,9 y *muy bien*, para las notas de 7 a 10. La escala de las emociones: nada-algo-mucho, fue codificada como tal en el mismo diseño del cuestionario. Todo el diseño del planteamiento se concretó en la elaboración del siguiente marco de trabajo cuya representación esquemática se muestra en el gráfico 1. De todas las variables abordadas, en este texto nos centramos en los resultados relativos a la incidencia de la emoción positiva (alegría) en el resultado del aprendizaje.

GRÁFICO 1.
Theoretical framewok construido para la investigación

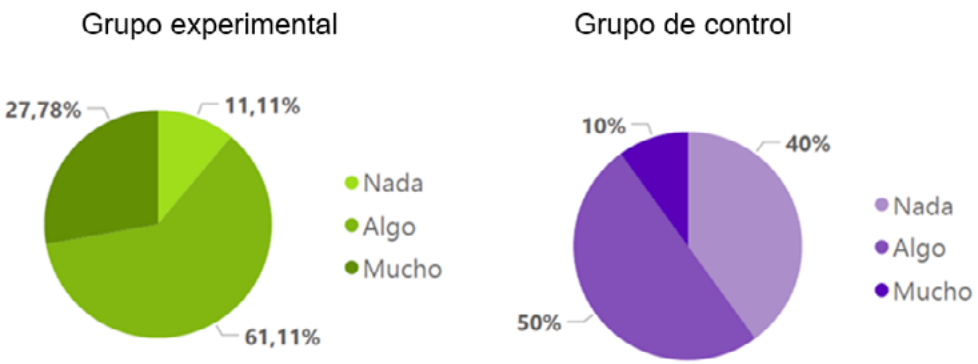


Fuente: Elaboración propia

3. Análisis y principales resultados

Primero se ofrecen los datos sobre el recuerdo de las emociones sentidas durante las clases en las que tuvo lugar el experimento, y que fueron recogidos mediante encuesta efectuada a las 5 semanas de la realización del experimento para testar el nivel de recuerdo asentado. Destaca que el grupo experimental (clase interactiva), describe tres veces más del nivel máximo de alegría (*mucha alegría*) que sus compañeros/as que recibieron la clase en formato tradicional (27.78% frente a 10%) además, los de la clase tradicional cuadruplican su nivel de «nada» de alegría (11.11% frente a 40%), datos que se pueden observar en el gráfico 2:

GRÁFICO 2.
Distribución emoción positiva (alegría) declarada



Fuente: Elaboración propia

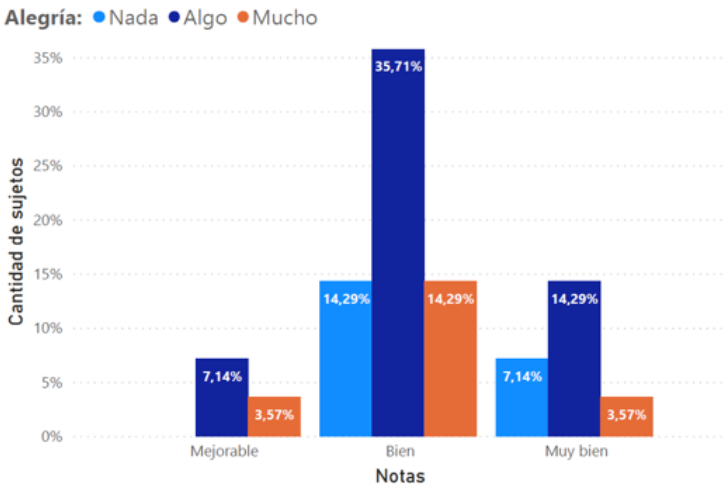
Queda por tanto evidenciado que los/las estudiantes que asistieron a la clase impartida con mediación digital sintieron emociones positivas (concretamente declararon alegría) asociadas al proceso de aprendizaje en intensidad y cantidad muy superiores a los de sus compañeros/as que atendieron a la clase en formato tradicional. Queda por ver si esta emoción sentida durante el

proceso tiene incidencia en las notas obtenidas, es decir, cómo se relacionan la experiencia y el resultado del aprendizaje.

El cruce de la variable dependiente, *resultados del aprendizaje*, con la variable independiente *emociones experimentadas* según la forma en la que se recibe el contenido, es decir con o sin mediación digital arroja resultados interesantes, concretamente en lo relativo a una de las categorías de las emociones como es la categoría *alegría.*

Como se puede observar en el gráfico número 3, donde se muestra la relación entre las notas del total de sujetos y la emoción positiva (alegría), en las categorías de notas *bien* (notas de 5 a 6,9) y *muy bien* (notas de 7 a 10) se dan todos los niveles de alegría, sin embargo en el nivel de la escala *mejorable* (notas de 0 a 4,9) sólo manifestaron «algo» y «mucha» alegría, pero no «nada», dicho de otra manera, entre los que suspenden un 7,14% recuerda ese proceso de aprendizaje con algo de alegría y un 3,57% con mucha alegría, lo que indica que justamente los individuos que peores resultados tuvieron no necesariamente mantienen un recuerdo negativo de la experiencia.

GRÁFICO 3.
Relación entre notas obtenidas y alegría experimentada para ambos grupos



Fuente: Elaboración propia

Una posible explicación se relaciona con los valores generaciones, este alumnado pertenece a la Generación Z, caracterizados entre otros por valorar las experiencias y quizá también por no sucumbir tanto a la presión del resultado académico como a su propio bienestar emocional.

El gráfico 3 también nos permite observar que en la categoría de notas *bien* (notas de 5 a 6,9) y en la de *muy bien* (notas de 7 a 10) se declararon un 14,29% y un 7,14% respectivamente de «nada» de alegría, es decir, que incluso entre los que aprobaron hubo estudiantes que no mantienen una memoria positiva de aquella experiencia. Ambos resultados llaman la atención y parecen contradictorios, pero la explicación precisamente la provee la variable estímulo, *manera de dar la clase* y sus dos categorías: *clase con mediación digital* y *clase sin mediación digital*, resulta que la totalidad de estudiantes que aún habiendo suspendido declararon algún nivel de alegría asistieron a la clase basada en metodologías activas (con vídeo interactivo), mientras que la totalidad de los que aun habiendo aprobado, o incluso obtuvieron buenas notas, no prevalece en ellos/as un recuerdo de alegría asociado al experimento recibieron la clase siguiendo la metodología docente clásica.

4. Conclusiones

Habiendo sometido a la misma clase de estudiantes al siguiente experimento de innovación docente: dividir la clase y simultáneamente en aula diferentes impartirles la misma unidad del temario con metodología activa (mediante vídeo grabado por docente y editado con H5P para generar interactividad con los/as discente durante el visionado haciéndoles peguntas sobre el contenido del vídeo) y con metodología docente clásica analógica; y habiendo realizado los días posteriores un examen sobre esos contenidos, y las semanas posteriores una encuesta de emociones experimentadas, se ha obtenido que hay estudiantes que suspenden y que aun así reportan recordar la experiencia de esa clase con alegría, y hay quienes aprueban y no reportan alegría. Esta aparente incongruencia la explica el que se considera el resultado más revelador: **todos los «suspendidos alegres» asistieron a la clase impartida con mediación digital y que todos los «aprobados tristes» lo hicieron a la clase tradicional**. Por tanto, el tipo de metodología docente, activa-tecnificada *vs*. clásica, se considera determinante, no tanto en el resultado puramente cognitivo obtenido (notas), sino en el tipo de experiencia de aprendizaje que se genera en el alumnado y que sin duda tiene mayor efecto a largo plazo ya que alienta el compromiso con el proceso educativo.

El hecho de que algunos de los/las suspendidos en el test que mide su grado de comprensión sobre la clase en la que se realizó el experimento, mantenga un recuerdo alegre es un resultado que nos sorprende positivamente y que sitúa parte del proceso de aprendizaje en el plano inconsciente, lo que a su vez nos lleva al enfoque neuroeducativo. Saber si las personas están emocionalmente activas arroja luz sobre si están motivadas para aprender, lo que, a su vez, influye en sus resultados de aprendizaje (Wang, 2021).

Y es que los resultados obtenidos se explican porque el modo en el que se administra el contenido de aprendizaje influye en la motivación de las personas para aprender, el sistema de motivación del ser humano está estructural y funcionalmente interconectado con el sistema atencional y el sistema emocional del cerebro humano (Gazzaniga, 2014). Lo que indica que la valoración del aprendizaje no solo debe tener en cuenta los resultados cuantificables inmediatos sino el recuerdo de la experiencia, algo útil para no caer en la indiferencia, que es lo único que verdaderamente impide el aprendizaje (Ferres & Masanet, 2017).

Por tanto, en este experimento la emoción positiva ha demostrado ser más potente que las notas porque las notas negativas no generan recuerdo negativo del proceso de aprendizaje. Lo que significa que la ratio esfuerzo /resultado que se cuestionaba en el planteamiento es positiva, sí merece la pena el esfuerzo en tiempo y energía que conlleva la preparación de materiales y dinámicas basadas en TIC porque generan al alumnado experiencias positivas con el proceso de aprendizaje. Todo lo expuesto y empíricamente probado en esta investigación suma evidencia al planteamiento neuroeducativo de que lo emocional y lo inconsciente inciden en los procesos racionales como es el aprendizaje, por lo que también se deben cuidar y atender en el aula.

Referencias bibliográficas

BOWERS, J.S. (2016). The Practical and Principled Problems with Educational Neuroscience. *Psychological Review, 123*(5), 600-612. https://doi.org/10.1037/rev0000025

BUSSO, D.S., & POLLACK, C. (2015). No brain left behind: consequences of neuroscience discourse for education. *Learning, Media and Technology, 40*(2), 168-186 https://doi.org/10.1080/17439884.2014.908908

BUZON-GARCÍA, O., & ROMERO GARCÍA, M.C. (coord.) (2021) *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI*. Dykinson. https://bit.ly/3WA40Zk

CEA-D'ANCONA, M.A. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis. https://bit.ly/3joAyqf

CUKUROVA, M., LUCKIN, R., & KENT, C. (2020). Impact of an Artificial Intelligence Research Frame on the Perceived Credibility of Educational Research Evidence. *International Journal Artificial Intelligence in Education, 30*, 205–235. https://doi.org/10.1007/s40593-019-00188-w

CAMPBELL, D. T., & STANLEY, J. C. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires, Amorrortu.

CAZAN, A., & MAICAN, C. (2023). Factors determining the use of e-learning and teaching satisfaction. *Comunicar, 74*, 89-100. https://doi.org/10.3916/C74-2023-07

CUI, Y., & ZHANG, H. (2021). Educational Neuroscience Training for Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge Construction. *Frontiers in Psychoogy, 12*, 792723. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.792723

EKMAN, P., & FRIESEN, W. V. (1986). A new pan-cultural facial expression of emotion. *Motivation and emotion, 10*(2), 159-168.

FERRES, J., & MASANET, M. (2017). Communication efficiency in education: Increasing emotions and storytelling. *Comunicar, 52*, 51-60. https://doi.org/10.3916/C52-2017-05

GAZZANIGA, M.S. (ED.). (2014). *Handbook of cognitive neuroscience*. Springer. https://bit.ly/3vo0rct

GARCIA CARRASCO, J., HERNANDEZ SERRANO, M.J., & MARTIN GARCIA, A.V. (2015). Plasticity as a framing concept enabling transdisciplinary understanding and research in neuroscience and education, Learning, *Media and Technology, 40*(2), 152-167 https://doi.org/10.1080/17439884.2014.908907

HUGHES, B., SULLIVAN, K. A., & GILMORE, L. (2020). Why do teachers believe educational neuromyths? *Trends in Neuroscience and Education, 21*, 100145. https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100145

MARGOLIS, J., MEESE, A.A., & DORING, A. (2016). Do Teachers Need Structure or Freedom to Effectively Teach Urban Students? A Review of the Educational Debate. *Education and Urban Society, 48*(9), 783–806. https://doi.org/10.1177/0013124516630791

MAYER, R.E. (2017). How Can Brain Research Inform Academic Learning and Instruction? *Educational Psychology Review, 29*, 835–846. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9391-1

MILLER, C.J. & METZ M.J, (2014). A comparison of professional level faculty and student perception of active learning: its current use, effectiveness, and barriers. *Advances in Phycology Education, 38*(3), 246-252. https://doi.org/10.1152/advan.00014.2014

RAJAS, M., SUTIL, L., & CANOREA, H. (2022). Técnicas neurocientíficas aplicadas a estímulos audiovisuales: análisis cognitivo-emocional de anuncios de Heineken durante la COVID-19. *Revista Icono 14*, *20*(2). https://doi.org/10.7195/ri14.v20i2.1836

RUIZ-MARTIN, H., PORTERO-TRESSERRA, M., MARTINEZ-MOLINA, A., & FERRERO, M. (2022). Tenacious educational neuromyths: Prevalence among teachers and an intervention. *Trends in Neuroscience and Education, 29*, 10188. https://doi.org/10.1016/j.tine.2022.100192

SANDRONE, S., BERTHAUD J.V., CARLSON C., & SCHNEIDER, M.D. (2020) Strategic Considerations for Applying the Flipped Classroom to Neurology Education. *Annals of Neurology, 87*(1), 4-9. https://doi.org/10.1002/ana.25609

VERGARA D., PAREDES-VELASCO M., CHIVITE C., & FERNANDEZ-ARIAS P. (2020): The Challenge of Increasing the Effectiveness of Learning by Using Active Methodologies. *Sustainability, 12*, 8702; https://doi.org/10.3390/su12208702

WANG, Y. (2021). What Is the Role of Emotions in Educational Leaders' Decision Making? Proposing an Organizing Framework. *Educational Administration Quarterly*, *57*(3), 372–402. https://doi.org/10.1177/0013161X20938856

Diseño especulativo y situacionista como una herramienta didáctica

Speculative and situationist design as a didactic method

Monika Sylwia Salej
Universidad del País Vasco UPV/EHU (España)
monika.salej@ehu.eus

Resumen

La siguiente propuesta de investigación implica las prácticas artísticas como fuente de conocimiento sobre la realidad social y como una herramienta metodológica y didáctica. Se diseña una experiencia a través de un dispositivo didáctico-ficcional, una especie de *perfomance* y escenografía en un espacio de vida cotidiana. Este diseño se realiza a partir de una obra literaria del siglo xx. Además, se explora la escritura literaria como una técnica para plasmar la experiencia de lo vivido. El diseño especulativo, que genera nuevas entidades, y el situacionismo, que provoca situaciones fura del ámbito del arte, son una propuesta técnica para un dispositivo didáctico-ficcional donde se aprende a través de la experiencia. El dispositivo se despliega en el contexto de una situación de ruptura de marcos sociales o del absurdo.

Palabras clave

Experiencia, diseño, situacionismo, ficción, dispositivo didáctico

Abstract

The following research proposal applies artistic practices as a source of knowledge about social reality and as a methodological and didactic technique. This consists of designing a certain experience through a didactic-fictional device, a kind of performance and scenography in a space of everyday life. The design is based on a 20th century literary work. In addition, literary writing is explored as a technique to capture the lived experience. Speculative design, which generates new entities, and situationism, which provokes situations outside the realm of art, are a technical proposal for a didactic-fictional device where one learns through one's own experience. The device is deployed in the context of breaching experiments or of the absurd.

Keywords

Experience, design, situationism, fiction, didactic device

1. Introducción a la innovación didáctica

Se propone el situacionismo, una práctica artística de crear situaciones (Granés, 2011) como una técnica propicia para generar experiencias en situaciones cotidianas, reales y sociales, también las del aula. Vivir una experiencia significa incorporarla. La vivencia puede funcionar como una forma de aprendizaje. Por lo cual, se decanta por la dimensión corporal, sensitiva y emocional como una perspectiva alternativa para el desarrollo de actividades didácticas.

Con el situacionismo se acude a las vivencias presentes. La técnica se relaciona con la *performance* (Granés, 2011: 190-192) donde la organización de la actividad gira alrededor de la enacción, es decir, la puesta en acto en el momento presente. El actor humano que actúa en el mundo de las relaciones sociales (Latour, 2008) adquiere «conocimiento enactivo», basado en su experiencia.

El objetivo de este estudio consiste en proponer el diseño situacionista y especulativo como una forma de aprendizaje tanto en el aula como en otros contextos. El diseño puede contener elementos ficticios que deben parecer reales hasta el final de la actividad diseñada. Se debe destacar que la credibilidad, el realismo y la sorpresa juegan el papel primordial de esta técnica.

Se evita la exposición teórica del material didáctico y, también, se prescinde de realizar un trabajo práctico, como, proyectos en grupo, y se decanta por la dimensión experimental del aprendizaje, de vivirlo en carne propia.

A continuación, tras la inmediata conclusión de una actividad situacionista, una situación diseñada o provocada con el fin didáctico, se sugiere realizar una especie de conversación grupal sobre lo ocurrido. En este momento se confirma la «ficcionalidad» de algunos elementos de la experiencia de los participantes. Se trata de que el mediador o el profesor sugiera preguntas abiertas y de que hablen los participantes. De este modo, los alumnos, a través del sistema sensorial (Le Breton, 2018), cuentan su experiencia, le dan sentido a lo vivido y describen y definen conceptos, en lugar de estudiarlos de modo teórico.

Con este ejercicio reflexivo, que también puede ser sustituido o complementado por la escritura de un relato, se estimula el pensamiento creativo y también crítico, ya que se puede examinar el propio diseño de la actividad. Con el diseño especulativo se sugieren preguntas y se provocan reflexiones (Domínguez Rubio y Fogué, 2017: 108). Con este tipo de actividades no se pretende solucionar problemas, sino buscar en conjunto nuevas preguntas sobre el orden de las cosas existente.

Se trata de una experiencia didáctica única ya que cada diseño y cada situación es irrepetible y singular. No se sabe cómo van a reaccionar los participantes y si no van a distorsionar la trayectoria del diseño. Es una propuesta de un dispositivo didáctico abierta puesto que depende del diseño, el espacio, los objetos aplicados o su ausencia, los participantes, su reacción y su comportamiento. Además, puede llegar a ser exigente para la persona mediadora que lo lleva a cabo puesto que puede requerir una dosis de capacidades de improvisar.

El dispositivo especulativo y situacionista es una propuesta abierta y moldeable para las ciencias de la educación, las ciencias sociales y cualquier otra disciplina o ámbito educativo que permita extrapolar el contenido de su materia en la vida cotidiana. Recordemos que la vida en las aulas también forma parte de la vida cotidiana que tiene su dinámica, normas y significados que pueden ser manejados para trabajar el contenido de la materia de otro modo. Se decanta por «trabajarlo» y no transmitirlo; es un proceso que se experimenta con su propio cuerpo y que requiere un diseño, su ejecución y una reflexión posterior.

El diseño didáctico de situaciones, que implica elementos teatrales y ficcionales, se presenta como una técnica creativa de aprendizaje que puede ser aplicada por el profesorado o por el alumnado. El propio diseño de una experiencia concreta es un proceso que demuestra la comprensión de la noción que se pretende convertir en una experiencia.

1.1. **Diseño de experiencia didáctico-ficcional**

Se presenta una especie de «etnometodología» (Garfinkel, 2006) didáctica donde uno aprende desde el sentido común de la situación y a través de la experiencia a la cual otorga un sentido. Se subraya que la propuesta del diseño especulativo y situacionista es un dispositivo abierto y aplicable a varias áreas.

Por ejemplo, se puede provocar una situación de injusticia en una clase de derecho para que los estudiantes reflexionen acerca de la justica, la injusticia, la ética del trabajo relacionada con esta disciplina, etc. No podemos olvidar que el diseño debe ser minucioso y tener una lógica coherente (si este es su fin) y creíble para poder funcionar en una situación real. Aquí surgen muchas preguntas relacionadas con el diseño: ¿Quién debe cometer la injusticia? ¿Quién va a ser la víctima de la injusticia? ¿Igual uno de los participantes ha de ejercer de cómplice? ¿Cómo explicar previamente su presencia inhabitual en clase? ¿Y si es un estudiante? Estas son varias de las preguntas que se debe hacer el diseñador de esta situación didáctico-ficcional.

Este ejemplo demuestra que el diseño parte de una idea, una noción, un problema, un concepto o un valor que se aspira a poner en el centro de atención. Se lo inscribe en el núcleo del diseño para convertirlo en una experiencia.

El estudio realizado indaga la noción de la ruptura de sentido común, de lo que es considerado normal y habitual. Al igual que en los «experimentos de ruptura del orden del sentido común» de Garfinkel (2006), en las situaciones diseñadas se trata de distorsionar los significados de las cosas de la vida cotidiana y observar cómo serán explicados. ¿Cómo diseñar una situación sinsentido, fuera de lo normal, absurda y hasta *idiótica?*

1.2. **Estudio sobre los límites del sentido común**

El sentido de las situaciones de suspensión de sentido es la falta de sentido. La ruptura «del orden del sentido común» (Garfinkel, 2006), de «marcos sociales» o «marcos de referencia» (Goffman, 2006) o simplemente de todo lo que es considerado común, normal y habitual en un contexto concreto consiste en la distorsión de los significados de una situación cotidiana (Stengers, 2014). Desde la perspectiva sociológica este fenómeno se explica de varios modos.

Garfinkel (2006) realiza «experimentos de ruptura» que distorsionan el sentido común de las situaciones en las que se desarrollan. A continuación, observa que los participantes buscan una explicación de lo sinsentido (Garfinkel, 2006: 10). La encuentran guiados por el sentido común y por su experiencia previa. Sin embargo, la falta de sentido es el sentido en sí mismo. La suspensión de sentido es un momento propicio no para buscar respuestas ni explicaciones, sino para repensar el orden cotidiano de las cosas (Stengers, 2014:19) que nos pasa desapercibido porque lo consideramos «normal» y «común».

Por lo tanto, Stengers (2014) y Michael (2013) exponen la figura del «idiota» —que con su aparición en una compleja red de asociaciones sociales, donde cada cuerpo y objeto son actores de la realidad social (Latour, 2008)— ralentiza la dinámica de la situación y la vacía de significados. El «idiota» es un actor idiosincrático, de temperamento particular; aparece sin avisar, no se sabe nada de él, no encaja en la situación y la paraliza; nos incomoda (Michael, 2013: 73). Sin embargo, la suspensión del sentido de las cosas no dura mucho tiempo y las cosas vuelven a llenarse de sentido (Michael, 2013: 73). Los actores humanos son portadores de los significados de las cosas, también de las que carecen de sentido. ¿Qué técnicas explicativas usan para plasmar su vivencia? ¿Cómo explican algo que no tiene sentido?

El diseño del dispositivo se realiza a partir de la novela vanguardista *Ferdydurke* (1938) del autor polaco Witold Gombrowicz (1904-1969), un libro de instrucciones sobre el despliegue de situaciones absurdas. En este caso, se emplea una novela como fuente de conocimiento sobre la realidad social. García Blanco (2012: 56) explica que gracias al carácter ficcional el arte goza de un estatus ontológico que apunta a la construcción de «un mundo coherente sobre la base premisas expresamente imaginarias, y sobre cuya base pueden alcanzarse orientaciones para la toma de decisiones que no da la realidad real». Del mismo modo, funciona el diseño didáctico-funcional.

En *Ferdydurke* el protagonista treintañero es tratado como un adolescente pueril por los demás personajes. Es un caso de un individuo que por la falta de comprensión por la sociedad, llega a ser considerado un inmaduro que debe formarse según las normas sociales existentes. Pepe, como es llamado para ser más infantilizado, provoca situaciones absurdas para demostrar la artificialidad de la vida social y escapar de las situaciones opresoras en las cuales es tratado como un niño. El protagonista pretende liberarse de las «máscaras»

(Goffman, 1997) y los «marcos de referencia» que nos dictan cómo comportarnos en múltiples contextos sociales. Pepe alcanza a provocar varias situaciones de ruptura de sentido que le permiten cambiar de «máscara» ya que no se puede escarpar de los significados sociales, solo se pueden suspender momentáneamente. De este modo, la novela revela el funcionamiento de los componentes que conforman la realidad social y las estrategias de su disrupción (alguna de ellas será descrita a continuación).

Ferdydurke de Witold Gombrowicz es una obra de mucha carga intelectual, reconocida por los filólogos y los filósofos, admirada por los *ferdydurkista*s y cada vez más estudiada por los sociólogos dado que presenta un abundante abanico de conceptos y una fuerte teoría base (la teoría de la «forma») que puede ser contrastada con algunas teorías sociales. No es un texto uniforme en su forma dado que este era su fin, romper las «formas» y las normas sociales. Sin embargo, como toda la obra de Gombrowicz, *Ferdydurke* es una novela no solo atravesada, sino fundamentada en una lógica coherente, la teoría de la «forma» del autor, donde la «forma» funciona como la «máscara» de Goffman, como cualquier idea, concepto, ideología o religión con la cual cualquier actor humano se comunica en el mundo social (Gombrowicz, 1983: 79).

2. **Metodología: investigación sensorial, lúdica y dramatúrgica**

El objetivo principal del estudio consiste en: examinar el diseño situacionista de suspensión de sentido como una herramienta metodológica y didáctica. Además se pretende observar el comportamiento de un grupo de participantes en una situación de ruptura de sentido común (¿cómo funciona el dispositivo? ¿sus reacciones son esperadas?), recoger sus reflexiones sobre la ruptura de sentido (¿cómo lo definen?) y examinar el dispositivo diseñado (¿se puede mejorar?).

El diseño de este dispositivo didáctico-ficcional de suspensión de sentido se vincula al mundo de las artes y se basa en:

- una obra literaria como fuente de conocimiento sobre el mundo social,
- la dimensión semiótico-material, una instalación artística en el espacio del experimento,
- el situacionismo o una especie de *performance, unas acciones realizadas en el contexto cotidiano que recuerdan la «dramaturgia social» de Goffman (1997: 42),*
- la escritura literaria, la técnica a través de la cual los participantes plasman su vivencia de la suspensión de sentido.

La investigación basada en el arte (Art-Based Research) (Mcniff, 1998) que implica las prácticas artísticas en el diseño de la investigación es una aproximación que requiere creatividad por parte del diseñador y/o el mediador y una dosis de la capacidad de reflexión por parte de los participantes.

El diseñador y/o el mediador puede ser tanto el profesor como los alumnos que realizan su propio experimento, una actividad didáctico-ficcional, donde el laboratorio es un espacio cotidiano. Se debe volver a subrayar que los participantes no pueden conocer previamente la parte ficcional del evento. El elemento sorpresa es imprescindible para poder vivir la experiencia diseñada. Tras su conclusión, en la conversación grupal se confirman todas sus dudas sobre la veracidad de lo ocurrido.

El diseño semiótico-material y dramatúrgico de la actividad didáctico-ficcional es una herramienta que alude a la experiencia corporal (Le Breton, 2018: 9), por lo cual, también sensorial (visión, audición, tacto, olfato y gusto). Por lo tanto, resulta indispensable incluir la perspectiva emocional en el diseño y en la conversación con el grupo. La sociología del cuerpo es inseparable de la sociología de las emociones. La perspectiva performativa del evento que implica la encarnación o la incorporación («embodiment») de experiencias es «afectiva, sensorial y figurada» (Dewsbury, 2000: 482). La performatividad hace referencia a un evento compuesto por varias constituciones que se entrelazan en el momento presente, prestándole atención a la dimensión física, corpórea y sensual (Dewsbury, 2000: 474). El diseño del dispositivo está pensado para provocar emociones de confusión y desconcierto que responden a la experiencia de la suspensión de sentido (Michael, 2013: 73).

Puesto que no se trata de buscar respuestas, sino de repensar la cotidianidad, se fusionan «elementos lúdicos, la incertidumbre y la apertura» (entendida como la posibilidad de que ocurran cosas inesperadas), que responden a las características de la Investigación-acción lúdica (Ludic Action Research) (Michael, 2012: 178).

Se emplea la escritura literaria como una herramienta con la cual los participantes relatan su experiencia de modo individual, creativo y literario, en lugar de literal. Según Michael (2013: 76-77), se puede recuperar el «idiota» y demostrar su impacto, mediante el uso de la anécdota en forma de un género ambiguo que es a la vez literario (una «historia construida»), por ejemplo, la escritura literaria.

Componentes del evento didáctico-ficcional:

- introducción al evento (un concurso de relato que tiene lugar en un espacio concreto con su escenografía —instalaciones artísticas-),
- desarrollo de una actividad que hace de fondo (un juego físico, lúdico y literario inspirado en el juego Twister) para el despliegue del gran «idiota» —una red de actores que conjuntamente consiguen distorsionar el sentido global del evento—,
- eclosión del absurdo o la suspensión de sentido *(performance de una profesora de literatura),*
- conversación con el grupo sobre lo ocurrido (haciendo preguntas sencillas y abiertas, por ejemplo, «Qué os parece lo que habéis vivido?, ¿Qué sensaciones os ha producido?, etc.),
- escritura literaria que realizan los participantes para relatar su experiencia.

Desde el inicio del concurso hay varios elementos desconcertantes, disruptivos o «idiotas» que tienen que ver, por ejemplo, con el espacio escogido para el concurso de relato, con los objetos que se encuentran en este espacio, con cómo se relacionan estos objetos entre sí, etc. Se toma la decisión de organizar un concurso de relato como un evento que va a llamar la atención de las personas que tienen interés por la escritura y como un marco situacional cuyo sentido se va a suspender. De este modo, sabemos que los participantes del concurso son voluntarios y aficionados por

la escritura literaria. A la vez este es el punto de partida para el diseño. La escritura. La literatura. La afición por la escritura…

Según las técnicas de ruptura de sentido de Gombrowicz en *Ferdydurke* se debe «ridiculizar», «afear» y «ensuciar» el objeto de admiración o estima (Gombrowicz, 1983: 144-145) la literatura y la escritura.

Se organiza el «Concurso gombrowicziano de relato» en un instituto varsoviano (Polonia) entre los alumnos de la escuela que tiene una larga tradición literaria e inclinación por las humanidades. Voluntariamente participan veintidós alumnos y alumnas de 14 a 18 años de esta institución educativa pública, que se sitúa entre los primeros veinte mejores institutos de la capital de Polonia en el ranking oficial en el año de la realización del concurso.

3. Diseño y despliegue del dispositivo didáctico-ficcional de suspensión de sentido

3.1. Diseño semiótico-material del dispositivo de suspensión de sentido

El siguiente fragmento de *Ferdydurke* revela la «técnica de la compota» (obviamente la debemos tratar como una metáfora) con la cual el protagonista Pepe distorsiona la «máscara» goffmaniana o la «forma» gombrowicziana —el estilo de ser, de comportarse y de actuar socialmente— de los demás personajes (entre otros, de la moderna colegiala) que lo oprimen, tratándole como si fuera un adolescente.

> […] comencé a chapotear en la compota, metía adentro migas, restos, hojitas de ensalada y lo revolvía con el dedo. […] ¡Oh, ahora ya sabía cómo romper el estilo de la colegiala! Y podía mental, intelectualmente, rellenarla con todo lo que me diera la gana, mezclar, chapotear, remover, desmigajar, desquiciar, sin restricción alguna. […] La compota me aclaró todo. Así como embarré la compota, convirtiéndola en una anárquica mezcolanza, así podía también aniquilar el modernismo de la colegiala, rellenándola con elementos ajenos y heterogéneos, mezclándola con todo (Gombrowicz, 1983: 135-137).

Por consiguiente, si la esencia del evento que se organiza es la inclinación positiva por la escritura literaria, se pretende menoscabar el valor de la escritura y la literatura. Así como Pepe va introduciendo elementos disruptivos poco a poco, se mantiene la misma dinámica del despliegue de los componentes «anárquicos» durante el experimento.

Además, para poder diseñar la disrupción de una situación, primero, debemos partir de las posibles expectativas de los participantes del concurso. Los «marcos de referencia» que manejan los alumnos del instituto acerca de lo que es un concurso de relato y las actividades que se suelen realizar en la escuela son el punto de partida para introducir elementos extraños, bizarros y desconcertantes.

Normalmente una persona que quiere escribir un relato necesita una mesa y una silla. El lugar del concurso es el aula de educación física que todavía huele a las zapatillas de los alumnos que han jugado al fútbol allí. Es un espacio prevalentemente dedicado al deporte, no a la escritura. Esta es la primera distorsión del concurso, la distorsión del espacio.

Al entrar en el aula, los alumnos directamente se adentran en un corredor (de casi tres metros de longitud y dos de altura) para poder acceder al aula. Además, dentro del corredor hay colgados unos hilos de varios tipos de materiales y al final del mismo está colocada una cortina que también tienen que atravesar. Al moverla se produce un sonido con las campanitas que están ubicadas en

los hilos de la cortina. Los alumnos conocen este espacio y no se esperan la instalación que les toca experimentar con su propio cuerpo.

IMAGEN 1.
El corredor a través del cual se accede al aula

Fuente: Elaboración propia

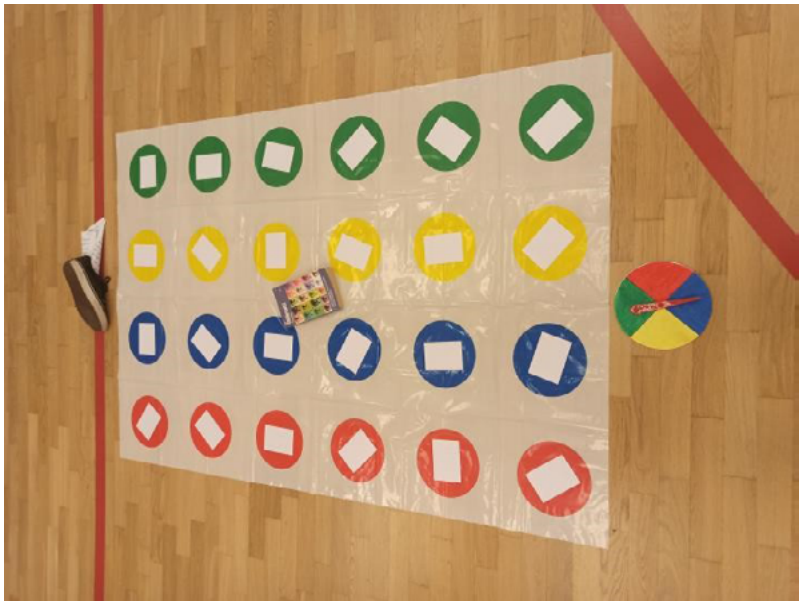
La siguiente instalación es constituida por una escritura hecha a mano insertada dentro de una zapatilla gastada. Se teje una conexión directa entre una escritura hecha a mano, igual como la que van a realizar los participantes del concurso, y un zapato gastado que no tiene nada que ver con la escritura y, encima, produce asociaciones relacionadas con lo deteriorado y lo impuro.

IMAGEN 2.
Instalación disruptiva: una zapatilla gastada con una escritura

Fuente: Elaboración propia

Se supone que un concurso de relato consiste en redactar relatos. La primera actividad del concurso es constituida por un juego inspirado en el Twister. De este modo, los participantes van haciendo las actividades que indica la ficha del color que sortean con una ruleta. Realizan unas figuras típicas del Twister (como, «pie derecho rojo» encima de un tapete con colores), ejercen acciones graciosas («dale un codazo a alguien») y leen fragmentos de Gombrowicz sobre la escritura individual que es una forma lúdica para transmitir el método de escritura de Gombrowicz (que posteriormente emplean en sus relatos). Uno de los objetos que se utiliza durante este juego es un libro de *Ferdydurke* en papel.

IMAGEN 3.
El juego diseñado para este evento



Fuente: Elaboración propia

3.2. **Despliegue del dispositivo de suspensión de sentido**

La eclosión de la falta de sentido, la suspensión del sentido del concurso comienza cuando la profesora de polaco de la escuela (que todos conocen y saben quién es) entra en el aula y pregunta por lo que ocurre allí. Agarra el libro de *Ferdydurke,* lo huele con disgusto y lo empieza a descomponer. Los trozos del libro acaban en la papelera. A continuación, la profesora coge un saco con tierra (que era necesaria para la construcción del corredor) y echa unos puñados de tierra sobre de los restos del libro. Agarra una botella con agua (que estaba preparada para los concursantes) y también la vierte encima de la papelera. Mezcla todo agitando la papelera y lo tira encima del tapete del juego. Pronuncia la frase: «Gombrowicz fue un gran escritor» (que hace referencia a su obra) y sale del aula.

IMAGEN 4.
El paisaje tras la performance disruptiva

Fuente: Elaboración propia

La *performance* es realizada por una profesora de polaco del mismo instituto dado que es una autoridad en la materia de literatura. Además, se debe destacar que Gombrowicz es un escritor polaco y unos fragmentos de *Ferdydurke* forman parte de lecturas obligatorias para todos los alumnos que se presentan en el examen de selectividad polaca. En este contexto, Gombrowicz forma parte del canon de los escritores polacos de renombre y su obra *Ferdydurke* es un texto que los profesores de polaco imparten en sus clases. Se supone que el material del libro (el papel y la portada) simboliza el valor cultural y literario de la obra de un escritor polaco importante. Y la profesora de polaco en lugar de alabarlo (lo que suele hacer el profesorado de lengua respecto a los escritores, encima, nacionales) descompone un ejemplar de su libro (no fue sencillo convencer a una profesora de polaco para que lo hiciera). No solo lo descompone, lo mezcla con los residuos de la papelera, lo combina con la tierra que junto con el agua se convierte en barro. «Hace una compota» con un ejemplar de *Ferdydurke.* De esta manera, una autoridad en la literatura polaca desprecia y desvaloriza un libro, una obra y a un escritor de la lista de lecturas obligatorias de su propia asignatura y en su lugar de trabajo.

Este es el momento de la suspensión del sentido del «Concurso gombrowicziano de relato». Los alumnos saben previamente que van a redactar un relato con base a una experiencia que van a vivir durante el concurso. No tienen más datos sobre el evento en el cual participan. Los participantes están asombrados desde el momento de entrar en el aula. Se avivan mucho cuando ven el juego preparado para ellos. Se sacan unas fotos con la instalación (con el previo permiso). Algunos juegan con unos componentes de la instalación. Buscan elementos lúdicos allí donde no los hay. Con esto demuestran que se ven muy involucrados en el atmósfera lúdica y extraña del evento.

Los participantes demuestran tener mucho sentido de humor. Comparten bromas. «Me siento aquí como en casa», comunica uno de los participantes.

Durante la *performance* se nota asombro en las caras de todos. Los participantes comparten la broma, el absurdo, la «idiocia» (la peculiaridad inexplicable) de la situación: cuando la profesora agarra el libro y lo empieza a descomponer, uno de ellos grita: «¡A quemarlo!». Se debe mencionar que según la idea original del diseño, precisamente se pretendía quemar un ejemplar de *Ferdydurke,* que no se hizo por cuestiones organizativas y de seguridad.

Además, cuando la profesora termina de verter el agua sobre los restos del libro en la papelera, otro participante lanza un grito: «¡A mezclarlo!». Parece que los adolescentes se anticipan al guion.

Durante la eclosión de la falta de sentido se ríen mucho, se exaltan sus ánimos y se vuelven más vivaces. No obstante, la mayoría declara que se ha sentido incómoda y confundida durante la acción que ha ejercido la profesora. La risa puede ser una reacción ante una situación incómoda.

Algunos escriben que no encuentran ninguna explicación de lo ocurrido. Otros buscan alguna respuesta en la obra de Gombrowicz o en la intolerancia y la grosería de la profesora. Hay personas que declaran que están enfadadas con el comportamiento de la *performer.* También, algunos imaginan que encima de los restos del libro descompuesto crecería una planta o un árbol. Seguramente esta idea tiene que ver con la tierra empleada en la *performance* o con la escritura como una herramienta de crear mundos.

Casi todos mencionan la novedad y la extrañeza de lo vivido. Su experiencia ha estado fuera de sus expectativas. Muchos de los participantes afirman que no llegan a distinguir lo real de lo ficticio durante el concurso.

Declaran que han disfrutado mucho la actividad y que no se esperaban un evento similar en un instituto. Muchos no saben cómo explicar lo que ha hecho la profesora. Sin embargo, sostienen que lo van a recordar durante mucho tiempo.

Se debe añadir que los alumnos se encuentran en el entorno de la escuela, que es asociada a la disciplina, las reglas y los comportamientos rigurosos del profesorado y la administración.

Parece que los adolescentes son bastante flexibles a los cambios. Sientes confusión y desconcierto, pero también disfrutan de la disrupción de sentido que tiene que ver con la ruptura de las normas sociales, encima, si eso ocurre en el entorno que asocian a lo rígido. Se podría hipotetizar que la ruptura de las normas sociales, las situaciones sinsentido y todo lo que tiene que ver con la deformación de lo normal y lo común forma parte de la naturaleza juvenil que todavía no ha cristalizado las normas sociales. ¿Los adolescentes son unos actores con especial capacidad de disrupción? También Gombrowicz (1983: 262-266) sostiene que la «madurez» se vincula a las rígidas formas del mundo social que oprime la desordenada e inexplicable naturaleza de cada individuo.

Teniendo en cuenta el formato del experimento, no se pudo desarrollar suficientemente la parte didáctica posterior a la situación ficcional. No obstante, se destaca la posibilidad del desarrollo de un dispositivo para analizar profundamente tanto el concepto sociológico de la suspensión de sentido como la obra de Witold Gombrowicz. Obviamente, el diseño de cada actividad depende de las necesidades del grupo con el cual se trabaja.

Se comparte una lista corta de instrucciones de cómo producir un experimento de suspensión de sentido para repensar lo cotidiano:

1. Escoger un concepto/teoría/valor que se pretende hacer vivir a los participantes.
2. Identificar lo normal, lo común y lo esperable del contexto de la situación dentro del cuyo marco se va a desenvolver la experiencia y/o el experimento.
3. Determinar si su valor es positivo o negativo según los «marcos de referencia» disponibles.

4. Diseñar la disrupción de una situación cotidiana o normal (es el marco situacional para el concepto/teoría/valor), agregando elementos que la podrían hacer despreciar o que le podrían añadir un valor positivo, según la necesidad.
5. Favorecer el contexto para la experiencia diseñada.
6. Compartir las impresiones acerca de la experiencia y reflexionar sobre lo vivido.
7. Completar el «conocimiento enactivo» con el conocimiento teórico.

La actividad didáctico-ficcional tiene un carácter abierto y enactivo que se nutre en las artes y se fundamenta en la experiencia. Es un nuevo tipo de estímulo para el alumnado porque sorprende y asombra. Además, despierta el interés, aumenta la motivación, favorece la reflexividad y promociona la creatividad. La experiencia de, por ejemplo, la suspensión de sentido a partir de *Ferdydurke «*es otra forma de trabajar a Gombrowicz», como dijo la profesora de polaco que realizó la *performance* durante el concurso.

Referencias bibliográficas

DEWSBURY, J. (2000). Performativity and the event: enacting a philosophy of difference. *Environment and Planning D: Society and Space*, *18*, 473-496.

DOMÍNGUEZ R., FERNANDO Y FOGUÉ, U. (2017). Desplegando las capacidades políticas del diseño. *Diseña, 11, 96-109.*

GARCÍA BLANCO, J. M. (2012). La contingente modernidad y sus ficciones. En Roche Cárcel, J. A. (ed.). La sociología como una de las bellas artes: la influencia de la literatura y de artes en el pensamiento sociológico (pp. 37-60). Madrid: Anthropos.

GARFINKEL, H. (2006). Estudios en Etnometodología. Barcelona: Anthropos.

GOFFMAN, E. (1997). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu editores.

GOFFMAN, E. (2006). Frame Analysis: Los marcos de la experiencia. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

GOMBROWICZ, W. (1983). Ferdydurke. Segunda edición, traducido por Witold Gombrowicz. Buenos Aires: Sudamérica.

GRANÉS, C. (2011). El puño invisible: Arte, revolución y un siglo de cambios culturales. Madrid: Taurus Pensamiento.

LATOUR, B. (2008). Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red. Primera edición. Buenos Aires: Manantial.

LE BRETON, D. (2018). La sociología del cuerpo. Madrid: Siruela.

MCNIFF, S. (1998). *Art-Based Research*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

MICHAEL, M. (2012). De-signing the object of sociology: toward an 'idiotic' methodology. *The Sociological Review*, *60*(1), 166-183.

MICHAEL, M. (2013). The idiot. *Porto Alegre*, *16*(1), 71-82.

STENGERS, I. (2014). La propuesta cosmopolítica. *Revista Pléyade, 14, 17-41.*

Una nueva colección editorial de utilidad para la alfabetización mediática

Hugo Aznar
Universidad CEU Cardenal Herrera
haznar@uchceu.es

Resumen

Las crecientes exigencias formales y metodológicas de las revistas científicas, así como el uso cada vez más habitual del inglés en las publicaciones especializadas del gremio —ambos fenómenos asociados y promovidos a su vez por los requisitos de promoción universitaria—, están acentuado la fractura que en cierta medida ya existía entre el ámbito de la investigación científica en comunicación y su posible uso por la profesión periodística o, ahora también, en la alfabetización mediática. En este sentido la comunicación presenta el reciente lanzamiento de una colección editorial que pone el acento en la dimensión práctica y normativa de la comunicación social y los muchos retos que ésta tiene planteada en la actualidad. Una colección como ésta —de la que se presentarán sus primeros volúmenes— puede, debe ser un instrumento útil para los actuales y futuros docentes de unas materias que ya tardan en llegar para formar a las nuevas generaciones y a la sociedad en general en su desempeño en la esfera pública mediática.

Proyecto *Ética y Autorregulación de la Comunicación Social: Análisis de contenido de los Códigos Éticos de 2.ª Generación y elaboración de Protocolos y Guías para su implementación* (Ref. PID2021-124969NB-I00).

El Ministerio del Tiempo: la alfabetización (trans)mediática en la formación literaria

José Manuel Blázquez Jordán
josemblaz@correo.ugr.es
Universidad de Granada

Resumen

La aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicación resulta transversal a las competencias didácticas contemporáneas, siendo esencial la preparación del profesorado y discentes en sus usos educativos. Aunque están presentes los esfuerzos para la implementación de herramientas tecnológicas y digitales en el aula, habitualmente reside un fallo al establecer las conexiones pedagógicas entre tecnología y enseñanza de un contenido curricular determinado, hallando una posible solución en la integración de estas herramientas pasando por la compatibilidad con las concepciones pedagógicas previas de los docentes.

La Educación Literaria, ámbito pertinente en el entorno universitario, tradicionalmente ha señalado al proceso de lectura como su piedra angular. Sin embargo, su concreción no se ha podido dar siempre debido a la dificultad en la delimitación de las bases teóricas y metodológicas de la formación literaria, cambiantes en función de la época y contexto.

A este respecto, y atendiendo al factor circunstancial de la formación lectora, en la actualidad ésta se sitúa en un marco donde el discurso literario comparte espacio y tiempo con diversidad de productos culturales —videojuegos, redes sociales, *streaming*, etc.—, debiendo de atender a su interacción con estas modalidades culturales para poder concretar su especificidad discursiva. Como consecuencia, las Narrativas Transmediales o *Transmedia Storytelling* emergen como una nueva vía para lograr un proceso de animación a la lectura, donde el *alumno-prosumidor* desempeña una función activa con los diferentes medios sociales y, en última instancia, desarrollando su competencia mediática, digital y literaria.

En esta comunicación analizaré la producción transmedia para el gran público que parte de la serie televisiva *El Ministerio del Tiempo* (RTVE, 2015-2020), la cual recoge elementos canónicos del ámbito literario e histórico y, como resultado educativo, ha dado lugar a variedad de producciones transmediáticas para la formación de un *alumnadoprosumidor* y el desarrollo de las competencias transmedia y lecto-literia.

El taller periodístico como herramienta innovación educativa: desafíos de la práctica profesional con enfoque feminista

Ruth de Frutos
Universidad de Málaga
ruth.defrutos@uma.es

Teresa Vera Balanza
Universidad de Málaga
mvb@uma.es

Resumen

Esta propuesta de innovación educativa se desarrolla en la asignatura Periodismo, Igualdad y Derechos Humanos en Europa del Máster en Investigación Sobre Medios de Comunicación, Audiencias y Práctica Profesional en Europa, desarrollado en la Facultad de CC. Comunicación de la Universidad de Málaga.

La materia, de carácter optativo dentro del módulo de Audiencias y ciudadanía crítica del posgrado, forma a las y futuros comunicadores en una dimensión aplicada de la especialización informativa e incentiva el análisis crítico de los principales desafíos del enfoque en derechos humanos (EBDH) y con perspectiva feminista (Grijelmo García, 2023).

En este sentido, las profesoras responsables de la asignatura diseñaron dos actividades complementarias que facilitan el encuentro con periodistas referentes que comparten su trayectoria vital y profesional; permitieron una interlocución fluida y horizontal entre estudiantado y profesionales, e incentivaron que el alumnado cuente con referentes femeninas en el desarrollo de sus carreras profesionales. Durante el curso 2023/2024, las invitadas al taller fueron la periodista y defensora de derechos humanos mexicana Lydia Cacho y la periodista cofundadora del medio feminista andaluz *La Poderío* Lucía Muñoz Lucena.

El objetivo de este taller periodístico es la adquisición de competencias teórico-profesionales de este ámbito de especialización y la reflexión sobre las estrategias participativas desarrolladas por colectivos ciudadanos y organizaciones sociales, creando contenidos con EBDH a partir de la información suministrada por la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA, 2018). Igualmente se afianzan las habilidades para comunicarse oralmente y por escrito a través de la práctica.

La propuesta didáctica se basa en la preparación previa de la sesión con la revisión de la información y la lectura de informes, desarrollando posteriormente la sesión con la invitada y evaluándose la interacción, la aplicación de lo aprendido y las propuestas de reportajes que elaboran a partir de la actividad. Esta modalidad permite conectar el aprendizaje por proyectos de los contenidos curriculares con las prácticas periodísticas de manera autónoma y profesional, al preparar una pieza informativa.

Referencias

Agencia de los Derechos Fundamentales (FRA) (2018). *10 Keys to effectively communicating human rights*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-effectively-communicating-human-rights-booklet_en.pdf

Grijelmo García, M. (2023). *Claves para un periodismo feminista*. Madrid: Fundamentos.

Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, 66. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520908023

Beneficios y desafíos de la IA en la educación

Jesús Miguel Flores-Vivar
Universidad Complutense de Madrid
jmflores@ccinf.ucm.es

Francisco José García-Peñalvo
Universidad de Salamanca
fgarcia@usal.es

Resumen

En los últimos años, el meteórico ascenso de la inteligencia artificial, que, aparentemente, está a punto de volverse tan ubicua como el correo electrónico. La IA está en rápida evolución y está transformando muchos aspectos de la vida diaria, incluida la forma en que enseñamos y aprendemos. Esta tecnología promete abrir nuevos horizontes y nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, pero ¿estamos preparados para esta revolución? Mientras que algunos profesionales y docentes ven la IA como una herramienta que podría ofrecer un salto cualitativo en el campo de la educación, otros expresan cautela y preocupación por sus implicaciones éticas y pedagógicas.

Lo que es innegable es que Cada vez más educadores utilizan herramientas de IA para ayudar a sus estudiantes a crear planes de lecciones o calcular las calificaciones de los estudiantes, mientras que, a los estudiantes, la IA puede ayudarles a realizar sus proyectos, tareas e incluso trabajos de investigación. Si bien no podemos negar que la IA en 2024 se está convirtiendo en parte de nuestras vidas, es necesario prestar atención en las ventajas y ventajas y desventajas de la IA que necesitan más atención y que aún están en discusión.

El presente trabajo se basa en la encuesta realizada a educadores de la Comunidad de Madrid sobre sus experiencias con la IA en el aula. Dado que los encuestados representan a docentes de todos los niveles, los resultados revelan una instantánea de cómo la inteligencia artificial está impactando la educación, analizando las ventajas, desventajas, riesgos, retos y nuevas capacidades.

El trabajo propone una visión sobre el impacto positivo y negativo de la IA en el sector educativo.

Aproximación al uso de herramientas de IA en la formación del alumnado de Periodismo

María Ganzabal-Learreta
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
maria.ganzabal@ehu.eus

Jesús Pérez-Dasilva
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
jesusangel.perez@ehu.eus

Simón Peña-Fernández
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
simon.pena@ehu.eus

Urko Peña-Alonso
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
urko.pena@ehu.eus

Resumen

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito periodístico está transformando profundamente los procesos de producción, edición y difusión de contenidos. Esta revolución tecnológica plantea nuevos desafíos y oportunidades en la formación de las futuras generaciones de periodistas, que deberán no solo conocer estas herramientas, sino también desarrollar una mirada crítica sobre su uso. En este contexto, la presente comunicación expone una experiencia práctica llevada a cabo en la asignatura de primer curso *Géneros Informativos*, orientada a explorar el potencial pedagógico de la IA en el desarrollo de habilidades periodísticas.

Se implementaron dos ejercicios específicos con ChatGPT: el primero consistió en la simulación de una entrevista periodística a la propia herramienta, permitiendo a los estudiantes practicar la elaboración de preguntas, la valoración crítica de las respuestas y la redacción del texto final. El segundo ejercicio propuso la realización de una entrevista imaginaria a un personaje histórico o de ficción, recreando un contexto verosímil a través de la IA para trabajar los elementos narrativos del género.

Esta propuesta busca analizar el impacto de estas dinámicas en la comprensión de los géneros periodísticos, en la adquisición de competencias comunicativas y en el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado. Asimismo, se abordan los principales retos metodológicos y éticos detectados durante su implementación. Como conclusión preliminar, se destaca la importancia de incorporar la IA de forma reflexiva y contextualizada en la enseñanza del periodismo, favoreciendo una formación más acorde a las nuevas realidades profesionales.

El especial interactivo para fomentar el voto joven en las elecciones europeas: una experiencia en el aula

Paula Herrero-Diz
Universidad Loyola Andalucía
pherrero@uloyola.es

Paula Lamoso
Universidad Loyola Andalucía
aplamoso@uloyola.es

Resumen

Con motivo de la celebración de las elecciones europeas en junio de 2024, los estudiantes de los Grados de Periodismo y Relaciones Internacionales de la Universidad Loyola diseñaron un especial interactivo para hacer una cobertura de los comicios durante los meses de febrero a junio. En el medio universitario digital millacero.es crearon una sección Europa donde volcaron contenidos multimedia; desde entrevistas, reportajes empleando la herramienta de *storytelling* Shorthand, test de conocimiento, etc. En paralelo, habilitaron un canal de WhatsApp para difundir otros contenidos y redirigir a los creados específicamente para la web. Además, dieron vida a un formato diferente, sólo para la plataforma de vídeo Tik Tok, al que llamaron las «tik talks EU» para entrevistas. El objetivo fue comunicar la democracia europea a los jóvenes, explicando su funcionamiento utilizando para ello formatos que les resultan familiares y atractivos a este público, y siempre procurando animarlos a participar en los comicios a través del *hashtag* para el etiquetado de los contenidos #UsaTuVoto.

El especial informativo es uno de los formatos más sólidos y atractivos de los medios de comunicación, bien para hacer coberturas de eventos efímeros o para aquellos que se prolongan o repiten en el tiempo (Larrondo, Herrero-Diz, Varona-Aramburu, 2023). Por la flexibilidad que exige a los redactores, la interdisciplinariedad que favorece y los ritmos de trabajo que impone, intervenir en una experiencia de este tipo es un gran aprendizaje para cualquier estudiante.

En un momento en el que los jóvenes muestran su escepticismo hacia la política, se encuentran confundidos o enfrentados por la polarización, e incluso se confiesan euroescépticos, implicarles en un proyecto como este a través de la información, la tecnología y el conocimiento de Europa desde la academia, fue toda una oportunidad para revertir este escenario a la vez que adquirían competencias profesionales.

Estrategias de innovación y educación en el diseño editorial

Paola Irazábal
Universidad Complutense de Madrid
paoiraza@ucm.es

Resumen

El diseño editorial es una disciplina en constante evolución, donde la innovación y la educación desempeñan un papel crucial para mantenerse al día con las demandas cambiantes del mercado. Las estrategias en este campo son fundamentales para impulsar la creatividad, la eficiencia y la relevancia en la producción de materiales impresos y digitales.

La innovación en el mundo editorial implica la exploración y la adopción de nuevas tecnologías, materialidades, procesos de imprenta y metodologías. La capacidad de adaptarse a tendencias emergentes y las necesidades del público objetivo son esenciales para mantenerse competitivo en el mercado editorial.

La educación juega un papel fundamental en la formación para enfrentar los desafíos del futuro. La colaboración con profesionales de la industria y la participación en proyectos reales son componentes clave para preparar a los futuros profesionales para el mundo laboral. Asimismo, es importante promover una cultura de aprendizaje continuo dentro de las empresas vinculadas al mundo editorial.

Las estrategias de innovación y educación editoriales son claves para impulsar las publicaciones hacia el futuro, adoptar nuevas tecnologías y fomentar la creatividad. Y así asegurar que el campo de las publicaciones siga siendo relevante en un mundo cada vez más globalizado.

Incidencia de las TIC en al aprendizaje, observado a través del recuerdo de las emociones

Patricia Izquierdo-Iranzo
Universidad Rey Juan Carlos
patricia.iranzo@urjc.es

Francisco J. Pérez-Blanco
Universidad Rey Juan Carlos
francisco.perez@urjc.es

Resumen

La introducción de herramientas digitales en el aula como base de las denominadas *metodologías activas* es imparable, y su aumento en cantidad y variedad muy previsible. La vertiginosidad e intensidad de este fenómeno nos ha hecho plantearnos hasta qué punto son una moda, por tanto, algunas de ellas prescindibles (o su uso reducible), o hasta qué punto cubren aspectos docentes para los que la metodología pedagógica previa no tenía respuestas satisfactorias. Con la intención de medir el impacto en el aprendizaje de un modelo más tecnificado y otro más tradicional hemos desarrollado el siguiente experimento: al grupo experimental se le ha administrado un video instructivo interactivo en el que el docente explica la materia, el video incluye preguntas de verificación sobre la comprensión de los contenidos (el visionado no continúa si no se responde). Al grupo de control (elegido aleatoriamente), ha sido el docente en el aula y empleando el menor apoyo tecnológico posible (voz y pizarra), el que les ha explicado los contenidos de la misma unidad del temario que a sus compañeros/as.

Le recogida de datos y el análisis incluyen la perspectiva neuroeducativa, para ello se han recogido datos de microexpresiones faciales, a través de la plataforma iMotions al grupo experimental, y a ambos se les ha aplicado un post-test de conocimiento y una encuesta de emociones. El análisis se ha apoyado en la herramienta de big data PowerBI y en el análisis no automatizado de imagen. Las variables de estudio han sido: 1) distintos tipos de emociones tomando la escala de Ekman y Friesen (1986); 2) el nivel de atención durante el proceso de aprendizaje; y 3) el resultado del aprendizaje obtenido en la evaluación posterior. En esta comunicación presentamos los resultados relativos a la incidencia de la emoción positiva en el resultado del aprendizaje, entre los que destacamos que hay estudiantes que suspenden y reportan alegría (sobre el recuerdo de la experiencia de aprendizaje), y hay quienes aprueban y no reportan alegría, por tanto, en este experimento la emoción positiva ha demostrado ser más potente que las notas, porque las notas negativas no generan recuerdo negativo.

La formación en competencias transversales del alumnado de Comunicación: usos del podcast para la alfabetización emocional en la cobertura de temas sensibles

Ainara Larrondo-Ureta
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
ainara.larrondo@ehu.eus

Irati Agirreazkuenaga
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
irati.agirreazkuenaga@ehu.eus

Terese Mendiguren-Galdospín
terese.mendiguren@ehu.eus

Julen Orbegozo-Terradillos
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
julen.orbegozo@ehu.eus

Ángela Alonso-Jurnet
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
angela.alonso@ehu.eus

Maider Eizmendi Iraola
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
maider.eizmendi@ehu.eus

Resumen

En la última década la enseñanza del periodismo ha venido aplicando criterios que van más allá de la formación en habilidades técnicas. En esta línea, se ha buscado innovar en metodologías útiles para completar la formación procedimental y tecnológica en el aula con la alfabetización en valores de los futuros comunicadores/as sociales. En un momento de impulso de los sistemas de automatización y aceleración informativa gracias a la Inteligencia Artificial (IA), la comunicación mediática y su enseñanza-aprendizaje requieren una profunda reflexión sobre sus funciones y fines a la hora de transmitir los acontecimientos. En esta línea, esta comunicación presenta una propuesta de uso del podcast en el aula para el desarrollo de coberturas en profundidad y empáticas hacia los problemas vinculados a la Agenda 2030 y los llamados «temas sensibles» (coberturas de conflictos bélicos, catástrofes naturales, violencias, etc.). El formato podcast representa una herramienta de creciente interés para fomentar usos didácticos innovadores en todos los niveles de la enseñanza. En el contexto universitario, este formato ha evidenciado hasta la fecha especial relevancia no solo en relación a las materias vinculadas a la radio y los medios digitales, sino también por su valor para fomentar en el alumnado competencias no procedimentales (Martín-Nieto, García-Lázaro y Martín-Morán, 2021). Las conclusiones discuten la utilidad del uso del podcast para desarrollar una pedagogía de la comunicación y el periodismo integral, a partir de competencias de carácter transversal y el pensamiento crítico (García-Galera, Martínez-Nicolás y Mercedes del Hoyo, 2021). Asimismo, abordan el interés de la propuesta en consonancia con la necesidad de impulsar el llamado «periodismo de soluciones» para dar respuesta a los complejos desafíos a

los que se enfrenta la sociedad y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible reconocidos por Naciones Unidas (2016).

Referencias

García-Galera, M.C., Martínez-Nicolás, M., & Del-Hoyo-Hurtado, M. (2021). Innovation in journalism educational programmes at university. A systematic review of educational experiences at Spanish universities. *Profesional de la información, 30*(3), e300307. https://doi.org/10.3145/epi.2021.may.07

Martín-Nieto, R., García-Lázaro, D., & Martín-Morán, A. (2021). Los futuros comunicadores ante el podcast de la escucha a las necesidades de formación. En: Valero-Pastor, J.M. (Coord.), *Plataformas, consumo mediático y nuevas realidades digitales: hacia una perspectiva integradora* (pp. 944-959).

Organización de las Naciones Unidas (2016). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://unstats.un.org/sdgs/report/2016/the%20sustainable%20development%20goals%20report%202016_spanish.pdf

Good Influencers USAL. Fomento de la alfabetización mediática y del pensamiento crítico desde la cultura audiovisual en un entorno digital

Teresa Martín García
Universidad de Salamanca
teresam@usal.es

María Marcos Ramos
Universidad de Salamanca
mariamarcos@usal.es

Resumen

El desarrollo de la cultura digital y los procesos de transformación asociados a la evolución de la tecnología han posibilitado grandes avances, pero también nuevas problemáticas tales como la desinformación y determinados problemas de salud, entre otros. En este contexto, se hace más necesario que nunca promover desde las universidades la alfabetización mediática, especialmente desde grados y másteres vinculados con ramas de la comunicación y la educación ya que sus estudiantes serán futuros educadores y comunicadores.

Esta comunicación tiene como principal objetivo presentar las principales actuaciones llevadas a cabo en un proyecto de innovación docente realizado en la Universidad de Salamanca cuyo principal objetivo es fomentar el pensamiento crítico entre la comunidad universitaria y en el conjunto de la sociedad, especialmente entre la población más joven, en el contexto de los nuevos medios digitales, como las redes sociales. Se presentarán las diferentes acciones planteadas, como talleres para elaborar productos audiovisuales sobre alfabetización mediática, un concurso y un festival para concienciar sobre la importancia de esta. Para poder medir el éxito de estas iniciativas se realizó una encuesta de participación en el proyecto y se presentan los principales resultados obtenidos.

Uno de los principales grados de innovación de esta propuesta se halla en la participación del *Medialab* de la Universidad de Salamanca, un espacio que promueve la innovación educativa a través del trabajo interdisciplinar y colaborativo, así como el uso de la tecnología. Estos espacios fueron creados para favorecer la conexión entre profesores, estudiantes, tecnología y medios digitales, pueden y deben ser aprovechados como apoyo para la consecución de, entre otros objetivos, fomentar la alfabetización mediática no solo de los estudiantes sino también de los docentes ya que el proceso de transformación que actualmente están viviendo instituciones educativas, como las universidades, no solo supone una mayor introducción de tecnologías emergentes, implica también cambiar muchos procesos y estructuras que afectan a las metodologías docentes y a todas las fórmulas de enseñanza y aprendizaje.

La tecnología *cuaderno* en los estudios de grado en Periodismo y Comunicación audiovisual: experimentos y formas evolucionadas

Ana Martín
Universidad Rey Juan Carlos (URJC)
ana.martin@urjc.es

Concha Mateos
Universidad Rey Juan Carlos (URJC)
concepcion.mateos@urjc.es

Elena Cordero
Universidad Rey Juan Carlos (URJC)
elena.cordero@urjc.es

Resumen

Sabemos que el contacto físico es una fuente de bienestar psicológico (Erk, Toet y Van Erp, 2015; Debrot et al., 2013), y que por eso los seres humanos sienten «hambre de piel» (Rozema, 1986). Durante el confinamiento producido por la crisis del COVID 19, ese «hambre de piel» se disparó (Rius, 2020).

Algunos hallazgos neurofisiológicos explican ese sentimiento: el contacto físico libera oxitocina y la oxitocina suaviza el estrés y favorece la cognición social (Martino, 2014). Sin embargo, los escenarios virtuales se impusieron en la mayor parte de las prácticas sociales durante 2020 y también en buena parte de las prácticas académicas y artísticas. La coyuntura pandémica impulsó una aceleración del proyecto de digitalización. En el imaginario social de esa coyuntura, aislamiento y virtualidad quedaron asociados. La reclusión-conectada se convirtió en norma de cotidianeidad. Pero el reemplazo de escenarios presenciales por escenarios virtuales no ha generado siempre un saldo positivo. Y ha impulsado el interés por indagar fórmulas de contacto comunicativo de aprendizaje mediático crítico.

Inspiradas en esa coyuntura, empezamos en el curso 2021/2022 a introducir la utilización de cuadernos en la programación docente de asignaturas de los grados de Periodismo y Comunicación. Y seguimos en los cursos 2022/20223 y 2023/2024 desarrollando formas evolucionadas del cuaderno, como los cuadernos sonoros.

Hemos seguido una metodología experimental, de investigación acción participativa. Hemos introducido en la relación docente la figura de la observadora externa. Y hemos formalizado el proceso en un proyecto de investigación de innovación docente bajo el nombre GID Error 405 (GID CLAC), financiado por la URJC (Marzo, 2023). Presentamos aquí los primeros resultados del proceso y los materiales de estos tres años, analizados con técnicas de enfoque inductivo. Las recurrencias observadas indican que: la innovación es recibida con interés por los estudiantes; el espacio creativo-reflexivo que introducen los cuadernos habilita a las estudiantes a encontrar conexiones entre sus intereses personales y las materias docentes; la práctica del cuaderno favorece descubrimientos de recursos expresivos y de sensibilidad hacia aspectos antes no considerados de las experiencias comunicativas.

Referencias

Debrot, A., Schoebi, D., Perrez, M., & Horn, A. B. (2014). Stroking your beloved one's white bear: Responsive touch by the romantic partner buffers the negative effect of thought suppression on daily mood. Journal of Social and Clinical Psychology, 33, 75–97. https://doi.org/10.1521/jscp.2014.33.1.75

Erk, S. M., Toet, A., & Van Erp, J. B. F (2015). Effects of mediated social touch on affective experiences and trust. *PeerJ,* 27, 106-120.

Martirno, P. (2015). Aspectos comportamentales de la oxitocina: su influencia en el estrés y en la cognición social. *Cuadernos de Neuropsicología*, *8*(2). 203-216.

Rius, M. (2020). Hambre de piel: ¿por qué echamos tanto de menos los besos y abrazos? *La Vanguardia*, 7 de diciembre de 2020. https://www.lavanguardia.com/vivo/psicologia/20201207/6102293/nostalgiabesos-abrazos-covid.html

Rozema, H. (1986). Touch needs of the elderly. *Nursing Homes*, September/October, 42-43.

Swartzendruber-Putnam, D. (2000). Written Reflection: Creating Better Thinkers, Better Writers. *The English Journal*, *90*(1). 88-93.

El cine como elemento motivador en el aprendizaje de asignaturas de formación básica en los estudios de comunicación y publicidad

Guadalupe Meléndez González-Haba
Universidad de Cádiz
guadalupe.melendez@uca.es

Resumen

Esta comunicación pretende compartir los resultados de un proyecto de innovación docente llevado a cabo en la Universidad de Cádiz, en el contexto del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas. La asignatura Teoría de la Comunicación, impartida en el primer curso, se percibía por parte del alumnado como una asignatura densa, excesivamente teórica y difícil de aprobar, lo que la dotaba de un nivel de motivación mínimo a la hora del enfrentarse el profesorado al trabajo en el aula y unas tasas de rendimiento y éxito bastante bajas en comparación a otras asignaturas. Teniendo en cuenta la importancia de estos contenidos, que asientan las bases fundamentales para el trabajo de los siguientes cursos, era importante que el alumnado se enfrentara a ella con motivación, implicación y posibilidades de éxito. A partir del contexto del EEES, que promueve nuevos modelos educativos con metodologías más activas, y apoyándonos en autores como Bustos (2010), que sustenta el uso del recurso audiovisual como un generador de aprendizajes en la aplicación de una didáctica que sea reflexiva, y a la vez transversal; o Arcoba (2018) que cree que el cine puede ser una herramienta motivadora que lleve a los alumnos «a procesos de sensibilización, crítica e investigación de una realidad humana tanto cercana como alejada» (p.249), planteamos la introducción de este recurso en las clases prácticas de Teoría de la Comunicación, obteniendo unos resultados interesantes en relación a la motivación y la implicación del alumnado.

Giza ahotsa edo adimen artifizialak sortutako lokuzioa? Kazetaritzako ikasleekin egindako gogoeta-esperimentua

Terese Mendiguren-Galdospin
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
terese.mendiguren@ehu.eus

Ainara Larrondo-Ureta
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
ainara.larrondo@ehu.eus

Irati Agirreazkuenaga
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
irati.agirreazkuenaga@ehu.eus

Maria Reyes Prados-Rodríguez
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
reyes.prados@ehu.eus

Koldobika Meso-Ayerdi
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
koldo.meso@ehu.eus

Laburpena

Kazetaritzaren esparruan adimen artifizialak (AA) sortutako ahotsen presentzia azaleratzen ari den kontestu honetan, ikerketa honek giza ahotsarekiko konparaketa eta gogoeta proposatzen du sinesgarritasuna, konfiantza, lotura emozionala edota entretenimenduaren alderdiak kontutan hartuz. Gainera, AAk sortutako lokuzioak etorkizun hurbilean giza ahotsen ordezkotzat zenbateraino har daitezkeen ideiaren gogoeta planteatzen dut. Ikerketa honek giza ahotsak eta AArekin sortutakoak bereizteko gaitasuna aztertzen duen esperimentu bat hartzen du barne. Ikasgelan egindako jarduera horretan kazetaritzako ikasleek hartu zuten parte. Bereizketa horretan eragina duten ahotsaren alderdi espezifikoak ere kontuan hartu ziren, hala nola intonazioa, erritmoa, tinbrea eta bokalizazioa. Atariko emaitzek adierazten dutenez, merkatu librean dauden ahots artifizialak sortzeko gaur egungo aplikazioek oraindik ez dute lortzen giza ahotsen hurbiltasun eta benetakotasuna.

Metodología participativa audiovisual para revertir desigualdades de género: estudio de caso de adolescentes de Valencia y Barcelona

Marta Narberhaus Martínez
Universitat Autònoma de Barcelona
marta.narberhaus@uab.cat

Ariadna Fernández Planells
Universitat Politècnica de València
arferpla@upv.es

Miriam Abietar Lopez
Universitat de València
miriam.abietar@uv.es

Judit Ferez-Bautista
Universitat Politècnica de València
jufebau@alumni.upv.es

Resumen

Esta comunicación pretende evaluar el impacto de la metodología participativa audiovisual en el ámbito educativo para la deconstrucción de los imaginarios y las prácticas sexistas en los y las jóvenes estudiados/as. La metodología participativa audiovisual gira alrededor de dos conceptos claves: por una parte, la evidencia de los resultados de experiencias de trabajo en la denominada Participatory Action Research y, por otro lado, la conceptualización de la narrativa como organización de los significados y eventos de la vida de las personas (Sparkes y Smith 2008, 295-296) que, como afirma Giroux (1992), dan lugar a los relatos. Se han realizado ocho talleres (cuatro por ciudad), para ver el impacto que tienen sobre sus prácticas e imaginarios detectados previamente mediante el pase de un cuestionario y la realización de focus group, así como a posteriori. El Objetivo de Desarrollo Sostenible número 5 de la Agenda 2030 busca lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas centrándose en la educación y el trabajo con jóvenes como elemento clave para lograr una sociedad en la que hombres y mujeres puedan tener igualdad de condiciones, no solo desde el ámbito legal sino también desde la construcción social y los imaginarios. Así, esta investigación propone trabajar en la deconstrucción del sexismo para contribuir a revertir las desigualdades de género y posibilitar la inclusión activa de jóvenes entre 12 y 16 años, teniendo en cuenta que las desigualdades de género están presentes en este colectivo, tanto en su día a día como en sus imaginarios. Los datos obtenidos muestran resultados similares en ambas ciudades, con una mayor preocupación y conciencia por parte de las jóvenes. De hecho, aumenta la preocupación por el reconocimiento de estas desigualdades entre la juventud estudiada.

Este trabajo forma parte del proyecto Metodología participativa audiovisual en educación secundaria para revertir las desigualdades de género (EDUCOGEN) (PID2021-123583OB-I00). Ministerio de Ciencia e Innovación: Plan Nacional I+D+i, Proyectos de Generación de Conocimiento (2021).

Evaluación de la Eficacia Comunicativa de Producciones Audiovisuales sobre Alfabetización Mediática: Propuesta para el Análisis de Vídeos en Televisiones Públicas de Europa

Rubén Nieto-González
Universitat Jaume I
ruben.nieto@uji.es

José Javier Marzal-Felici
Universitat Jaume I
marzal@uji.es

Roberto Arnau-Roselló
Universitat Jaume I
rarnau@uji.es

Resumen

En un contexto de profundos cambios tecnológicos y crisis económicas y sociales, el panorama mediático se ha vuelto altamente polarizado, facilitando la propagación de noticias falsas y desinformación. Ante esta realidad, la alfabetización mediática e informacional (AMI) se ha convertido en una herramienta esencial para capacitar a los ciudadanos en el análisis crítico de los medios de comunicación. Los medios de comunicación europeos, especialmente los públicos, juegan un papel crucial para promover la AMI. Estas instituciones, financiadas con fondos públicos y con un mandato de servicio público, tienen la responsabilidad de ofrecer contenidos que contribuyan al desarrollo de una ciudadanía informada y crítica. A través de este análisis, se puede obtener información fundamental sobre la manera en que se aborda y comunica la AMI en el contexto europeo, lo cual proporciona conocimientos significativos para comprender y evaluar las estrategias de producción utilizadas, así como para identificar tendencias y patrones comunes en la comunicación de la alfabetización mediática.

La presente comunicación tiene como objetivo evaluar la eficacia en la comunicación audiovisual de producciones sobre alfabetización mediática e informacional (AMI) de televisiones públicas europeas.

Por un lado, se considera necesario ofrecer una propuesta metodológica para el análisis audiovisual de producciones con este tipo de contenido. Por otro lado, se propone el estudio de diferentes casos que pueden ser considerados como instituciones comprometidas con la educación mediática para los ciudadanos por la creación y disposición de dichos recursos en línea.

Los resultados sobre las producciones audiovisuales analizadas muestran videos de una corta duración, desde un nivel contextual. Desde el punto de vista formal de las obras, no todos los vídeos cuentan con presentadores/as delante de cámara y, de los que cumplen este criterio, no todos utilizan recursos como atrezzo, decoración o vestuario. La presencia de imágenes de recurso o música resulta ser común en la mayoría de ellas. Desde el punto de vista enunciativo, se caracterizan por la ausencia de voces expertas que avalen la calidad de la información y la presencia de marcas textuales.

Evaluación integral con Inteligencia artificial (IA)

Francisco Javier Olivar de Julián
Universidad Internacional de La Rioja
franciscojavier.olivar@unir.net

Resumen

El proyecto consiste en la elaboración de un «sistema de evaluación integral» que, con la ayuda de la IA, contemple la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación para la determinación de la calificación final del alumnado según sus resultados reales de aprendizaje de una determinada asignatura.

El proceso de autoevaluación se realizará con un cuestionario mediante la aplicación de IA «Wooclap» en donde se facilita previamente una rúbrica de autoevaluación. Wooclap es una plataforma electrónica interactiva utilizada para crear encuestas y cuestionarios. Los usuarios del sitio responden preguntas de forma anónima a través de dispositivos tecnológicos como teléfonos inteligentes o computadoras portátiles.

La coevaluación, se realizará por pares ciegos de alumnos/as, es decir, dos alumnos/as evalúan a otro/a alumno/a y la rúbrica de autoevaluación sirve también para esta coevaluación. El proceso se realiza igualmente mediante el programa de IA Wooclap.

En lo relativo a la heteroevaluación, se va a utilizar la misma rúbrica de los procesos anteriores. Se compararán los resultados obtenidos en la autoevaluación y en la coevaluación con los criterios de evaluación para comprobar que están alineados con el trabajo presentado (actividad o examen). Este proceso se realizará sobre la misma herramienta de Wooclap.

El objetivo general es presentar la utilización de la inteligencia artificial (IA) como elemento principal de una evaluación integral que contemple la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Otros objetivos específicos son cubrir la necesidad de obtener una calificación integral y más completa de los resultados de aprendizaje del alumnado, utilizar la IA (Wooclap) para crear un cuestionario de evaluación que tenga en cuenta la relación profesorado-alumnado, facilitar el acceso a los docentes a la experiencia de utilizar la IA para la calificación de los resultados de aprendizaje del alumnado simplificando la burocracia de este trabajo y exportar el modelo de evaluación integral a otras áreas no universitarias.

La IA también se ha utilizado para mejorar los resultados de aprendizaje y existen estudios de análisis de sentimientos para medir el proceso de enseñanza-aprendizaje que indican que es una forma eficiente de mejora continua.

Aplicaciones prácticas de la tecnología de podcasting en la formación periodística: el proyecto UNIVpodcast

María Rosario Onieva Mallero
Universidad Complutense de Madrid
maroniev@ucm.es

Resumen

El EEES conlleva, entre otras consecuencias para los procesos de innovación docente en la universidad, el paso del saber al saber hacer y un cambio de perspectiva sustentado en la enseñanza-aprendizaje que implica una modificación de métodos y sistemas de evaluación.

20 años después de los primeros pódcast, su crecimiento permite su implantación en todo tipo de entornos y sectores. El tiempo medio que diariamente se dedica a su consumo a escala internacional se sitúa en 62 minutos y el porcentaje de internautas comprendido entre 16 y 64 años que los escuchan de modo semanal alcanza el 21,2%.

Pretendemos examinar de qué manera el *podcasting* puede ser puesto al servicio de la formación de los alumnos de las facultades de ciencias de la información y ciencias de la comunicación. Asimismo queremos relacionar tal cuestión con la noción de la transformación digital, concebida no como un fenómeno de índole tecnológica sino como un proceso de naturaleza estratégica que afecta a la totalidad de la sociedad.

Se ha seleccionado el proyecto de innovación docente UNIVpodcast, iniciativa puesta en marcha durante el curso 2022-23 y prorrogada durante el 2023-2024, del que forman parte profesores de Andalucía, Comunidad Valenciana, Madrid y Murcia y docentes de la Universidade de Porto de Portugal. Se examinan sus áreas temáticas fundamentales, el número y perfil de los estudiantes participantes, los contenidos generados y las repercusiones científicas y sociales alcanzadas.

Desde su inicio en septiembre de 2022 hasta el 19 de enero de 2024, han generado contenidos 277 estudiantes que han elaborado 71 pódcast. El número total de visitas alcanzado se sitúa en 7.432 (de ellas, 6.954 corresponden a visitas directas en UNIVpodcast y 478 a través de la plataforma iVoox), con una media de impacto por pódcast de 106,6 visitas. La duración media de las piezas periodísticas generadas se sitúa en 12 minutos y 15 segundos (el 90% de ellas entre 5 y 20 minutos). Los pódcast han sido tutorizados por 13 profesores en asignaturas impartidas en tercero y cuarto curso de grado de sus correspondientes facultades.

Herramientas de Inteligencia Artificial para la docencia y el aprendizaje en Comunicación: análisis de experiencia desde la perspectiva del estudiante

Graciela Padilla-Castillo
Universidad Complutense de Madrid
gracielp@ucm.es

Jonattan Rodríguez-Hernández
Universidad Complutense de Madrid
jonrodri@ucm.es

Eglée Ortega-Fernández
Universidad Complutense de Madrid
egleeort@ucm.es

Tania Brandariz-Portela
Universidad Nebrija
tbrandariz@nebrija.es

Resumen

ChatGPT ha actualizado y avivado los retos y problemas que la Inteligencia Artificial puede llevar a las aulas. Como modelo de lenguaje avanzado, basado en inteligencia artificial, el chat Generative Pre-trained Transformer es una herramienta muy útil para la generación de textos. Sin embargo, los docentes advierten sus contradicciones y peligros: al ser un modelo generativo, puede generar textos aleatorios o irrelevantes; los estudiantes pueden utilizarlo para hacer trabajos sin apenas esfuerzo, mermando sus capacidades de lectura, redacción y auto-aprendizaje; y el fraude, no detectable por los tradicionales programas de antiplagio, hace que sea casi indetectable. Este proyecto quiere analizar esos problemas para educar a profesorado y alumnado en la búsqueda de las herramientas positivas que la IA y ChatGPT, entre otras inteligencias artificiales, pueden brindarnos. Para ello, ha analizado la famosa herramienta y otras herramientas de IA que son útiles para la docencia, aprendizaje y preparación profesional de estudiantes de Comunicación (Lumen5, Hugging Face, Canva, CopyAI, Prismas, Jasper, Artssy, Runway, Fliki, Resemble, Capcut, Gradescope, Scribble Diffusion, Midjourney, Wombo, Crayon, Grammarly, Deepl entre otras). Todas ellas conforman el proceso creativo completo de creación de textos y contenidos de comunicación, con todos los posibles ingredientes: texto, imagen, vídeo, voz, avatares, ilustraciones, dibujos, interacciones. No se pretende que la máquina trabaje por el comunicador, sino que la máquina inspire, guíe y corrija un contenido humano y humanizado. Subvencionado por el Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid, para el curso 2023-2024, este proyecto de innovación docente aúna un equipo interdisciplinar de profesorado UCM y profesorado externo (de España y del extranjero), alumnado de Grado, Máster y Doctorado, y dos becarios de doctorado. Todos sus integrantes son expertos docentes y/o investigadores en nuevas tecnologías, redes sociales e innovación docente. Concretamente, esta propuesta analiza las opiniones de los estudiantes tras acabar su asignatura y responder a una pregunta abierta, sobre su opinión y utilidad de la experiencia de aunar IA y Comunicación.

Alfabetización publicitaria con alumnos de la ESO en el aula

Ana Pastor Rodríguez
Universidad de Valladolid
ana.pastor.rodriguez@uva.es

Resumen

La madurez y expansión del uso de las redes sociales han modificado los hábitos de consumo de los medios de comunicación de la población en general, pero sobre todo de los más jóvenes que son los principales usuarios de estas plataformas sociales. Los usuarios ahora eligen los contenidos que ver y el momento en que desean hacerlo. Sin embargo, entre el contenido orgánico que reciben, existe un alto porcentaje de contenido publicitario, que no siempre es recibido como tal. La literatura señala tres dimensiones de la alfabetización publicitaria: cognitiva, actitudinal y de desempeño. La primera es básica para poder activar las otras dos. Los estudios relacionan el desarrollo de esta dimensión con la madurez del individuo y parece que entre los 12 y los 13 años los usuarios son capaces de reconocer la publicidad entre otros contenidos orgánicos y detectar elementos publicitarios dentro de los discursos de los *influencers*. Por ello, el objetivo de esta comunicación es poner a prueba la dimensión cognitiva de la alfabetización publicitaria y determinar en qué medida los estudiantes de ESO pueden mejorar esta dimensión con una intervención en el aula. Esto es, si los sujetos de la investigación después de participar en tres acciones educativas consiguen reconocen el emisor de la comunicación que están recibiendo y algunas tácticas habituales utilizadas en la comunicación persuasiva. Los resultados demuestran que la muestra mejoró en el reconocimiento de la fuente publicitaria, pero no supieron detectar elementos persuasivos muy utilizados en las narrativas comerciales. Por ello, se concluye que existen discrepancias entre el autoconcepto que los sujetos tienen de sí mismos a la hora de reconocer publicidad y la realidad. Lo que a su vez evidencia la necesidad de alfabetizar en la recepción de contenidos que los más jóvenes hacen a través de las redes sociales, en aras de conseguir ciudadanos informados y reflexivos ante el contenido que reciben.

Análisis de la profesión periodística desde la dirección de las empresas informativas: oportunidades de empleabilidad

Fernando Peinado y Miguel
Universidad Complutense de Madrid
peinado@ucm.es

Dolores Rodríguez Barba
Universidad Complutense de Madrid
lolar@ucm.es

Resumen

La propuesta se fundamenta en una iniciativa que pretende mantener el nexo universidad-empresa para facilitar y mejorar las tareas de orientación a los estudiantes sobre las opciones profesionales, además de ampliar las oportunidades laborales de los egresados de Periodismo. Este espacio de colaboración se observa a partir de encuentros con dirigentes de empresas periodísticas, mediante mesas de trabajo, para tratar:

a. La profundidad de los cambios en la producción, distribución y consumo de información, en los modelos de negocio y en la organización de los medios, que ha consolidado el interés científico por la innovación periodística durante la última década (Belair-Gagnon; Steinke, 2020; Bleyen et al., 2014; Dogruel, 2015; García-Avilés, 2021; Carvajal et al., 2022).
b. La aparición de nuevos actores y plataformas tecnológicas que han provocado cambios en los hábitos de consumo y la transformación del ecosistema digital, y que ha acelerado el proceso de innovación periodística en la última década (2010-2020, acentuado por la pandemia del Covid-19) (Arana Arrieta, Mimenza y Narbaiza, 2020; Fernández Tschuikin, 2023).

Ya hemos realizado diferentes mesas de trabajo con directores, directores adjuntos, subdirectores de medios, directores de contenidos y directores de comunicación, de medios nativos digitales y de grupos provinciales y nacionales de comunicación.

Se han tratado las particularidades de los medios, sus necesidades empresariales o el quehacer diario de una profesión —en sus múltiples facetas— que está inmersa en un gigantesco proceso de transformación.

Técnica en la teoría, innovación educativa en las aulas de periodismo

María José Pérez-Serrano
Universidad Complutense de Madrid
mariajoseperezserrano@pdi.ucm.es

Manuel Fernández Sande
Universidad Complutense de Madrid
manafern@ucm.es

Miriam Rodríguez-Pallares
Universidad Complutense de Madrid
mrpallares@ucm.es

Resumen

Esta comunicación encuentra su base conceptual en el modelo TPCK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), de Mishra y Koehler (2006) y su fundamento técnico en la herramienta Wooclap (Catalina-García & García Galera, 2022). Ambos elementos se interrelacionan en el proyecto de innovación docente de la Universidad Complutense de Madrid titulado «Aplicación de Wooclap integrado en Moodle a la interacción de comunidades interculturales en Periodismo (AWIMedia)», centrado en la asignatura Teoría de la Empresa Informativa de 1º de Periodismo, de la Facultad de Ciencias de la Información.

Asimismo, este trabajo está dentro del contexto de los EVAs, es decir, de los entornos virtuales de aprendizaje, entendidos por Salinas (2011) como espacios educativos alojados en la *web*, conformados por un conjunto de herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica, puesto que Moodle, en tanto que es el *Virtual Learning Environment* (VLE) de referencia en la UCM, se utiliza para acceder a la herramienta Wooclap, que —por definición— sirve para interactuar, captar la atención y medir la comprensión de lo explicado en clase.

En esta ocasión, con un universo de 98 alumnos del curso académico 2023-2024, mostramos la experiencia de integración de Wooclap en la parte teórica de la asignatura, usándolo como potenciador del *engagement* y apoyo a las exposiciones del docente, y empleándolo, en una vuelta de tuerca a su génesis primaria, como elemento de evaluación en una atmósfera de *gaming* en el microcosmos del aula. Los resultados apuntan que la aplicación de Wooclap no solo mejora el aprendizaje de la materia, sino que logra que el alumnado se integre, interactúe y se relacione mejor.

Uno de los correlatos más importantes es que, aunque el área de Empresa Informativa ha tenido tradicionalmente un carácter más clásico, también desde la teoría, hay espacio de mejora. Además, estos cambios repercuten positivamente en el éxito académico del discente.

Innovación docente en contenidos de comunicación móvil en alumnos de periodismo y comunicación audiovisual: proyecto Mojoes

Beatriz Rivera Martín
Universidad Rey Juan Carlos
beatriz.rivera@urjc.es

Alexandra María Sandulescu Budea
Universidad Rey Juan Carlos
alexandra.sandulescu@urjc.es

Resumen

El objetivo de nuestra propuesta es dar a conocer el Grupo de Innovación Docente Reconocido en Contenidos de Comunicación en periodismo Móvil así como las líneas estratégicas realizadas durante los dos Proyectos de Innovación Docente concedidos en el Curso 2022-2023 y 2023-2024 dando a conocer la última actividad realizada con los alumnos del Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual en el Campus de Vicálvaro de la Universidad Rey Juan Carlos.

El periodismo y la comunicación audiovisual siempre han estado ligados a la tecnología y han evolucionado con ella. Para Miguel Paz (2009) encontramos una revalorización del Yoismo: «bajarse del pedestal y terminar con la superioridad de los periodistas» (PAZ, 2009:1) con una relación horizontal donde los periodistas se liberan de su ego y aprenden a entender, valorar y aprovechar los intereses de la audiencia. Es un proceso de adaptación continua (Crucianelli, 2013) que se agudiza con cada innovación en la tecnología digital provocando una reducción en los tiempos de elaboración de una noticia, el nacimiento de un escenario exclusivamente digital y la revalorización de consecuencias sociales, económicas y empresariales. De ahí que el uso de competencias profesionales en periodistas digitales y audiovisuales en España es escaso: es un tema muy nuevo en el que sin embargo, desde el punto de vista de la formación encontramos algunos ejemplos cuando lo unimos a rutinas profesionales (un poco más alejadas a lo que queremos plantear) donde la innovación docente es clave a la hora de implementar nuevas formas de enseñar.

A través de un grupo experimental realizado durante el curso académico 2023-2024, el alumnado de primer y último curso descubren cómo la capacitación en la resolución de proyectos emite nuevos tipos de contenido en un escenario de redacción y elaboración audiovisual en el que la inmediatez pisa otros valores de la profesión.

Alfabetización mediática en el aula: estudio de caso del programa inFORMADOS como experiencia extrapolable

Iris Sánchez-Sobradillo
Universidad de Valladolid
iris.sanchez@uva.es

María Rosa Masegosa-Sánchez
Universidad de Valladolid
mariarosa.masegosa@uva.es

Resumen

La principal vía de información de las nuevas generaciones son las redes sociales (Vara et al., 2023) y aunque estas les proporcionan un acceso rápido, atractivo y cercano a múltiples fuentes (Berrezueta et al., 2023), también son uno de los espacios donde más desinformación se genera (Aparici et al., 2019). Su condición de nativos digitales no les confiere la habilidad de manejar apropiadamente su entorno digital (Crovi, 2010), por lo que se hacen necesarias herramientas como la alfabetización mediática para explotar su espíritu crítico (García-Ortega, 2023).

En esta línea surgen talleres de alfabetización como inFORMADOS. Este programa, llevado a cabo por la Consejería de Educación de Castilla y León e impartido por el Colegio Profesional de Periodistas de la misma comunidad, constituye el caso de estudio de la presente investigación. Así, se pretende describir su funcionamiento con el objetivo de que pueda suponer una experiencia extrapolable a otros ámbitos (O1) y, por otro lado, conocer el grado de satisfacción de los talleres por parte de los alumnos para supervisar posibles errores y mejoras (O2). Para ello, durante la realización de la segunda edición de estos talleres, llevada a cabo en el presente curso 2023-2024, se trasladó a los alumnos participantes un cuestionario destinado a medir su satisfacción (N=35) con hasta siete variables de estudio.

A falta de completar la muestra final con los datos resultantes en el cierre de los talleres, que tendrá lugar el próximo mes de junio de 2024, algunos de los resultados preliminares confirman que la mayoría de los jóvenes se informan a través de las redes sociales (80%), como ya han confirmado otros estudios anteriormente (Vara et al., 2023), y que el taller les ha resultado de interés (60%), ayudándoles a distinguir los riesgos que desentrañan las redes sociales (37%) o el problema de la desinformación (48,5%). Asimismo, casi la totalidad del alumnado (99%) considera que el Periodismo es la herramienta fundamental para luchar contra la desinformación y que no contribuye a su distribución.

Desinformación impulsada por IA: estrategias y herramientas para periodistas en el contexto de la innovación educativa en comunicación y alfabetización mediática

Barbara Sarrionandia Uriguen
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
bsarrionaindia001@ikasle.ehu.eus

Resumen

El periodismo contemporáneo enfrenta el desafío de la desinformación generada por la inteligencia artificial (IA), que redefine el papel del comunicador. Este fenómeno plantea dilemas éticos y prácticos, como la proliferación de 'deep fakes', la automatización del periodismo y la influencia de las cámaras de eco y las burbujas de filtro.

Esta comunicación explora cómo la innovación educativa en comunicación y alfabetización mediática pueden ofrecer estrategias para abordar estas amenazas y oportunidades. Se destaca la importancia de desarrollar estrategias efectivas para salvaguardar la integridad informativa y preservar la ética periodística en este entorno en constante cambio, así como el desarrollar habilidades en el 'fact-checking', promover la alfabetización mediática y diseñar programas de formación específicos para periodistas. En resumen, se propone un enfoque multinivel que involucre a diversos actores, desde periodistas hasta educadores y responsables políticos, para garantizar la integridad informativa y ética en la era digital actual.

Aprender haciendo (y viviendo) en la era de la infoxicación: estudio de caso del Gabinete de Comunicación y Educación

Santiago Tejedor
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)
santiago.tejedor@uab.cat

Cristina Pulido
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)
cristina.pulido@uab.cat

Beatriz Villarejo
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)
beatriz.villarejo@uab.cat

Nataly Guerrero
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)
ruthnatali.guerrero@uab.cat

Resumen

El presente trabajo presenta un estudio de caso del ecosistema de proyectos desarrollados por el Gabinete de Comunicación y Educación, grupo de investigación reconocido y consolidado de la Universidad Autónoma de Barcelona, creado en 1994 y especializado en el territorio de convergencia entre lo comunicativo y lo educativo. El trabajo analiza y reflexiona sobre 12 proyectos impulsados en la última década por este grupo identificando potencialidades, debilidades y, al mismo tiempo, incidiendo en tres aspectos cruciales: los formatos y su evolución, la importancia del a transferencia y el rol de la media literacy. El estudio concluye, entre otros aspectos, que los nuevos públicos y los nuevos contextos impactados por la sobreabundancia informativa exigen una reinvención de los formatos y entregables derivados de los proyectos de investigación en aras de garantizar una transferencia efectiva, de calidad y amplia al conjunto de la sociedad. A ellos se añade que desarrollos como los de la IA exigen una reflexión conceptual alrededor del concepto de media literacy.

Por un Mar Menor más visible: prácticas audiovisuales en la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia

Susana Torrado Morales
Universidad de Murcia
storrado@um.es

Pedro A. Hellín Ortuño
Universidad de Murcia
phellin@um.es

Miguel Ángel Nicolás
Universidad de Murcia
miguelnicolas@um.es

Antonio Raúl Fernández
Universidad de Murcia
antonioraul.fernandez@um.es

Resumen

El 12 de octubre de 2019, los vecinos de San Pedro del Pinatar (Murcia) vieron cómo agonizaban numerosos peces y otras especies de fauna marina en la playa de Villananitos. La primera crisis «visible» del Mar Menor tuvo lugar unas semanas después de una gota fría en la región que provocó, entre otras, la falta de oxígeno en las aguas de la mayor laguna salada de Europa. Desde entonces, la «agonía» del ecosistema continúa. Asociaciones ecologistas y organizaciones vecinales luchan contra más de tres décadas de vertidos contaminantes y de una presión urbanística salvaje. También hay instituciones educativas, como la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia, que, a través de las prácticas audiovisuales surgidas dentro de los grados que imparten, intentan dar visibilidad a la problemática del Mar Menor. En esta comunicación presentamos varias iniciativas audiovisuales surgidas dentro de dos de los grados que se imparten en esta facultad, el grado de Comunicación Audiovisual y el grado de Publicidad y Relaciones Públicas: el reportaje «Legado contaminado: la realidad del Mar Menor» (2018), los documentales «Mar Menor. Solución Mayor» (2018) y «Memorias del Mar Menor. La pesca en un paisaje en crisis» (2019); y la pieza audiovisual «La Firma» (2021), fruto de una campaña publicitaria. Todas estas piezas audiovisuales luchan por un Mar Menor más visible, como una estrategia más de la alfabetización mediática necesaria en una sociedad inmersa en la época geológica del Antropoceno, donde las actividades humanas están teniendo un gran impacto global sobre los ecosistemas terrestres.

La metodología de Aprendizaje-Servicio en la enseñanza de estrategias de comunicación: estudio de casos y consideraciones en torno a la formación

Emma Torres-Romay
Universidade de Vigo
emmatr@uvigo.es

Resumen

La experiencia desarrollada en los últimos tres años en las materias de Estrategia de Comunicación Publicitaria del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas y de Planificación Estratégica del Máster en Dirección de Arte Publicitaria de la Universidad de Vigo ha permitido experimentar ampliamente la aplicación de la metodología aprendizaje servicio. En este contexto y con el objetivo de mantener una adecuada valoración de esta metodología y de sus efectos en la formación del alumnado, se ha realizado un seguimiento sistematizado que permite, en este trabajo, abordar desde una perspectiva científica sus características positivas y negativas.

Nuestra propuesta pasa por una contextualización del estado de la cuestión sobre esta metodología para realizar, a continuación, una descripción de las experiencias desarrolladas para, finalmente, establecer unas conclusiones en torno a cómo puede afectar (positiva o negativamente) el uso de esta metodología en la formación de los futuros profesionales de la comunicación.

View publication stats