

Komunikazio- Hezkuntza Berriztatzeko eta Alfabetatze Mediatikoko **VII. Jardunaldiak**

VII Jornadas

Innovación Educativa en Comunicación y Alfabetización Mediática



2025eko apirilak 7 eta 8
Leioako Campusa (Bizkaia)

7 y 8 de abril del 2025
Campus de Leioa (Bizkaia)



EHU

CIP. Biblioteca Universitaria

Jornadas de Innovación educativa en comunicación y alfabetización mediática (7^a. 2025. Leioa)

Komunikazio hezkuntza berrizatzeko eta alfabetatze mediatikoko VII. Jardunaldia [Recurso electrónico]: 2025eko apirilak 7 eta 8 Leioako Campusa (Bizkaia): komunikazio-liburua = VII Jornadas Innovación educativa en comunicación y alfabetización mediática: 7 y 8 de abril del 2025 Campus de Leioa (Bizkaia): libro de comunicaciones /Jesús Pérez Dasilva, Koldobika Meso Ayerdi, Simón Peña Fernández (ed.). – Datos. – [Leioa] : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2026]. – 1 recurso en línea : PDF (130 p.)

Modo de acceso: World Wide Web.

ISBN: 978-84-1319-774-6

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.: VII Jornadas Innovación educativa en comunicación y alfabetización mediática.

(0.034)37.012(063)

(0.034)070.489(063)

Babeslea / Financia



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

Antolatzailea / Organiza



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: 978-84-1319-774-6

***Komunikazio Hezkuntza
Berriztatzeko eta
Alfabetatze Mediatikoko
VII. Jardunaldiak***

**VII Jornadas
Innovación Educativa
en Comunicación
y Alfabetización Mediática**

2025eko apirilak 7 eta 8
Leioako Campusa (Bizkaia)

7 y 8 de abril del 2025
Campus de Leioa (Bizkaia)

KOMUNIKAZIO-LIBURUA
LIBRO DE COMUNICACIONES

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



Aurkibidea / Índice

Komunikazioak / Comunicaciones

- Alfabetización en las competencias digitales para la comunicación en América Latina
Carlos David Carrasco Muro 9
- Experimentando con el aprendizaje basado en proyectos en las enseñanzas de Periodismo en UPV/EHU
Maitane Junguitu Drona 19
- Las mujeres de mi vida. Recuperación y narrativa fotográfica de la historia con perspectiva de género
María J. Peralta Barrios, Irene Romero González 33
- Experiencia de uso de Midjourney en la docencia universitaria
Jesús Pérez-Seoane, Juan-Manuel Corbacho-Valencia, Alberto Dafonte-Gómez 43

Laburpenak / Resúmenes

- Innovación educativa en la asignatura Planificación de Medios II: Aprendizaje Basado en Proyectos con IKEA Barakaldo
Maialen Goirizelaia, Patricia Barrón-San Blas, Annete Unda, Amaia Paniagua, Asier Izurieta, Ane Aspe San Pedro 55
- AL-FIN!!! la lucha contra la desinformación
Adolfo Alonso Arroyo, Rut Lucas Domínguez, Cristina Rius 59
- Innovación educativa en Publicidad: proyecto de formación y competencia profesional en la Universidad de Valladolid
Ana Sebastián Morillas, Irene Martín Soladana, Noemí Martín García 61
- Herramientas pedagógicas para desafiar discursos y actitudes discriminatorias en el aula
Miren Rodríguez González, Iñigo Marauri Castillo, Guillermo Gurrutxaga Rekondo, Yazmina Vargas Velea 63
- Las mujeres de mi vida. Recuperación y narrativa fotográfica de la historia con perspectiva de género
María Jesús Peralta Barrio, Irene Romero González 65
- Uso y cuestionamiento de la inteligencia artificial en el análisis e investigación de la Gestión de Medios. De la universidad al entorno profesional
Miriam Rodríguez-Pallares, Manuel Fernández Sande, María José Pérez-Serrano, Gema Alcolea-Díaz 67
- Innovación educativa con inteligencia artificial: guía de prompts refinados para la comunidad universitaria
David Polo Serrano, Inmaculada Martín Herrera 69
- ¿Hacemos un podcast? Introducción del aprendizaje auténtico en asignaturas teóricas del Grado de Periodismo de la UAB
Josep Àngel Guimerà i Orts, Teresa Ferré Panisello 71

■ Educación contra la desinformación: formación del pensamiento crítico en los Institutos de Enseñanza Secundaria <i>Rosa Masegosa Sánchez, Pablo Berdón Prieto, Itziar Reguero Sanz</i>	73
■ Las personas mayores, protagonistas en dos proyectos de innovación docente en el grado en Comunicación y Creación Audiovisual (USAL) <i>M.ª Isabel Rodríguez Fidalgo, Adriana Paño Ambrosio</i>	75
■ Inteligencia artificial en el aprendizaje: ¿oportunidad o amenaza para el estudiante? <i>Santiago Batista-Toledo, Diana Gavilan</i>	77
■ ¿Qué competencias digitales deben fomentar las y los educadores sociales en su acción profesional? <i>Lareki Arcos, Arkaitz, Saenz Arrizubieta, Elixabete, Altuna Urdin, Jon</i>	79
■ Podcast Cambio Global, aprendizaje basado en proyectos con enfoque divulgativo <i>Alicia de Lara, Jesús Mula</i>	81
■ Alfabetización mediática e inteligencia artificial: estrategias frente a la desinformación en el ecosistema mediático español <i>Bárbara Sarrionandia</i>	83
■ Glotofobia en la Educación: una enseñanza desde la Perspectiva Bilingüe <i>Claudia Camila Coronado-Rodríguez</i>	85
■ Adolescentes y pantallas: una propuesta de innovación educativa para el pensamiento crítico digital <i>Sandra Cuervo Sánchez, Itxaro Etxague Goia, Juan Ignacio Martínez de Morentin, Nere Aménabar Perurena</i>	87
■ Autoevaluación de actividades por inteligencia artificial en la educación superior universitaria <i>Francisco Javier Olivar de Julián</i>	89
■ Innovación en comunicación científica con inteligencia artificial <i>David Carabantes Alarcon</i>	91
■ Alfabetización mediática e innovación educativa en la asignatura de Realización Documental: la «Rueda de Cine» como estrategia didáctica <i>Rubén Nieto González</i>	93
■ Curso de pódcast narrativo como recurso educativo para estudiantes de comunicación <i>Raúl Rodríguez-Ortiz</i>	95
■ Aplicaciones prácticas de la tecnología de Axure RP Pro/Team en la formación periodística <i>María Rosario Onieva Mallero</i>	97
■ La fusión de la formación musical y las narrativas multimedia en la creación de vídeos educativos para TikTok <i>Ana Mendieta-Bartolomé, Maria Victoria Urruzola Esnaola</i>	99
■ Lecciones de reporterismo a través del séptimo arte. Referentes, debate y reflexiones dirigidas a despertar la pasión por la profesión periodística <i>Izaskun Rodríguez Rodríguez</i>	101
■ FCDtalks: una experiencia de hibridación teórico-técnica para grados de Comunicación <i>Lázaro Cruz García, Esperanza Herrero Andreu, Marta Prego Nieto, Maribel Olmos Carrillo</i>	103
■ Autoevaluación con IA: desarrollo de prototipo y testeo en la materia Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información <i>Patricia Izquierdo-Iranzo, Francisco Javier Pérez-Blanco</i>	105
■ Alfabetización mediática a través del pódcast educativo: una experiencia colaborativa en diferentes niveles educativos <i>Raúl Terol Bolinches</i>	107
■ El ensayo visual como metodología de aprendizaje formal <i>Agustín Rugiero Bader</i>	109

■ Cartografía del odio religioso en los medios digitales españoles: Estrategias de diseminación y perfiles de usuarios en redes sociales <i>Elias Said-Hung, Daria Mottarealle-Calvanese</i>	111
■ Iniciativas de la sociedad civil organizada para la Alfabetización Mediática e Informativa <i>Gloria Rosique Cedillo</i>	113
■ Aula Invertida y CBL como métodos de innovación en la enseñanza de Ciclos Formativos de Grado Superior <i>Sara Ribas Montero</i>	115
■ ¿Qué y cómo me ha configurado la cultura visual? Proyecto de indagación en el grado de Creación y Diseño <i>Idoia Marcellan Baraze</i>	117
■ De la métrica a la acción: innovación en la enseñanza de social media y comunicación corporativa <i>Ángeles Calduch-Losa, Alexis Jacobo Bañón Gomis, Enrique Orduña-Malea</i>	119
■ La divulgación científica como política de Estado en innovación educativa: el caso de Canal Encuentro en Argentina (2005-2011) <i>Ignacio Hernaiz, Alejandro Álvarez-Nobell</i>	121
■ La gamificación como instrumento educativo del patrimonio cultural <i>Laddy Quezada-Tello, Sebastián Longhi-Heredia</i>	123
■ Los centros de interés permiten generar empatía entre los docentes y los estudiantes <i>Dina Soledad Velásquez</i>	125
■ El Diari de Barcelona, un proyecto de innovación docente para la formación de periodistas <i>Roger Cassany Viladomat, Marcel Mauri de los Ríos</i>	127
■ Del aula a la redacción: IA generativa para la elaboración de reportajes multimedia con enfoque ODS <i>Koldobika Meso Ayerdi, Jesús Perez Dasilva, Maider Eizmendi Iraola, Iñigo Marauri Castillo, Ainara Larrondo Ureta, Amaia Landaburu Corchete, María Ganzabal Learreta, Terese Mendiguren Galdospin</i>	129

Alfabetización en las competencias digitales para la comunicación en América Latina

Digital Skills Literacy for Communication in Latin America

Carlos David Carrasco Muro

Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela)

cacarras@ucab.edu.ve

■ Resumen

En América Latina, la transformación digital se desarrolla en un contexto de profundas brechas de acceso y uso efectivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Aunque, millones de personas tienen acceso potencial a Internet, existen factores como la baja capacitación digital que limitan las oportunidades que ofrecen los entornos digitales. Por esa razón, este trabajo propone un programa mínimo de alfabetización en competencias digitales orientado a la comunicación sobre la base del Índice de la Economía y la Sociedad Digitales (DESI) y el Marco de Competencias de TIC para Docentes de la UNESCO (ICT-CFT). La propuesta se estructura en función seis módulos que abordan desde los fundamentos de la comunicación digital hasta la creación de contenidos, la seguridad en línea y la resolución de problemas tecnológicos. Este enfoque no solo busca desarrollar habilidades técnicas, sino también empoderar a ciudadanos y comunicadores latinoamericanos para ejercer una participación crítica, segura y responsable, promoviendo así, una transformación digital más equitativa e inclusiva.

Palabras clave

Alfabetización digital, Competencias digitales, Comunicación digital, TIC, Inclusión digital

■ Abstract

In Latin America, digital transformation is unfolding within a context marked by significant disparities in access to and effective use of Information and Communication Technologies (ICTs). Although millions of people now have potential access to the Internet, factors such as limited digital literacy continue to restrict the opportunities afforded by digital environments. For this reason, the present study proposes a minimum literacy program in digital communication competencies, grounded in the Digital Economy and Society Index (DESI) and UNESCO's ICT Competency Framework for Teachers (ICT-CFT). The proposed program is organized into six modules, covering topics ranging from the fundamentals of digital communication to content creation, online safety, and the resolution of technological issues. This approach aims not only to develop technical skills but also to empower Latin American citizens and communicators to engage critically, safely, and responsibly, thereby fostering a more equitable and inclusive digital transformation.

Keywords

Digital Literacy, Digital Skills, Digital Communication, ICT, Digital Inclusion

1. Introducción

En la región de América Latina, se atraviesa un proceso paulatino pero constante de digitalización de la sociedad. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2022), la tasa de acceso a banda ancha por cada 100 habitantes en la región aumentó de 3,5 % en 2007 a 17,2 % en 2022. Por otro lado, según proyecciones de la *Global System for Mobile Communications Association* (GSMA, 2023), se espera que las redes 5G representen casi el 60 % de la conectividad para 2030. No obstante, la CEPAL también advierte que todavía, existen cerca de 230 millones de personas que no acceden a internet móvil. De igual manera, según señala el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y el Banco Mundial, el principal uso del internet está enfocado en mensajerías instantánea, redes sociales y educación (PNUD, 2024).

Ante este contexto, se vuelve urgente el desarrollo de estrategias a nivel regional que permitan un mejor uso del internet, considerando las desigualdades estructurales presentes. Por esa razón, la siguiente exposición, se basa en proponer un programa mínimo de competencias digitales para la comunicación basado en dos elementos.

El primer elemento se trata del Índice de la Economía y la Sociedad Digitales (DESI). Si bien, este instrumento fue creado para el contexto de la Unión Europea y sus países miembros (Comisión Europea, 2025), existen indicadores que se pueden utilizar para la creación de un programa mínimos de competencias digitales para la comunicación en América Latina.

El segundo elemento se trata del Marco de Competencias de TIC de la UNESCO (ICT-CFT) que ofrece una colección curada de Recursos Educativos Abiertos (UNESCO, 2023), donde se incluyen metodologías de aprendizaje que se puede adaptar a los diversos contextos que afronta la región de América Latina.

En función de estos dos elementos identificados, este programa de competencias digitales se aplicaría focalizado en los siguientes contenidos: i) Alfabetización de información y datos; ii) Comunicación y colaboración; iii) Creación de contenido digital; iv) Seguridad digital; y v) Resolución de problemas digitales. A continuación, se explica su desarrollo con mayor detalle.

2. Brechas digitales en América Latina

Desde el año 2015, América Latina ha avanzado significativamente en la digitalización, respecto a otras regiones de países emergentes (CAF, 2020). No obstante, ya se advertía para ese momento, sobre las brechas en la formación del capital humano en nuevas habilidades digitales y en un déficit en el desarrollo de la infraestructura, que pudiese brindar soporte a la aplicación de nuevas tecnologías. Solo para 2023, se estimaba que 240 millones de latinoamericanos, es decir, 38 % de la población de la región, eligen no acceder a internet por sus altos costos (Banco Mundial, 2023).

A este contexto, también hay que añadirle que, ya para el año 2021, se advertía que casi la mitad de la población adulta de América Latina y el Caribe, todavía se encontraba no bancarizada (Foro Económico Mundial, 2021). Esto significa una exclusión también de las plataformas digitales financieras. Otro signo de esa desigualdad digital se presenta en la comparación entre las zonas urbanas y rurales. Los hogares ubicados en áreas urbanas tienen el doble de probabilidad de contar con acceso a Internet en comparación con los rurales (PNUD, 2024).

No obstante, existen matices que se deben considerar. Por ejemplo, el comercio electrónico en América Latina muestra proyecciones positivas. Se prevé que, en 2026, el número de usuarios supere los 364 millones, casi 100 millones más que en 2020 (Statista, 2024).

Pero, el acceso digital solo trata una primera capa de una problemática más grande, en cuyo centro se encuentra las competencias y habilidades digitales. En 2021, se estimaba que, en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, solo entre 5 % y 15 % de los adultos poseían habilidades intermedias o avanzadas en informática y resolución de problemas dentro de entornos altamente digitalizados, una cifra muy por debajo del 29.7 % registrado en los países de la OCDE (Banco Mundial, 2021).

Ante a la ausencia de datos más recientes sobre el nivel de habilidades digitales en la región, se puede identificar casos puntuales sobre el uso de internet y de herramientas digitales. En un estudio realizado en 7 países (Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Panamá, Paraguay y Perú) realizado a estudiantes de medicina, se identificó que 88,2 % usaban los teléfonos inteligentes con fines académicos (BMC Med Educ, 2024). Igualmente, se ha detectado que, en América Latina, más del 70 % del tráfico de descargas móviles proviene de tres grandes compañías tecnológicas: Meta, Alphabet (Google) y TikTok. Pero, el factor más llamativo, es que el consumo por parte de las personas de estas plataformas se basa mayoritariamente en contenido audiovisual (El País, 2024).

Bajo este contexto, se puede señalar la existencia de una brecha digital a nivel de las habilidades y competencias por parte de la población de América Latina. En ese sentido, resulta necesario profundizar sobre sus significado e implicaciones.

3. Las competencias digitales en el Índice de la Economía y la Sociedad Digitales (DESI)

Desde 2014, la Comisión Europea ha monitoreado anualmente el avance digital de sus Estados miembros, a través del Índice de la Economía y la Sociedad Digitales (DESI). Este informe incluye perfiles por país y capítulos temáticos que permiten identificar áreas prioritarias en materia digital.

Dentro del Índice de la Economía y la Sociedad Digitales (DESI), existen cuatro tipos de indicadores: competencias digitales; infraestructura digital; transformación digital de las empresas; y digitalización de los servicios públicos.

En el caso de las competencias digitales, se pueden identificar al menos seis (6) indicadores, que abarcan elementos como el uso de Internet, habilidades digitales básicas, empresas que ofrecen formación en TIC, especialistas en TIC y graduados en TIC.

Considerando que, esta propuesta de programa de competencias digitales se encuentra orientados para la comunicación en América Latina, se tomará como base las cinco (5) competencias digitales superiores a la básicas, sugeridas por el DESI. A continuación, se presenta su descripción:

TABLA 1. Competencias digitales superiores a la básicas

Alfabetización informativa y de datos	Buscar información sobre productos o servicios; consultar información relacionada con la salud; leer noticias en sitios web, periódicos o revistas digitales; y realizar actividades relacionadas con la verificación de información en línea y sus fuentes.
Comunicación y colaboración	Enviar y recibir correos electrónicos; realizar llamadas telefónicas o videollamadas por Internet; utilizar mensajería instantánea; participar en redes sociales; expresar opiniones sobre temas cívicos o políticos en sitios web o redes sociales; y participar en consultas o votaciones en línea para definir asuntos cívicos o políticos.
Creación de contenidos digitales	Utilizar programas de procesamiento de texto o de hojas de cálculo; editar archivos de fotos, video o audio; copiar o mover archivos (como documentos, datos, imágenes o videos) entre carpetas, dispositivos (por correo electrónico, mensajería instantánea, USB, cable) o en la nube; crear archivos que integren varios elementos como texto, imágenes, tablas, gráficos, animaciones o sonido; usar funciones avanzadas de hojas de cálculo (como fórmulas, funciones, macros u otras herramientas para desarrolladores) para organizar, analizar, estructurar o modificar datos; y escribir código en un lenguaje de programación.
Seguridad	Gestionar el acceso a los propios datos personales comprobando que el sitio web donde se ingresaron dichos datos sea seguro, leyendo las políticas de privacidad antes de proporcionarlos, restringiendo o denegando el acceso a la ubicación geográfica, limitando el acceso al perfil o al contenido en redes sociales o en espacios de almacenamiento compartido en línea, rechazando el uso de datos personales con fines publicitarios y modificando la configuración del navegador para bloquear o limitar las cookies en cualquiera de los dispositivos del usuario.
Resolución de problemas	Descargar o instalar programas o aplicaciones; modificar la configuración de un software, aplicación o dispositivo; realizar compras en línea; vender por Internet; utilizar recursos de aprendizaje en línea; realizar operaciones de banca por Internet; buscar empleo o enviar una solicitud de trabajo.

Fuente: Comisión Europea. (2025)

Considerando el contexto mencionado anteriormente en América Latina, este conjunto de competencias digitales se corresponde con las brechas existente en la región a nivel formativo.

Desde la búsqueda y verificación de información, la comunicación y participación ciudadana en línea, hasta la creación de contenido, la protección de la privacidad y el uso de servicios digitales para el aprendizaje, el trabajo y el comercio, estas habilidades resultan esenciales para una ciudadanía plenamente integrada en la sociedad del conocimiento.

4. El marco de competencias TIC de la UNESCO

Además de las competencias digitales propuestas por el DESI, otro programa que resulta necesario considerar se trata del Marco de Competencias de TIC de la UNESCO (ICT-CFT), que ofrece una colección curada de Recursos Educativos Abiertos (REA). Este repositorio contiene materiales de aprendizaje, enseñanza e investigación en cualquier formato y soporte que existen en el dominio público o estén bajo derechos de autor y fueron liberados bajo una licencia abierta, que permiten su acceso sin costo, su reutilización, reorientación, adaptación y redistribución por parte de terceros.

Si bien, los Recursos Educativos Abiertos (REA) ofrecen contenidos en una diversidad amplia de áreas del conocimiento, en el caso del Marco de Competencias de las TIC (ICT-CFT), se trata de materiales, especialmente diseñados para guiar la formación docente en el uso pedagógico de tecnologías digitales, donde se puede adaptar su implementación en contextos formales e informales; así como también, en contexto digitales, presenciales o híbridos.

El Marco de Competencias de TIC de la UNESCO (ICT-CFT) contempla 18 competencias distribuidas en 64 objetivos específicos, organizadas en tres niveles de complejidad y aplicables a la enseñanza, la gestión escolar, el desarrollo profesional y la alineación con políticas educativas.

En la aplicación de habilidades digitales, se pueden identificar al menos tres dimensiones: a) adquisición de conocimientos; b) profundización del conocimiento; y c) la creación de conocimiento. En la dimensión de adquisición de conocimiento, se encuentran disponibles 35 recursos de hardware y aplicaciones. En la dimensión de profundización del conocimiento, se encuentran disponibles 45 recursos orientados a la combinación herramientas y recursos digitales para crear un entorno de aprendizaje digital integrado que apoye el pensamiento de orden superior y las habilidades de resolución de problemas. Finalmente, en la dimensión de creación de conocimientos, se encuentra disponibles 6 recursos para diseñar comunidades de conocimiento y utilizar herramientas digitales para apoyar el aprendizaje generalizado (UNESCO, 2023).

TABLA 2. Recursos alineados en aplicación de habilidades digitales

Adquisición de conocimientos	Profundización del conocimiento	Creación de conocimiento
35 recursos	45 recursos	6 recursos

Fuente: UNESCO. (2025)

Resulta importante mencionar que, en el Marco de Competencias de TIC de la UNESCO, ya existen grupos por país que se encuentran compartiendo información y buenas prácticas para la formación de competencias digitales. Sin embargo, hasta el momento de la región de América Latina y el Caribe, solo Guyana cuenta con un grupo activo. Además, la mayoría del contenido solo está disponible en el idioma inglés. Esto quiere decir que, existe una oportunidad para generar comunidades de aprendizaje con contenido propia en la región en torno a las competencias digitales y compartirlo por estos mecanismos.

5. Propuesta de programa mínimo de formación de competencias digitales para la comunicación en América Latina

A partir de las competencias digitales sugeridas por el Índice de la Economía y la Sociedad Digitales (DESI) y el Marco de Competencias de TIC de la UNESCO, se diseñó la siguiente propuesta de formación de competencias digitales para la comunicación en América Latina dividida en seis (6) módulos (ver tabla 3).

El primer módulo se centra en los fundamentos de la comunicación digital. Bajo esa línea, se ofrece una introducción al ecosistema digital y al concepto de comunicación en entornos tecnológicos, diferenciando entre los medios tradicionales y los digitales. A través de este módulo, se analizan los cambios que la digitalización ha traído a los procesos comunicativos, así como los desafíos éticos y las responsabilidades que implica la ciudadanía digital en América Latina. El objetivo es que los participantes comprendan el papel del comunicador en la era digital, especialmente en relación con los contextos políticos y educativos, desarrollando una visión crítica y reflexiva sobre su rol en la sociedad.

En el segundo módulo se propone el desarrollo de habilidades esenciales en la búsqueda, evaluación y gestión de información en entornos digitales. Los participantes aprenderán a realizar búsquedas eficientes en línea, identificar fuentes confiables y aplicar criterios críticos para analizar la información que circula en la web. Además, se introduce el pensamiento crítico digital como una herramienta clave para la toma de decisiones informadas.

El tercer módulo se enfoca en el desarrollo de habilidades para interactuar y trabajar en equipo a través de plataformas digitales. De igual manera, se abordan aspectos claves como la etiqueta y la netiqueta digital, promoviendo una comunicación respetuosa, inclusiva y consciente de la diversidad cultural.

El cuarto módulo se encuentra enmarcado en el desarrollo de habilidades para diseñar y producir materiales digitales en distintos formatos, ya sean visuales, textuales o multimedia. Se introducen principios básicos del diseño digital y se exploran herramientas accesibles para la creación de contenidos atractivos y funcionales. Además, se abordan buenas prácticas para la publicación en redes sociales y blogs, así como el respeto por los derechos de autor, el uso de licencias abiertas y la incorporación de Recursos Educativos Abiertos (REA).

En el quinto módulo se abordan los principales desafíos y riesgos asociados al uso cotidiano de las tecnologías digitales para promover prácticas seguras, responsables y éticas en línea. Se exploran temas como la protección de la privacidad y los datos personales, la prevención del ciberacoso, la detección de noticias falsas y el enfrentamiento al discurso de odio. Asimismo, se reflexiona sobre el bienestar digital, incluyendo el cuidado de la salud mental y el manejo equilibrado del tiempo frente a las pantallas. También se introducen nociones básicas de ciberseguridad, como la gestión de contraseñas, el uso de antivirus y la navegación segura.

Finalmente, el sexto módulo está diseñado para el desarrollo de la capacidad de enfrentar y resolver de manera autónoma los desafíos técnicos que surgen en el uso cotidiano de las tecnologías. A través de este módulo, los participantes aprenderán a identificar y solucionar problemas básicos relacionados con dispositivos, software y conectividad, así como a adaptarse a nuevas herramientas digitales en constante evolución. De igual manera, se promueve un uso crítico y creativo de la tecnología, fomentando la confianza para explorar soluciones innovadoras.

TABLA 3. Programa de formación de competencias digitales para la comunicación en América Latina

Módulo I: Fundamentos de la Comunicación Digital
Introducción al ecosistema digital. ¿Qué es la comunicación digital? Medios tradicionales vs. medios digitales. Ética y ciudadanía digital.
Competencia: Comprensión del rol del comunicador en la era digital, contexto político-educativo
Módulo II: Alfabetización en Información y Datos
Búsqueda eficiente de información en línea. Evaluación de fuentes digitales. Introducción al pensamiento crítico digital. Organización y gestión de la información.
Competencia: Comprensión y uso del conocimiento digital
Módulo III: Comunicación y Colaboración en Entornos Digitales
Herramientas de mensajería, videollamadas y plataformas colaborativas. Etiqueta y netiqueta digital. Inclusión y diversidad en la comunicación digital. Proyectos colaborativos en línea.
Competencia: Uso de herramientas de comunicación digital para el aprendizaje colaborativo
Módulo IV: Creación de Contenido Digital
Principios básicos del diseño digital. Herramientas para crear contenido visual, textual y multimedia. Publicación en redes sociales y blogs. Derechos de autor, licencias y REA (Recursos Educativos Abiertos).
Competencia: Producción de recursos digitales
Módulo V: Seguridad y Bienestar Digital
Privacidad en línea y protección de datos personales. Ciberacoso, noticias falsas y discurso de odio. Bienestar digital: salud mental, uso responsable del tiempo en pantalla. Ciberseguridad básica: contraseñas, antivirus, navegación segura.
Competencia: Ética y seguridad en el uso de TIC
Módulo VI: Resolución de Problemas Digitales
Solución de problemas técnicos cotidianos. Adaptación a nuevas herramientas digitales. Uso crítico y creativo de la tecnología.
Competencia: Resolución de problemas en el uso de TIC

Fuente: Elaboración propia. (2025)

Considerando las pautas recomendadas por el Marco de Competencias de TIC de la UNESCO, este programa de formación se impartiría en un plazo de seis (6) semanas con sesiones de 2 horas por semanas para cada módulo. Se estima que impartir módulos semanales permite a los participantes asimilar mejor la información, y aplicar el conocimiento con posibilidad de retroalimentación.

6. Conclusiones

En un contexto en América Latina, donde la transformación digital redefine aceleradamente la forma en que las personas se comunican, aprenden, trabajan y acceden a la información, resulta importante atender con urgencia, no solo las brechas en torno a la conectividad; sino también en relación a las competencias digitales.

Si bien, ya existen iniciativas orientadas a la formación de habilidades, cuando se considera las cifras anteriormente mencionadas, que solo entre el 5 % y el 15 % de los adultos de la región poseen habilidades intermedias o avanzadas en informática y resolución de problemas dentro de entornos altamente digitalizados; se puede afirmar que se requieren más esfuerzos para la formación de las habilidades digitales.

Frente a este panorama, la propuesta de un programa mínimo de formación de competencias digitales para la comunicación en América Latina basado en el Índice de la Economía y la Sociedad Digitales (DESI) y en el Marco de la UNESCO (ICT-CFT) representa una oportunidad estratégica para la región.

Los seis módulos presentados abarcan desde la comprensión básica de la comunicación digital hasta habilidades avanzadas de resolución de problemas tecnológicos, promoviendo un enfoque transversal que incluye el pensamiento crítico, la seguridad en línea, la producción de contenidos, la ética digital y la participación ciudadana. Esta propuesta no solo fortalece capacidades técnicas, sino que busca empoderar a los ciudadanos como comunicadores activos y responsables en entornos digitales.

Además, la generación del contenido para este programa formativo posteriormente puede compartirse como Recursos Educativos Abiertos (REA) para que cualquier persona de la región de América Latina puede implementar un proceso formativo en su comunidad o colectividad, aprovechando que se tratará de un contenido en idioma español.

Profundizar en la alfabetización en competencias digitales no es solo una cuestión educativa o técnica, sino una estrategia de inclusión y desarrollo social. Esto es especialmente relevante, considerando las proyecciones de 364 millones personas participando en el comercio electrónico de la región de América Latina para 2026.

La formación sistemática de las competencias digitales puede convertirse en un motor de equidad, permitiendo a más personas participar plenamente en la economía digital, ejercer sus derechos en línea y contribuir a una ciudadanía más informada, crítica y participativa.

Referencias bibliográficas

- Banco Mundial. (2022). *Cerrar la brecha digital en América Latina*. Consultado el 30/06/2025: <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2022/01/11/cerrar-brecha-digital-america-latina>
- Banco Mundial. (2023). *Desconectados: Los 240 millones de latinoamericanos que deciden no acceder a internet*. Consultado el 30/06/2025: <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2023/11/14/desconectados-los-240-millones-de-latinoamericanos-que-deciden-no-acceder-a-internet>
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe. (2022). *Penetración de Internet fijo de alta velocidad, países América Latina y el Caribe y regiones mundo, 2007 a 2022*. Consultado el 30/06/2025: <https://desarrollodigital.cepal.org/es/indicadores>
- Comisión Europea. (2023). *Índice de la economía y la sociedad digitales (DESI)*. Consultado el 30/06/2025: <https://digital-decade-desi.digital-strategy.ec.europa.eu/datasets/desi/indicators#desi2023-1>
- Drees-gross, F. y Zhang, P. (2021). *Less than 50 % of Latin America has fixed broadband. Here are 3 ways to boost the region's digital access. Foro Económico Mundial*. Consultado el 30/06/2025: <https://www.weforum.org/stories/2021/07/latin-america-caribbean-digital-access/>
- El País. (2024). «Digitalización financiera en América Latina enfrenta nueva era de transformación y oportunidades». Consultado el 30/06/2025: <https://elpais.com/america/termometro-social/2024-10-07/digitalizacion-financiera-en-america-latina-enfrenta-nueva-era-de-transformacion-y-oportunidades.html>
- GSMA. (2024). *El 70 % del tráfico móvil en América Latina es generado por tres plataformas*. Consultado el 30/06/2025: <https://www.gsma.com/about-us/regions/latin-america/es/el-70-del-trafico-movil-en-america-latina-es-generado-por-tres-plataformas-revela-un-reporte-de-la-gsma/>
- Katz, R.; Jung, J.; y Callorda, F. (2020). *El estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del COVID-19. Corporación Andina de Fomento (CAF)*. Consultado el 30/06/2025: <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1540>
- Medina-Vera, I., Reátegui-Romero, W., Aguirre-Vásquez, J., Lozano-Soberón, M., Espinoza-Chumpitaz, J., Y TANTALEÁN-DA-FIENO, J. (2024). *Exploring smartphone use and its applicability in academic training of medical students in Latin America: a multicenter cross-sectional study*. *Revista BMC Med Educ*, 24, 140. Consultado el 30/06/2025: <https://bmcmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-024-06334-w>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2024). *Conexiones perdidas: Una revolución digital incompleta en América Latina y el Caribe*. Consultado el 30/06/2025: <https://www.undp.org/es/latin-america/blog/conexiones-perdidas-una-revolucion-digital-incompleta-en-america-latina-y-el-caribe>
- Statista. (2024). *El uso de internet en América Latina*. Consultado el 30/06/2025: <https://es.statista.com/temas/9257/el-uso-de-internet-en-america-latina/#topicOverview>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. Consultado el 30/06/2025: <https://www.unesco.org/es/digital-competencies-skills/ict-cft>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s. f.). *Open Educational Resources*. Consultado el 30/06/2025: <https://www.unesco.org/es/open-educational-resources?hub=752>

Experimentando con el aprendizaje basado en proyectos en las enseñanzas de Periodismo en UPV/EHU

Experimenting with Project-Based Learning in Journalism teaching at UPV/EHU

Maitane Junguitu Dronda

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

maitane.junguitu@ehu.eus

■ Resumen

Este trabajo aborda la implementación de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy) en dos asignaturas impartidas por el Departamento de Periodismo de la Universidad del País Vasco UPV/EHU, en el curso 2024/25: *Géneros Informativos y Narrativas Multimedia y Transmedia*. Esta propuesta busca potenciar la autonomía y el aprendizaje colaborativo en estudiantes universitarios, inspirándose en el modelo de aprendizaje basado en retos Ethazi de Formación Profesional, que promueve la planificación, ejecución y evaluación de proyectos reales. Como herramienta se ha propuesto un diario de seguimiento en Moodle en formato Wiki, donde el alumnado registra el progreso de sus trabajos. Además, en el caso de *Narrativas Multimedia y Transmedia* se aplica un contrato grupal para asignar roles y responsabilidades.

Palabras clave

Aprendizaje basado en proyectos (ABPy), Metodologías de aprendizaje, Periodismo, Enseñanza universitaria

■ Abstract

This paper discusses the implementation of Project-Based Learning (PBL) in two subjects offered by the Journalism Department at University of the Basque Country UPV/EHU in the school year 2024/25: Genres of Information and Multimedia and Transmedia Storytelling. This initiative aims to enhance autonomy and collaborative learning among university students, drawing inspiration from the Ethazi model in the Basque Vocational Training model, which promotes the planning, execution, and evaluation of real-world challenge-based projects. Moodle's Wiki-formatted progress log has been proposed as a tool for students to record their work development. Additionally, for Multimedia and Transmedia Narratives, a group contract is used to assign roles and responsibilities.

Keywords

Project-Based Learning (PBL), Learning Methodologies, Journalism, University Teaching

1. Introducción

Desde 2010 la Universidad del País Vasco, UPV/EHU, busca implementar las metodologías activas como parte fundamental de su modelo educativo IKD. En este documento abordamos la experiencia personal de la autora aplicando el aprendizaje basado en proyectos, ABPy, en las dos asignaturas que se le asignan como profesora sustituta en el curso 2024/25. Las asignaturas en cuestión son *Géneros Informativos y Narrativas Multimedia y Transmedia*, impartidas en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación por el Departamento de Periodismo. La propuesta de metodologías activas para estas clases viene motivada por el propio modelo educativo de la universidad y por la intención personal de la docente de seguir las líneas adquiridas en el Máster de Preparación de Profesorado cursado previamente y la experiencia adquirida en las prácticas de ese mismo máster realizadas en Formación Profesional, en las que se aplicó la metodología Ethazi. A pesar de que Ethazi es un modelo de aprendizaje basado en retos creado específicamente para Formación Profesional, se estima que es una interesante base de la que partir a la hora de diseñar metodologías activas para el aula universitaria.

La primera de las asignaturas, *Géneros Informativos*¹, es una asignatura de primer curso común para los tres grados de comunicación: Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual. Se imparte en el segundo cuatrimestre como continuación de la asignatura *Redacción Informativa*, y, habiendo aprendido las bases de la redacción de la noticia en el cuatrimestre anterior, se pasa a ahondar en la redacción de los géneros periodísticos de la entrevista, el reportaje y la crónica. Precisamente esos tres géneros periodísticos fundamentan las tres prácticas sobre las que se aplica la metodología basada en proyectos. La segunda asignatura, *Narrativas Multimedia y Transmedia*², es una asignatura de segundo curso del grado de Periodismo. La práctica principal llevada a cabo en esta clase es un proyecto, historia o reportaje multimedia realizado en grupo que incluye planificación, producción de audio, vídeo, texto y otros elementos multimedia. En ambas asignaturas la metodología solamente se aplica al alumnado que opta por la evaluación continua.

En los siguientes puntos describimos cómo se aplicó el aprendizaje basado en proyectos, las observaciones recogidas tras su aplicación y los resultados de una encuesta realizada al alumnado con respecto a la idoneidad de la metodología.

2. La metodología basada en proyectos y su aplicación

2.1. El sistema educativo de UPV/EHU y las metodologías activas

La Universidad del País Vasco aprobó en el año 2010 su modelo educativo *IKD Aprendizaje Cooperativo y Dinámico*. Este sistema basado en la adquisición de competencias plantea cuatro vías principales: el Desarrollo profesional, el Desarrollo territorial y social, el Desarrollo institucional y finalmente la Educación activa. Respecto al último, se especifica que:

IKD invita al alumnado a convertirse en protagonista de su propio aprendizaje y en un elemento activo en la gobernanza de la universidad. Para ello fomenta el aprendizaje a través de metodolo-

¹ Ficha y plan docente de la asignatura *Géneros Informativos* (UPV/EHU, 2025) <https://www.ehu.es/es/web/graduak/grado-periodismo-plan-nuevo/creditos-y-asignaturas?redirect=consultaAsignatura&anyo-academico=20250&ciclo=X&curso=1&asignatura=27092> (Consulta: 08/08/2025).

² Ficha y plan docente de la asignatura *Narrativas Multimedia y Transmedia* (UPV/EHU, 2025) <https://www.ehu.es/es/web/graduak/grado-periodismo-plan-nuevo/creditos-y-asignaturas?redirect=consultaAsignatura&anyo-academico=20250&ciclo=X&curso=2&asignatura=27104> (Consulta: 08/08/2025).

gías activas (ERAGIN, FOPU); garantiza la evaluación continua y formativa; impulsa los programas de acogida en los centros; articula el reconocimiento de su experiencia previa (académica, profesional, vital, cultural); promueve los programas de movilidad (ERASMUS, SENECA) y de cooperación. (UPV/EHU, 2011: 4)

Las metodologías activas son parte fundamental del modelo educativo de la universidad y se promueven entre el profesorado. Mediante el aprendizaje activo se busca facilitar la adquisición de las competencias educativas y dar al estudiantado autonomía en su proceso de aprendizaje.

El Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE-HELAZ) de la Universidad del País Vasco publicó una investigación sobre el uso de las metodologías activas por el profesorado de la institución. Según este informe, la rama de conocimiento que más utiliza las metodologías activas en su actividad docente son las Ciencias Sociales y Jurídicas, es decir, la correspondiente a las dos asignaturas estudiadas (SAE-HELAZ, 2022: 21). Respecto a su instrucción, los docentes de esta misma área son los que indican que han recibido más formación en este tipo de metodologías y que a su vez consideran que necesita formarse más (ídem: 26). A la cuestión sobre qué metodologías activas son las más utilizadas, el profesorado de la UPV/EHU señaló, por encima del resto, las ABP, donde se incluyen el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos³, seguidos del aprendizaje cooperativo (ídem: 22). La palabra «reto» también aparece mencionada en la lista de conceptos asociados al aprendizaje, pero no se identifica como una metodología *per se*.

Itxaro Latasa y Eduardo Navarro (2011: 11) exponen su experiencia con el aprendizaje basado en proyectos en la Universidad del País Vasco y señalan resultados positivos:

(...) muestran, sin ningún lugar a dudas, que los alumnos han mostrado mejoras significativas en aspectos fundamentales: la motivación, la capacidad de procesamiento de la información, la calidad y expresión de las ideas y el grado de colaboración han mostrado niveles superiores a los de cursos anteriores.

Actualmente los planes docentes incorporan competencias generales relativas al grado cursado, competencias transversales comunes a todos los grados impartidos en la universidad, competencias específicas a cada asignatura y resultados de aprendizaje concretos.

2.2. El aprendizaje basado en proyectos y Ethazi

Tal y como se ha indicado previamente, las principales metodologías activas utilizadas por los docentes de la UPV/EHU son el aprendizaje basado en problemas y en proyectos. Barron y Darling-Hammond (2008: 11) proponen las siguientes dos descripciones:

Aprendizaje Basado en Proyectos: el alumnado explora problemas y retos del mundo real, desarrollando capacidades trans-curriculares en pequeños grupos colaborativos.

Aprendizaje Basado en Problemas: el alumnado aprende a través del proceso de resolver un problema. También se puede considerar aprendizaje basado en investigación cuando el alumnado participa activamente planteando el problema.

Renata Castillo (2022: 3) explica que estas dos metodologías son muy similares, pero incide en sus diferencias. Expone que en ambos casos se deben de seguir varias fases. En el caso del ABP se

³ Respecto a las siglas utilizadas para definir estas metodologías se observa que muchas investigaciones optan por ABP para el aprendizaje basado en proyectos y en problemas. En nuestro caso, optamos por respetar lo indicado por la Universidad del País Vasco, que diferencia ABP como aprendizaje basado en problemas y ABPy como basado en proyectos (SAE-HELAZ, 2025).

comienza presentando el problema y tras un total de 10 fases se llega al planteamiento de posibles soluciones y la evaluación del trabajo realizado. Respecto al ABPy, habla de cinco fases que comienzan con la identificación de «un desafío o problema relevante y real», que tras investigarlo de manera colaborativa y compartirlo con personas expertas se pasa a crear una solución o producto (ídem: 4). El aprendizaje basado en proyectos termina con la evaluación de la experiencia de aprendizaje. Entre las diferencias, Castillo indica que la fase de interacción con la comunidad es opcional en el aprendizaje basado en problemas y que la creación de un producto final es determinante en la metodología basada en proyectos (ídem:8).

Toledo y Sánchez (2018: 17-18) aplican la ABP en su docencia universitaria y concluyen que los resultados fueron muy satisfactorios tanto para el equipo docente como para el alumnado. Mencionan la mejora de las habilidades colaborativas, de pensamiento crítico y resolución de problemas, con un aumento de la motivación y del compromiso hacia la asignatura.

Como hemos citado, Castillo al hablar de la ABPy incluye la palabra «desafío», lo que nos lleva al aprendizaje basado en retos (ABR). Esta metodología fue planteada inicialmente por la empresa Apple con el nombre *Challenge based learning* y consta de 11 fases (Gibert *et al*, 2018: 4-5). Primero al alumnado se le presenta una idea general seguida de una pregunta esencial que da pie a un reto. El estudiantado plantea preguntas y busca recursos para hacer frente al reto, proponiendo una solución para cada desafío. Acto seguido deben de implementar sus soluciones en un ambiente auténtico, evaluar y validar los resultados. Finalmente se plantea un proceso de documentación y publicación del trabajo realizado para exponerlo públicamente y se cierra con una etapa de reflexión y diálogo.

En el País Vasco, Tknika, el Centro de investigación e innovación aplicada en la Formación Profesional puesto en marcha por la Viceconsejería de Formación Profesional del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, crea la metodología Ethazi. Este es un modelo de aprendizaje aplicado a la Formación Profesional que tiene como objetivo el aprendizaje colaborativo basado en retos. Tal y como Astigarraga y Agirre indican (2018: 286), aunque Ethazi se plantea como aprendizaje colaborativo basado en retos, ACBR, son muchas las metodologías activas que comparten objetivos y que no son excluyentes, por ejemplo el aprendizaje basado en proyectos, basado en problemas orientado a proyectos, de indagación, de investigación, etc.

En el caso de Ethazi, el profesorado plantea al alumnado, dividido en grupos, una situación problemática que la transforma en un reto y, por medio de un proceso, se dirige el trabajo hacia la obtención de un resultado (Tknika, 2025). Tal y como exponen Astigarraga, Agirre y Carrera (2017:74), esta metodología viene a responder a necesidades sociales y empresariales y su finalidad es que el alumnado desarrolle competencias técnicas y específicas en cada ciclo, así como competencias transversales o sociales. Ethazi respeta las 11 fases básicas del ABR que comienzan con la activación del equipo de trabajo: plantear el reto, identificar y conectar con el reto, identificar parámetros, obtener y organizar información, generar alternativas, presentar propuestas, seleccionar la propuesta, planificar acciones, ejecutar acciones, presentar los resultados y reflexionar y evaluar para el aprendizaje. Además, se ofrece al profesorado varias pautas para crear los grupos, así como un contrato de grupo que incluye la definición de funciones o roles, normas internas del equipo, objetivos y compromisos.

Eizagirre, Altuna y Fernández (2018: 346) opinan que las metodologías Ethazi exigen al profesorado un cambio radical de su punto de vista de la pedagogía:

Es evidente que no es posible realizar dicho cambio sin que esos docentes lo hayan experimentado previamente a nivel individual y hayan llegado a la conclusión de que no se puede realizar una formación basada en competencias sin poner en crisis determinadas formas curriculares y didácticas muy arraigadas en nuestro sistema docente.

3. Aplicación de la metodología ABPy

Con el objetivo de buscar la motivación y la implicación en el alumnado de las asignaturas de *Géneros Informativos y Narrativas Multimedia y Transmedia* se plantea un ABPy inspirado en la metodología Ethazi.

3.1. Explicaciones generales

Al inicio de cada asignatura se le ofrece al estudiantado tanto la guía de la asignatura como la guía de las prácticas. En este segundo documento se explican los pormenores del aprendizaje basado en proyectos. A continuación presentamos las indicaciones de la asignatura de *Géneros Informativos*, que es prácticamente idéntica a la de *Narrativas Multimedia y Transmedia*:

«Para llevar un seguimiento de las prácticas éstas se organizarán según el aprendizaje basado en proyectos. Para ello habrá que seguir una estructura de fases, en la que habrá diferentes hitos que el alumnado tiene que seguir y escribir en su diario de la práctica.

El diario de la práctica hay que actualizarlo obligatoriamente semanalmente los lunes, aunque sea para indicar que no se ha avanzado. El día de la entrega también hay que escribir una entrada en el diario.

Los hitos a seguir serán diferentes de una práctica a otra. También se ofrece un cronograma de estimación de los hitos que debe de seguir el alumnado, es decir, el alumnado puede organizar su cronograma como lo estime para realizar los hitos, pero se debe de respetar la fecha de entrega máxima.»

En esta explicación ya se dejan claros tres puntos:

- La herramienta del diario para el seguimiento de la práctica
- Un planteamiento por fases e hitos
- Un cronograma ligado a dichos hitos

El «diario escrito» es definido por Barron y Darling-Hammond (2008: 4) como uno de los elementos evaluables dentro de las metodologías activas y lo definen como «un registro continuo de experiencias, reflexiones y resolución de problemas a lo largo de un proyecto».

El cronograma tiene la misma duración que un cuatrimestre académico, un total de 14 semanas. A continuación exponemos las fases globales de la propuesta metodológica, las cuales se adaptan a cada práctica.

TABLA 1. Fases de la propuesta metodológica.

FASE	NOMBRE	RESUMEN
0	Presentación del proyecto	El profesorado explicará las condiciones que debe cumplir la práctica.
1	Planificación del proyecto	El alumnado deberá de preparar una estrategia general para abordar la tarea.
2	Fase de investigación y búsqueda de fuentes.	
3	Fase de ejecución y redacción.	

...→

FASE	NOMBRE	RESUMEN
4	Presentación de los resultados.	
5	Feedback del profesorado	La docente corregirá los textos.

La Universidad del País Vasco cuenta con un aula virtual de nombre eGela basada en el sistema Moodle. En el aula virtual se ofrecen diferentes opciones para interactuar con el alumnado. Aunque Moodle ofrece una tarea de nombre «diario», se opta por configurar una «wiki» en formato HTML (Moodle: 2025). De este modo, el alumnado puede conectarse a dicha wiki e ir actualizando según avanza con su práctica, sumando texto debajo de su última entrada. La principal ventaja de este formato para el profesorado es que da la opción de ver los registros y cambios realizados en cada conexión. Esto sirve para confirmar que, efectivamente, están desarrollando la práctica al ritmo que deben, ya que la propia naturaleza del formato permite actualizar y escribir fechas que no se corresponden con la realidad.

Imagen 1.

Ejemplo de wiki-diario de la práctica de la entrevista en la asignatura *Géneros Informativos*.

Diario de seguimiento de la Entrevista

En este diario se deben escribir las actualizaciones semana a semana del trabajo realizado en la práctica de la Entrevista.

En primer lugar debes escribir la fecha, por ejemplo:

3 de febrero de 2025

Luego, tienes que describir el trabajo que has hecho durante esa día de prácticas o durante la semana anterior a la última actualización. De debes seguir la lista de hitos marcados en la guía de las prácticas o ir actualizando en este diario los contenidos que te piden, por ejemplo, el hito 1 se corresponde a:

- Identificar 3 posibles entrevistados
- Justificar la elección (100-150 palabras cada uno/a)
- Cronograma

La actualización se debe hacer los **hitos** de práctica a cualquier hora, aunque se haya realizado trabajo fuera del aula.

Ver [editar]

Usuario: Maitane Junguitu Dronda

Entrevista

3 de febrero de 2025

Hoy he acordado a clase práctica y he atendido a la teoría.

He decidido entrevistar a Fulanta García.

Fulanta García: Es una empresaria emergente de Bilbao, que acaba de abrir su segunda tienda. Su estilo personal y objetivos son muy interesantes y me gustaría...

Cronograma

- 3 de febrero: evaluar posibles candidatos
- 10 de febrero: contactar con Fulanta para recibir las preguntas
- 15 de febrero: hacer la entrevista a Fulanta en su tienda
- 17: empezar a transcribir la entrevista

3.2. ABPy aplicada a *Géneros Informativos*

A lo largo de la asignatura se deben desarrollar individualmente tres prácticas: la redacción de una entrevista, un reportaje y una crónica. Consecuentemente, se deben completar tres diarios de seguimiento y cada práctica cuenta con su desarrollo de fases e hitos adaptados a cada una.

TABLA 2. Comparativa de fases e hitos en las tres prácticas de la asignatura *Géneros Informativos*.

FASE	ENTREVISTA	REPORTAJE	CRÓNICA
0	Presentación de la práctica		
1	Determinar 2 posibles personas a entrevistar Justificación de la elección (100-150 palabras cada una) Cronograma	Determinar tema Enfoque y justificación de la elección (100-150 palabras) Cronograma	Determinar el evento Enfoque y justificación de la elección (100-150 palabras) Cronograma
2	Elección definitiva de la persona entrevistada Listado de preguntas preliminar	Esquema del proyecto Identificación y acceso a las fuentes Preguntas o conceptos clave (4-6) Posibles problemas y soluciones	/
3	Ejecución de la entrevista Redacción Resumen de actividades, problemas y reflexiones	Redacción Resumen de actividades, problemas y reflexiones	Asistencia al evento Redacción Resumen de actividades, problemas y reflexiones
4	Entrega de la práctica		
5	Feedback del profesorado		

Tal y como se ve en la tabla, las fases cero, cuatro y quinta son iguales para las tres prácticas. En el caso de la crónica, se deja de lado la fase de investigación y búsqueda de fuentes. Cada práctica tiene diferente temporalidad y complejidad; la entrevista se desarrolla entre la semana 2 y 6 del cuatrimestre (5 semanas), el reportaje entre la 7 y la 12-13 (6-7 semanas, en las que se incluye el parón de Semana Santa) y la crónica se desarrolla entre la semana 12 y la 15 (4 semanas).

Cada práctica tiene diferente valor en el porcentaje de la nota; la práctica en la evaluación continua se corresponde al 50 % de la nota total, dividida en 20 % el reportaje y 15 % la entrevista y la crónica. El diario tiene un valor de 1 punto total de la nota de cada práctica y se valoró siguiendo la siguiente rúbrica:

TABLA 3. Rúbricas del diario de las prácticas de la asignatura *Géneros Informativos*.

EXCELENTE	BIEN	ACEPTABLE	INSUFICIENTE
Ha completado en su totalidad el diario. (1 punto)	Ha completado casi en su totalidad el diario. (0,75 puntos)	Tiene faltas notables en su diario. (0,5 puntos)	Tiene faltas muy notables en su diario o no lo ha completado. (0 puntos)

3.3. ABPy aplicada a *Narrativas Multimedia y Transmedia*

En el caso de la asignatura *Narrativas Multimedia y Transmedia* las prácticas, que tienen un valor de 7 puntos de la nota total de la asignatura, se evalúan con un único proyecto que consta de diferentes entregas que toman la forma de hitos.

Esta práctica se desarrolla por equipos de trabajo y, después de la creación de los mismos, se establece un contrato de grupo en el que se dividen los cuatro roles que va a ocupar cada miembro del equipo. El objetivo es que el alumnado tome responsabilidad y que organicen su trabajo de manera similar a cómo lo harían en el mundo profesional. Dos de los roles destacados son el de coordinador/a del proyecto y el/la responsable de logística y recursos, que serán respectivamente la persona que intermedie con la profesora y la persona que actualice el diario del proyecto. Los roles y sus cometidos son los siguientes:

1. Coordinador/a del Proyecto:

- Se encargará de planificar y supervisar el desarrollo de la práctica.
- Facilitará la comunicación entre los integrantes del equipo y garantizará el cumplimiento de los plazos establecidos.
- Hará un seguimiento del progreso general del proyecto.
- Será el portavoz del equipo con la profesora.
- Será la encargada de subir las tareas a eGela.

2. Responsable de Contenidos:

- Elaborará y editará los textos y guiones necesarios para los diferentes elementos multimedia.
- Se encargará de coordinar la coherencia narrativa entre los distintos formatos (texto, podcast, vídeo, etc.).

3. Responsable de Calidad y Coherencia del Proyecto:

- Supervisará la integración de todos los elementos multimedia para asegurar una presentación coherente y profesional.
- Revisará el trabajo final para garantizar que cumple con los requisitos establecidos y los estándares de calidad.

4. Responsable de Logística y Recursos:

- Gestionará los recursos técnicos y materiales necesarios para la elaboración del proyecto.
- Organizará reuniones, plazos de entrega y documentará el avance del trabajo en equipo.

Las rúbricas de los diferentes hitos se dividen en 70 puntos de valor, equivalentes a 7 puntos sobre 10 de la nota final. El seguimiento del diario tiene un valor de un punto de esos 70.

TABLA 4. Rúbricas del diario de las prácticas de la asignatura *Narrativas Multimedia y Transmedia*.

EXCELENTE	BIEN	ACEPTABLE	INSUFICIENTE
Registro detallado y actualizado semanalmente. (1-0.76 puntos)	Registro con algunas omisiones. (0.75-0.51 puntos)	Registro básico o con falta de información. (0.5-0.26 puntos)	Sin diario o actualización irregular. (0.25-0 puntos)

A continuación describimos las diferentes fases del proyecto. Como se puede observar, la tercera fase de ejecución y redacción es la que tiene una mayor duración, un total de 11 semanas, y consta de dos entregas: dos capítulos de *podcast* y dos vídeos de presentación.

TABLA 5. Fases, cronogramas e hitos de la asignatura *Narrativas Multimedia y Transmedia*.

FASE	SEMANA	HITO
0 - Presentación del proyecto	1	Hito 0: Creación de grupos
1 - Planificación del proyecto	2 y 3	Hito 1: diseño preliminar de la historia multimedia
2 - Investigación y búsqueda de fuentes	4	Hito 2: Entrega de diapositivas de la presentación y presentación oral de la historia multimedia
3 - Ejecución y redacción	5-14	Hito 3.1. Entrega del <i>podcast</i> (Entrega en semana 7)
		Hito 3.2 Entrega de los vídeos (Entrega en semana 13)
4 - Entrega y presentación de la historia multimedia	15	Hito 4: Entrega y presentación de la historia multimedia
5 - Feedback del profesorado		

4. Resultados

4.1. Evaluaciones del diario de seguimiento

Para medir los resultados del uso de esta metodología hemos tomado como parámetro la nota que el alumnado ha obtenido en el diario. En la tabla número 6 se incluyen las notas correspondientes a ambas asignaturas. En el caso de *Géneros Informativos* se parte de un grupo de 105 alumnos y alumnas a los que se les asignan tres diarios, uno por práctica. Por su lado, en la asignatura *Narrativas Multimedia y Transmedia* el número de diarios calificados son solamente 18, uno por grupo.

En lo correspondiente a la asignatura *Géneros Informativos* se observa que el número de diarios entregados oscila entre 79 y 83, ya que varias personas optan por la evaluación final o por no entregar las prácticas. La mayor nota media es la del diario de la entrevista. La nota baja en la segunda práctica y sube levemente en la tercera. El número de diarios con una nota insuficiente aumenta del 45,8 % inicial al 58,5-64,6 % de las prácticas siguientes. Eso indica que un alto porcentaje de estudiantes opta por no hacer el diario, no lo cumple en su totalidad o modifica las fechas para hacer creer que lo ha actualizado en plazo. El número de diarios con la nota máxima se concentra en la primera práctica.

En la asignatura *Narrativas Multimedia y Transmedia* la nota media es significativamente superior a la otra asignatura, un 0,56 de 1 punto. Todos los grupos entregan el diario, pero un 33,3 % no lo completan o lo actualizan fuera de plazo. En comparación, los diarios con calificación de insuficiente son muchos menos respecto a las prácticas individuales.

TABLA 6. Notas del diario de las prácticas de la asignatura *Géneros Informativos y Narrativas Multimedia y Transmedia*.

PRÁCTICA	NOTAS					TOTAL
	INSUFICIENTE (0-0,25)	ACEPTABLE (0,26-0,5)	BIEN (0,51-0,75)	EXCELENTE (0,76-1)	MEDIA	
Entrevista	38 (45,8 %)	16 (19,3 %)	19 (22,9 %)	11 (13,3 %)	0,39	83
Reportaje	51 (64,6 %)	11 (13,9 %)	14 (17,7 %)	4 (5,1 %)	0,25	79
Crónica	48 (58,5 %)	7 (8,5 %)	22 (26,8 %)	5 (6,1 %)	0,29	82
Narrativas	6 (33,3 %)	1 (5,6 %)	6 (33,3 %)	5 (27,8 %)	0,56	18

4.2. Valoración del alumnado

En ambas asignaturas solamente respondieron 8 personas a las cuestiones, lo que corresponde al 7,6 % del grupo de *Géneros Informativos* y el 12,5 % del grupo de *Narrativas Multimedia y Transmedia*. Las encuestas se realizaron a través del aula virtual una vez acabada la evaluación de la asignatura. La valoración se hizo entre el valor 0 (nada de acuerdo) y el 5 (totalmente de acuerdo), y algunas de las preguntas debían responderse entre sí y no.

La opinión del alumnado de *Géneros Informativos* sobre el diario se sitúa por debajo de los 3 puntos, y en 4 de 6 ítems lo hace por debajo de la mitad. Es notable que la mayoría de las personas encuestadas no aprueba el uso del diario para planificar la práctica y gestionar tiempos y recursos. Además, tres cuartas partes opinan que el diario no debería de contar para nota. Es considerable que a nivel técnico ha sido fácil e intuitivo para el 75 %.

TABLA 7. Valoración del alumnado sobre el diario en la asignatura *Géneros Informativos*.

ENUNCIADO	MEDIA
El diario me ha ayudado a planificar la práctica.	2,4
El diario fue útil para autogestionar mi tiempo y recursos.	2
Recibí instrucciones claras sobre lo que debía realizar en el diario (apartados, preguntas guía).	3,6
Considero que el diario es una herramienta efectiva para el aprendizaje autónomo.	2,8
Creo que el diario debe contar para nota (como se estableció este curso).	Sí (25 %) No (75 %)
Utilizar el diario ha sido fácil e intuitivo.	Sí (75 %) No (25 %)
¿Estás satisfecho con el trabajo que has realizado en el diario?.	2,4
Recomendaría el uso de un diario similar en futuras asignaturas.	2,4

Cuando se trata de trabajo grupal la valoración del alumnado es notablemente más positiva. Todas las notas están por encima de los 3 puntos y, en este caso, la mayoría opina que el diario es un ítem apropiado para la calificación final de la asignatura. Al igual que en el caso anterior, las instrucciones recibidas fueron bastante claras (3,9 puntos de media). Cabe destacar que las personas que se encargaron de realizar el diario han puntuado más baja la idoneidad del diario para planificar la práctica en general y el tiempo y los recursos en particular.

TABLA 8. Valoración del alumnado sobre el diario en la asignatura *Narrativas Multimedia y Transmedia*.

ENUNCIADO	MEDIA ENCARGADO/A	MEDIA NO ENCARGADO/A	MEDIA TOTAL
El diario nos ha ayudado a planificar la práctica.	2,5	3,5	3,2
El diario fue útil para autogestionar el tiempo y recursos.	2,5	3,3	3,1
Recibí instrucciones claras sobre lo que debía realizar en el diario (apartados, preguntas guía).	4	3,8	3,9
Considero que el diario es una herramienta efectiva para el aprendizaje autónomo.	3,5	3,5	3,5

...→

ENUNCIADO	MEDIA ENCARGADO/A	MEDIA NO ENCARGADO/A	MEDIA TOTAL
Creo que el diario debe contar para nota (como se estableció este curso).	Sí (100 %)	Sí (66 %) No (33 %)	Sí (75 %) No (25 %)
¿Estás satisfecho con el trabajo que ha realizado tu grupo en el diario?	4,5	4,4	3,9
Recomendaría el uso de un diario similar en futuras asignaturas.	3	3	3

5. Conclusiones

Los datos dejan ver que el aprendizaje basado en proyectos, al menos de la manera expuesta en este documento, no es apropiada para la asignatura de *Géneros Informativos*. Una de las razones principales es la carga de trabajo que ha supuesto para la docente corregir los diarios, que han sumado tres por cada estudiante, 244 en total, más las respectivas prácticas. Esta realidad la expuso SAE-HELAZ en los resultados obtenidos de las encuestas del profesorado (2022:26), así como Lataza y Navarro (2011: 10-11), que además sumaron como factor determinante la carga de trabajo en general del profesorado de la Universidad del País Vasco, subrayando así las dificultades de seguimiento e implementación:

La elevadísima dedicación que ha exigido, no ya la elaboración de materiales, sino la realización de tutorías, corrección de pruebas y el seguimiento del foro habilitado para las dudas y consultas. Hablamos de una dedicación que resulta materialmente inviable si se quiere extender a la docencia de tres o cuatro asignaturas que, por otra parte, constituyen una carga habitual para el profesorado de la UPV/EHU.

Los resultados de la encuesta realizada a ese primer grupo también exponen, en general una postura negativa respecto al seguimiento del diario. Las notas bajas coinciden con la evaluación negativa de los diarios, y, en ocasiones, casi la mitad del estudiantado opta por desistir en conseguir un punto de la calificación total de la práctica.

Por lo tanto, de cara al futuro, se descarta aplicar esta metodología tal y como se planteó originalmente en la asignatura de *Géneros Informativos*. No obstante, en el caso de querer aplicar la metodología basada en proyectos en esta asignatura proponemos dos cambios:

- Descartar el diario de seguimiento, pero ofrecer al alumnado un cronograma más detallado que ayude a planificar mejor las prácticas. Valorar otras formas de realizar el seguimiento del alumnado más allá de la obligatoriedad de la asistencia a las horas de clases prácticas.
- Incluir en la crónica una fase de investigación y búsqueda de fuentes, con el objetivo de asegurar que el alumnado cuenta con información suficiente para contextualizar el evento al que tienen que acudir y escribir la crónica.

Como hemos indicado, en la asignatura de *Narrativas Multimedia y Transmedia* los resultados son más positivos. Aunque la observación directa del trabajo del alumnado ha dejado claro que la

repartición de roles no ha sido determinante, el tener a una persona exclusivamente dedicada a hacer el seguimiento del diario creemos ha provocado que se aprecie más, en general, el desarrollo de los proyectos. Eso se observa en los resultados de la encuesta realizada a los y las alumnas que no se han encargado del diario, ya que han valorado más el trabajo de seguimiento.

La aparición de valoraciones dispares entre las dos asignaturas creemos se corresponde, tal y como Latasa y Navarro indican (2011:11), a la intervención de diversas variables que tienen un efecto individualizado en los resultados de aprendizaje y, que la persona docente, tiene dificultad para controlar. También creemos determinante que, tal y como expone el marco teórico, la metodología basada en proyectos es propia de trabajos en grupo y no de prácticas individuales. Contradictoriamente, en la asignatura en la que el diario tiene más valor en la nota, éste se ha valorado peor y el estudiantado ha desistido de su realización en más ocasiones.

Por lo tanto, consideramos que la aplicación de este método de aprendizaje basado en proyectos ha sido positivo en la asignatura en la que se ha trabajado grupalmente. Por ello, se estima volverla a aplicar en la asignatura de *Narrativas Multimedia y Transmedia*, con una revisión del cronograma y especificando más en los hitos a conseguir en cada fase.

De cara a mejorar esta investigación y conseguir más detalles sobre la aplicación de la metodología en el día a día, se recomienda incluir en la encuesta al alumnado de segundo curso cuestiones sobre el reparto de roles. Y, también, realizar la encuesta antes de la finalización del curso, para así conseguir una muestra más significativa de las sensaciones del estudiantado.

6. Bibliografía

- Astigarraga, E. & Agirre, A. (2018) «El aprendizaje basado en retos de la formación profesional del País Vasco». In: *Boletim técnico do Senac*, vol. 44, n.º 2, 280-300. https://ebiltegia.mondragon.edu/bitstream/handle/20.500.11984/1954/Aprendizaje_basado_retos_formacion_profesional_Pais_Vasco%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Astigarraga, E.; Agirre, A., y Carrera, X. (2017). «Innovación y cambio en la Formación Profesional del País Vasco. El modelo ETHAZI». En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 55-82. <https://rieoei.org/RIE/article/view/608/1146>
- Barron, B., y Darling-hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning*. George Lucas Educational Foundation. <https://files.eric.edu.gov/fulltext/ED539399.pdf>
- Castillo, R. (2022). «ABP: similitudes y diferencias entre el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos». En: *Revista para el aula - IDEA*, n.º 44. <https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2023-01/pea-044-001.pdf>
- Eizagirre Sagardia, A.; Altuna Urdin, J. y Fernández Fernández, I. (2018). «Los entornos activo-colaborativos de aprendizaje como buenas prácticas en el desarrollo de competencias transversales en la formación profesional de la Comunidad Autónoma del País Vasco». En: *Educación*, vol. 54, n.º 2, 331-349. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/v54-n2-eizagirre-altuna-fernandez/429044>
- Gibert Delgado, R. del P.; Rojo Hernández, M.; Torres Morales, J.G. y Becerril Mendoza, H. (2018). «Aprendizaje basado en retos». In: *Revista electrónica ANFEI Digital*, n.º9. <https://anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view%20/465>
- Moodle org. «Configuraciones de wiki» [web]. Consultado el 08/08/2025: https://docs.moodle.org/all/es/Configuraciones_de_wiki

- Latasa Zaballos, I. y Navarro, E (2011). «Hacia el aprendizaje autónomo en la universidad. elementos para la reflexión y el debate a partir de la experiencia enmarcada en el modelo IKD de la UPV-EHU». En: *Univest 2011: III Congreso Internacional «La autogestión del aprendizaje»*. Consultado el 08/08/2025: <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/3704>
- SAE-HELAZ (2022). «Análisis del uso de la estrategia IKD i3 por parte del profesorado de la UPV/EHU». Consultado el 08/08/2025: <https://www.ehu.es/documents/1870360/49693561/Analisis-del-uso-de-la-estrategia-IKDi3-por-parte-del-profesorado-de-la-UPVEHU.pdf/9b11aca3-4360-aa0f-a665-92fdc37dcc5d?t=1752662321527>
- SAE-HELAZ, (2025). «Las enseñanzas activas de enseñanza en el programa Eragin» [web]. Consultado el 08/08/2025: <https://www.ehu.es/es/web/sae-helaz/eragin-irakaskuntza-metodologia-aktiboak#Lasmetodolog%C3%ADAsacti3>
- TKNIKA (2025). «Ethazi» [web]. Consultado el 08/08/2025: <https://tknika.eus/cont/proyectos/ethazi/>
- Toledo Morales, P. y Sánchez García, J.M (2018). «Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria». In: *Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 22, n.º 2, abril-junio. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/7733/6881>.
- UPV/EHU (2011). «Bases para el desarrollo curricular de las titulaciones oficiales de la UPV/EHU». https://www.ehu.es/documents/1870360/64615308/ikd_es.pdf/4a6b48ea-6198-41e8-96a9-5752d4cd-2be2?t=1752662857635
- UPV/EHU (2025). Ficha y plan docente de la asignatura Géneros Informativos [web]. Consultado el 08/08/2025: <https://www.ehu.es/es/web/graduak/grado-periodismo-plan-nuevo/creditos-y-asignaturas?redirect=consultaAsignatura&anyo-academico=20250&ciclo=X&curso=1&asignatura=27092>
- UPV/EHU (2025). «Ficha y plan docente de la asignatura Narrativas Multimedia y Transmedia» [web]. Consultado el 08/08/2025: <https://www.ehu.es/es/web/graduak/grado-periodismo-plan-nuevo/creditos-y-asignaturas?redirect=consultaAsignatura&anyo-academico=20250&ciclo=X&curso=2&asignatura=27104>

Las mujeres de mi vida. Recuperación y narrativa fotográfica de la historia con perspectiva de género

The Women of My Life: Recovery and Photographic Narrative of History from a Gender Perspective

María J. Peralta Barrios

Universidad de Burgos

mjperalta@ubu.es

Irene Romero González

Universidad de Burgos

iromero@ubu.es

■ Resumen

El álbum familiar, se compone de múltiples archivos referentes al patrimonio consanguíneo, histórico y cultural, capaz de conformar una gran variedad de relatos de las distintas generaciones que componen un grupo familiar. En multitud de ocasiones, se trata de biografías que, de no ser transmitidas de una generación a otra, se terminan perdiendo, especialmente cuando hablamos de mujeres. Para mantener ese legado, la presente propuesta pone el foco en un proceso de investigación que, a través de un diálogo compartido entre texto e imagen, recupere la biografía de una de las mujeres de la familia del alumnado participante, de tal forma que se consiga promover una reflexión crítica sobre los roles de género, así como la construcción de relatos inclusivos y desconocidos para un gran número de estudiantes.

Palabras clave

Fotografía, Narrativa visual, Patrimonio cultural, Estudios feministas, Innovación docente.

■ Abstract

The family photo album is composed by several datas related to kinship, as well as historical and cultural heritage. On many occasions are biographies which, if not passed down from one generation to the next, risk being lost, particularly when those concerning women. In order to preserve this legacy, the present proposal focuses on a research process that, through a shared dialogue between text and image, seeks to recover the biography of one woman from each participating student's family. This approach aims to foster critical reflection on gender roles and contribute to the construction of inclusive narratives, stories often unknown to a big number of students.

Keywords

Photography, Visual narrative, Cultural heritage, Gender studies, Educational innovation.

1. Introducción

La propuesta de innovación que da comienzo en estos párrafos, nace tanto de la dedicación de las autoras en sus trabajos como docentes universitarias, como de un interés personal de ambas por ampliar conocimientos en torno a la genealogía del sexo femenino. Historias que permiten visibilizar a mujeres de a pie, aquellas que nos rodean, que son madres, abuelas, vecinas y comadres. Mujeres que, durante décadas, han ocultado y silenciado sus propias historias por esa subordinación que, tal y como afirma la profesora Ana Jorge Alonso, es achacado a la propia naturaleza de las mujeres, «menos dotadas para competir y más preocupadas por la vida privada y familiar» (2004: 88), pasando desapercibidas incluso en sus propios entornos.

Tras una larga revisión bibliográfica, hemos sido testigos de qué manera la historia contemporánea se ha visto durante décadas manipulada y expoliada a causa de los prejuicios de género. De esta forma, la decisión de acotar la propuesta a narrar la historia de una de las mujeres que aparecen en el álbum familiar de cada alumna/o participante, principalmente se debe a que la crónica que ha llegado a nuestros días, con una visión androcéntrica y sexista que ha condenado a la penumbra a un gran número de mujeres, no deja de ser sesgada e incompleta. Por esta razón, una de las principales intenciones de esta propuesta, es que sea el propio alumnado quienes redescubran la historia personal de su entorno más cercano.

El proyecto, que será implantado en la asignatura de *Fotografía Temática*, en cuarto curso del grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Burgos, en el año lectivo 2025/2026, será un ejercicio con un proceso de visibilización de gran complejidad, pero a la vez muy enriquecedor, pues al ser una actividad intergeneracional permitirá a sus participantes ser conscientes del evidente vacío que hay en torno a las historias narradas por las mujeres de sus propias familias, y la escasa información que existe a nivel académico. El objetivo es que para reconstruir esas biografías, se inicien en una investigación histórica con perspectiva de género, combinando imágenes del álbum familiar, con fotografías actuales y el relato oral de la protagonista.

Para elaborar este trabajo, el alumnado debe desarrollar las competencias narrativas y visuales propias de la asignatura, impulsándose en un proceso de reflexión crítica que consiga fortalecer la identidad y la equidad de género en la construcción de la historia familiar. Como resultado, la recopilación del material generado por esta propuesta de innovación, compondrá un relato apasionante e inspirador para cada participante, que además le podrá servir de impulso para seguir recuperando las hazañas de sus parientes.

Lo renovador de esta propuesta reside, por una parte, en la recuperación de aquellos relatos que en multitud de ocasiones han sido silenciados o ignorados, así como en el trato entre distintas generaciones, fomentando un acercamiento más directo del alumnado con las fuentes, además de su propia participación, conociendo, recuperando y reconstruyendo el pasado de su entorno. Por otro lado, se pretende dar una nueva voz a las mujeres de generaciones anteriores, promoviendo a su vez la reflexión crítica sobre los roles de género y la construcción de relatos inclusivos y desconocidos.

2. Álbum familiar y memoria

En una sociedad saturada de imágenes, marcada por la inmediatez y en la que la tecnología ha conseguido suprimir las fronteras del tiempo y el espacio, el pasado parece que ha dejado de existir, «no ya por el olvido, sino por persistir y hacerse una y otra vez presente a través de las fotografías y vídeos» (Sarapura & Peschiera, 2014: 336) que, en cualquier momento y desde cualquier lugar, podemos compartir con la persona que queramos. Visualmente, podemos decir que nuestro pre-

sente se conforma de pasados inmediatos, en los que «el recuerdo es más importante que la misma experiencia» (Morales, 2003: 27).

Partiendo de que nos encontramos en un contexto en el que no sólo ha cambiado la forma de vivir, sino también de cómo contar el relato, el rol que cumple la fotografía en la actualidad pasa por captar desde lo más relevante, hasta lo más trivial. La fotografía ya no sólo forma parte de los momentos especiales o compartidos con familiares y amigos, también está presente en nuestro día a día demostrando que, cualquier situación, a pesar de ser completamente irrelevante, termina siendo fotografiada.

Si nos remontamos a épocas pasadas, «antes de materializarse en una cámara y una lente, la fotografía fue una idea. El deseo de realizar una clase especial de representación» (Warner, 2012: 6). Hoy en día, la imperativa necesidad de registrar todo lo que sucede ha propiciado que, aquello que era una idea, de paso a la saturación, hasta el punto de que el valor de las imágenes ha terminado por caer en picado. Si a esto le sumamos que la organización y el archivo de todas estas instantáneas se ha visto alterado a causa de la desmaterialización de los mismos, comprobamos como el álbum familiar persiste cual cápsula de memoria y afectos.

Más allá de su apariencia doméstica, este objeto esconde estructuras narrativas, relaciones de poder y formas de transmisión cultural que merecen ser revisitadas desde una mirada académica. En muchos hogares, estas imágenes testimonian genealogías invisibilizadas, especialmente aquellas protagonizadas por mujeres, cuya contribución a la historia familiar y colectiva ha quedado relegada a los márgenes simbólicos. Por ello, la propuesta que aquí se presenta surge del deseo de rescatar esas narrativas ocultas, recuperarlas a través de la fotografía y la oralidad, y convertirlas en materia viva para la reflexión pedagógica, artística y feminista, capaz de traspasar las fronteras del espacio universitario.

El álbum familiar ha sido tradicionalmente considerado un objeto íntimo, anclado en la esfera privada. Hasta hace no mucho, era en sí mismo la materialidad del legado familiar, contenedor de un archivo visual que las familias atesoran con gran valor, para mostrar su pasado a la gente más cercana (Sarapura & Peschiera, 2014: 346). Su análisis permite entender no solo la evolución estética de la imagen doméstica, sino también los modos de representación de la familia, la afectividad y la identidad a lo largo del tiempo.

En la actualidad, los recuerdos visuales han traspasado lo privado y ahora forman parte de la esfera pública, configurando nuevas narrativas en torno a la construcción de identidades que han mutado con el paso del tiempo y la digitalización de los archivos. En el tránsito hacia los formatos digitales, la pérdida de materialidad ha supuesto la pérdida de parte de su valor simbólico. Como contrapartida, frente a la fugacidad del presente digital, está el álbum físico, intervenido por el tiempo, las anotaciones, las ausencias y el desgaste, siendo portador en sí mismo de una afectividad insustituible.

El sentido testimonial de estas imágenes se ancla, como diría Barthes (1989), en su condición de evidencia: «esto ha sido». Las fotografías del álbum familiar actúan como pruebas de existencia, como anclajes de memoria que legitiman vínculos y posicionamientos identitarios. En contextos donde la historia oficial ha omitido voces femeninas, estos archivos se revelan como una fuente de resistencia simbólica, un acto de memoria y de justicia.

3. Fotografía documental y narrativa visual con perspectiva de género

Para entender el concepto de lo que es documental, en el libro *La Historia de la Fotografía. Desde sus orígenes hasta nuestros días*, Beaumont Newhall comienza el capítulo sobre fotografía documental afirmando que «la cualidad de autenticidad que una fotografía supone implícitamente puede darle un valor especial como testimonio. Siendo entonces llamada documental» (Newhall, 2002: 235). Pero la fotografía documental no solo informa, sino que también construye realidades. A diferencia de otros géneros más artísticos y comerciales, su vocación es testimonial, entendida como la descripción del mundo real visto por la persona que fotografía, quien «nunca podrá ser ni neutral ni objetivo delante de un acontecimiento» (Calbet y Castelo, 1997: 16). De acuerdo con Susan Sontag, (2008: 4), toda fotografía es una interpretación del mundo, una forma de organización de la experiencia. El fotógrafo no es un testigo neutral, sino un narrador visual cuyas decisiones estéticas y éticas moldean la percepción de los hechos representados.

La fotografía como medio de comunicación permite numerosas posibilidades creativas en el ámbito académico. Al mismo tiempo, en esta propuesta el género actúa como categoría de análisis de la construcción y reconstrucción de las identidades en la historia familiar. De esta forma, destaca la relevancia que adquiere la alfabetización mediática en cuestiones en torno a la creación, el uso y el análisis de fotografías, desde una perspectiva de género.

En este sentido, la fotografía documental constituye un lenguaje, una forma de contar historias desde una visión personal y feminista. Trabajos como el de Laia Abril en *A history of Misogyny*, nos demuestran que con la fotografía se puede crear una genealogía en torno al sexo femenino. Aplicar esta lógica a la Universidad, permite al alumnado participante explorar su entorno más cercano con nuevas herramientas y desde una mirada distinta, cambiando la narrativa de sus propias historias. No se trata de que reproduzcan modelos fotográficos externos, sino que, mediante la fotografía, puedan reflexionar en torno a su linaje y las relaciones de género, a la vez que utilizan la fotografía como un instrumento profesional y que puede dinamizar su propio aprendizaje.

Volviendo al concepto de fotografía documental, «teóricamente toda fotografía es un documento» (Bardi, 1987: 53). Concretamente, un *documento social* que permite a las personas archivar sus experiencias vitales formando parte de su día a día. Tanto es así que, en palabras de Freund,

Desde su nacimiento la fotografía forma parte de la vida cotidiana. Tan incorporada está a la vida social que a fuerza de verla, nadie lo advierte. Uno de sus rasgos más característicos es la idéntica aceptación que recibe de todas las capas sociales (1983: 8).

Esta democratización del elemento fotográfico supone que cualquier instantánea pueda tomarse como una fuente fehaciente para investigaciones de diferentes tipos. Es interesante valorar la fotografía como paradigma de los sistemas de documentación y representación social, cuya elevada capacidad de transmisión en la actual iconosfera contemporánea, resulta idóneo para que el alumnado trabaje con ella como herramienta principal.

En contraposición con otros géneros fotográficos, el concepto de fotografía documental si por algo se caracteriza, es porque «se interesa siempre por los espacios y condiciones de la sociedad» (Becquer, 2002: 1), dando al/la fotógrafo/a un papel fundamental en la realidad social de su tiempo. Esta condición ineludible, es la que busca concienciar al alumnado sobre la imagen como herramienta de poder, utilizada a lo largo de la historia para registrar y archivar cualquier actividad que genera una comunidad, tal y como podemos apreciar, en el álbum familiar. Pero la fotografía documental no es sólo captar momentos, también es saber seleccionarlos y editarlos, aportar una narrativa. Y es que, tal y como decía García Rodero, un trabajo no solo es bueno por la técnica, sino también por lo que se muestra (2010: 72).

La educación fotográfica, cuando se concibe como un espacio de reflexión crítica, posee un potencial único para recuperar la memoria, deconstruir estereotipos y poner en valor las experiencias personales. No se trata solo de enseñar a producir imágenes técnicamente correctas, sino de fomentar una mirada activa y consciente sobre el propio entorno. En este sentido, la imagen no es solo representación, es también investigación, narración y mediación simbólica (Hernández-Hernández, 2008: 87).

En el contexto universitario, el aprendizaje fotográfico suele estar marcado por una escisión entre la teoría académica y la práctica creativa. Con este proyecto se intenta superar esa dicotomía, proponiendo una experiencia que conjuga investigación visual, diálogo intergeneracional y producción narrativa. Tal como han defendido Eisner (2004) y Hernández (2010), el arte es una forma válida de construcción de conocimiento, y su inclusión en procesos formativos, amplía la capacidad del alumnado para abordar cuestiones complejas —como la identidad, la memoria o el género— desde lenguajes sensibles y alternativos al discurso lógico-verbal.

Además, cuando se trabaja con memoria familiar, el arte deja de ser una producción individual para convertirse en una mediación colectiva. El alumnado no crea «obras» en abstracto, sino que se relaciona con personas, emociones, silencios, archivos y relatos. Esta dimensión ética y afectiva del proceso educativo es clave en la pedagogía feminista, que subraya la necesidad de integrar cuerpo, emoción y contexto en el aprendizaje (Hooks, 1994).

La aplicación de una perspectiva de género en el trabajo con archivos familiares implica preguntarse: ¿quiénes aparecen en las fotos? ¿quién las toma? ¿quién las guarda? ¿quién las cuenta? y, sobre todo, ¿quiénes han quedado fuera? Recuperar las biografías de mujeres desde el archivo y la fotografía documental, no es un acto de nostalgia, sino una práctica política y pedagógica aplicable a cualquier entorno académico.

4. Metodología

«Recordar es, cada vez más, no tanto recordar una historia sino ser capaz de evocar una imagen»

Sontag, 2003: 104

La mayoría de los acontecimientos que han tenido lugar en el último siglo, no son sino el recuerdo de aquella imagen que vimos en la portada de un periódico. Es por ello, que cada vez son más numerosas las voces que reclaman las imágenes como herramientas interpretativas y discursivas.

Ramas como la etnografía y la antropología, han abordado el estudio de la cultura popular a través de las imágenes, generando que de manera progresiva haya ido surgiendo un sector que aboga por la inclusión de las fotografías como parte de sus herramientas de conocimiento. Es desde esta reivindicación, cuando se ha comenzado a configurar la rama de la disciplina que conocemos como antropología visual, materia que alude a la cultura visual que nos rodea para justificar el desarrollo de metodologías de carácter visual y el uso de las imágenes como herramientas, fuentes y textos discursivos. Considerando esta motivación, la metodología propuesta se inscribe en el enfoque cualitativo, de corte interpretativo, con elementos de la investigación-acción y la pedagogía crítica. Parte del principio de que el conocimiento no se transmite de forma unidireccional, sino que se construye colectivamente, desde la experiencia y el vínculo emocional. En este caso, el alumnado

no será mero receptor de contenidos, sino protagonista activo de un proyecto de investigación que atraviesa su historia personal, su memoria familiar y su sensibilidad artística.

La propuesta se desplegará durante un cuatrimestre, concretamente en la asignatura *Fotografía Temática*, perteneciente al 4.º curso del Grado en Comunicación Audiovisual en la Universidad de Burgos. Para comenzar, cada estudiante elegirá a una mujer significativa de su entorno familiar: madre, abuela, tía, hermana, etc. y, a partir de esa elección, se desarrollarán tres líneas de trabajo paralelas:

En primer lugar, tendrán lugar las entrevistas orales. En ellas, el alumnado iniciará un diálogo en profundidad con la mujer seleccionada. Se trabajarán temas como relacionados con la infancia, juventud, maternidad, trabajo, migración, salud o las luchas personales, entre otros. El objetivo principal es registrar una biografía vital que sirva como guion narrativo para el resto del proyecto.

En segundo lugar, se trabajará con el archivo familiar recuperando fotografías antiguas, cartas, objetos, álbumes o cualquier otro documento que pueda servir como soporte visual de la memoria. Estas imágenes serán escaneadas o fotografiadas, clasificadas y contextualizadas.

Por último, la tercera línea de trabajo consistirá en la producción fotográfica en la actualidad. Para ello, el alumnado realizará una serie de instantáneas a la protagonista, captándola en un espacio que la defina, que forme parte de su vida. En este caso, se valorará la capacidad para generar un diálogo visual entre pasado y presente, así como el uso simbólico del lenguaje fotográfico.

El trabajo final que se pretende obtener con este proyecto, será una narrativa visual compuesta por imágenes de archivo, retratos actuales y fragmentos del relato oral, articulados en un soporte físico como puede ser el fotolibro. Esta producción irá acompañada de una memoria reflexiva, donde el alumnado analice el proceso, los aprendizajes y los desafíos encontrados.

Se fomentará la evaluación continua, con rúbricas que valoren no solo la calidad técnica del trabajo, sino también el trabajo de investigación, así como la coherencia narrativa y la sensibilidad ética con la que se ha tratado a la protagonista. Por último, y no menos importante, se trabajará con los/as estudiantes la importancia del consentimiento, la dignidad de la persona representada, el respeto a sus deseos y el derecho a decidir qué se muestra y cómo. La práctica fotográfica, cuando involucra historias personales, debe asumir una responsabilidad ética que no siempre está presente en la formación artística o audiovisual (Azoulay, 2008: 14).

5. Resultados

La implementación del proyecto descrito a lo largo de esta propuesta, se concibe no solo como una experiencia educativa, sino también como un proceso de transformación personal, pedagógica y social para el alumnado participante. Aunque el trabajo aún no ha sido implementado y es difícil anticipar los resultados, es importante tener en cuenta experiencias previas de ejercicios que sí han sido aplicados con anterioridad y que cuentan con temáticas similares.

Uno de los principales impactos que suele tener este tipo de propuestas se sitúa en el plano afectivo. Al proponer al alumnado que entreviste, observe y fotografíe a una mujer de su entorno familiar, el proyecto promueve un acercamiento emocional e intergeneracional que suele derivar en la revalorización de los vínculos y en el (re) descubrimiento de la genealogía familiar hasta entonces desconocidos. Trabajos realizados en cursos universitarios de fotografía y artes visuales, han demostrado que este tipo de propuestas generan un fuerte compromiso emocional, y que incluso pueden tener efectos terapéuticos tanto para el alumnado como para las protagonistas (Hernández-Hernández & Sancho-Gil, 2015: 21). Técnicamente, el proyecto permite a cada estudiante me-

jorar el manejo en torno a herramientas vinculadas con la fotografía y la edición visual. Paralelamente, la recuperación y digitalización de imágenes antiguas les introduce en el trabajo de archivo y restauración digital.

La composición de series visuales coherentes, que dialoguen entre pasado y presente, y la combinación de texto e imagen, forman parte de un entrenamiento narrativo que amplía su repertorio comunicativo. Además, la práctica de escuchar y registrar relatos orales refuerza su capacidad de síntesis, empatía y tratamiento ético del contenido.

El enfoque interdisciplinar del proyecto, contribuye a romper con la segmentación curricular, pues se experimenta con distintas formas de conocimiento. Una transversalidad que favorece el aprendizaje, tal como defienden las pedagogías críticas que parten del contexto del alumnado como punto de partida (Freire, 1970; Hooks, 1994). De igual manera, se espera una mejora en la capacidad de análisis crítico pues, al observar imágenes familiares desde una perspectiva de género, el alumnado tomará conciencia de las ausencias, los estereotipos y las narrativas invisibilizadas que atraviesan el archivo visual de sus familias. Como ejercicio de lectura simbólica, esta experiencia permite detectar cómo se construye la memoria social y quién tiene el poder de contar la historia.

A nivel institucional, la idea de finalizar el proyecto con una exposición abierta al público, tiene el potencial de generar un impacto más allá del aula. Al presentar los relatos visuales en espacios que traspasen las aulas, se promueve la difusión de experiencias que normalmente quedan fuera del discurso académico. Además, la visibilización pública de las historias recuperadas refuerza el valor social del trabajo, dota de dignidad a las mujeres protagonistas, y contribuye a construir una memoria colectiva más inclusiva.

6. Método de Sostenibilidad

Esta propuesta, que plantea la creación de relatos visuales intergeneracionales con enfoque de género, constituye una iniciativa educativa que no solo se enfoca en la enseñanza de competencias fotográficas y narrativas, sino que también se dedica a la revalorización de las voces históricamente silenciadas, como ha sido el caso de las mujeres. Con el objetivo de garantizar la continuidad y la implementación de este ejercicio, el propósito de desarrollar un plan de sostenibilidad que facilite su integración a lo largo del tiempo, resulta ineludible. Para ello, es necesaria la difusión de los resultados y la adaptabilidad a otras asignaturas, promoviendo así un aprendizaje interdisciplinar dentro de un sistema coeducativo.

Una de las estrategias clave para lograr la sostenibilidad, consiste en la creación de una plataforma digital donde se recopilen y archiven los relatos y narrativas visuales generados por cada participante, siempre con el consentimiento explícito de sus familiares. Esta plataforma, permitirá que las historias estén continuamente disponibles y accesibles para las siguientes generaciones, favoreciendo el acceso a los materiales por parte de cualquier persona interesada en el proyecto. Además de dar visibilidad a un relato hasta entonces silenciado, con la incorporación de nuevos estudiantes al proyecto, se irán añadiendo más historias de mujeres de distintas épocas, fomentando así una narrativa más inclusiva y diversa.

Con el fin de consolidar el enfoque intergeneracional, se optará por implementar programas de cooperación entre instituciones educativas y centros de personas mayores. Estos programas se encargarán de promover un intercambio de conocimientos y experiencias entre los diferentes rangos de población. Una interacción que no sólo revitaliza el aprendizaje, sino que también, fomenta un contexto de respeto y entendimiento entre ambas generaciones, contribuyendo a una sociedad más consciente y respetuosa de su diversidad histórica y cultural.

El proyecto tiene el potencial de ser integrado en diferentes asignaturas, no solo en aquellas directamente relacionadas con la fotografía y la narración dentro del grado de *Comunicación Audiovisual*, sino también en grados como son *Diseño de Videojuegos o Historia y Patrimonio*, también perteneciente a la misma institución universitaria.

Por otra parte, la implementación de metodologías basadas en el aprendizaje y servicio —*ApS*—, permiten al alumnado aplicar sus conocimientos a situaciones y contextos reales, favoreciendo un enfoque interdisciplinario y transversal que contribuye al desarrollo de competencias clave como son la reflexión crítica, la creatividad y el análisis visual, habilidades fundamentales para su formación académica y profesional.

Al dar visibilidad a las mujeres a través de sus relatos familiares, hablamos de una propuesta con un fuerte componente de sostenibilidad social. Su contribución a la reescritura en torno a las narrativas históricas que tradicionalmente han sido dominadas por voces masculinas, sugiere un gran potencial a la hora de presentar la forma en la que se perciben y valoran los roles de género en la historia familiar y social. Al permitir que la juventud investigue y comparta sus resultados, el proyecto genera un impacto positivo en la forma en que las generaciones futuras verán la historia, reconociendo la relevancia de las contribuciones femeninas en todos los ámbitos de la vida social, política y económica.

A largo plazo, esta propuesta puede contribuir a una transformación social más profunda, en la que el propio alumnado tome conciencia sobre cómo la historia puede ser reinterpretada y narrada de manera más equitativa en el futuro. Además, con la recopilación de relatos, se pretende crear un archivo colectivo que preserve las tradiciones familiares y culturales de una manera accesible para la población, visibilizándose, además, a través de exposiciones o conferencias.

7. Conclusiones

A lo largo de este artículo se ha presentado una propuesta educativa que combina investigación, fotografía y perspectiva de género. Se trata de un proyecto de carácter interdisciplinar, artístico y crítico que, además de promover las enseñanzas fotográficas, pretende formar a futuros/as comunicadores/as capaces de construir narrativas conscientes y comprometidas con su entorno.

En un momento en que la educación superior se ve presionada por la productividad, la estandarización o la tecnificación, este tipo de propuestas reivindican el valor del tiempo, del aprendizaje coeducativo y del arte como forma de resistencia. Reconocer que las imágenes también educan, que la memoria comunica, y que los cuerpos, los gestos y las historias personales son una fuente de investigación legítima para el pensamiento académico, hacen de este proyecto, una propuesta única y singular dentro del sistema educativo actual.

El enfoque del proyecto, aunque parte de una idea sencilla, en sí misma resulta poderosa. Escuchar, mirar y contar la historia de las mujeres, resulta ser una acción que, aunque en apariencia es íntima y simple, se convierte en un gesto político y pedagógico que cuestiona los discursos dominantes y propone otras formas de habitar imagen y palabra.

Mejorar las habilidades técnicas, activar la memoria afectiva, desarrollar un pensamiento crítico o revalorizar los vínculos intergeneracionales, son algunos de los propósitos que se plantean con la implementación de este trabajo. Pero quizá, lo más valioso sea la oportunidad de transformar el aula en un espacio de diálogo, donde, tal y como sostienen las pedagogías feministas, enseñar no es solo transmitir contenidos, sino también construir mundos posibles (Hooks, 1994: 207).

8. Bibliografía

- Azoulay, A. (2008). *The civil contract of photography*. New York: Zone Books.
- Bardi, P.M. (1987). *Em torno da fotografia no Brasil*. Sao Paulo: Banco Sudameris.
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida: Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Becquer, A. (2002). *El documentalismo fotográfico*. Recuperado de: <http://goo.gl/0DJ57b>
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freund, G. (1983). *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili.
- García Rodero, C. (2010, agosto). *El proceso creativo de una reportera*. Ponencia presentada en el marco de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander.
- Hernández-Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118.
- Hernández-Hernández, F. & Sancho-Gil, J. M. (2015). *Investigación basada en las artes en educación: propuestas para repensar la investigación educativa*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 1–20.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Jorge, A. (2004). *Mujeres en los medios, mujeres de los medios*. Barcelona: Icaria.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Greater Geelong: Deakin University Press.
- Martín-Barbero, J. (1989). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Morales, D. (2003). *Lectura interpretativa de Walter Benjamin y Marshall McLuhan en torno al tema de la imagen fija y la fotografía*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Mulvey, L. (1975). *Visual pleasure and narrative cinema*. *Screen*, 16(3), 6–18.
- Newhall, B. (2002). *Historia de la fotografía*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A.
- Sarapura, M., & Peschiera, L. (2014). *El álbum familiar y su migración digital*. *Correspondencias & Análisis*, 4, 336–340.
- Sontag, S. (2008). *Sobre la fotografía*. Barcelona: DEBOLS!LLO.
- Warner, M. (2012). *Photography and the culture of remembrance*. Londres: Routledge.

Experiencia de uso de Midjourney en la docencia universitaria

Exploring the use of Midjourney in higher education teaching practices

Jesús Pérez-Seoane

Universidade de Vigo (España)

jpseoane@uvigo.gal

Juan-Manuel Corbacho-Valencia

Universidade de Vigo (España)

jmcorbacho@uvigo.gal

Alberto Dafonte-Gómez

Universidade de Vigo (España)

albertodafonte@uvigo.gal

■ Resumen

Este estudio explora el uso de Midjourney, una herramienta de inteligencia artificial generativa, en la docencia universitaria del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Vigo. A través de una encuesta aplicada a estudiantes, se analiza su nivel de conocimiento, percepciones e intenciones de uso profesional. La metodología empleada fue cuantitativa, con triangulación de autores para garantizar la fiabilidad. Los resultados revelan un bajo conocimiento de Midjourney, pero una alta valoración de la IA como recurso educativo y profesional. Se destaca el papel clave del profesorado en la adopción de estas tecnologías. Las conclusiones subrayan la necesidad de integrar competencias en IA en los planes de estudio, considerando tanto su potencial creativo como los desafíos éticos y técnicos que plantea.

Palabras clave

Inteligencia artificial, Midjourney, docencia universitaria, creatividad visual, publicidad

■ Abstract

This study examines the integration of Midjourney, a generative artificial intelligence tool, into university-level teaching within the Advertising and Public Relations degree at the University of Vigo. Using a quantitative methodology and author triangulation, the research explores students' knowledge, perceptions, and professional intentions regarding the tool. Findings show limited awareness of Midjourney but a strong appreciation for AI's educational and professional potential. The study highlights the pivotal role of lecturers in guiding the adoption of such technologies. Conclusions emphasise the importance of embedding AI-related competencies into academic curricula, while also addressing ethical, technical, and pedagogical challenges associated with its use in creative disciplines.

Keywords

Artificial intelligence, Midjourney, higher education, visual creativity, advertising.

1. Introducción

La irrupción de la inteligencia artificial generativa (de ahora en adelante, IAG) ha supuesto un cambio de paradigma en múltiples ámbitos de la sociedad contemporánea, desde la producción cultural hasta la educación superior. A diferencia de otras formas de automatización, la IAG no se limita a ejecutar tareas predefinidas de la mano de Chat GPT (Open IA), Copilot (Microsoft), Gemini (Google), IA Meta (Meta) y Grok (X), sino que es capaz de generar contenido original, ya sea textos, imágenes, videos, música o código a partir de instrucciones humanas en forma de *prompts* lo que supone todo un cambio de paradigma de la relación entre humanos y tecnología. Se trata una nueva forma de competencia creativa: la ingeniería de *prompts*, es decir, la capacidad de formular instrucciones precisas y expresivas para obtener los resultados deseados.

Este fenómeno se ha acelerado con el desarrollo de modelos de lenguaje de gran escala (LLM, por sus siglas en inglés), como GPT, y herramientas visuales como Midjourney o DALL-E, que han democratizado el acceso a la generación de ideas o a la traducción de la mismas en productos tangibles desde el punto de vista comunicativo. Según la UNESCO, esta nueva revolución digital puede superar en impacto a las anteriores —como la llegada de Internet o la expansión de los dispositivos móviles— debido a su capacidad para simular el lenguaje, eje central de la civilización humana (UNESCO, 2024).

En el ámbito educativo, la IAG plantea tanto oportunidades como desafíos. Por un lado, permite personalizar el aprendizaje, fomentar la creatividad y ampliar el acceso al conocimiento. Por otro, genera incertidumbre sobre la autoría, la evaluación y el papel del profesorado. Una encuesta global realizada por la UNESCO en 2023 reveló que menos del 10 % de las instituciones educativas contaban con políticas formales sobre el uso de estas tecnologías, lo que evidencia una brecha entre la velocidad de adopción tecnológica y la capacidad institucional para gestionarla (Morduchowicz, 2023).

En este contexto, resulta crucial analizar cómo se están integrando estas herramientas en la formación universitaria, especialmente en disciplinas creativas como la publicidad, donde el desarrollo de la creatividad para solucionar problemas y la generación de contenido visual y conceptual son competencias clave. Este trabajo se enmarca en esa línea, explorando la experiencia de uso de Midjourney por parte de estudiantes del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Vigo, con el objetivo de comprender sus percepciones, nivel de conocimiento e intenciones de uso profesional.

2. La inteligencia artificial generativa en el contexto educativo

Como no podía ser de otra manera, la IAG con herramientas capaces de crear texto, imágenes, audio y video plantea oportunidades y retos en el ámbito académico. Así lo demuestra una vasta producción científica que ha abordado su incidencia en la educación superior. Estudios recientes constatan que el alumnado valora la IAG como aliada para la creación de ideas y el aprendizaje personalizado, aunque persisten dudas sobre su ética y fiabilidad (Chan & Hu, 2023; Almassaad et al., 2024; Freeman, 2024). Estas percepciones varían según la disciplina: en titulaciones creativas como las de Publicidad y Relaciones Públicas, Diseño o Comunicación Audiovisual el entusiasmo declarado es mayor, dadas las sinergias naturales entre experimentación visual y narrativa, toda vez que transforman los procesos tradicionales como la visualización de ideas o el prototipado, al tiempo que reducen la brecha entre la idea conceptual y su plasmación gráfica. Tanto es así, que ofrecen una experiencia de co-creación entre humano y máquina. Un estudio etnográfico en enseñanza de arte y diseño mostró que los sistemas de texto a imagen permiten explorar con-

ceptos visuales sin requerir habilidades manuales avanzadas, democratizando la práctica visual (Ringvold et al., 2024). Otra investigación en la Universidad Tecnológica de Nanyang (Singapur) con 193 estudiantes de 14 titulaciones reveló que áreas aplicadas como ingeniería, arquitectura o ciencias de la salud muestran mayor conocimiento y disposición hacia el uso de IAG que las disciplinas puras como matemáticas o filosofía (Qu et al., 2024). Una encuesta sueca con 5.894 estudiantes corroboró más diferencias entre disciplinas: los estudiantes de ingeniería y tecnología presentaban los niveles más altos de uso y confianza en los beneficios de la IAG, mientras que humanidades y salud mostraban más reservas éticas y un uso menos frecuente (Stöhr et al., 2024). Estas diferencias confirman la necesidad de adaptar la integración de la IAG a cada ámbito de conocimiento adaptándose a las competencias específicas no sólo de la propia titulación y, por extensión, a la demanda del sector profesional.

Por otro lado, estudios como los de Berg et al. (2024) han evidenciado que el uso de estas imágenes generadas por IA puede aumentar tanto la motivación como la satisfacción del alumnado, sin reemplazar las actividades tradicionales, sino complementándolas. Otro estudio global con 1.217 participantes en 76 países revela que los estudiantes conocen y utilizan IAG, aunque advierten problemas como desinformación, deshonestidad académica y una urgente necesidad de directrices éticas (Yussuf et al., 2024). En línea con este hallazgo, organizaciones como EDUCAUSE alertan sobre la inevitable integración de la IAG en la educación, interviniendo con pautas que promuevan su uso responsable (EDUCAUSE, 2023). No obstante, emergen preocupaciones sobre el plagio académico y la necesidad urgente de marcos éticos y normativos adecuados, relacionados además con diferencias culturales en las percepciones del riesgo y las oportunidades (Almassaad et al., 2024).

2.1. Midjourney como herramienta educativa

Midjourney es un modelo de texto-a-imagen lanzado en versión beta en julio de 2022 y con un editor web incorporado en agosto de 2024. Basado en arquitecturas de difusión, interpreta *prompts* para generar imágenes con estilos y contenidos específicos. Estudios como los de Berg et al. (2024) sugieren que herramientas como Midjourney estimulan el pensamiento creativo, motivan a los estudiantes y actúan más como complemento que como sustituto de métodos tradicionales. A priori, asistentes como Midjourney democratizan el proceso creativo y equiparan al alumnado menos dotado de destrezas manuales para explorar conceptos visuales y realizar iteraciones más rápidas (Ringvold et al., 2024). Este concepto de co-creación en el humano y la IAG redefine el límite entre diseñador y herramienta, abriendo camino a nuevos modelos pedagógicos basados en la colaboración con algoritmos.

Hwang y Wu (2025) analizaron el uso de Midjourney en la formación en diseño gráfico y observaron un aumento en la motivación, la capacidad de síntesis y la alfabetización visual, al permitir a los estudiantes concentrarse en la articulación conceptual en lugar de en la ejecución técnica. El uso de Midjourney redujo la carga técnica inicial en proyectos creativos, permitiendo que el alumnado se centre en la estrategia conceptual y en la narrativa visual por lo que hace las funciones de catalizador creativo (Hwang & Wu, 2025). Mansour (2024) fue más allá al corroborar que además contribuye a generar imágenes que no solo replican la realidad, sino que exploran lo simbólico, lo abstracto y lo provocador en disciplinas como la arquitectura, donde se ha utilizado para visualizar conceptos como «lo sagrado», con fines de discusión crítica e interpretación.

La adopción de herramientas de inteligencia artificial generativa como Midjourney en titulaciones creativas como las de Publicidad, Diseño Gráfico, Comunicación Visual y Marketing está propiciando un cambio metodológico en la enseñanza universitaria ya que no solo permite visualizar ideas, sino testear propuestas visuales, comparar estilos y articular mejor la relación entre el concepto publicitario y su traducción gráfica, ampliando el rango expresivo de los estudiantes.

En un contexto en el que agencias y departamentos de marketing están incorporando activamente la IA generativa en sus flujos de trabajo, la familiaridad con estas herramientas aumenta la empleabilidad de los futuros profesionales. Según el informe IAB Europe (2025), se espera que la IA esté integrada en más del 60 % de los procesos creativos publicitarios en Europa antes de 2026, especialmente en tareas de previsualización y adaptación de campañas multiformato.

2.2. Experiencias previas de Midjourney en la enseñanza superior

La producción científica respalda a grandes rasgos el uso de Midjourney en contextos pedagógicos basados en el aprendizaje experiencial, donde los estudiantes aplican un «learning by doing» en escenarios simulados pero con resolución realista. Esto incluye el desarrollo de campañas que combinan IA y elementos tradicionales, el análisis de resultados visuales en función del público objetivo o la mejora de estrategias de comunicación en tiempo real. Aun así, las evidencias empíricas sobre cómo los futuros publicitarios integran herramientas específicas como Midjourney en contextos académicos y qué impacto tiene esa experiencia en sus intenciones profesionales siguen siendo incipientes. Los pocos trabajos publicados señalan oportunidades pedagógicas, pero también lagunas de alfabetización creativa y tensiones éticas propias de la práctica publicitaria que abordaremos más adelante. A nivel académico, se han publicado numerosas contribuciones desde las perspectivas de la programación de la herramienta (Gárate Escamilla et al., 2025) o de su usabilidad (Mayers, 2024), aunque también abundan las publicaciones de campos próximos a la psicología (de Winter et al., 2025) o la sociología (Wierzbiński, 2024). Pero, sin duda, las más abundantes son las que reflexionan sobre la contribución práctica de Midjourney a sectores productivos como el diseño (Khasawneh et al., 2025), la moda (Hurdina, 2025) o la arquitectura (Liu e Ismail, 2025).

No es fácil encontrar, sin embargo, tantas referencias acerca de la aplicación de esta herramienta en la docencia universitaria más allá de trabajos como los de Hanna (2023) que explora cómo herramientas de generación de imágenes como Midjourney se están incorporando ya a cursos de creatividad publicitaria, estimulando la exploración de conceptos visuales y la iteración rápida de bocetos. Habida cuenta de la coyuntura actual, en la que emergen otros modelos impulsados por Open AI para generar imágenes a partir de texto como Dall-E o ChatGPT, resulta oportuno conocer cuál es el grado de conocimiento de Midjourney entre estudiantes universitarios especializados en comunicación visual y monitorizar si, en el futuro inmediato, estos/as alumnos/as se afianzarán el liderazgo actual de Midjourney o utilizarán otras herramientas análogas; una circunstancia que refuerza el enfoque exploratorio conferido a este estudio, toda vez que pueda servir realizar futuras investigaciones más profundas sobre esta materia (Hernández-Sampieri et al, 2010).

2.3. Retos y consideraciones éticas

La integración de Midjourney y otras herramientas de IAG en entornos educativos plantea una serie de retos éticos, técnicos y pedagógicos que deben estar presentes por parte de formadores y alumnado. Aunque su uso fomenta la creatividad, la personalización del aprendizaje como complemento a la labor docente, el estímulo de la creatividad y pensamiento crítico, así como la preparación para el desarrollo de nuevas competencias que va a exigir el entorno profesional, también expone al alumnado y al profesorado a dilemas relacionados con la autoría, la equidad, la privacidad de datos y la dependencia tecnológica.

Desde el punto de vista docente, implica ciertos desafíos como la integridad académica en aras a evitar usos deshonestos de estas herramientas, la reducción de la capacidad crítica unida a una dependencia progresiva del asistente, así como la necesidad de formación docente permanente (Baytas y Ruediger, 2025). Asimismo, las instituciones carecen en muchos casos de políticas claras

sobre el uso de IAG en el aula, lo que genera incertidumbre tanto en la evaluación como en la orientación ética del trabajo del estudiante. La ausencia de guías institucionales también puede agravar los conflictos de interpretación respecto al plagio, la originalidad y la responsabilidad del usuario.

Si bien docentes y estudiantes mantienen actitudes generalmente positivas, el profesorado manifiesta mayor preocupación ética y menor comodidad de uso (Kim et al., 2025), siendo el mayor motor de adopción mantenerse al ritmo del alumnado (Baytas & Ruediger, 2025). Otro desafío es la desigualdad en el acceso a estas tecnologías. Midjourney, en su modalidad completa, requiere una suscripción mensual, lo que puede suponer una barrera económica para estudiantes de contextos menos favorecidos. Además, su uso demanda una conexión a internet estable, así como conocimientos básicos en inglés (por la interfaz) (Luna, 2023; Akinwalere e Ivanov, 2022). Este contexto puede profundizar la brecha digital entre alumnado con distintos niveles de alfabetización tecnológica, reproduciendo desigualdades estructurales en el rendimiento académico. A nivel institucional, es necesario garantizar entornos de aprendizaje inclusivos y fomentar el acceso equitativo a estas herramientas (Kim et al., 2025).

El uso de plataformas basadas en la nube implica la recolección y almacenamiento de datos del usuario. En el caso de Midjourney, los términos de uso permiten el acceso a las descripciones textuales utilizadas por los usuarios y a las imágenes generadas, lo que plantea inquietudes sobre la privacidad, la trazabilidad y la posible explotación comercial del contenido creado por los estudiantes (Mansour, 2024; EDUCAUSE, 2023). Desde una perspectiva ética, es esencial que las instituciones educativas informen con transparencia sobre estas condiciones y promuevan una toma de decisiones informada por parte del alumnado. Además, deberían desarrollarse protocolos de uso que contemplen la protección de datos personales y el consentimiento informado.

En entornos educativos, se ha detectado una disminución en la diversidad de propuestas visuales cuando los estudiantes trabajan exclusivamente con IA generativa, lo que pone en riesgo la singularidad expresiva y la experimentación artística (Jin et al., 2025). La creatividad, entendida como proceso iterativo, puede verse restringida por la lógica de optimización propia de estos sistemas, que tienden a favorecer estilos visuales preferidos según sus datos de entrenamiento. Varios estudios advierten sobre la dependencia excesiva de los estudiantes hacia estas herramientas (Akinwalere e Ivanov, 2022). Aunque la IA puede actuar como catalizador creativo, su uso indiscriminado puede reducir la iniciativa personal, conducir a soluciones estandarizadas y erosionar la capacidad de resolución de problemas de forma autónoma.

La autoría de obras generadas con IA exige intervención humana significativa para atribución legal, lo que plantea dudas sobre derechos y originalidad que están generando un debate legal en continua transición y transformación. Finalmente, cabe tener presente que la IAG reproduce sesgos presentes en los datos de entrenamiento, lo que puede provocar representaciones poco inclusivas o culturalmente insensibles (Cooper y Tang, 2024).

Partiendo, pues, de este contexto plagado de oportunidades, pero también de riesgos, planteamos el presente estudio que analiza el nivel de conocimiento, las percepciones y las intenciones de uso de la IAG en estudiantes del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Vigo.

3. Metodología

Para valorar el grado de conocimiento de Midjourney en cuanto a herramienta de IA generativa de referencia en la generación de imágenes, se ha realizado una encuesta entre los estudiantes de segundo curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Vigo.

Un estudio de corte exploratorio con tres objetivos principales:

- Identificar la opinión que tienen los estudiantes de Publicidad y Relaciones Públicas en torno al potencial de las herramientas específicas de IA generativa aplicadas a la comunicación visual.
- Descubrir el grado de conocimiento de Midjourney en cuanto a aplicación líder en su segmento.
- Analizar las percepciones del alumnado universitario sobre el uso de Midjourney aplicado a la docencia.

Una investigación desarrollada durante la primavera de 2025, en el contexto de una materia de creatividad publicitaria en cuyas prácticas se ensayan distintas técnicas para el bocetado de anuncios. La selección de Midjourney para la generación de imágenes a través de inteligencia artificial se debe al liderazgo que ostenta por su calidad técnica, precisión gráfica y altas capacidades de convertir textos precisos en imágenes detalladas (Oppelaender, 2022), a pesar de que existen muchas otras aplicaciones similares, algunas gratuitas, que pueden resultar equiparables (Allauca, 2024).

Para el trabajo de campo, se realizó una encuesta entre todos los estudiantes matriculados en la asignatura Elaboración del Mensaje Publicitario, correspondiente al segundo curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Vigo. El cuestionario se distribuyó de forma telemática a través del método CAWI y utilizando la herramienta Google Forms.

El cuestionario se componía de 36 preguntas de conocimiento que se podrían estructurar en cuatro grandes bloques: 1) usos y percepciones sobre las herramientas de inteligencia artificial, 2) valoración aplicaciones de generación de imágenes a partir de texto, 3) utilidad profesional y 4) utilidad docente. La gran mayoría de enunciados (24) fueron escalas en las que se preguntaba a los estudiantes que valorasen del 1 al 10 en función de su nivel de acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación. También se añadieron preguntas de respuesta abierta (seis) y respuesta única (cinco) y una con múltiples respuestas.

Para la codificación de los datos, se aplicaron técnicas estandarizadas para los estudios cuantitativos, trasladando las respuestas obtenidas a una hoja de cálculo. Para incrementar la calidad y validez de los resultados, se ha decidido eliminar el sesgo de un único investigador mediante la utilización de la triangulación de autores. Esta técnica consiste en emplear una pluralidad de observadores en contraste con la metodología convencional de un único observador (Rodríguez Ruiz, 2005). En esta investigación, tres autores han participado en la codificación de los resultados, agrupando las respuestas en torno a los bloques temáticos e incorporando las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas. La fiabilidad del análisis temático se verificó evaluando el nivel de concordancia entre el equipo de investigación en la codificación de la información. En este contexto, de acuerdo con el coeficiente Kappa (κ) de Cohen (Cohen, 1960), el grado de acuerdo entre los investigadores es muy alto ($K=0,91$).

4. Resultados de la investigación

Del total de 108 estudiantes matriculados se han obtenido 72 registros (66,66 % del total). La muestra final, mayoritariamente femenina (59 mujeres -un 81,94 %-, 12 hombres y una persona no binaria) y tiene una edad media de 19,81 años.

Para una mayor claridad expositiva, los resultados obtenidos se estructuran en función de los bloques temáticos planteados: 1) usos y percepciones sobre las herramientas de inteligencia artificial, 2) valoración aplicaciones de generación de imágenes a partir de texto, 3) utilidad profesional y 4) utilizad docente.

4.1. Usos y percepciones sobre las herramientas de inteligencia artificial

ChatGPT es la plataforma de inteligencia artificial más consultada por los/as entrevistados/as. 47 de los 72 estudiantes (un 65,27 %) afirma conocer la herramienta y utilizarla a diario y 33 (un 45,83 %) indican que de todas las IAs existentes, ChatGPT es su plataforma favorita. Un nivel de conocimiento mucho mayor al resto, pues el alumnado solo afirma conocer también las herramientas de Google (Bard/Gemini, conocida por 39 alumnos/as -54,16 %-, que indican haberla probado alguna vez), las de Microsoft (Copilot, que solamente conocen 22 alumnos/as -un 30,55 %- y también declaran un uso ocasional).

Junto a estas consideraciones, destacan los resultados obtenidos por Perplexity. Una plataforma conocida por tan solo 14 alumnos/as (19,44 %), pero lo curioso es que todas estas personas afirman utilizarla a diario y sitúan a Perplexity como su IA favorita. Un nivel de identificación muy relevante, toda vez que el 100 % de las personas que utilizan esta herramienta manifiestan su fidelidad y preferencia por ella.

La mayor parte de los alumnos y alumnas utilizan estas tecnologías para realizar búsquedas (65 personas - 90,27 %) o sintetizar alguna información que les permita realizar sus trabajos de clase (50 registros - 69,44 %). Con menor intensidad se recurre a la IA para resolver problemas urgentes que requieren tiempo de búsqueda, realizar trabajos académicos, responder dudas del día a día o hacer tormentas de ideas (22 individuos - 30,55 %). También para encontrar nuevos enfoques a alguna cuestión (17 alumnos/as - 23,61 %) o identificar posibles preguntas de examen (16 respuestas - 22,22 %).

El 91,66 % (66 registros) cree que las herramientas de inteligencia artificial son útiles o muy útiles para el aprendizaje. La cualidad más destacada de esta tecnología es el ahorro de tiempo, ya que el 84,72 % de las personas (61) indica que estas plataformas les ayudan a resolver sus tareas de manera mucho más rápida. Un 81,94 % (59 personas) creen que en su mayor parte se trata de software intuitivos y sencillos de utilizar, mientras que el 54,16 % de los encuestados/as (39) cree que incrementan su eficacia y productividad académica.

4.2. Valoración aplicaciones de generación de imágenes a partir de texto

El 69,44 % del alumnado (50 personas) afirma que las tecnologías de inteligencia artificial son muy útiles para desarrollar acciones de comunicación visual, aunque tan solo el 25 % de los/as participantes (18) afirma utilizar estas aplicaciones para hacer tareas de diseño gráfico y/o retoque fotográfico.

El ahorro de tiempo vuelve a ser la principal aportación de estas herramientas (51,38 % de las respuestas, 37 alumnos/as). A pesar de ello, 33 sujetos (45,83 % de la muestra) sostienen que la IA generativa está muy bien como inspiración, pero no es recomendable acudir a ellas para la creación de las imágenes definitivas, y una proporción similar (32 personas, 44,44 %) advierte que estas herramientas tienen que ser un complemento, pero la intervención humana sigue siendo determinante para la generación de las artes finales en el proceso publicitario.

El uso de aplicaciones de inteligencia artificial específicas no está muy extendido entre los estudiantes consultados y ChatGPT es, nuevamente, la herramienta de referencia para realizar este tipo de trabajos.

El 79,2 % de los participantes (57 personas) considera estar poco (30 individuos, un 41,7 %) o nada (27 individuos, un 37,5 %) familiarizados con las aplicaciones para diseño gráfico y/o retoque fotográfico a través de IA. Un 70,83 % (51 personas) dice no haber utilizado nunca ninguna IA para generar vídeos o audios, un 45,83 % (33 entrevistados/as) declara no haber generado textos ni imágenes estáticas a través de IAs generativas, 79,16 % (57 personas) no conoce Midjourney ni otras herramientas similares como Dall-E (desconocida por el 84,72 % de los 72 participantes) o Stable Difussion (desconocida por el 100 % de los encuestados/as).

Estos resultados no deberían ser llamativo, toda vez que el 70,9 % de los participantes (51 estudiantes) afirman que también están poco (39, un 54,2 %) o nada (12, un 16,7 %) familiarizados con las aplicaciones para diseño gráfico y/o retoque fotográfico convencional. Un porcentaje realmente bajo para estudiantes que se encuentran casi en la mitad de su formación como expertos en imagen y comunicación visual.

4.3. Utilidad profesional de las aplicaciones de ia para generar imágenes

Ciñéndonos al ámbito específico de las inteligencias artificiales, existe unanimidad entre los participantes a la hora de afirmar que la inteligencia artificial será un recurso de uso habitual en el sector publicitario durante los próximos años. Tanto es así, que el 76,33 % de los encuestados (55 personas) considera que esta tecnología va a cambiar la forma de hacer campañas y el sector publicitario en su conjunto tal cual lo conocemos.

Seguramente por ello, más de la mitad de los/as alumnos/as (42, un 58,33 %) considera que el manejo de plataformas de IA es una competencia clave en la empleabilidad de los futuros publicitarios y de las futuras publicitarias. Un aspecto que, para el 65,27 % (47 estudiantes) puede ser determinante a la hora de conseguir trabajo en el sector publicitario.

El 91,66 % de los encuestados (66 alumnos/as) afirman utilizarían aquellas plataformas de inteligencia artificial que utilizan las agencias de publicidad si supiesen cuales son y para qué sirven. Un motivo por el que, seguramente, el 80,55 % (58 estudiantes) consideran muy necesario que los grados universitarios en Publicidad y Relaciones Públicas incluyan formación en herramientas de IA adaptadas a las necesidades de su sector.

4.4. Utilidad docente de las aplicaciones de ia para generar imágenes

En la incorporación de estas herramientas a la docencia universitaria en las titulaciones de comunicación, se destaca el papel que desempeña el equipo docente como responsable de esta formación y prescriptor de cuáles son las aplicaciones que tienen que aprender los estudiantes y cuáles no. De este modo, el 86,11 % (62 alumnos/as) sostiene que consideraría emplear herramientas de inteligencia artificial si sus profesores les ofreciesen ayuda para su uso. Y el 88,88 % (64 estudiantes) dice que se afirma por aprender aquellas aplicaciones de IA que les recomendasen docentes en

los que confían. Porcentajes, ambos, que subrayan el rol de los profesores y profesoras como garantes de una formación de calidad, seleccionando plataformas realmente importantes y descartando las utilidades de IA que desempeñan un papel residual en el proceso publicitario.

En paralelo, la creación de un ambiente docente propicio parece un factor determinante para la formación del alumnado en el uso de herramientas de IA generativa. De este modo, el 58,33 % de los encuestados (42 personas) indican que utilizarían herramientas de IA si tuviesen un grupo de compañeros que también lo hicieran. Entre las habilidades relativas al manejo de las tecnologías más demandadas por el alumnado figuran las herramientas de creación, edición y diseño de fotografías, audios y vídeos (55,55 %, 40 registros), diseño gráfico (48,61 %, 35 estudiantes), redacción de prompts o interlocución con la IA (30,55 %, 22 respuestas), herramientas que te ayuden en todo el proceso creativo (30,55 %, 22 alumnos/as) y su uso ético (12,50 %, 9 personas).

El 76,38 % de la muestra (55 participantes) cree que en los próximos años va a utilizar este tipo de programas con mucha frecuencia y al 58,33 % (42) les gustaría incrementar el número de plataformas que maneja actualmente. Desde el punto de vista de la formación y la docencia, la mitad de los encuestados/as destaca que las aplicaciones de inteligencia artificial estimulan su curiosidad (47,22 %, 34 alumnos/as) y hacen que el aprendizaje sea más divertido (40,27 %, 29 personas), aunque solamente el 26,38 % (19 estudiantes) dicen que este tipo de soluciones tecnológicas estimulan la creatividad del alumnado.

5. Conclusiones

A la hora de identificar la opinión que tienen los estudiantes de Publicidad y Relaciones Públicas en torno al potencial de las herramientas específicas de IA generativa aplicadas a la comunicación visual (O1) cabe indicar, primeramente, que el alumnado tiene un gran conocimiento de las tecnologías de inteligencia artificial y que en un elevado porcentaje las utiliza habitualmente, manifestando una gran madurez en sus respuestas, al reconocer que este tipo de herramientas les facilita sus procesos y reduce los tiempos de trabajo, pero también reconociendo que no los hace más creativos y que son un complemento idóneo, pero no definitivo, para el profesional publicitario.

ChatGPT es la plataforma más conocida, utilizada y valorada, aunque también se destacan aplicaciones como Perplexity, Bard, Gemini o Copilot. Todas ellas IAs genéricas que, aunque sirven para generar imágenes, no son específicas para ello. De hecho, los encuestados apenas conocían herramientas de IA generativa específicas para diseño, fotografía o comunicación audiovisual, aunque en su descarga hay que decir que tampoco manifestaban un gran conocimiento de las herramientas clásicas, como puede ser la suite creativa de Adobe.

En relación al segundo objetivo de investigación, se manifiesta un bajo nivel de conocimiento de Midjourney (O2), a pesar de que los alumnos consideran necesario incorporar este tipo de herramientas en su formación universitaria (O3).

Las percepciones manifestadas en este sentido deberían llevar a los equipos directivos involucrados en esta labor a introducir de manera inteligente las competencias en el manejo de herramientas de inteligencia artificial en los futuros planes de estudio del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas. Una tarea necesaria en la que la figura de los y las docentes emerge como prescriptor fundamental acerca de las herramientas que realmente son necesarias en un terreno, el de la IA, que modificará la forma de hacer publicidad tal y como la concebimos actualmente.

Con todo, no cabe perder de vista el carácter exploratorio de esta investigación, principal limitación de un estudio que, solo se circunscribe a unos cuantos alumnos y alumnas del Grado en

Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidade de Vigo. De ahí que, para llegar a conclusiones más precisas, sería necesario ampliar la franja etaria de la muestra, así como el conjunto de las titulaciones analizadas, ya sea dentro del campo de las Ciencias de la Comunicación o de otras carreras cuya empleabilidad tiene incidencia directa en el sector publicitario, como es el caso del grado universitario en diseño. No obstante, se identificaron desafíos importantes en la línea de trabajos previos como los de Łodzikowski et al. (2023) o de Yu y Guo (2023) sobre los sesgos en los datos de entrenamiento, las limitaciones éticas, el riesgo de dependencia en soluciones automáticas, así como la necesidad de desarrollar una alfabetización crítica en torno a la creación y uso de imágenes generadas por IA.

Futuras investigaciones también deberían atender a la evolución que presenten las inteligencias artificiales no específicas en la medida en que estas continúen mejorando su capacidad para construir imágenes. Esta circunstancia podría cuestionar el liderazgo de plataformas como Midjourney, transitando hacia un modelo más transversal en el que las IAs genéricas sean capaces de generar contenidos extrapolables al sector publicitario o en el que emerjan nuevas soluciones tecnológicas que resulten más pertinentes para su incorporar en las guías docentes del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas.

6. Bibliografía

- Akinwalere, S. y Ivanov, V. (2022). «Artificial Intelligence in Higher Education: Challenges and Opportunities». *Border Crossing*, 12, 1-15. <http://doi.org/10.33182/bc.v12i1.2015>
- Allauca, J. (2024). «Creación de imágenes utilizando Midjourney. Un caso de estudio». *Ciencia Inteligente*, 1(2). <https://cienciainteligente.com/index.php/CIN/article/view/15>
- Almassaad, A., Alajlan, H. y Alebaikan, R. (2024). «Student Perceptions of Generative Artificial Intelligence: Investigating Utilization, Benefits, and Challenges in Higher Education». *Systems*, 12, 385. <http://doi.org/10.3390/systems12100385>
- Baytas, C. y Ruediger, D. (2025). *Making AI generative for higher education: Adoption and challenges among instructors and researchers* (Research Report). Ithaca S+R. <https://doi.org/10.18665/sr.322677>
- Berg, C., Omsén, L., Hansson, H. y Mozelius, P. (2024). «Students' AI-generated images: Impact on motivation, learning and satisfaction». *Proceedings of the 4th International Conference on AI Research (ICAIR 2024)*, 500–506. <https://doi.org/10.34190/icair.4.1.3243>
- Chan, C. K. Y. y Hu, W. (2023). «Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education». *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
- Cohen, J. (1960). «A coefficient of agreement for nominal scales». *Educational and psychological measurement*, 20(1), 37-46.
- Cooper, G. y Tang, KS. (2024). Pixels and Pedagogy: Examining Science Education Imagery by Generative Artificial Intelligence. *Journal of Science Education and Technology*, 33, 556–568. <https://doi.org/10.1007/s10956-024-10104-0>
- De Winter, J., Pfeifer, J., Dodou, D. y Eisma, Y. (2025). «Detecting Midjourney-Generated Images: An Eye-Tracking Study». Preprint.
- EDUCAUSE (2023). *7 Things You Should Know About Generative AI*. EDUCAUSE Learning Initiative. [web] Consultado el 5/6/2025: <https://bit.ly/4epRWDw>

- Freeman, J. (2024). *Provide or punish? Students' views on generative AI in higher education* (Policy Note 51). Higher Education Policy Institute. [web] Consultado el 2/6/2025: <https://bit.ly/449grS1>
- Gárate Escamilla, A., Martínez, R., Ortiz-Bayliss, J.C. y Hajjam, A. (2025). «Comparative Analysis of Classification Models Using Midjourney-generated Images in the Realm of Machine Learning». *Computación y Sistemas*, 29(1), 103-110. <http://doi.org/10.13053/CyS-29-1-5535>
- Hanna, D. M. (2023). «The use of artificial intelligence art generator «Midjourney» in artistic and advertising creativity». *Journal of Design Sciences and Applied Arts*, 4(2), 42-58. <https://doi.org/10.21608/jdsaa.2023.169144.1231>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. Y Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.
- Hurdina, V. (2025). «Application of image-generating neural networks in the fashion industry (on the example of midjourney)». *Theory and Practice of Design*, (35), 194-202. <https://doi.org/10.32782/2415-8151.2025.35.20>
- Hwang, J. y Wu, Y. (2025). «Graphic Design Education in the Era of Text-to-Image Generation: Transitioning to Contents Creator». *International Journal of Art & Design Education*, 44(1), 239-253. <https://doi.org/10.1111/jade.12558>
- Interactive Advertising Bureau. (2025). *State of Data 2025: The Now, The Near, and The Next Evolution of AI for Media Campaigns*. [web]. Consultado el 2/6/2025: <https://www.iab.com/news/iab-state-of-data-report-2025/>
- Jin, Y., Martinez-Maldonado, R., Gašević, D. y Yan, L. (2025). «GLAT: The generative AI literacy assessment test». *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 9, 100436. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100436>
- Khasawneh, F., Al-Shboul, M. y Al-Saaideh, R. (2025). «The Influence of Midjourney AI on Animation Character Design: A Case Study of Multimedia Design Students at The University of Jordan». *International Journal of Interactive Mobile Technologies (ijim)*, 19, 141-169. <http://doi.org/10.3991/ijim.v19i03.51193>
- Kim, J., Klopfer, M., Grohs, J. R., Eldardiry, H., Weichert, J. y Pike, D. (2025). «Examining faculty and student perceptions of generative AI in university courses». *Innovative Higher Education* (Advance online publication). <https://doi.org/10.1007/s10755-024-09774-w>
- Liu, R. y Ismail, A. I. (2025). «AI Innovation in Architectural Design: Enhancing Aesthetic Experience with “Midjourney”». *Journal of Advanced Research Design*, 127(1), 84-95. <https://doi.org/10.37934/ard.127.1.8495>
- Łodzickowski, K., Foltz, P. W. y Behrens, J. T. (2023). «Generative AI and its educational implications». *arXiv preprint*, arXiv:2401.08659. <https://arxiv.org/abs/2401.08659>
- Mansour, N. (2024). «Redefining Architectural Pedagogy: Navigating the Integration of Midjourney AI in Design Education». *112th ACSA Annual Meeting Proceedings, Disruptors on the Edge Proceedings*, 172-178. <https://bit.ly/4kejLQn>
- Mayers, J. (2024). «The Importance of Semantics and Syntax in Creating Text-to-Image Prompts Using Midjourney AI». <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.21628.14723>
- Morduchowicz, R. (2023). *La inteligencia artificial: ¿Necesitamos una nueva educación?* UNESCO [web] Consultado el 3/6/2025: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386262>
- Oppenlaender, J. (2022). «The Creativity of Text-to-Image Generation». *Proceedings of the 25th International Academic Mindtrek Conference*. <https://doi.org/10.1145/3569219.3569352>

- Qu, Y., Tan, M. X. y Wang, J. (2024). «Disciplinary differences in undergraduate students' engagement with generative artificial intelligence». *Smart Learning Environments*, 11(51). <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00341-6>
- Ringvold, T.A., Strand, I., Haakonsen, P. y Strand, K. (2024). «The AI generative text-to-image creative learning process: An art and design educational perspective». *Design and Technology Education: An International Journal*, 29(2), 359-379. <https://doi.org/10.24377/DTEIJ.article2433>
- Rodríguez Ruiz, Ó. (2005). «La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales». *Revista madri+ d*, 31(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7057270>
- Stöhr, C., Ou, A. W. y Malmström, H. (2024). «Perceptions and usage of AI chatbots among students in higher education across genders, academic levels and fields of study». *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100259. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100259>
- Wierzbński, R. (2024). «Dadificial» intelligence. Fatherhood from the midjourney perspective». *Social Communication*, 24, 1-10. <http://doi.org/10.57656/sc-2023-0001>
- Yu, H., y Guo, Y. (2023). «Generative artificial intelligence empowers educational reform: Current status, issues, and prospects». *Frontiers in Education*, 8, Article 1183162. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1183162>
- Yusuf, A., Pervin, N. y Román-González, M. (2024). «Generative AI and the future of higher education: a threat to academic integrity or reformation? Evidence from multicultural perspectives». *International Journal of Education Technology in Higher Education*, 21(21). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00453-6>

Innovación educativa en la asignatura Planificación de Medios II: Aprendizaje Basado en Proyectos con IKEA Barakaldo

Maialen Goirizelaia

UPV/EHU

maialen.goirizelaia@ehu.eus

Patricia Barrón-San Blas

UPV/EHU

patricia.barron@ehu.eus

Annete Unda

UPV/EHU

annete.unda@ehu.eus

Amaia Paniagua

UPV/EHU

amaya.paniagua@ehu.eus

Asier Izurieta

UPV/EHU

asier.izurieta@ehu.eus

Ane Aspe San Pedro

UPV/EHU

anesanpedro@gmail.com

■ Resumen

Este proyecto de Innovación Educativa es una colaboración entre la asignatura *Planificación de Medios II*¹ y la empresa Ikea (Barakaldo). Su objetivo es conectar el ámbito académico con el mundo empresarial, permitiendo que las y los estudiantes universitarios conozcan el funcionamiento de una empresa y desarrollen un proyecto real adaptado a su contexto.

El proyecto se realizará en euskera, teniendo en cuenta la cultura y el entorno lingüístico. A través de esta iniciativa, los y las alumnas adquirirán las competencias de la asignatura, desarrollarán habilidades transversales y trabajarán en un entorno profesional real, alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Además, permitirá aplicar en la práctica los conceptos abordados en la asignatura *Planificación de Medios*. Los y las estudiantes trabajarán con un caso real (el 20 aniversario de la tienda de Ikea Barakaldo), colaborando con sus empleados para diseñar un plan de medios adaptado a la empresa. Durante el proceso, conocerán tiempos y presupuestos reales, participarán en reuniones profesionales y considerarán el contexto lingüístico y cultural en la planificación.

¹ La asignatura Planificación de Medios se imparte en el tercer curso del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas. En el primer cuatrimestre se imparte la asignatura Planificación de Medios I donde el alumnado interioriza los conceptos importantes en la Planificación de Medios y en el segundo cuatrimestre, en la asignatura de Planificación de Medios II, se aplican esos conceptos y se desarrolla un Plan de Medios. Tanto en Planificación de Medios I como en Planificación de Medios II, la docente es Maialen Goirizelaia.

Este proyecto contribuye a los ODS 4. s. 12. 13 y 17+1. y fomenta habilidades esenciales en el proceso de aprendizaje de la UPV/EHU, como:

- Autonomía y autorregulación
- Comunicación y multilingüismo
- Ética y responsabilidad profesional
- Gestión de la información y ciudadanía digital
- Innovación y emprendimiento
- Pensamiento crítico y trabajo en equipo

Como parte del proyecto, los estudiantes visitarán Ikea, donde el equipo de marketing les presentará un *briefing* con información clave: antecedentes, objetivos, estrategias, valores, presupuesto, público objetivo y plazos. Tras esta visita, los y las alumnas trabajarán en el desarrollo del plan con el apoyo del profesorado.

Al final del curso, cada grupo presentará su proyecto mediante un póster, siguiendo el formato de los congresos de investigación. La exposición se realizará en una sala preparada en Ikea, donde los estudiantes explicarán su trabajo al equipo de marketing. Finalmente, se otorgará un premio de una tarjeta regalo de 30 euros en Ikea a cada uno de los participantes del mejor proyecto.

Palabras clave:

Innovación educativa, IKEA, EHU

■ Laburpena

Hezkuntza Berrikuntzako proiektu hau *Hedabideen Plangintza II*² irakasgaiaren eta Ikea (Barakaldo) enpresaren arteko lankidetzeta da. Proiektu honen helburua esparru akademikoa eta enpresa-mundua konektatzea da. Horretarako, unibertsitateko ikasleei enpresa baten funtzionamendua ezagutzeko eta beren testuingurura egokitutako benetako proiektu bat garatzeko aukera ematen zaie.

Proiektua euskarazgaratuko da, bizi garen testuingurua, kultura eta hizkuntza-ingurunea kontuan hartuta. Ekimen honen bidez, ikasleek irakasgaiaren gaitasunak eskuratuko dituzte, zeharkako gaitasunak garatuko dituzte eta benetako ingurune profesionalean lan egingo dute. Guzti honen Garapen Jasangarrirako Helburuekin {GJH} bat egingo du.

Gainera, Hedabideen Plangintza I irakasgaietan jorrotutako kontzeptuak praktikan aplikatzeko aukera eskainiko du. Ikasleek benetako kasu batean lan egingo dute (*Ikea Barakaldoko dendaren 20. urteurrena*), eta enpresako langileekin elkarlanean, enpresari egokitutako komunikabideen plan bat diseinatuko dute. Prozesuan zehar, denbora-tarte eta aurrekontu errealak ezagutuko dituzte, bilera profesionalean parte hartuko dute eta hizkuntza-kultura testuingurua kontuan hartuko dute.

Proiektu honek honako Garapen Jasangarrirako Helburuak {GJH} lantzen ditu: 4. 5. 12. 13 eta 17+1,

² Hedabideen Plangintza irakasgaia Publizitate eta Harreman Publikoetako hiru garren mailan ematen den irakasgaia da. Lehen lauhilekoan Hedabideen Plangintza I ematen da, non plangintza batean beharrezkoak diren kontzeptuak lantzen diren. Bigarren lauhilekoan, Hedabideen Plangintza 11 irakasgaia ematen da, eta ikasleek, lehen lauhilekoan ikasitakoarekin Hedabideen Plangintza bat garatu behar dute. Bai lehen eta bai bigarren lauhilekoan Maialen Goirizelaia da irakaslea.

eta UPV/EHUko ikaskuntza-prozesuan ezinbestekoak diren gaitasunak sustatzen ditu, hala nola:

- Autonomía eta autorregulazioa
- Komunikazioa eta eleaniztasuna
- Etika eta erantzukizun profesionala
- Informazio-kudeaketa eta herritartasun digitala
- Berrikuntza eta ekintzailtza
- Pentsamendu kritikoa eta talde-lana

Proiektuaren baitan, ikasleek Ikea bisitatuko dute, eta bertan marketin-taldeak briefing bat aurkeztuko die lana aurrera eramateko beharrezkoa den informazioarekin: aurrekariak, helburuak, estrategiak, balioak, aurrekontua, xede-taldea eta epeak. Bisita horren ostean, ikasleek hedabideen plana garatuko dute irakaslearen laguntzarekin.

Ikasturte amaieran, *ikerketakongresuetako formatuari jarraituz* talde bakoitzak bere proiektua posterren bidez aurkeztuko du. Aurkezpena lkean prestatutako areto batean egingo da, eta ikasleek beren lana marketin-taldearen aurrean azalduko dute. Azkenik, proiektu onenaren parte hartzaile bakoitzari lkean gastatzeko 30 euroko opari-txartela emango zaio.

Gako hitzak:

Hezkuntza berrikuntza, IKEA, EHU

AL-FIN!!! la lucha contra la desinformación

Adolfo Alonso Arroyo

Universitat de València

Adolfo.Alonso@uv.es

Rut Lucas Domínguez

Universitat de València

Rut.Lucas@uv.es

Cristina Rius

Universitat de València

cristina.rius@uv.es

Grupo de investigación UISYS, Unidad de Información e Investigación Social y Sanitaria, Departament d'Historia de la Ciència i Documentació. Facultat de Medicina, Universitat de València.

■ Resumen

Introducción: La rápida difusión de noticias falsas sobre alimentos complica la identificación de información confiable y debilita la confianza en las instituciones y la industria alimentaria^{1,2}. Este proyecto, basado en la metodología de Aprendizaje-Servicio, involucra a estudiantes de los grados en Información y Documentación (ID), Nutrición Humana y Dietética (NHD) y Ciencia y Tecnología de los Alimentos (CTA) de la Universitat de València. El objetivo es aplicar conocimientos teóricos sobre la creación y difusión de noticias falsas (NF) en contextos prácticos, mediante talleres organizados por los/as estudiantes de Alfabetización Informacional (ALFIN) del grado en ID. Estos talleres están orientados a enseñar al alumnado de NHD y CTA, en la asignatura de Metodología y Documentación Científica, a desarrollar competencias comunicativas y adquirir herramientas para distinguir información verdadera de la falsa en cualquier medio, especialmente en redes sociales, como usuarios potenciales expuestos constantemente a bulos y noticias falsas.

Metodología: El proyecto combina exposición teórica y participación activa en tres fases: 1) estudiantes de ID preparan talleres para formar al alumnado de NHD y CTA en la creación y difusión de NF; 2) estudiantes de NHD y CTA crean FN basadas en noticias reales; 3) presentación, evaluación y debate de las FN creadas.

Resultados: Los estudiantes aprenderán a identificar, analizar y rechazar NF, promoviendo ALFIN, pensamiento crítico, colaboración interdisciplinaria y responsabilidad ética en la difusión de información fiable.

Conclusión: La ALFIN sobre NF en futuros profesionales de la alimentación es esencial ante el creciente riesgo de desinformación perjudicial para la salud.

REFERENCIAS

1. Castellini G, Savarese M, Graffigna G. Online Fake News about Food: Self-Evaluation, Social Influence, and the Stages of Change Moderation. *Int J Environ Res Public Health*. 2021, 12;18(6):2934. doi: 10.3390/ijerph18062934.
2. Montero-Liberona, C, Halpern, D. Factores que influyen en compartir noticias falsas de salud online. *Prof Inf*, 2019, 28(3):e280317. doi: 10.3145/epi.2019.may.17

Palabras clave:

Desinformación, Redes Sociales, Metodología y Documentación Científica

Innovación educativa en Publicidad: proyecto de formación y competencia profesional en la Universidad de Valladolid

Ana Sebastián Morillas

Universidad de Valladolid
ana.sebastian@uva.es

Irene Martín Soladana

Universidad de Valladolid
irene.martin.soladana@uva.es

Noemí Martín García

Universidad de Valladolid
noemicarmen.martin@uva.es

■ **ABSTRACT**

La universidad no solo forma profesionales, sino que también impulsa la innovación educativa y el desarrollo social. Como docentes universitarios, nuestro reto es preparar a los estudiantes para un panorama mediático cambiante, otorgándoles una ventaja competitiva en su acceso al mundo profesional. En este contexto, presentamos un Proyecto de Innovación Docente (PID) enfocado en potenciar el talento y la visión de los estudiantes del Grado en Publicidad y RR.PP. de la Universidad de Valladolid. Este PID se estructura en dos fases: una académica y otra profesional, culminando en la participación en los Premios Eficacia Universidades.

En la primera fase, los estudiantes recibirán en el aula a profesionales del sector, quienes les presentarán un briefing real de empresa. A partir de este, los alumnos desarrollarán estrategias publicitarias como parte de su trabajo final.

La segunda fase trasciende el aula: los alumnos participarán en el Programa Eficacia Universidades, una prestigiosa competición en la que equipos de distintas universidades diseñan estrategias publicitarias para grandes anunciantes. Esta etapa les sumerge en la realidad del sector, trabajando con información confidencial y presentando sus propuestas de manera profesional ante el cliente.

El impacto del PID se medirá a través de los trabajos académicos y la participación en la competición, evaluando el desempeño y la calificación obtenida. Más allá de los resultados concretos, este proyecto busca consolidar una formación innovadora en comunicación.

Los resultados de este proyecto se evaluarán a través de dos indicadores clave mencionados anteriormente. El desempeño académico se evaluará a través de la calidad de las estrategias creadas a partir del briefing asignado y la participación en Eficacia Universidades, donde los estudiantes aplicarán sus conocimientos en un entorno competitivo real. La calificación obtenida reflejará el impacto del proyecto en su formación y proyección profesional.

En definitiva, este PID no solo amplía el conocimiento del alumnado sobre los modelos de eficacia en comunicación, sino que también actúa como un motor de motivación y desarrollo profesional en un sector altamente competitivo, reforzando la importancia de la innovación educativa en la preparación de los futuros profesionales de la comunicación.

Palabras clave:

Innovación educativa, Publicidad, Universidad de Valladolid

Herramientas pedagógicas para desafiar discursos y actitudes discriminatorias en el aula

Miren Rodríguez González

UPV/EHU

mariadelmar.rodriguez@ehu.eus

Iñigo Marauri Castillo

UPV/EHU

inigo.marauri@ehu.eus

Guillermo Gurrutxaga Rekondo

UPV/EHU

guillermo.gurrutxaga@ehu.eus

Yazmina Vargas Veleda

UPV/EHU

azmina.vargas@ehu.eus

■ Resumen

En el contexto actual de la educación superior, la innovación docente se ha convertido en una necesidad importante, no solo para adaptarnos a los cambios en los métodos de enseñanza, sino para fomentar también la formación de profesionales comprometidos con los desafíos sociales que enfrenta nuestra sociedad. Entre ellos, la inclusión, la equidad y el respeto por la diversidad corporal son cuestiones que deben ser abordadas con urgencia dentro de los programas formativos, sobre todo, cuando se trata de formar a futuros profesionales que juegan un papel clave en la construcción de una sociedad más justa y consciente.

Una de las formas más insidiosas de exclusión, que persiste en muchos medios de comunicación, es la gordofobia, que perpetúa estereotipos dañinos sobre los cuerpos diversos, excluyendo a una parte significativa de la población en los espacios de representación mediática. La gordofobia no solo se refleja en la forma en que se representa a las personas gordas o fuera de los estándares tradicionales de belleza, sino que también tiene profundas implicaciones en las construcciones de narrativas que alimentan la discriminación, el rechazo y la violencia. Este trabajo no solo propone una reflexión crítica sobre la gordofobia, sino que también ofrece estrategias concretas para la intervención pedagógica en la formación universitaria. La incorporación de enfoques educativos basados en la inclusión y el respeto es clave para modificar el panorama mediático actual y avanzar hacia una comunicación más justa y equitativa.

Palabras clave:

Innovación, educación, estigmatización, gordofobia

Las mujeres de mi vida. Recuperación y narrativa fotográfica de la historia con perspectiva de género

María Jesús Peralta Barrio

*Profesora Asociada Comunicación Audiovisual
Universidad de Burgos
mjperalta@ubu.es*

Irene Romero González

*Profesora Asociada Comunicación Audiovisual
Universidad de Burgos
iromero@ubu.es*

■ **Abstract**

El álbum familiar, como archivo fotográfico, se compone de diversos datos referentes al patrimonio consanguíneo, histórico y cultural, capaz de conformar una gran variedad de relatos de las distintas generaciones que componen un grupo familiar. En multitud de ocasiones, se trata de biografías que, de no ser transmitidas de una generación a otra, se terminan perdiendo, y con ello, una parte de nuestra historia e identidad.

Para mantener ese legado, la presente propuesta pone el foco en un proceso de investigación basado en la utilización de estos archivos como un testimonio visual único que, además de ser considerado una fuente de información, también es el reflejo de una sucesión de cambios a nivel social, cultural o político de generaciones anteriores.

Apoyándose en la narrativa fotográfica, así como en la oralidad, el alumnado deberá construir a través de un diálogo compartido entre texto e imagen, la biografía en torno a una de las mujeres de su familia, combinando las imágenes del álbum familiar, con otras de creación propia de la misma persona en la actualidad y el texto de refuerzo extraído del relato oral de la protagonista escogida.

Lo renovador de esta propuesta no reside en la propia fotografía ni tampoco en la declaración verbal, sino en la recuperación de relatos cotidianos de mujeres que en multitud de ocasiones han sido silenciados o ignorados, así como en el trato intergeneracional, que fomenta un acercamiento más directo del alumnado con las fuentes, además de su propia participación, conociendo, recuperando y reconstruyendo el pasado de su entorno.

La metodología empleada persigue: fomentar el trabajo autónomo, al ser el alumnado responsable de buscar a las protagonistas de estas historias; el aumento de la motivación y sus competencias fotográficas a través de una dinámica de trabajo basada en un lenguaje visual; y, por último, favorecer un aprendizaje con perspectiva de género al convertirse en responsables de la elaboración del contenido visual y narrativo.

Así mismo, este enfoque de trabajo, tiene como objetivo dar una nueva voz a las mujeres de generaciones anteriores, promoviendo a su vez la reflexión crítica sobre los roles de género y la construcción de relatos inclusivos y desconocidos para un gran número de estudiantes.

Palabras clave:

Álbum familiar, Narrativa fotográfica, Perspectiva de género

Uso y cuestionamiento de la inteligencia artificial en el análisis e investigación de la Gestión de Medios. De la universidad al entorno profesional

Miriam Rodríguez-Pallares

Universidad Complutense de Madrid
mrpallares@ucm.es

Manuel Fernández Sande

Universidad Complutense de Madrid
manafern@ucm.es

María José Pérez-Serrano

Universidad Complutense de Madrid
mariajoseperezserrano@pdi.ucm.es

Gema Alcolea-Díaz

Universidad Rey Juan Carlos
gema.alcolea@urjc.es

■ Resumen

UCIageMedia es un proyecto de innovación docente interuniversitario y adscrito a la Universidad Complutense de Madrid que explora y compara herramientas de IAG para el estudio de casos en profundidad vinculados a la Empresa Informativa y la Gestión de Medios.

El proyecto se aplica en la asignatura de Teoría de la Empresa Informativa, de 1.º de Periodismo en la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM en el curso 2024-2025. Con un enfoque cualitativo, la base epistemológica del proyecto se yergue sobre la aplicación del método de estudio de casos y conjuga las técnicas metodológicas de simulación, *role-playing* y debate en el aula. La idea es potenciar, a partir del trabajo en equipo, la investigación en profundidad, el análisis crítico de las herramientas de IAG y la exposición e interacción oral del alumnado.

La iniciativa propone a los estudiantes el uso de dos herramientas gratuitas de IAG como punto de partida para estudiar a fondo uno de los seis casos de estudio propuestos en el aula, de tal modo que puedan comprarse resultados. Después, deben validar o refutar los resultados obtenidos recurriendo a otras fuentes. Se exige honestidad y espíritu crítico.

Además, se implementa un sistema de evaluación entre pares, donde una parte de la calificación de cada equipo dependerá no solo de la evaluación del profesor, sino también de la opinión de los demás equipos. Esta opinión está guiada por una matriz de valoración y se computa a través de Wooclap, una herramienta integrada en el Campus Virtual de la UCM.

Con un tamaño muestral de 258 alumnos, los resultados preliminares evidencian una tasa de aprobados del 100 % y una calificación media de 7,32 en la memoria escrita, 7,38 en la exposición oral, 8,02 en la coevaluación y 7,40 en total. Adicionalmente, se llega a la conclusión de que existen opciones para usar la IAG de forma controlada y eficaz para el alumnado —en este caso especialmente relevante, dado que son susceptibles de convertirse en profesionales de la infor-

mación y la comunicación—, pero todas ellas exigen, por el momento, una labor de curación de contenidos posterior.

Palabras clave:

Innovación docente; Gestión de Medios; inteligencia artificial; Estudio de casos.

Innovación educativa con inteligencia artificial: guía de prompts refinados para la comunidad universitaria

David Polo Serrano

Centro Universitario San Isidoro
dpolo@centrosanisidoro.es

Inmaculada Martín Herrera

Centro Universitario San Isidoro
imartin@centrosanisidoro.es

■ Resumen

Ante el continuo avance de las herramientas de inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo, se plantea en este trabajo elaborar una propuesta de guía/manual para docentes, con dos objetivos: a) normalizar el empleo de estos recursos tecnológicos en los espacios áulicos y b) servir de orientación al profesorado a la hora de incorporarlos a sus materias curriculares.

Teniendo en cuenta la necesidad de un conocimiento previo sobre la cuestión planteada, el punto de partida de esta iniciativa fue un estudio de percepciones, que se llevó a cabo empleando una metodología cualitativa a través de sendos grupos de discusión con docentes y estudiantes universitarios del Grado en Comunicación. El propósito de los mismos fue conocer sus opiniones y competencias en torno a las posibilidades didácticas de la inteligencia artificial en proyectos de innovación educativa. Para ello, fueron cuestionados sobre asuntos tales como el tipo de aplicaciones que manejan, su frecuencia de uso, en qué tareas las emplean o las implicaciones éticas de estas tecnologías.

Partiendo de estos datos, se procedió a dar forma al boceto de guía/manual. Cabe señalar que este prototipo se ciñe al índice de contenidos: capítulos y epígrafes, temáticas y enfoques, así como una propuesta de bibliografía y aplicaciones prácticas de carácter genérico. En cuanto a la ejecución de la idea, se trata de una elaboración híbrida humano/máquina, pues la guía se ha construido con la ayuda de las herramientas de inteligencia artificial ChatGPT Plus y Perplexity a partir de un listado de *prompts* previamente configurado por los investigadores. A su vez, estas instrucciones se redactaron con base en dos condicionantes: los objetivos perseguidos y los resultados del estudio de percepciones. Durante el proceso, se emplearon diferentes tipos de *prompts* refinados, en función de los *outputs* obtenidos y de la conversación generada con la aplicación. Todo ello con la intención de que las entradas dadas al modelo de IA fueran acertadas y precisas de cara a obtener las respuestas y los contenidos a partir de los cuales se redactó el documento final.

Palabras clave:

Inteligencia artificial, Innovación Educativa, Prompts Refinados

¿Hacemos un podcast? Introducción del aprendizaje auténtico en asignaturas teóricas del Grado de Periodismo de la UAB

Josep Àngel Guimerà i Orts

Universitat Autònoma de Barcelona

JosepAngel.Guimera@uab.cat

Teresa Ferré Panisello

Universitat Autònoma de Barcelona

Teresa.Ferre@uab.cat

Resumen

Esta comunicación expone los primeros resultados de un proyecto de innovación docente impulsado por un grupo de profesores de cuatro asignaturas de los distintos cursos del grado de Periodismo de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) para introducir el aprendizaje auténtico como vía para a/ mejorar el proceso de aprendizaje de las materias implicadas y b/ aproximar las asignaturas teóricas del grado a la práctica profesional del periodismo.

El proyecto, financiado por la UAB, ha consistido en la introducción del podcast como formato para la realización de trabajos de curso o ejercicios de seminario. De esta manera, se han abandonado formatos más académicos como los ensayos, los trabajos de investigación o los análisis de caso a partir de métodos documentales. Por lo tanto, los alumnos han tenido que exponer su conocimiento sobre las materias en un producto comunicativo, después de haber llevado a cabo tareas propias del trabajo periodístico (entrevistas personales y análisis documental, fundamentalmente).

Este diseño se basa en los principios del aprendizaje auténtico (Oblinger, 2007; Herrington et al, 2009), que busca implicar al estudiantado en tareas productivas de las cuales surjan elaboraciones pulidas y con un nivel lo más parecido posible al profesional. En este caso, se trata de elaborar productos periodísticos especializados en el temario de las materias que puedan ser emitidos por medios de comunicación, empezando por UABmèdia, la plataforma multimedia de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UAB. De hecho, UABmèdia forma parte del proyecto de innovación docente, que se diseña con voluntad de implementarse a largo plazo.

La comunicación expone los motivos por haber apostado por este proyecto, las principales características que lo conforman y también unos primeros resultados de satisfacción por parte del alumnado, que se muestran muy favorables a este tipo de iniciativas.

Palabras clave:

Aprendizaje auténtico, Podcast, Innovación docente

Educación contra la desinformación: formación del pensamiento crítico en los Institutos de Enseñanza Secundaria

Rosa Masegosa Sánchez

Universidad de Valladolid

mariarosa.masegosa@uva.es

Pablo Berdón Prieto

Universidad Rey Juan Carlos

pablo.berdon@uva.es

Itziar Reguero Sanz

Universidad de Valladolid

itziar.reguero@uva.es

Resumen

El proyecto de innovación docente «Meta-alfabetización contra la desinformación» de la Universidad de Valladolid se centra en desarrollar competencias y habilidades para identificar y combatir la desinformación. Esta comunicación focaliza su atención en los adolescentes, un grupo particularmente vulnerable a las manipulaciones informativas. En este contexto, el proyecto implementa una metodología innovadora para aplicar en los institutos de Enseñanza Secundaria de Castilla y León, con el propósito de formar a los jóvenes en el uso responsable y crítico de la información.

La metodología propuesta se basa en el aprovechamiento de la formación y experiencia del periodismo como herramienta pedagógica clave. A través de ella, los estudiantes son introducidos en los principios fundamentales de la profesión, comprendiendo la importancia de la veracidad, la ética y la objetividad en la producción informativa. Mediante actividades prácticas, los adolescentes desarrollan habilidades para analizar, evaluar y contrastar fuentes de información, fomentando una postura crítica frente a los contenidos que consumen a través de medios tradicionales y digitales. El proyecto también aborda el impacto de las redes sociales y los algoritmos en la difusión de información y desinformación, buscando que los estudiantes comprendan cómo estos factores influyen en la construcción de la opinión pública y en la propagación de bulos. Además, se les enseña a crear contenidos responsables, convirtiéndolos en agentes activos en la lucha contra la desinformación dentro de sus comunidades.

La comunicación busca subrayar cómo esta metodología de alfabetización mediática no solo prepara a los adolescentes para enfrentar la desinformación, sino que también establece un modelo educativo que podría aplicarse a toda la sociedad, empoderando a los ciudadanos para que tomen decisiones informadas en un entorno cada vez más complejo y saturado de información.

Palabras clave:

Alfabetización mediática, Pensamiento crítico, Desinformación

Las personas mayores, protagonistas en dos proyectos de innovación docente en el grado en Comunicación y Creación Audiovisual (USAL)

M.ª Isabel Rodríguez Fidalgo

Universidad de Salamanca

mrfidago@usal.es

Adriana Paíno Ambrosio

Universidad de Salamanca

adriana.paino@usal.es

■ Resumen

Esta comunicación presenta los resultados de dos Proyectos de Innovación Docente (PID) desarrollados en el Grado en Comunicación y Creación Audiovisual de la Universidad de Salamanca durante el curso académico 2024-25. Los proyectos, titulados «*Cuando la realidad se vuelve ficción. Las personas mayores protagonistas en las diferentes pantallas*» y «*Cortometrajes inmersivos: vive la experiencia de los mayores en primera persona*», exploran soluciones desde la ficción cinematográfica a los problemas que afectan o preocupan a las personas mayores.

Ambos PID se estructuran en torno a las metodologías pedagógicas del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Servicio (ApS) y el Aprendizaje Colaborativo (AC), fomentando la implicación activa del alumnado y las instituciones participantes. Estas colaboraciones incluyen el Servicio de Asuntos Sociales, de la Universidad de Salamanca (SAS) mediante su Programa Intergeneracional, la Federación de Asociaciones de Mayores de Salamanca (FAMASA) y la asociación social ASECAL.

En el marco de la asignatura de Géneros Audiovisuales, los estudiantes realizaron 8 cortometrajes lineales que abordan diversas perspectivas y narrativas centradas en las personas mayores como protagonistas. Además, dentro de la asignatura de Dirección de Intérpretes y Expresión Corporal, se desarrollaron 3 cortometrajes inmersivos, ofreciendo experiencias en 360.º que permiten al usuario vivir en primera persona los desafíos y vivencias de los mayores.

Estos proyectos representan un avance significativo en la integración de prácticas de innovación educativa con impacto social, promoviendo el diálogo intergeneracional y la sensibilización sobre las realidades de las personas mayores mediante la creación audiovisual. Precisamente es en estas cuestiones donde se plasma la innovación educativa que ha servido para motivar y estimular la participación del alumnado y de las personas mayores que han colaborado en los cortometrajes realizados como beneficiarios directos de los PID, desde el punto de vista académico y social. Además, esto ha posibilitado la promoción de una mayor cohesión social y respeto mutuo entre diferentes generaciones y el aprovechamiento de la diversidad de experiencias y perspectivas para luchar contra el edadismo o discriminación por motivos de edad. Los objetos de aprendizaje creados han contribuido a su vez a la consecución del objetivo de fomentar el diálogo intergeneracional para reducir los estereotipos y prejuicios relacionados con la edad.

Palabras clave:

Aprendizaje-Servicio (ApS), Relaciones intergeneracionales, Creación audiovisual.

Inteligencia artificial en el aprendizaje: ¿oportunidad o amenaza para el estudiante?

Artificial Intelligence in Learning: Opportunity or Threat for Students?

Santiago Batista-Toledo

Universidad Complutense de Madrid

sabatist@ucm.es

Diana Gavilan

Universidad Complutense de Madrid

dgavilan@ucm.es

■ Resumen

La inteligencia artificial (IA) está cambiando la forma en la que los estudiantes experimentan su proceso de aprendizaje. El potencial de la IA para ayudar a resolver tareas y potenciar el aprendizaje a través de la implicación y la co-creación con el estudiante, la convierten en una herramienta muy atractiva. Sin embargo, cuando las tareas son delegables en la IA y el estudiante descarga en la herramienta el esfuerzo cognitivo, la experiencia de aprendizaje puede verse afectada negativamente. Esta investigación analiza el efecto del uso de la IA en el aprendizaje percibido del estudiante, el grado de esfuerzo realizado y la medida en que el estudiante delega la toma de decisiones en la resolución de la tarea. Asimismo, se examina cómo la IA influye en el sentimiento de propiedad del estudiante sobre la tarea realizada y en su posible autopercepción como impostor, considerando la evolución de estas percepciones a lo largo del tiempo. Para ello, se emplea una metodología experimental con estudiantes universitarios de grados de Ciencias Sociales. En el Estudio 1, se compara el efecto de realizar una tarea delegable sin IA frente a realizar la misma tarea con IA. En el Estudio 2, se compara la experiencia de aprendizaje al realizar una tarea delegable en la IA con la realización de una tarea soportada en la IA y diseñada para no poder ser realizada de forma delegada en la herramienta. Los resultados indican que la descarga cognitiva que se produce al delegar de forma directa y completar la resolución de tareas en la IA empeora el aprendizaje percibido y debilita la sensación de propiedad que tiene el estudiante respecto a la tarea, al tiempo que favorece la aparición de un sentimiento de impostura que tiende a intensificarse con el paso del tiempo. En consecuencia, el desafío que plantea el uso de la IA en la educación no radica en su adopción, sino en la necesidad de rediseñar la enseñanza y las tareas de modo que aprovechen su potencial, sin comprometer la implicación activa del estudiante en su propio aprendizaje.

Palabras claves:

Educación superior; IA; Propiedad psicológica; Impostor; Experimento

■ Abstract

Artificial intelligence (AI) is transforming the way students experience their learning process. AI's potential to assist in task resolution and enhance learning through engagement and co-creation with students makes it a highly attractive tool. However, when tasks can be delegated to AI and students offload cognitive effort onto the tool, the learning experience may be negatively affected. This research examines the impact of AI use on students' perceived learning, the level of effort exerted, and the extent to which students delegate decision-making in task completion. Additionally, it explores how AI influences students' sense of ownership over their work and their potential self-perception as impostors, considering how these perceptions evolve over time. To this end, an experimental methodology was employed with university students enrolled in Social Sciences programs. In Study 1, the effects of performing a delegable task without AI were compared to completing the same task with AI assistance. In Study 2, the learning experience was analyzed when performing a delegable task using AI versus completing a task supported by AI but designed to prevent full delegation to the tool. The results indicate that the cognitive offloading that occurs when students fully and directly delegate task resolution to AI worsens perceived learning and weakens their sense of ownership over the task. At the same time, it fosters the emergence of impostor feelings, which tend to intensify over time. Consequently, the challenge posed by AI in education does not lie in its adoption but in the need to redesign teaching methods and tasks to harness its potential while ensuring students remain actively engaged in their own learning process.

Keywords:

Higher Education; AI; Psychological Ownership; Impostor; Experiment

¿Qué competencias digitales deben fomentar las y los educadores sociales en su acción profesional?

Lareki Arcos, Arkaitz

UPV/EHU

arkaitz.lareki@ehu.eus

Saenz Arrizubieta, Elixabete

UPV/EHU

elixabete.saenz@ehu.eus

Altuna Urdin, Jon

UPV/EHU

jon.altuna@ehu.eus

■ Resumen

La competencia digital es una de las competencias clave que la ciudadanía debe adquirir para poder desenvolverse con autonomía en la sociedad de la información. La actual ley educativa (LOMLOE) determina que esta competencia se debe desarrollar en el periodo de educación obligatoria, pero fomentar que la ciudadanía alcance buenos niveles de competencia digital no es exclusivo de la educación formal ni de esta etapa vital. Las y los educadores sociales, como profesionales que trabajan con el conjunto de la sociedad desde múltiples y diversos ámbitos y contextos no formales también tienen la responsabilidad de fomentar la competencia digital entre toda la ciudadanía, y particularmente entre aquellos colectivos en situación de especial vulnerabilidad.

El objetivo de este trabajo ha sido determinar las subcompetencias digitales sobre las que educadores y educadoras sociales en formación consideran que tienen más responsabilidad y que, por lo tanto, deben fomentar en el desarrollo de su actividad profesional.

Para alcanzar dicho objetivo se implementó una metodología de carácter cualitativo-interpretativo en el marco del proceso de formación inicial (estudios de Grado de Educación Social). En un aula de 50 personas, una vez presentado el modelo basado en 21 subcompetencias del marco de la Competencia Digital (DIGCOMP 2.2.), el alumnado en grupos de 5 ha tenido que debatir y señalar por colores tres subcompetencias sobre las que considera que tiene un alto grado de responsabilidad (verde), 3 sobre las que tiene un grado de responsabilidad medio (amarillo), y 3 sobre las que tiene un grado de responsabilidad bajo (rojo).

Los resultados establecen que las prioridades de trabajo de las y los educadores sociales con respecto a la competencia digital son: (4.2) Protección de los datos personales; (2.5) Netiqueta; y (1.1) Navegar, buscar y filtrar y (1.2) Evaluar la información.

El análisis realizado ha permitido recopilar información significativa para redirigir la formación de las y los futuros educadores sociales incorporando a su proceso formativo una serie de actividades que les permita ampliar su bagaje para que en el futuro puedan fomentar desde su acción profesional aquellas subcompetencias Digcomp que deben ser prioritariamente trabajadas.

Palabras clave:

Competencia digital, Educación social, Alfabetización informacional

Podcast Cambio Global, aprendizaje basado en proyectos con enfoque divulgativo

Alicia de Lara

Universidad Miguel Hernández (UMH) de Elche (Alicante)
a.lara@umh.es

Jesús Mula

Universidad Miguel Hernández (UMH) de Elche (Alicante)
jmula@umh.es

■ Abstract

En el marco de la asignatura *Periodismo Científico y Medioambiental* del Grado en Periodismo de la Universidad Miguel Hernández de Elche, se ha puesto en marcha la iniciativa *Cambio Global*, un proyecto educativo innovador basado en la producción de podcasts divulgativos sobre el cambio climático. A través de este proyecto, el estudiantado no solo adquiere habilidades periodísticas esenciales, sino que también desarrolla una comprensión profunda de la crisis climática desde un enfoque interdisciplinar y global.

El objetivo principal del proyecto es proporcionar un análisis riguroso y accesible sobre el cambio climático mediante entrevistas a expertos en diversas áreas, desde la ecología y la salud hasta la economía y la política. De esta manera, se ofrece una visión integral de un problema que impacta en múltiples sectores y cuya solución requiere enfoques interconectados. Los episodios del podcast se trabajan a lo largo del curso, garantizando un tratamiento informativo de calidad, con fuentes fiables y una producción técnica profesional. Además, la difusión del contenido a través de plataformas como Spotify permite ampliar el alcance del mensaje, llegando a una audiencia más extensa dentro y fuera del ámbito universitario.

El plan de trabajo del proyecto se estructura en varias fases. En primer lugar, los estudiantes investigan y seleccionan las temáticas y expertos a entrevistar. Posteriormente, se diseñan y revisan los cuestionarios en base a una documentación exhaustiva. Las entrevistas se llevan a cabo en los estudios de Radio UMH, asegurando una producción de calidad. Finalmente, los episodios se editan y publican en una plataforma digital, acompañados de una identidad visual propia y una estrategia de difusión en la comunidad universitaria, contando con la colaboración de la Unidad de Cultura Científica de la universidad.

Este proyecto representa una propuesta innovadora en la enseñanza del periodismo, integrando el aprendizaje basado en proyectos y el uso de nuevas tecnologías de la comunicación para sensibilizar y educar sobre uno de los desafíos más urgentes de nuestro tiempo: el cambio climático.

Palabras clave:

Podcast educativo, Cambio climático, Periodismo científico

Alfabetización mediática e inteligencia artificial: estrategias frente a la desinformación en el ecosistema mediático español

Bárbara Sarrionandia

UPV/EHU

bsarrionandia001@ikasle.ehu.es

■ Resumen

La creciente integración de la inteligencia artificial (IA) en el entorno mediático plantea importantes retos en la lucha contra la desinformación. En este contexto, los medios de comunicación españoles están desarrollando estrategias híbridas que combinan herramientas tecnológicas con iniciativas de alfabetización mediática, con el objetivo de fortalecer la capacidad crítica de periodistas, estudiantes y ciudadanía frente a los contenidos manipulados o falsos.

Esta comunicación analiza cómo medios y organizaciones de verificación en España están implementando programas de formación y desarrollando tecnologías de verificación automatizada —como el uso de buscadores inversos de imágenes, sistemas de fact-checking con IA o plataformas como ClaimHunter—, a menudo complementadas con el juicio humano para garantizar mayor fiabilidad. Asimismo, se exploran proyectos educativos como *Que no te la cuelen*, que promueven la detección de bulos y el uso de herramientas digitales entre jóvenes en centros educativos.

Se identifican cuatro estrategias clave:

1. La incorporación de herramientas de verificación con IA para evaluar imágenes y contenidos sospechosos.
2. El impulso de programas formativos dirigidos a profesionales y estudiantes sobre detección de desinformación generada o amplificada por IA.
3. La integración organizativa de estas tecnologías en redacciones y espacios educativos, combinando automatización con supervisión humana.
4. El fomento de una alfabetización mediática adaptada a los desafíos de la IA, que potencie el pensamiento crítico y la comprensión del funcionamiento de algoritmos y bots.

Los resultados evidencian que los medios españoles están apostando por un enfoque integral que articula la innovación tecnológica con la dimensión educativa. Sin embargo, persisten retos en cuanto a la regulación, la ética del uso de la IA y la necesidad de políticas públicas que refuercen estas iniciativas.

Palabras clave:

Alfabetización mediática, Inteligencia artificial, Desinformación

Gltofobia en la Educación: una enseñanza desde la Perspectiva Bilingüe

Claudia Camila Coronado-Rodríguez
Universidad Americana de Europa (UNADE)
Doctoranda en Educación

■ Resumen

La discriminación lingüística ha estado sucediendo a través de la historia en diferentes contextos, sin embargo, no fue hasta el año 2016 que el término *gltofobia* fue acuñado en la sociedad por el profesor Philippe Blanchet, en el que hace referencia al rechazo o marginación de la forma de hablar de las personas, ya sea un dialecto o un idioma y de cómo este tipo de situaciones afecta significativamente no solo en el ámbito social, sino también educativo pues el desempeño académico de los estudiantes disminuye drásticamente.

Un claro ejemplo de gltofobia que sucede en Estados Unidos es en el que designó el inglés como lengua oficial desde el 1 de Marzo del 2025 a través de una orden ejecutiva, la cual perjudica a estudiantes hispanos que hacen parte del Programa de Bilingüismo en primaria, en donde se les brinda la oportunidad de hablar su primera lengua, en este caso español, y de manera simultánea, aprender inglés en el aula de clase. A través del Programa de Bilingüismo, se enseña de forma peculiar, pues las clases se imparten un día en español, al siguiente en inglés, alternando los idiomas y los libros de texto que los niños utilizan. Aunque esta práctica se emplea para mejorar el desempeño de los estudiantes en los exámenes estandarizados, a la hora de ser evaluados, solo lo hacen en inglés, afectando sus calificaciones, su autoestima, creando estereotipos y generando una menor disposición a comunicarse en sus entornos

Por lo tanto, es fundamental promover la educación en la diversidad lingüística en todos los ámbitos de la sociedad para fomentar la igualdad y dar más oportunidades de acceso a su lengua materna a los estudiantes

Palabras Clave:

Diversidad lingüística, educación bilingüe, gltofobia en educación, primaria.

Adolescentes y pantallas: una propuesta de innovación educativa para el pensamiento crítico digital

Sandra Cuervo Sánchez

Investigadora Ramón y Cajal de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
sandralliana.cuervo@ehu.eus

Itxaro Etxague Goia

Profesora de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
itxaro.etxague@ehu.eus

Juan Ignacio Martínez de Morentin

Responsable de la Cátedra UNESCO de Comunicación y Valores Educativos
Profesor de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
juanignacio.demorentin@ehu.eus

Nere Amenabar Perurena

Profesora de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
nere.amenabar@ehu.eus

■ Abstract

La Innovación Educativa en Alfabetización Mediática es clave en la formación de ciudadanos críticos y responsables en la era digital. La alfabetización en medios permite que la comunidad adolescente comprenda, analice, evalúe y produzca contenido a través de distintos dispositivos digitales. En la actualidad, el acceso temprano a Internet expone a los menores de edad a diversos riesgos, como la desinformación, el ciberacoso y la vulnerabilidad ante contenidos inadecuados. Por ello, es crucial diseñar estrategias educativas innovadoras que fortalezcan su pensamiento crítico, su capacidad de discernimiento y su comportamiento ético en los entornos digitales.

Este estudio presenta un conjunto de materiales educativos que fomentan el uso responsable y crítico de Internet, desarrollando competencias mediáticas y digitales en el contexto educativo de la adolescencia (12-17 años).

Los materiales se dividen en 13 sesiones didácticas en las que se desarrollan cinco dimensiones sobre el uso responsable de Internet y los dispositivos digitales: Hábitos de uso, Gestión de datos, Contenidos y descargas, Publicaciones y Relaciones interpersonales.

En el diseño se tiene en cuenta que sea llamativo, significativo, adaptado a la edad y en la lengua vehicular del alumnado. Por ello, las actividades que se realizan en las sesiones responden a los siguientes aspectos pedagógicos:

- Aprendizaje colaborativo: Proyectos educativos y actividades interactivas que enseñen sobre uso responsable en entornos digitales de manera lúdica.
- Uso de materiales multimedia: Videos animados, infografías y audios que expliquen conceptos como la privacidad en línea, las *fake news* y la identidad digital.

- Enfoque transversal, interdisciplinario y multilingüe: Integración de estos contenidos en asignaturas como Lengua, Ciencias Sociales o Tecnología, fomentando su aplicación en diferentes contextos lingüísticos (castellano, euskera, gallego).
- Análisis de casos y dilemas éticos: Situaciones aprendizaje donde los estudiantes deban reflexionar sobre el impacto social de los mensajes.

De esta manera, mediante el diseño de materiales educativos adecuados, proporcionamos a la comunidad educativa herramientas innovadoras para utilizar en el aula y fomentar el pensamiento crítico, la comunicación responsable y el uso seguro de la información en línea en la adolescencia: habilidades indispensables para la sociedad digital del siglo XXI.

Palabras clave:

Alfabetización mediática, Innovación educativa, Adolescentes y pantallas

Autoevaluación de actividades por inteligencia artificial en la educación superior universitaria

Francisco Javier Olivar de Julián

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

franciscojavier.olivar@unir.net

■ Resumen

Este proyecto de innovación docente se centra en la aportación de la autoevaluación con inteligencia artificial (IA) en las actividades de evaluación continua de Grados y Másteres Universitarios. Se busca analizar cómo la IA puede mejorar la participación, la retroalimentación y el pensamiento crítico de los estudiantes en el proceso de la autoevaluación. El proyecto aborda la necesidad de integrar la IA de manera ética y efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje (centrado en el proceso de autoevaluación), considerando tanto los beneficios socioemocionales como los desafíos asociados a su implementación. Sobre la metodología utilizada, se examinará el uso de herramientas de IA para la «evaluación formadora», donde el propio estudiante será quien recoja los datos de la evaluación, los analice, emita juicios y tome decisiones para mejorar y superar obstáculos. Una vez desarrolladas las actividades por el alumnado, se procedería a una autoevaluación mediante un Chatbot, que proporcionará respuestas instantáneas a preguntas frecuentes, ofrecerá retroalimentación personalizada, una calificación sugerida y guiará a los estudiantes a través de nuevas actividades de aprendizaje. El Objetivo General (OG) es evaluar la efectividad de las herramientas de IA en la mejora de la autoevaluación de actividades de aprendizaje en la educación superior (evaluación continua). Como objetivos específicos (OE), se han planificado los siguientes: OE1: Analizar el impacto de la IA en la participación y el compromiso de los estudiantes en las actividades de autoevaluación. OE2: Evaluar la capacidad de la IA para proporcionar retroalimentación instantánea y personalizada a los estudiantes. OE3: Identificar y analizar las estrategias pedagógicas más efectivas para integrar la IA en el diseño de actividades de autoevaluación. OE4: Desarrollar criterios éticos y metodológicos para el uso de la IA en la autoevaluación, garantizando la equidad y la transparencia. Este proyecto se basa en la premisa de que la IA puede ser una herramienta poderosa para mejorar la evaluación de los estudiantes, siempre y cuando se utilice de manera informada y responsable.

Palabras clave:

Inteligencia artificial, Autoevaluación, Educación superior

Innovación en comunicación científica con inteligencia artificial

David Carabantes Alarcon
Universidad Complutense de Madrid
dcaraban@ucm.es

■ Resumen

Se presenta el proyecto de innovación «Comunicar ciencia con inteligencia artificial para investigadores en su primera etapa (COMCIENCIAR1)» cuyo objetivo principal es explorar nuevas formas de comunicación y difusión del conocimiento científico, utilizando para ello herramientas avanzadas de inteligencia artificial. Está enfocado a investigadores en sus primeras etapas profesionales, proporcionándoles soluciones tecnológicas que puedan ser de ayuda para la divulgación de sus hallazgos de manera efectiva, accesible y creativa.

Se centra en la generación automática de contenido textual y visual atractivo, para revisar la calidad y la confiabilidad del mismo.

Palabras clave:

Comunicación científica, Inteligencia artificial, Divulgación

Alfabetización mediática e innovación educativa en la asignatura de Realización Documental: la «Rueda de Cine» como estrategia didáctica

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

■ Resumen

En el contexto de la educación superior, la innovación metodológica es clave para mejorar la participación y motivación del alumnado. La enseñanza de la asignatura de Realización Documental, que integra conocimientos teóricos y prácticos, plantea el reto de encontrar estrategias didácticas que incentiven la interacción, el aprendizaje colaborativo y la aplicación del conocimiento en contextos reales. En este sentido, esta propuesta presenta una estrategia de innovación educativa aplicada a esta materia en el último curso del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universitat Jaume I.

La propuesta, denominada «Rueda de Cine», tiene como objetivo fomentar la participación activa del alumnado y convertirla en una herramienta de aprendizaje significativo. Inspirada en la dinámica de la rueda de prensa, esta actividad permite que los estudiantes formulen preguntas sobre el temario y aspectos prácticos de la asignatura, obteniendo respuestas del profesor/a en un ambiente de aprendizaje colaborativo, durante un determinado tiempo de la clase. Las preguntas planteadas buscan resolver dudas y ampliar el conocimiento necesario para la realización de sus proyectos documentales, abordando cuestiones técnicas, expresivas, narrativas, éticas, logísticas, etc.

Además de mejorar la participación en el aula, esta estrategia contribuye al desarrollo de competencias propias de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), ya que promueve el pensamiento crítico sobre el audiovisual, la producción responsable de contenidos y la reflexión sobre el impacto de los medios en la sociedad.

Desde una perspectiva investigativa se basa en un enfoque cualitativo, fundamentado en la observación directa y el análisis de las manifestaciones del alumnado tras la actividad. Los resultados preliminares indican una mejora en la motivación, la comprensión del contenido y la participación en el aula. Antes de su implementación sistemática, se recomienda evaluar su impacto a largo plazo y medir su influencia en el rendimiento académico y la formación profesional del estudiantado.

Palabras clave:

Innovación educativa; alfabetización mediática; aprendizaje colaborativo; metodologías activas; realización documental

Curso de pódcast narrativo como recurso educativo para estudiantes de comunicación

Raúl Rodríguez-Ortiz
Universidad de Chile, Chile
raul.rodriguez@u.uchile.cl

■ Resumen

Sobre la base de un perfil de egreso de una carrera de comunicación, que busque estudiantes críticos y comprometidos socialmente con su entorno, se propone un curso de especialización de pódcast narrativo de no ficción. Durante el desarrollo del curso, las/os participantes adquirirán herramientas teórico prácticas, para realizar un pódcast basado en hechos reales con un enfoque social, ya sea con temáticas históricas o historias de vida significativas, entre otras posibilidades. Con una metodología de taller, los estudiantes seleccionarán una idea; realizarán la investigación, aplicando técnicas de la comunicación social y/o periodísticas, producirán la historia y construirán el guion. En la siguiente etapa manejarán herramientas y se entregarán recomendaciones para el diseño sonoro, grabación y postproducción de audio. En la fase final se construirá la imagen de marca, se diseñará el cover o portada, y se crearán las estrategias para la distribución del pódcast. Sobre la base de un enfoque social y crítico, los resultados generales de aprendizaje son la adquisición de herramientas del periodismo sonoro actual y, específicamente, la producción y publicación de, al menos, el tráiler y el primer episodio de una historia de no ficción serializada.

Palabras clave:

Comunicación; pódcast; pódcast narrativo; no ficción; investigación periodística; enfoque social

Referencias

- Gutiérrez, M., Sellas, T., y Esteban, J.A. (2019). Periodismo radiofónico en el entorno online: el podcast narrativo. En Pedrero Esteban, L y García Lastra, J.M. (Eds.). *La transformación digital de la radio. Diez claves para su comprensión profesional y académica* (pp. 131-150). Tirant lo Blanch.
- López Villafranca, P. (ed.) (2024). *Creación de proyectos sonoros*. Comunicación social. McHugh, S. (2016). How podcast is changing the audio storytelling genre. *The Audio Journal – International Studies in Broadcast & Audio Media*, 14 (1), 65-82
- Pedrero Esteban, L., Martínez Otón, L., Castillo Lozano, E. y Martín Nieto, R. (2023). *Cómo suenan los podcasts en España. Radiografía de la producción original en las plataformas de audio digital en 2022*. Fundación Antonio de Nebrija.
- Pedrero Esteban, L., y Martínez Otón, L. (2023). Los podcasts narrativos de no ficción. En Herrera Damas, S. y Rojas Torrijos, J. (eds.). *Manual de nuevos formatos y narrativas para el periodismo y la no ficción* (pp. 151-174). Tirant Humanidades.
- Vicente, E. y De Lima, R. (2021). Radio Ambulante e a tradição do podcast narrativo no radiojornalismo norte-americano. *Estudos em Jornalismo e Mídia* 18(1), 257-269.
- Rodríguez-Ortiz, R. y Fernández-Sande, M. (2025). Analysis of Narrative Strategies in Independent Non-Fiction Narrative Podcasts in Ibero-America. *Media and Communication* 13, 1- 19

Aplicaciones prácticas de la tecnología de Axure RP Pro/Team en la formación periodística

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

Palabras clave:

Formación, NTIC, periodismo, software de diseño, universidad

1. Introducción

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 su salida al mercado, la herramienta profesional AXURE cuenta con una versión gratuita para estudiantes, una estrategia que permite su creciente implantación entre los futuros profesionales.

2. Objetivos

Pretendemos examinar de qué manera el software de diseño AXURE 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 *codificación dinámica*, concebida no como un fenómeno de índole tecnológica basado en un proceso de generación de un prototipo funcional, sino como un cambio de mentalidad hacia un uso óptimo de la tecnología sin conocimientos de programación.

3. Metodología

Se ha seleccionado la aplicación de AXURE en la asignatura obligatoria MULTIMEDIA, del tercer curso del Grado de Periodismo en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Esta asignatura consiste en introducir y dotar de las competencias necesarias en la creación de contenidos informativos en diferentes formatos y en particular, en adquirir la capacidad para llevar a cabo el análisis de las estructuras, tipología, contenidos y estilos de la comunicación e información multimedia, así como iniciación en la producción y realización de distintos contenidos, conforme a una idea, utilizando las técnicas narrativas transmediales, plataformas

tecnológicas y tecnologías digitales necesarias. Se ha seleccionado el periodo correspondiente a los cursos 2022-23, 2023-24 y 2024-25. Se examinan sus áreas temáticas fundamentales en la impartición (Arquitectura de la información y Axure), el número y perfil de los estudiantes participantes, los contenidos generados y las repercusiones científicas y sociales alcanzadas.

4. Resultados y conclusiones

Desde su inicio en septiembre de 2022 hasta marzo de 2024, han generado contenidos 120 estudiantes que han producido 30 prototipos a partir de las webs propuestas.

La fusión de la formación musical y las narrativas multimedia en la creación de vídeos educativos para TikTok

Ana Mendieta-Bartolomé

UPV/EHU

anamaria.mendieta@ehu.eus

Maria Victoria Urruzola Esnaola

UPV/EHU

mariavictoria.urruzola@ehu.eus

■ Resumen

La red social TikTok, una de las redes más descargadas y con más seguidores a nivel mundial, es ya utilizada con una finalidad educativa para fomentar el aprendizaje activo. Este trabajo presenta un proyecto de movilidad virtual en la UPV/EHU, entre el alumnado de Periodismo del campus de Bizkaia y el alumnado de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología del campus de Gipuzkoa. La actividad colaborativa ha tenido lugar en el mes de febrero de 2025, y ha consistido en la creación y evaluación de once vídeos educativos en formato corto que se han subido a una cuenta común en TikTok (@musiknews2025). En el proyecto han participado 25 estudiantes de la asignatura Multimedia y Transmedia Storytelling de 2.º de Periodismo, y 18 estudiantes de la asignatura Musika, Dantza eta Arte Eszenikoen Ebaluazioa Bigarren Hezkuntzan, Batxilergoan eta Prestakuntza Maila Baliokideetan, que se imparte en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, en la especialidad de Educación Musical. El trabajo se enmarca en la primera edición del Programa «Movilidad Virtual» 2023-2024, coordinado por el Grupo Compostela de Universidades (GCU) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), con el objetivo de promover el acercamiento académico de profesorado y alumnado mediante la movilidad virtual en el aula universitaria. Gracias a esta experiencia, el alumnado de Educación ha tenido la posibilidad de complementar y enriquecer la creación de recursos didácticos musicales con las aportaciones del alumnado de Periodismo, y el alumnado de Periodismo ha incorporado la interpretación musical y la danza como elemento de valor añadido e hilo conductor de sus narraciones. Esta actividad virtual ha favorecido el intercambio cultural y mejorado la capacidad comunicativa en otros idiomas, sobre todo inglés, ya que el alumnado participante de Periodismo procede de once países diferentes (Alemania, Bélgica, Bulgaria, Estados Unidos, Dinamarca, Holanda, Hungría, Irlanda, Polonia, Ucrania y el Estado español). Con esta actividad virtual y multidisciplinar, en la que se han aplicado diferentes herramientas virtuales, recursos multimedia, y aplicaciones de edición de vídeo, los estudiantes de dos titulaciones muy diferentes ha implementado sus respectivos conocimientos periodísticos y musicales en creaciones audiovisuales que fomentan el aprendizaje colaborativo, y en este caso multicultural.

Palabras clave:

TikTok, narrativas multimedia, aprendizaje colaborativo, vídeos, música, multiculturalidad, interdisciplinariedad.

Lecciones de reporterismo a través del séptimo arte. Referentes, debate y reflexiones dirigidas a despertar la pasión por la profesión periodística

Izaskun Rodríguez Rodríguez

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Izaskun.rodriguez@ehu.eus

El cine se asume como una fuente relevante para desarrollar capacidades críticas y adquirir conocimientos y competencias curriculares en el ámbito educativo (Alves et al., 2019), tal y como demuestra el proyecto Cine Escuela 2024 del Ministerio de Cultura de España. «Las películas o las series sobre periodistas continúan proyectando una imagen -divertida, heroica o degradada, pero en cualquier caso apasionante, intensa, libre de rutinas y dependencias- que ha nutrido en parte la vocación de una generación educada ante las pantallas de televisión (Pastor, 2010, p. 198). Actualmente, el desconocimiento del alumnado del grado de Periodismo en torno a los referentes del mundo de la comunicación, los reportajes que han hecho historia o los entresijos del género es patente en las aulas. Por ello, este proyecto pretende acercar a los y las futuros/as periodistas al reporterismo y sus más insignes representantes despertando su curiosidad a través del medio audiovisual. Aplicando metodologías de aprendizaje basadas en el pensamiento y el debate se persigue un doble objetivo. Por un lado, reflexionar sobre los principios de la profesión que se plantean en las producciones seleccionadas y por otro, exponer las habilidades necesarias para desempeñar esta labor en relación directa con las competencias y resultados que se persiguen con la asignatura. Para ello se propone un recorrido por la historia del reporterismo compaginando cine, debate y análisis de reportajes. Se incluyen, entre otros, documentales como *Un día más con vida* (2018), basado en el trabajo del reportero de referencia Ryszard Kapuściński, *Radical Wolfe* (2023), con el que se perfila al máximo exponente del *Nuevo Periodismo*, o ficciones como *A Private War* (2018) en la que se representas los últimos años de la corresponsal de guerra Marie Colvin.

Palabras clave:

Cine, Reporterismo, Innovación docente

FCDtalks: una experiencia de hibridación teórico-técnica para grados de Comunicación

Lázaro Cruz García

Universidad de Murcia
lazarocruz@um.es

Esperanza Herrero Andreu

Universidad de Murcia
mariaesperanza.herrero@um.es

Marta Prego Nieto

Universidad de Murcia
marta.pregon@um.es

Maribel Olmos Carrillo

Universidad de Murcia
mariaisabel.olmos@um.es

■ **Resumen**

La docencia universitaria de la comunicación en la universidad española se ha enfrentado históricamente a la dificultad de hibridación entre las asignaturas teóricas y las competencias técnicas y profesionales (Álvarez-Nobell et al., 2022). Esta carencia de hibridación impide la formación holística de los estudiantes en investigación y en contacto con el contexto social-profesional (Sánchez Rivas, 2023). Pese a que la innovación docente es un «principio fundamental» para la universidad española según la Ley Orgánica 4/2022 del Sistema Universitario 2022 (LOSU), en el caso de la docencia universitaria en grados sobre comunicación, en muchos casos, la innovación se limita a reproducir esta división estanca, formando al alumnado en competencias teóricas y profesionalizantes de manera separada.

En este contexto, esta comunicación presenta el proyecto FCDTalks, realizado en la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia como respuesta tanto a la demanda de innovación docente como a la de hibridación de contenidos teórico-técnicos en los grados de comunicación. Este proyecto, realizado en los cursos académicos 2023/24 y 2024/25, se sirve de las herramientas profesionales de la comunicación (en concreto, la realización audiovisual) para desarrollar un programa de televisión cuyo contenido responde al de asignaturas teóricas troncales de los grados de dicha Facultad (Fundamentos de la Comunicación I y II, y Communication & Media Culture).

El proyecto FCDTalks se estructura en tres fases: una primera de revisión teórico- investigadora, una segunda de formación en competencias técnicas y una final de producción de un producto audiovisual (en este caso, un programa de televisión). Los y las estudiantes desarrollan tres competencias fundamentales: competencias teóricas, investigadoras y técnicas de producción audiovisual (operación de cámaras, sonido o realización del directo). El proyecto FCDTalks ha sido desarrollado con estudiantes de distintos niveles (1.º, 2.º y 3.º) de los grados de Comunicación Audiovisual y Communication & Media Studies de la Universidad de Murcia.

Esta comunicación describe el desarrollo de esta experiencia docente, vincula el proyecto con los objetivos formativos de los grados en comunicación en España y recoge algunos de los principales resultados obtenidos en el trabajo con el alumnado.

Palabras clave:

Innovación docente, hibridación, comunicación audiovisual

Autoevaluación con IA: desarrollo de prototipo y testeo en la materia *Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información*

Patricia Izquierdo-Iranzo

patricia.iranzo@urjc.es

Francisco Javier Pérez-Blanco

francisco.perez@urjc.es

APLITIC: Grupo de Innovación Docente Consolidado en Aplicación de las TIC para la Mejora de los Procesos de Aprendizaje

La autoevaluación beneficia el proceso de aprendizaje discente porque supone un ejercicio de autorregulación y autorreflexión de los estudiantes sobre su grado de conocimiento (Rodríguez-Gómez et al., 2011), el profesorado también reconoce que mejora su proceso docente (Mok et al., 2006). Partiendo de esta premisa en el grupo de innovación docente APLITIC como 1.ª fase del proyecto «Facilitando la autoevaluación en Moodle mediante inteligencia artificial», desarrollamos un prototipo para la generación automática de cuestionarios de autoevaluación a partir de apuntes digitales y usando Gemini como modelo de IA (Campos- Rodríguez, et al., 2024).

Como 2.ª fase se procede a la validación del prototipo actuando como validadores el conjunto de docentes del grupo APLITIC, probamos la herramienta en un repertorio variado de materias puesto que pertenecemos a diferentes ramas de conocimiento. En esta ocasión compartimos los resultados del testeo de la asignatura: *Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información*. En la validación funcional cognitiva del prototipo encontramos que:

1. Las preguntas generadas se adecuan en la inmensa mayoría de los casos a los apuntes utilizados como entrada, tanto si se trata de contenidos resumidos en frases sueltas (tipo diapositivas de power point), como de textos con la redacción completa de todo el razonamiento de los contenidos abordados.
2. La herramienta elabora algunas de las opciones multi-respuesta con los datos de entrada, y otras con información del modelo de IA sobre la está construida, lo que enriquece los tests generados.
3. La retroalimentación ofrecida por la herramienta en la corrección es adecuada en esta asignatura, aunque es el punto que más supervisión humana requiere.

Estos positivos resultados sobre el nivel de sentido y la lógica alcanzados por la herramienta permiten pasar a la 3.ª fase: validación con estudiantes.

Desde la perspectiva técnica la validación ha permitido detectar debilidades como que el desempeño de la herramienta depende directamente del modelo de IA utilizado, por lo que en una próxima iteración se implementará como una opción de configuración que el usuario elija qué modelo de IA quiere utilizar.

En la exposición oral de esta comunicación se expondrán ejemplos concretos de las conclusiones aportadas.

Palabras clave:

Autoevaluación, inteligencia artificial, innovación docente

Alfabetización mediática a través del pódcast educativo: una experiencia colaborativa en diferentes niveles educativos

Raúl Terol Bolinches

Universitat Politècnica de València

rautebo@upv.edu.es

La alfabetización mediática es un elemento clave en la formación de los ciudadanos en la sociedad digital, especialmente en un contexto donde el consumo de contenidos en audio, como los pódcast, ha crecido exponencialmente. En el ámbito educativo, el pódcast se ha consolidado como una herramienta eficaz para desarrollar competencias comunicativas, fomentar el pensamiento crítico y mejorar la expresión oral. En este contexto, se ha llevado a cabo una experiencia de innovación educativa que conecta a estudiantes de primer curso del Grado en Comunicación Audiovisual del Campus de Gandia de la Universitat Politècnica de València con estudiantes de Bachillerato del IES Francesc Gil de Canals. El objetivo ha sido mejorar la calidad de los pódcast educativos elaborados por los alumnos de bachillerato, a través de una evaluación por pares realizada por los estudiantes universitarios.

La experiencia se ha desarrollado en varias fases. En primer lugar, los estudiantes de Bachillerato han producido pódcast educativos abordando distintos contenidos de la asignatura de Educación Física. Posteriormente, se ha organizado un taller en el que los estudiantes universitarios han impartido formación sobre las claves para la producción de un pódcast educativo eficaz, abordando aspectos narrativos, técnicos y estructurales. A continuación, los estudiantes del Grado en Comunicación audiovisual han llevado a cabo una evaluación ciega por pares, aplicando una rúbrica diseñada específicamente para valorar elementos como la calidad del sonido, la estructura del discurso, la claridad expositiva y el interés del contenido. La actividad ha permitido a los estudiantes de Bachillerato mejorar sus competencias en comunicación oral y comprender mejor los principios de producción de contenido sonoro. Al mismo tiempo, los estudiantes universitarios han desarrollado habilidades de análisis crítico y evaluación, aplicando criterios profesionales en la valoración de los trabajos. La interacción entre ambos grupos ha

favorecido un aprendizaje colaborativo y bidireccional, enriqueciendo el proceso formativo de ambas partes.

Los resultados de esta experiencia evidencian el potencial del pódcast como herramienta de aprendizaje y la importancia de la evaluación por pares para mejorar la calidad de los contenidos educativos. Además, la colaboración entre universidad e instituto se muestra como una estrategia efectiva para fortalecer la alfabetización mediática y preparar a los estudiantes para los desafíos comunicativos del entorno digital.

Palabras clave:

Alfabetización mediática, pódcast educativo, aprendizaje colaborativo

El ensayo visual como metodología de aprendizaje formal

Agustín Rugiero Bader

Instructor y doctorando en Film Studies por Concordia University, Canadá
agustinrugiero@gmail.com

La presente comunicación refiere la experiencia realizada con el estudiantado de la clase «FMST 335: Latin American Cinemas» impartida en Concordia University, Canadá, de la que soy instructor. En esta, una parte considerable del semestre se dedica a la discusión de los Nuevos Cines Latinoamericanos (1960-1980), desde puntos de vista históricos y formales. Dada la composición de la clase—alumnos de animación, producción y estudios cinematográficos, así como miembros de la facultad de Bellas Artes sin formación cinematográfica previa—este proyecto se propone tres objetivos: cementar los aprendizajes de clase alrededor de las características formales y políticas de los Nuevos Cines Latinoamericanos; emplazar a los estudiantes a entender el acto cinematográfico como algo necesariamente político, que necesita de recursos formales diferentes a los que nos tiene acostumbrados el cine industrial, y facilitar el contacto de los estudiantes con el proceso de composición de un ensayo visual como medio de expresión diferenciado del ensayo por escrito.

En grupos de 5, los alumnos realizan un ensayo visual para el que acuerdan temáticas, recursos utilizados (filmación propia, material de archivo...) y posiciones dentro del equipo de trabajo. Las únicas limitaciones impuestas son temporales (menos de 5 minutos) y formales (adaptarse a las características de los cines estudiados en clase). El proyecto se opone a una tendencia muy común en la recepción cinematográfica contemporánea: el ensayo explicativo. Lo que he llamado en clase «el fenómeno *Twin Peaks: Explained*» es un género específico de ensayo visual ubicuo en plataformas como YouTube, donde el ensayo es supeditado al desglose y la explicación de escenas con el objetivo de dar un sentido concreto a una obra artística. Esto se opone diametralmente al ensayo como género especulativo, y domina los (pocos) ensayos que he podido corregir en otras asignaturas. A través de estas limitaciones y requiriendo a los alumnos el visionado, la crítica constructiva y el debate en clase de las piezas finalizadas, este proyecto ofrece una nueva aproximación al estudio formal que salva la grieta entre teoría y práctica, y propone métodos de investigación orientados a la creación en lugar de a la crítica.

Palabras clave:

Ensayo visual, cines latinoamericanos, aprendizaje formal

Cartografía del odio religioso en los medios digitales españoles: Estrategias de diseminación y perfiles de usuarios en redes sociales

Elias Said-Hung

Universidad Internacional de La Rioja
elias.said@unir.net

Daria Mottarealle-Calvanese

Universidad Internacional de La Rioja
daria.mottareale@unir.net

La propuesta busca exponer las bases conceptuales, metodológicas, impactos y resultados esperados del proyecto (PC-24-0050) financiado por la Fundación Pluralismo y Convivencia, centrado en el análisis del odio religioso en los medios informativos digitales españoles, especialmente en la plataforma X. Este entorno digital, convertido en un foco de polarización y desinformación, ha favorecido la proliferación de estereotipos y prejuicios contra comunidades religiosas, alimentando sesgos cognitivos y conductas discriminatorias (Mazerolle et al., 2020; Kiper, 2023). El proyecto tiene como objetivo promover un marco comunicativo que fomente el respeto y la tolerancia interreligiosa, contribuyendo a una sociedad más cohesionada y menos polarizada (Cinelli et al., 2021; Peralta et al., 2021).

Para ello, se identifican patrones asociados a la diseminación de expresiones de odio religioso (Cinelli et al., 2021) y se desarrollan estrategias para ayudar a los medios informativos a detectar y moderar estos mensajes. Esto busca crear un entorno digital más inclusivo que reduzca la prevalencia del discurso de odio (Obermaier & Schmuck, 2022).

El proyecto, iniciado en febrero de 2025, emplea técnicas de aprendizaje automático, análisis de redes y métodos estadísticos para analizar el fenómeno desde la perspectiva ideológica de los medios digitales. Además, aborda el odio religioso desde un enfoque general para estimar cómo los contenidos generados por los medios son utilizados para atacar colectivos sociales por motivos religiosos.

Los resultados serán transferidos tanto al ámbito científico como social mediante materiales académicos y de difusión dirigidos a agentes sociales (profesores, estudiantes y Tercer Sector) y público general. Estos materiales destacarán la importancia de los hallazgos para fomentar la convivencia y el respeto hacia la diversidad religiosa en una sociedad intercultural.

Palabras clave:

Odio religioso, medios digitales, redes sociales

Iniciativas de la sociedad civil organizada para la Alfabetización Mediática e Informativa

Gloria Rosique Cedillo

Universidad Carlos III

grosique@hum.uc3m.es

La presente comunicación tiene por objetivo presentar un proyecto de investigación sobre alfabetización audiovisual concedido en el marco del programa Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad Carlos III de Madrid en enero de 2024.

El proyecto en curso parte de la necesidad de establecer una radiografía actualizada de distintos colectivos del Tercer Sector —fundaciones, organizaciones cívicas, asociaciones de usuarios, observatorios de medios, agrupaciones profesionales y organizaciones afines—, que tienen como objeto de estudio a los medios de comunicación, y que desarrollan tareas enfocadas a la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI). Asimismo, pretende aportar luz a la memoria y presente de estas iniciativas poniendo el foco en el contexto español, y analizar el recorrido que han llevado a cabo desde sus inicios.

Por tanto, el objetivo general de este proyecto es identificar y describir la trayectoria de las distintas iniciativas nacidas al amparo de la sociedad civil organizada que trabajan a favor de la AMI. Se parte de la premisa de que un conocimiento detallado de estos actores sociales, de su historia y presente, puede ayudar a afinar el conocimiento del que actualmente se dispone en el plano teórico y, a través de su aporte en material de Alfabetización Mediática e Informativa, ofrecer aprendizajes significativos a otras experiencias de similar trazado en otros lugares de la geografía española, europea o latinoamericana.

Asimismo, la realización y difusión del proyecto tiene por objetivo que los distintos actores que intervienen en la AMI, conozcan las propuestas de la sociedad civil organizada, a fin de coadyuvar a crear sinergias que permitan el desarrollo de una política transversal coordinada y complementaria entre todos los públicos de interés, impulsada por los diferentes actores (sindicatos, periodistas, medios de comunicación, administración, movimientos sociales...) y desde los distintos espacios de acción (seno familiar, educación reglada...)

A nivel metodológico, el proyecto plantea una investigación mixta en la que se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas a los distintos colectivos seleccionados, y una encuesta a la ciudadanía a fin de conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en materia de AMI y su conocimiento sobre ellas en el contexto español.

Palabras clave:

Alfabetización mediática, tercer sector, sociedad civil

Aula Invertida y CBL como métodos de innovación en la enseñanza de Ciclos Formativos de Grado Superior

Sara Ribas Montero

Universidad Complutense de Madrid

saribas@ucm.es

Se han llevado a cabo dos metodologías innovadoras conjuntamente en la asignatura de Marketing Digital en los Ciclos Formativos de Grado Superior de Marketing y Publicidad, en el segundo Trimestre del año 2024-2025, en la Universidad Europea.

La primera metodología, el Aula invertida o Flipped Classroom se ha realizado para ofrecer la teoría más técnica a los alumnos a través de diferentes vídeos que podían ver en sus casas y donde en cada vídeo se explicaba la teoría y el estudiante podía parar el visionado para contestar una serie de preguntas sobre lo que se estaba viendo. En este caso, los vídeos se podían parar, pero no se podían dar para atrás para incentivar la atención del alumnado.

Mientras, en clase, se realizaba un CBL, Challenge Based Learning, a través de un caso práctico con una empresa real. La empresa ha acudido a clase en diferentes ocasiones para marcar los objetivos de su reto a los estudiantes, en este caso un Plan de Marketing Digital.

Se han grabado diferentes vídeos que son más tediosos para el alumnado y que, al haberlos explicado de esta manera, se ha permitido trabajar en clase la parte práctica de la asignatura con la docente presente para servirles de guía y contribuyendo a su formación de una manera más continua. Además, durante las clases, los alumnos han podido colaborar en equipo para realizar un Plan de Marketing Digital con muy buenos resultados, así como realizar diferentes actividades experienciales. Los alumnos recibían el contenido en su móvil y en cualquier momento podían empezar a aprender.

Los mejores equipos, que llegaron a la Final, pudieron exponer sus proyectos de Plan de Marketing Digital a la empresa. Los ganadores y finalistas obtuvieron unos diplomas firmados por la Universidad Europea y por la propia entidad. Y el Plan ganador será ejecutado realmente.

Estas metodologías rompen las barreras estructurales de la asignatura y generan un conocimiento holístico de la profesión, integrando conocimientos y competencias transversales que se pueden llevar a cabo en el aula.

Palabras clave:

Aula invertida, marketing digital, aprendizaje basado en retos

¿Qué y cómo me ha configurado la cultura visual? Proyecto de indagación en el grado de Creación y Diseño

Idoia Marcellan Baraze

UPV/EHU

idoia.marcellan@ehu.eus

Los periodistas, los comunicadores y también los agentes culturales son creadores de imágenes que nos llegan a través de múltiples pantallas. Este océano de imágenes en el que navegamos no sólo nos da referencias culturales sino que también nos muestra modos de ver, de mirar y de mirarnos, en definitiva de ser. En el contexto del grado de Creación y Diseño de la facultad de Bellas Artes, vimos necesario interpelar a los futuros creadores a reflexionar sobre este potencial formativo que tienen en la configuración identitaria de las personas. Pero ¿Cómo hacer reflexionar a los futuros creadores de imágenes mediáticas? ¿Cómo apelar a su responsabilidad ante el hecho de que sus producciones culturales pueden tener un impacto en los modos de mirar y de mirarse de las personas? Una exploración de la cultura visual que han vivido y encarnado a lo largo de su vida fue el modo de empezar. Mediante este proyecto de indagación el alumnado tuvo la oportunidad de detectar, analizar y evidenciar cómo diversas producciones culturales han moldeado y moldean varios aspectos de su propia identidad. Durante el proceso tuvieron que elaborar y diseñar un modo visual de representar los hallazgos, las constantes y contrastes así como reflexionar críticamente sobre aquellos productos culturales que hasta entonces sólo los habían considerado como mero entretenimiento. A pesar de proceder de diferentes contextos socioculturales constataron varios artefactos comunes del universo audiovisual que les afectaron de un modo similar. Una aproximación formalista hizo emerger una serie de constantes estilísticas y de resoluciones técnicas que hasta entonces habían pasado desapercibidas. Así mismo, el trabajo les permitió hacerse cargo del potencial formativo de las producciones culturales que ellos y ellas van a crear en su faceta profesional.

Palabras clave:

Alfabetización visual, Construcción de la identidad, Educación artística universitaria

De la métrica a la acción: innovación en la enseñanza de social media y comunicación corporativa

Ángeles Calduch-Losa

Universitat Politècnica de València
mcalduch@eio.upv.es

Alexis Jacobo Bañón Gomis

Universitat Politècnica de València
albaogo@upv.es

Enrique Orduña-Malea

Universitat Politècnica de València
enorma@upv.es

■ Resumen

La Facultad de Administración y Dirección de Empresas de la Universitat Politècnica de València ofrece un Máster Universitario en Social Media y Comunicación Corporativa. En el marco de un coordinación entre tres de las asignaturas que se cursan en la titulación para que el alumnado pueda observar el uso de las métricas en tres etapas diferentes (recolección, análisis y visualización, y toma de decisiones).

En la primera de las asignaturas que se imparte, «*Social media metrics y análisis de la audiencia digital*», se dota al estudiantado de habilidades para extraer de forma automática métricas en diferentes plataformas de redes sociales a través de distintas técnicas y métodos. A continuación, en la asignatura «Análisis exploratorio y visualización de datos», el alumnado realiza un estudio estadístico de las métricas obtenidas previamente y prepara dos informes sobre ellos: uno escrito y otro mediante una presentación que realizan al finalizar la asignatura. Finalmente, los estudiantes que desean ahondar en estos conocimientos contextualizan en la asignatura «*Business Intelligence*» la aplicabilidad de las anteriores asignaturas en el ámbito de la empresa. Esa contextualización pretende que los alumnos sean capaces de aplicar las herramientas a la realidad empresarial de un modo visual capaz de facilitar la toma de decisiones y/o la acción.

A través de esta triangulación de enfoques se consigue conectar la obtención de los datos con su análisis y su presentación para un público no especializado en la materia. Además, se posibilita la toma de decisiones en las redes sociales de las empresas en las que los estudiantes desempeñen su trabajo.

proyecto de mejora continua se han detectado ciertas carencias referidas a la comprensión, interpretación, contextualización y aplicación de métricas e indicadores. Estas carencias son especialmente destacadas en la toma de decisiones, pese a existir un uso intensivo de las métricas e indicadores de redes sociales en el mercado laboral del egresado del máster. Con el propósito de diagnosticar y corregir lo anterior, se ha iniciado en el curso 2024-2025 una acción de

Palabras clave:

Innovación docente, Comunicación corporativa digital, Analítica y métricas en redes sociales

La divulgación científica como política de Estado en innovación educativa: el caso de Canal Encuentro en Argentina (2005–2011)

Ignacio Hernaiz

Universidad de Deusto

i.hernaiz@opendeusto.es

Alejandro Álvarez-Nobell

Universidad de Málaga

aan@uma.es

Entre 2005 y 2011, Argentina vivió una experiencia inédita de articulación entre políticas públicas de comunicación, educación y cultura con la creación de *Canal Encuentro*, una señal de televisión educativa impulsada desde el Ministerio de Educación de la Nación. Esta propuesta, centrada en la divulgación científica, la producción de contenidos de alta calidad y el acceso igualitario al conocimiento, se convirtió en un caso emblemático de innovación educativa mediada por el Estado. Su despliegue y apropiación social marcaron un hito en la alfabetización mediática y científica en América Latina.

El presente trabajo se propone analizar críticamente esta experiencia desde una perspectiva política y comunicacional, en contraste con otros modelos como la BBC (Reino Unido) o RTVE (España), que también integran la divulgación científica en sus misiones de servicio público. A través de un abordaje histórico-crítico y con base en fuentes primarias —tales como materiales institucionales, contenidos audiovisuales del canal y entrevistas a actores clave del proyecto—, se busca comprender no solo el *cómo* se implementó esta política, sino también el *por qué* y *para qué* de una experiencia de estas características.

Asimismo, el estudio incluye un análisis del encuadre mediático y las controversias generadas en torno al desmantelamiento progresivo de Canal Encuentro y otras señales educativas públicas durante los gobiernos posteriores, lo cual pone en evidencia la falta de continuidad en políticas de Estado en este campo. La investigación recupera testimonios actuales de protagonistas del canal que reflexionan en perspectiva sobre su impacto, legado y potencial transformador para la educación mediática y la construcción de ciudadanía crítica.

En tiempos donde la alfabetización mediática y científica se vuelve crucial frente a la desinformación y el debilitamiento de los sistemas públicos de conocimiento, este caso invita a repensar el rol de los medios educativos como herramientas de innovación, justicia social y soberanía cultural.

Palabras clave:

Divulgación científica, Política educativa y mediática, Ciudadanía crítica

La gamificación como instrumento educativo del patrimonio cultural

Laddy Quezada-Tello

Universidad Nebrija

laddy.quezada@gmail.com

Sebastián Longhi-Heredia

Universidad Complutense de Madrid

selonghi@ucm.es

La gamificación, definida como el uso de elementos y técnicas de diseño de juegos en contextos no lúdicos, se ha consolidado como una estrategia activa educativa que es efectiva dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su aplicación en la enseñanza del patrimonio cultural busca aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, facilitando una comprensión más profunda y significativa de la herencia cultural. Esta metodología permite a los alumnos convertirse en participantes activos en el proceso de aprendizaje, explorando y valorando el patrimonio de manera lúdica e interactiva. El estudio se basa en técnicas cualitativas de revisión documental, entrevistas a expertos en educación y patrimonio cultural, e identificación de casos prácticos donde la gamificación ha sido implementada exitosamente. Esta aproximación permite analizar diversas experiencias y extraer conclusiones sobre la efectividad de la gamificación en contextos educativos relacionados con el patrimonio cultural. Diversos casos evidencian el impacto positivo de la gamificación en la educación patrimonial. Por ejemplo, en la Comunidad de Madrid, estudiantes recrearon la Ermita de Nuestra Señora de los Remedios en Minecraft, promoviendo el conocimiento del patrimonio local y desarrollando habilidades digitales. Asimismo, el Ayuntamiento de Cáceres implementó «Marco Topo», un juego interactivo que permite a las familias descubrir la ciudad de manera educativa y entretenida, fomentando el turismo sostenible y el aprendizaje intergeneracional. La incorporación de la gamificación en la educación del patrimonio cultural se revela como una herramienta eficaz para involucrar a los estudiantes y al público en general. Al transformar el aprendizaje en una experiencia activa y participativa, se facilita la comprensión y valoración del patrimonio, asegurando su preservación y difusión entre las nuevas generaciones. Es esencial que educadores y responsables culturales consideren estas metodologías innovadoras para enriquecer los procesos educativos y fortalecer la conexión de la sociedad con su herencia cultural.

Palabras clave:

Gamificación educativa, Educación patrimonial, Aprendizaje activo

Los centros de interés permiten generar empatía entre los docentes y los estudiantes

Dina Soledad Velásquez
disolvego@gmail.com

En la institución educativa Román Gómez de Marinilla se instauraron los centros de interés desde el año 2024 por iniciativa de su rector, el señor **Miguel Ángel Jaimes Caballero**, quien invitó a los docentes de primaria a que cada quien, desde sus propias facultades, talentos o capacidades, se animaran a crear los centros de interés. Buscando especialmente que los estudiantes salieran de la monotonía del aula, o las clases magistrales.

Se supone desde las directivas ministeriales, que las instituciones educativas deberían trabajar basados en las pedagogías activas.

Sin embargo, hay que reconocer que nuestros grupos son muy numerosos, por ejemplo, en la I.E Román Gómez de Marinilla, Antioquia, Colombia, cada grupo de estudiantes tiene cuarenta y cinco (45).

Muchos padres de familia buscan la institución ya que goza de muy buen nombre en el municipio. Desafortunadamente, el rector no le puede dar cupo a todos los solicitantes.

Para nosotros en Colombia sí es una alfabetización mediática el echo de que desde el gobierno nacional se venga instaurando poco a poco una política educativa donde los centros de interés (CI) pasan a ser un factor fundamental para el fortalecimiento educativo, y más aún, de la calidad educativa, no solo desde el conocimiento por el conocimiento, sino también desde las diferentes dimensiones humanas.

Es una iniciativa que está permeando principalmente una serie de instituciones en primera instancia que han sido focalizadas por el ministerio de educación colombiano.

En la institución educativa Román Gómez de Marinilla, se ha logrado evidenciar que esta estrategia permite que todos los estudiantes participen activamente de los diferentes centros de interés, independiente a cualquier diagnóstico o necesidad educativa especial (N.E.E).

El Diari de Barcelona, un proyecto de innovación docente para la formación de periodistas

Roger Cassany Viladomat

Universidad Pompeu Fabra
roger.cassany@upf.edu

Marcel Mauri de los Ríos

Universidad Pompeu Fabra
marcel.mauri@upf.edu

La formación de los nuevos periodistas por parte de las facultades de Periodismo y Comunicación ha presentado, especialmente en los últimos años, un dilema pedagógico. ¿De qué manera específica se preparan los estudiantes para hacer frente a las rutinas cada vez más cambiantes del mundo laboral? ¿Es suficiente la formación que reciben durante los estudios para incorporarse con suficientes garantías al mercado profesional? Varios estudios sobre educación apuntan que el modelo de aprendizaje basado exclusivamente en las clases magistrales y en contenidos teóricos fácilmente accesibles en la red es, por lo general, poco funcional e, incluso, a veces, obsoleto, siendo no pocas las universidades que ya trabajan para incorporar nuevos modelos de aprendizaje basados en proyectos, en problemas, en retos, en la simulación de roles profesionales y en la formación de capacidades y criterios para la toma de decisiones.

Con el propósito de dar respuesta a esta inquietud formativa, la Universitat Pompeu Fabra puso en marcha en 2020 el proyecto del Diari de Barcelona, un medio de comunicación multiplataforma elaborado exclusivamente por estudiantes -que producen sus contenidos y deciden los sus criterios editoriales- y coordinado por profesores que a la vez son periodistas profesionales en activo. Desde el arranque del Diari de Barcelona, un centenar de estudiantes de cuarto de Periodismo ya ha pasado al menos durante tres meses de su vida academia por la experiencia pedagógica (y diaria) de ser redactores y editores del Diari de Barcelona.

Al cabo de cinco años del arranque del proyecto, esta comunicación presenta unos primeros resultados inéditos de una investigación que analiza el impacto que este proyecto pedagógico pionero ha tenido en la formación de los estudiantes de periodismo. A través de la combinación de dos metodologías cualitativas, cuestionarios y entrevistas en profundidad a cuatro promociones de estudiantes que han participado en el proyecto, se han podido obtener resultados que permiten conocer una primera aproximación del tipo de aprendizaje les ha aportado esta experiencia pedagógica por proyectos y basada en el *learning-by-doing*; cómo este proyecto responde a los retos pedagógicos que había planteado la universidad; y si ha servido para cerrar el círculo de su formación antes de incorporarse al mundo laboral.

Keywords:

Learning-by-doing, aprendizaje, periodismo, simulación, proyectos, multiplataforma

Del aula a la redacción: IA generativa para la elaboración de reportajes multimedia con enfoque ODS

Koldobika Meso Ayerdi,

UPV/EHU

koldo.meso@ehu.eus

Jesús Perez Dasilva

UPV/EHU

jesusangel.perez@ehu.eus

Maidier Eizmendi Iraola

UPV/EHU

maider.eizmendi@ehu.eus

Iñigo Marauri Castillo

UPV/EHU

inigo.marauri@ehu.eus

Ainara Larrondo Ureta

UPV/EHU

ainara.larrondo@ehu.eus

Amaia Landaburu Corchete

UPV/EHU

amaia.landaburu@ehu.eus

María Ganzabal Learreta

UPV/EHU

maria.ganzabal@ehu.eus

Terese Mendiguren Galdospin

UPV/EHU

terese.mendiguren@ehu.eus

■ Resumen

Esta comunicación se plantea el objetivo de dar a conocer el proyecto de innovación educativa titulado «Aplicación de la IA generativa como estrategia docente innovadora en la creación de reportajes multimedia» que busca abordar el impacto creciente de la IA en el ámbito del Periodismo, desde una perspectiva formativa y profesional.

La rápida evolución de estas tecnologías ha transformado las rutinas periodísticas y plantea nuevos retos éticos, sociales y pedagógicos. En este contexto, se ha incrementado el interés investigador en torno al uso de la IA en la producción de noticias, la automatización de contenidos y su influencia en la credibilidad y confianza del público.

A partir de este escenario, el proyecto se implementa en el segundo curso de los grados de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas de la UPV/EHU. Se plantea como un dispositivo pedagógico orientado a integrar herramientas de IA generativas en la asigna-

tura *Redacción y Creación de Contenidos Web*, mediante el desarrollo de un reportaje multimedia vinculado a uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Esta metodología fomenta tanto la creatividad como la alfabetización tecnológica crítica del alumnado, al tiempo que refuerza competencias transversales clave como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la ética profesional.

El proyecto también busca explorar la percepción del profesorado sobre la inclusión de la IA en los planes docentes de Comunicación, con el fin de proponer un modelo formativo que oriente su implementación curricular. Se apuesta por una visión crítica e interdisciplinar de la IA que combine el saber humanístico con el dominio técnico, poniendo especial atención en sus potencialidades, limitaciones y sesgos.

Este enfoque se articula mediante prácticas colaborativas guiadas por los principios de la responsabilidad social, la transparencia y el rigor periodístico. En definitiva, se trata de preparar al estudiantado para un entorno profesional en transformación, dotándoles de herramientas y criterios para un uso ético, consciente y competente de la inteligencia artificial en el ámbito comunicativo.

Palabras clave:

Inteligencia artificial generativa; Periodismo, Alfabetización digital, Reportaje multimedia, Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)