

Experiencias docentes en Comunicación

El valor didáctico de la
producción audiovisual
estudiantil

Mireya Vicent-Ibáñez
Javier Mateos-Pérez
(Editores)



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

Experiencias docentes en Comunicación.
El valor didáctico de la producción
audiovisual estudiantil

Editado por
Mireya Vicent-Ibáñez
Javier Mateos-Pérez

Esta publicación es parte de la ayuda del proyecto *Creación y difusión de recursos interactivos y audiovisuales para la formación en Comunicación 2*, financiado por el programa Innova-Gestión-Calidad, impulsado por la Universidad Complutense de Madrid, dentro de la Facultad de Ciencias de la Información.

Obra creada sin ánimo de lucro, suscrita a licencia Creative Commons.

Experiencias docentes en Comunicación. El valor didáctico de la producción audiovisual estudiantil © 2022 by Mireya Vicent-Ibáñez & Javier Mateos-Pérez is licensed under Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

© Mireya Vicent-Ibáñez y Javier Mateos-Pérez (eds.), 2022

© De los textos, sus autores, 2022

ISBN: 978-84-09-42080-3



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
M A D R I D

Índice

- 1** Introducción.
Las experiencias del profesorado universitario en la innovación docente
y las tecnologías de la información aplicadas a la enseñanza de la
Comunicación4

Mireya Vicent-Ibáñez y Javier Mateos-Pérez

- 2** *Así me veo.*
Conocer a los universitarios para ser un buen docente9

María Antonia Paz-Rebollo y María Dolores Cáceres-Zapatero

- 3** *EnRedo: Red de Asesoramiento y Tutoría de Proyectos Dramáticos y
Narrativos en formatos de ficción televisiva.*
Una propuesta de enseñanza, investigación y extensión18

Simone Maria Rocha

- 4** De Marx a Bakunin.
Una amistad imposible en rap, en cómic y en vídeo27

Andrea Donofrio

5	La historia del audiovisual en clave cultural: una pedagogía del trasvase intermedial y el análisis creativo	36
---	---	----

Rebeca Romero Escrivá

6	Creatividad e interactividad para el aprendizaje y enseñanza de la <i>Historia del Periodismo Universal</i>	46
---	--	----

Ángel L. Rubio Moraga

7	¡Larga vida al pódcast! Experiencias sonoras y aprendizaje activo en el Grado en Comunicación Audiovisual de la Universitat Politècnica de València	54
---	---	----

*Ariadna Fernández-Planells, Raúl Terol-Bolinches, Nadia Alonso-López,
Juan Manuel Sanchis-Rico, Josep Àngel Mas-Castells y Cristina Navarro-Laboulais*

8	Una mirada a la <i>Historia de la Comunicación Social</i> desde la óptica de sus protagonistas	62
---	---	----

Itziar Reguero Sanz

9	El impacto intergeneracional de la televisión: un ejercicio práctico para la reflexión de los futuros periodistas y profesionales del ámbito audiovisual	68
---	--	----

Isabel Martín Sánchez

10 Mujeres periodistas en la *Historia del Periodismo Universal*78

Carolina Abellán Guzmán

11 La libertad creativa como fuente de calidad87

Ignacio Nevado

12 La innovación docente como base de un sistema educativo eficaz.....94

África Olalla Pérez y Eva Parada da Silva

13 Bibliografía100

14 Sobre los autores y las autoras104

15 Editores111

Introducción.

Las experiencias del profesorado universitario en la innovación docente y las tecnologías de la información aplicadas a la enseñanza de la Comunicación

Mireya Vicent-Ibáñez (Universidad Complutense de Madrid)

Javier Mateos-Pérez (Universidad Complutense de Madrid)

La innovación aplicada a la práctica docente es esencial porque descubre e implementa nuevas estrategias de enseñanza con las que los estudiantes están más motivados, por lo que asimilan mejor los conceptos y alcanzan un aprendizaje significativo. En este caso, el proyecto de innovación docente *Creación y difusión de recursos interactivos y audiovisuales para la formación en Comunicación* nace con el objetivo de que nuestros estudiantes, más allá de que aprendan los contenidos de la materia, reflexionen acerca de los mismos y adquieran las herramientas analíticas necesarias para elaborar trabajos críticos.

La innovación educativa es un proceso que consiste en incorporar algo nuevo en la docencia, por lo que supone un cambio creativo, que se realiza de manera intencional y sistematizada, que produce modificaciones en el sistema de generación y transferencia de conocimientos, que involucra a estudiantes y profesores, y que busca mejorar la calidad de algún aspecto significativo del hecho educativo.

El libro que aquí se presenta tiene su origen en el proyecto de innovación docente *Creación y difusión de recursos interactivos y audiovisuales para la formación en*

Comunicación 2, que está financiado por el Programa Innova-Gestión de la Universidad Complutense de Madrid, y que ha sido desarrollado por un grupo de profesores y profesoras de la Unidad de Historia del departamento de Periodismo y Comunicación Global, de la Facultad de Ciencias de la Información. Su *leitmotiv* es fomentar el autoaprendizaje del alumnado de los Grados de Periodismo y Comunicación Audiovisual, a través de la creación, por parte del estudiantado, de materiales audiovisuales que expandan los contenidos pedagógicos de las asignaturas impartidas en el aula, como Historia del Periodismo, Pensamiento Político, Cine Documental e Informativo o Historia de la Televisión, hacia temas extraídos del programa académico que les interesen o sobre los que quieran profundizar.

Las piezas audiovisuales, por tanto, son obra de los estudiantes. Posteriormente, estas producciones son recopiladas y seleccionadas por el grupo docente, y luego publicadas en la página web del proyecto: www.comunicahistoria.com, con la intención de difundir su trabajo y de que otros compañeros y compañeras, amplíen también sus conocimientos.

Este proyecto persigue trascender la mera transmisión de conocimientos para convertirse en una ayuda para la formación de profesionales, pero también de personas críticas, autónomas, que sean respetuosas con los derechos de los otros y que, con su trabajo, aporten a la sociedad.

Esta es la segunda edición del proyecto, lo que interpretamos como una pequeña muestra de su efectividad. Durante este tiempo, el personal docente implicado en la labor ha constatado, en primera persona, la respuesta positiva del alumnado a nuestra propuesta, y ha podido comprobar los efectos óptimos cosechados en el proceso educativo. Esto, sumado a los años de actividad docente que acumulan los integrantes de este proyecto, han propiciado una profusión de experiencias que, estimamos, merecen ser compartidas.

Partiendo de esta premisa, hemos intentado componer una obra colectiva sobre la base de los resultados del proyecto, y destinada a la reflexión de los docentes. El resultado

es un conjunto de capítulos variados, breves, elaborados por profesores del proyecto de innovación antes reseñado, en los que se dan a conocer propuestas, modelos, perspectivas, aprendizajes o experiencias cosechadas durante el proceso de trabajo.

Además, el libro suma el aporte de la experiencia de otros docentes, pertenecientes a distintas universidades, que realizaron proyectos similares al nuestro (basados en el autoaprendizaje del alumnado mediante la creación activa de contenidos audiovisuales), a modo de complementar y ampliar las perspectivas recopiladas. Así, en esta recopilación aparecen las reflexiones de otros proyectos relevantes como: *Experiencias sonoras para el desarrollo de competencias transversales: aprendizaje activo a través del uso del pódcast en el aula* (EDUCAST), de la Universitat Politècnica de València (<https://educast.webs.upv.es>); *Educar la mirada: puntos focales de la historia audiovisual*, de la Universidad de Murcia (www.um.es/educarlamirada); y *EnRedo: Red de asesoramiento y tutoría de proyectos dramáticos y narrativos en formatos de ficción serial televisiva*, de la Universidade Federal de Minas Gerais, de Brasil. Como cierre, el libro incluye la perspectiva del alumnado, a través de un capítulo elaborado por sendas estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid, que igualmente comparten sus experiencias desde otro margen del proceso de innovación.

Este tipo de propósitos innova-educativos requieren, de una parte, a profesores comprometidos e involucrados con la docencia, que quieren analizar su quehacer y que ambicionan aprender y mejorar la calidad de sus enseñanzas, así como los aprendizajes de sus estudiantes. De otra parte, para elaborar estas propuestas es crucial contar y escuchar a los estudiantes, para proveerles de los recursos que les permitan desarrollar competencias profesionales con las que seleccionar, analizar, organizar y utilizar la información para transformarla en conocimiento útil, didáctico y atractivo, en formato audiovisual. Este proceso complejo les va a permitir aprender y, a la vez, ayudar a otros compañeros a que aprendan a través de las piezas que ellos mismos han creado.

La producción de estos materiales audiovisuales por parte del alumnado se encuadra en la realidad digital. Éste es un contexto de cambios continuos y de inmediatez, consecuencia de la revolución tecnológica actual. Por este motivo

entendemos que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son -y deben ser- un elemento fundamental para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las tecnologías, entendidas como medio para la educación -y no como un fin en sí mismas-, se convierten en un recurso conveniente y sumamente beneficioso en la formación universitaria. Estas herramientas no sólo favorecen la adaptación a los nuevos paradigmas comunicativos, también contribuyen a la eficiencia, a la calidad y a la obtención de resultados positivos en la docencia. Incluso, y ya hablando propiamente de las carreras de Comunicación, las tecnologías nos permiten desarrollar procesos educativos más dinámicos y motivadores para los estudiantes, que les posibilitan la adquisición de competencias, destrezas y habilidades de carácter técnico y profesional.

Por ello, en el proyecto de Innovación Docente *Creación y difusión de recursos interactivos y audiovisuales para la formación en Comunicación 2* hemos planteado el empleo de una amplia variedad de dispositivos y aplicaciones, para usar en determinadas asignaturas de la carrera de Periodismo y de Comunicación Audiovisual. Teléfonos móviles y ordenadores portátiles, equipados con aplicaciones, con herramientas de vídeo, con programas de montaje audiovisual y *softwares* de sonorización, son instrumentos que abandonan su papel de elementos distractores para convertirse en utensilios que favorecen nuevas formas de aprender y crear.

Por eso, este proyecto de innovación docente se propone fomentar el uso -crítico y reflexivo- de las TIC, en un momento caracterizado por la sobreinformación digital. En este estadio, la labor de los docentes es un factor clave, porque cumple una función de colaboración, de ayuda, de asesoría y de coordinación. Estimamos que la competencia digital docente aparece como otro de los retos del profesorado y creemos necesario que la docencia actual sea flexible, creativa, atractiva y que, en suma, mantenga un espíritu innovador imbricándose con las TIC, instrumentos elementales para el desempeño satisfactorio del ejercicio docente en los nuevos tiempos.

Por último, presentamos este trabajo con el ánimo de contribuir a una educación de calidad, renovando la práctica pedagógica, proponiendo métodos didácticos

creativos e incorporando innovaciones en el trabajo docente que favorezcan el mejor desempeño de nuestros estudiantes.

Así me veo.

Conocer a los universitarios para ser un buen docente

María Antonia Paz-Rebollo (Universidad Complutense de Madrid)

María Dolores Cáceres-Zapatero (Universidad Complutense de Madrid)

La realización de un corto documental constituye uno de los trabajos obligatorios de la asignatura optativa de cuarto curso de Comunicación audiovisual *Historia del cine informativo y documental*. Con esta aportación se pretende, de manera directa y primordial, que los estudiantes adquieran las competencias prácticas de la asignatura y asuman, en la realización de un proyecto audiovisual propio, los diversos significados y contribuciones de los distintos movimientos estéticos, así como las posibilidades técnicas que se van mostrando en clase a lo largo del curso. Efectivamente, las sesiones en el aula plantean la historia del cine documental como un conjunto progresivo de respuestas creativas y un aprendizaje en la resolución de problemas narrativos y estéticos a partir del análisis de los documentales más representativos de la historia de los géneros de no ficción (<https://comunicahistoria.com/>).

A lo largo de los diversos cursos, la realización de este corto documental se ha organizado en torno a un tema genérico, propuesto cada año por el profesorado, sobre el cual los estudiantes han de planificar sus historias. Esta limitación inicial, como el resto de las condiciones de “producción” que se comentarán enseguida, pretende sumergir al equipo de realización en un entorno real y profesional: el “encargo”.

Los grupos han de componerse por cuatro personas y no superar los cinco minutos de duración. La segunda condición quiere evitar el defecto dominante en las primeras

producciones documentales, en las que todo lo grabado parece tener una gran importancia, y destacar un aspecto fundamental del trabajo documental: “limpiar” las historias, centrarse en los argumentos, entender que normalmente menos es más en el mundo de la imagen.

Que los equipos sean de cuatro personas responde a otro hecho profesional: en los ámbitos profesionales no siempre se trabaja con amigos. La colaboración ha de ser profesional, lo que implica siempre una planificación mínima previa que defina papeles, roles y calendario de trabajo. Normalmente esto exige que los estudiantes busquen entre conocidos y no conocidos (la asignatura, al ser optativa, suele romper los grupos de amistades más consolidados que se mantienen en las materias obligatorias organizadas por grupos estables).

Por último, cada año el equipo docente selecciona un tema diferente y específico. En los últimos cursos han sido: Héroes anónimos, Crisis económica, ONGs o Problemáticas sociales, entre otros. Uno de los temas que más se ha reiterado a lo largo de la impartición de esta asignatura, desde sus comienzos en el año 1995, ha sido *Así me veo*.

Este tema ha intentado casi siempre enfrentar a los estudiantes con su realidad más inmediata, haciéndoles caer en la cuenta que su entorno está lleno de historias de interés y que constituye un universo en el que ellos están inmersos pero que exige un compartir protagonismo, incluso en lo más personal y cercano, con otras personas: familiares de distintas generaciones, amigos, etc. Presenta, además, el interés complementario de facilitar la búsqueda de “material de archivo” en su propio entorno, lo que ayuda a que contextualicen las imágenes que probablemente han olvidado o situado en otras perspectivas vitales.

En el fondo, cada grupo suele abordar un tema relacionado con la juventud, con sus propias vivencias, experiencias, problemas, sueños o miedos, libremente escogido, aunque consultado previamente con el profesorado, quien da el visto bueno, además de orientar y colaborar en la concreción de sus propuestas. En este sentido, obviamente, la labor del equipo docente resulta clave: plantea dificultades previsibles, orienta la

solución realista de producción, transmite experiencias que puedan aplicarse a cada caso concreto, etc.

Conectar con los estudiantes a través de sus biografías

Los resultados de esta experiencia van más allá de su importancia como actividad práctica. El objetivo es adquirir todo un conjunto de conocimientos y habilidades profesionales y relacionados de manera directa e inmediata con la materia impartida. La realización de un corto con esa temática, básicamente biográfica, *Así me veo*, tiene además un valor complementario pero fundamental para los docentes universitarios implicados en la asignatura, por cuanto permite mostrar todo un conjunto de radiografías que dan cuenta, de manera amplia y bastante completa, del universo singular y colectivo de nuestros estudiantes.

Desde luego, este trabajo no constituye un experimento de psicología social proyectiva. Tampoco una especie de metodología de observación indirecta a través de proyectos audiovisuales autobiográficos. Pero es indudable que los resultados ofrecen datos de interés en un doble sentido. El primero y primordial: el de facilitar a los estudiantes la adquisición de competencias prácticas en el orden de la producción audiovisual profesional y el integrar los conocimientos teóricos (principalmente históricos y de estilo) en la resolución de problemas prácticos que plantea la producción de encargos audiovisuales.

También contribuyen, como se ha señalado, a que un docente conozca el universo mental de sus estudiantes (“ese saber cómo piensan”) e identifique los referentes que marcan su cotidianeidad. Tan importante es hoy eso como estar al tanto de sus preocupaciones, sus formas más frecuentes de diversión (acciones y lugares), el cómo vislumbran su futuro... en fin: sus demonios y sus ilusiones; sus motivaciones y su percepción del fracaso; sus metas profesionales y sus correspondencias con su actividad en las aulas y en los recintos universitarios.

Es indudable que, si el profesor tiene en mente estas coordenadas, asumidas normalmente como “experiencias” por los alumnos, podrá conectar más fácilmente con ellos y lograr que la asignatura resulte útil, tanto para su adiestramiento profesional como personal. Este aspecto es fundamental en una universidad que ha apostado por la transmisión de una experiencia vital a los estudiantes que se ha de concretar, finalmente, en la adquisición de unas competencias.

Estas últimas, tienen diversos componentes: de carácter cognitivo, práctico, especulativo, comunicativo, de trabajo en equipo, etc. Pero su asunción por parte de los estudiantes es algo más que un simple adiestramiento, por muy articulado que éste se presente. Hay todo un componente actitudinal en el que el profesor puede colaborar (o no) en función de que asuma (o no) la realidad de sus estudiantes y de sus contextos, y consecuentemente de su diversidad, de su desigualdad, de sus individualidades y de sus rasgos comunes fraguados en sus contextos. La experiencia docente universitaria muestra, cada vez más, que el profesor debe contribuir a la formación integral del alumno, porque sendos ámbitos, el profesional y el personal, están íntimamente unidos:

Quería agradecerle todo lo que me enseñó. Nunca antes me había interesado por el cine documental hasta su asignatura y gracias a usted he decidido empezar a trabajar este año en un documental para contar una historia que hacía ya tiempo que quería contar. En lo personal, me hizo sentirme más segura de mí misma. De verdad que me sentí valorada por usted (e-mail de Begoña G.L.).

Cómo se ven

La experiencia implementada en el curso 2021-2022 evidencia que uno de los temas que más les preocupa es su futuro profesional. Tal vez porque la asignatura se imparte en el último curso de grado y se plantean si seguir estudiando para especializarse cursando un máster o buscar un trabajo. En esta cuestión les invade un tremendo pesimismo (corto [Formados y precarios](#)). Tienen sueños y, algunos, son ambiciosos: ser actriz en Hollywood, productor musical, actor de doblaje, guionista, director de cine, realizadora

de documentales de naturaleza, dedicarse a la moda, pero los consideran irrealizables y se frustran. A veces culpan a la sociedad porque creen que no les da oportunidades; otras a la crisis del sector audiovisual y, en general, a la situación de pandemia que estamos viviendo.

Esta frustración se traduce en ansiedad y depresión. En el corto [Decadencia, un chaval corriente](#) el protagonista no tiene ilusión por nada: no estudia, no trabaja, fuma porros y juega a videojuegos sin que la historia plantee un asomo de esperanza al cambio. En la escena final (Figura 1) el joven disfruta subido en un cochecito infantil de monedas, porque no quiere crecer ni asumir sus responsabilidades.



Figura 1: Fotograma de *Decadencia, un chaval corriente*

Pero los cortos documentales también recogen otras preocupaciones. Por ejemplo, el consumo de marihuana y el deterioro que produce tanto en la persona como en sus relaciones con los demás ([Dónde está Ale](#)), a lo que se une la ludopatía, que se presenta como la necesidad que sienten algunos jóvenes de conseguir dinero fácil ([Money, Money](#)). Otra adicción mencionada se refiere al móvil y a las redes sociales. Se denuncia que se ve la realidad a través de las pantallas ([A través de las pantallas](#)) y que esa realidad no es tal, es ficción, como los cuerpos perfectos (Figura 2) que aparecen en Instagram gracias al uso generalizado de diferentes aplicaciones ([La cruda realidad](#)).

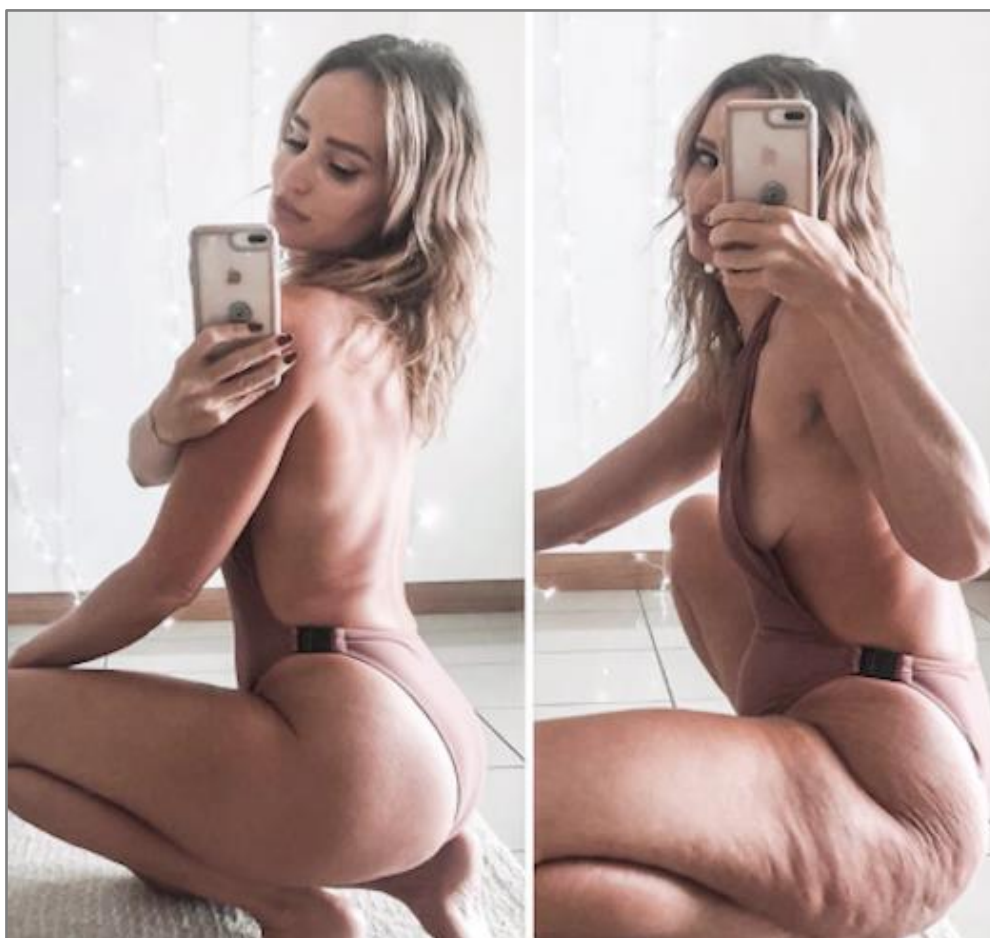


Figura 2: Fotograma de *La cruda realidad*

Entre las cuestiones de mayor calado, los cortos abordan la identidad sexual, tal vez porque son estos años en los que se define su sexualidad. En este panorama, muchos de los estudiantes conocen (de su vecindario, de la universidad, un compañero de la infancia) o son amigos de un joven que se plantea un cambio de sexo. En estos cortos ([Bárbara, el documental](#)) no hay dramatismo. Al contrario, se afirma el apoyo de la familia y del entorno más próximo. Los protagonistas se manifiestan con sinceridad ante la cámara y evidencian con seguridad su decisión. Tampoco se describe de manera negativa la presencia de jóvenes de otras nacionalidades en España (Cuba, Venezuela, China). Los cortos dan idea del bienestar de estos “exiliados” ([Cubano](#)), de las oportunidades encontradas y de la calidad de vida, sólo ensombrecido en algunos casos por la separación de su familia ([Exilio de Venezuela](#)).

Sin embargo, el corto ganador del primer cuatrimestre, primer premio del jurado y del público, no tuvo nada que ver con estas temáticas. Cuenta una historia sobre la amistad y el compañerismo (Figura 3): la protagonista persigue su sueño y supera las dificultades gracias al apoyo de sus amigos ([Crear: Cómo se rodó “Mirála que bonita era”](#)). La amistad y el grupo, al final, es lo más importante para ellos.



Figura 3: Fotograma de *Crear*

Qué puede aportar la docencia universitaria

En el aula pueden aportarse ejemplos que les ayuden a confiar en sus posibilidades y en el valor del trabajo y del esfuerzo. Por ejemplo, al explicar *Why we fight?* (Frank Capra, USA, 1945), se puede comentar la biografía de Frank Capra, director de la mencionada serie documental, quien, con veintipocos años, dormía cuatro horas y desempeñaba tres trabajos porque se prometió a si mismo que nunca sería pobre. Ganó tres Óscar y fue el director de las películas más populares de los años 30.

También se les puede animar a tomar iniciativas, como Frederix Wiseman que comenzó a realizar documentales sin ninguna experiencia previa hasta que, con trabajo y empeño, encontró su propio estilo, dentro del cine directo norteamericano. Se creen “formados”, pero hay que explicarles que la formación no finaliza nunca. La escena del escarabajo pelotero (del documental *Microcosmos*, Claude Nuridsany y Marie Pérennou, Francia, 1996) les resulta estimulante. En el mismo un insecto (el escarabajo pelotero)

lucha contra una rama, durante varios minutos, hasta que consigue solventar el obstáculo y llevar la comida a su guarida.

Les impresionan los rituales de la secta de los Haukas y el consumo de sustancias narcotizantes en *Le maîtres fous* (Jean Rouch, Francia, 1956) para soportar el peso del colonialismo y de la civilización capitalista. Las reflexiones en el aula sobre la inutilidad de este consumo para evitar la mencionada opresión siempre resultan muy positivas.

Los ejemplos pueden multiplicarse, pero lo importante es entender la idea general que aquí se expone, puesto que cada docente debe buscar sus propios modelos. Y en este empeño no deben olvidarse las tutorías. Este espacio de contacto y de asesoramiento, más individualizado, se puede utilizar para preguntarles sobre sus planes de futuro y orientarles a descubrir sus fortalezas. Por ejemplo, Alicia A.R. quería realizar documentales, pero, después de hablar con ella, se descubrió que es una excelente fotógrafa. Se la animó a dirigirse hacia esa especialización, desmontando algunos de los estereotipos y prejuicios que tenía sobre el fotoperiodismo y la fotografía documental, ayudándole a descubrir las inmensas posibilidades que ofrece ese medio desde el punto de vista creativo, profesional y personal.

Balance de la experiencia

El conocer el universo de contextos, de posiciones, de modos de entretenerse, de aspiraciones, de ilusiones, de lógicas de reacción, etc. de los universitarios constituye un punto de partida necesario para un buen docente. Transmitir exige asegurar que los mensajes se reciben y se asimilan, y la docencia universitaria es probablemente la experiencia comunicativa más enriquecedora para un estudiante y para un docente. Este punto de partida no es el resultado de una disquisición pedagógica elaborada en un despacho. Tampoco se ha obtenido tras la lectura de ensayos esclarecedores de alguien que no ha asumido el reto verdadero de hacerse entender en un aula por unas poblaciones de estudiantes que han variado enormemente a lo largo de las últimas décadas.

La experiencia, esta experiencia concreta, en la realización y seguimiento de la producción de estos cortos documentales, refleja, primordialmente, una preocupación por los estudiantes que da sentido a nuestro quehacer profesional en la universidad antes de que “Bolonia” descubriera las competencias como centro de la actividad docente. Muestra, en su longevidad, que lo fundamental es que el profesorado universitario se empeñe en acometer, desde su posición superior al estudiante, su trabajo: enseñar a leer (mirar y escuchar) con sentido crítico; ayudar a expresar experiencias propias (mediante textos escritos, orales, visuales o audiovisuales); tener sentido de la medida y de la proporción y, desde estas cualidades personales, saber integrarse (o liderar) un equipo de trabajo con actitud colaborativa o de servicio.

Desde luego, no todos los estudiantes responden igual a esta preocupación. Ni el buen profesor es un héroe que acaba triunfando moralmente, ni los estudiantes muestran siempre con agradecimiento esta actitud activa de los buenos docentes (son muchos, casi todos, los que no conocen el nombre de su profesor). Pero eso pasa también en otras profesiones. A diario, los profesores universitarios asumimos el código de honor griego, espartano en concreto, que establecía que los soldados debían mantener la posición sin retroceder ni huir.

*EnRedo¹: Red de Asesoramiento y Tutoría de
Proyectos Dramáticos y Narrativos en formatos de
ficción televisiva.*

Una propuesta de enseñanza, investigación y
extensión²

Simone Maria Rocha (Universidade Federal de Minas Gerais)

El texto que se presenta a continuación es un relato de la experiencia que he venido desarrollando como docente e investigadora en los últimos años dentro del área de los estudios televisivos, motivada por las importantes transformaciones que el escenario productivo del medio ha venido experimentando contemporáneamente.

El creciente interés de las grandes empresas transnacionales del sector (Netflix, Amazon, Disney, Apple, etc.) en la producción de contenidos brasileños fue un impulso importante para proponer una red que implicara acciones de enseñanza, investigación y extensión. La propuesta combina los esfuerzos del equipo proponente, compuesto por académicos del área que se desempeñan en diferentes instituciones. Todos ellos se dedican al examen de diferentes dimensiones, formas de abordaje y dinámicas de formación para la creación de contenidos de ficción seriada en televisión, con antecedentes de actividades conjuntas. El trabajo colectivo busca desarrollar y consolidar iniciativas de formación y capacitación para estudiantes y otros públicos interesados en ingresar en un mercado expansivo y competitivo que exige acciones descentralizadas y regionalizadas, fundamentales para atender los múltiples escenarios productivos existentes hoy en Brasil.

El proceso de aplicación de la enseñanza y los objetivos de *EnRedo*

Vivimos un momento de renovación y florecimiento de la televisión. Este medio ha crecido en contenidos, lenguajes, densidad dramática, complejidad moral e invención narrativa, dejando en el pasado una cierta posición de inferioridad que los guionistas de televisión solían sentir respecto a los guionistas de cine. La televisión actual, en su función e inserción cultural, se asemeja a la novela del siglo XIX. A partir de los años ochenta, la ficción televisiva empezó a mirar la realidad de otra manera y, al mismo tiempo, empezó a recorrer múltiples realidades visibilizando problemas complejos de la sociedad contemporánea como el racismo, el sexismo, la violencia, los fundamentalismos religiosos y/o las identidades culturales.

Los retos actuales de generar contenidos para diversas plataformas y seguir el ritmo de las tendencias en el mundo globalizado se resignifican en cada cultura en forma de productos, temas, propuestas estéticas, caracterización de personajes y lectura del contexto histórico. Además, un nuevo escenario en evolución incluye pensar en la llegada de nuevos *actores*: posibilidades de consumo innovadoras, el aumento de las pantallas, u otros modelos de distribución, entre otros factores, que han ido estimulando en la producción televisiva serializada una explosión de experimentación formal y temática capaz de enganchar al espectador episodio tras episodio, temporada tras temporada.

EnRedo: Red de Asesoramiento y Tutoría de Proyectos Dramáticos y Narrativos en Formatos de Ficción Serial Televisiva surge en este escenario desafiante como una propuesta de trabajo que articula docencia, investigación y extensión para apoyar las actividades de investigación, capacitación y formación de guionistas de series televisivas contemporáneas. La *Red* nace de la actividad docente e investigadora de algunos profesores y grupos de investigación adscritos a cuatro universidades³ públicas brasileñas, cuyas preocupaciones y esfuerzos se centran en el estudio, la escritura y la producción de contenidos audiovisuales en el contexto de la llamada nueva televisión.

A lo largo de estos dos años, y conscientes de las nuevas dinámicas que conlleva la producción de contenidos de ficción para la televisión, estos profesores y grupos trataron de establecer un diálogo fructífero y un intercambio de experiencias, ya sea como profesionales del oficio, como profesores, como evaluadores, como tutores o como investigadores del arte de escribir guiones. Cada uno aportó al grupo importantes contribuciones que fueron la base para la formación de la *Red* y de las actividades integradas que se empezaron a desarrollar y ofrecer.

A partir de este impulso inicial, el equipo comenzó a desarrollar programas continuos de seminarios, ciclos de debate, minicursos y laboratorios de creación y escritura de guiones, establecidos en cada una de las universidades y, de forma integrada y a distancia. Esto fue posible gracias a las tecnologías de la comunicación que comenzamos a explorar y utilizar en el contexto de la pandemia COVID-19.

Un cambio importante, y que impacta en el oficio de guionista, son las llamadas heterodoxias de la pieza técnica del guion, que surgen en medio del dominio de ciertos modelos en épocas y contextos históricos definidos. En la historia de la escritura de guiones, es posible identificar muchas formas ortodoxas de escritura (Price, 2013) que surgen en virtud de la necesidad de crear estándares de la industria.

La forma dominante actualmente es el modelo de *escenas maestras*, situado en el contexto del llamado Nuevo Hollywood, en la década de 1970, y caracterizado por la escisión entre el espacio dramático y el espacio escénico. Si en las opciones anteriores el guión era al mismo tiempo una pieza dramática y un espacio escénico (que contenía la historia, pero también indicaciones para la dirección, los movimientos y los planos), en las *escenas maestras* se trata de establecer una escritura estándar en la que prevalece la media de una página por minuto de rodaje, las descripciones objetivas de las escenas y el rechazo de las figuras retóricas que no se transformarán en imágenes. Es posible asegurar que la ortodoxia de este modelo, además de asegurar el estándar industrial, también pretende anular la subjetividad de quién escribe para privilegiar la subjetividad de quién conduce la obra, con la evidente construcción de la figura del director como autor.

En el contexto de la nueva televisión, y específicamente en el ámbito de la producción de ficción seriada, los profesionales del guion han pasado a ser protagonistas relevantes en los procesos productivos y creativos de la industria televisiva. (especialmente el showrunner). Esta figura genera tensiones y retos que deben ser identificados y afrontados por quienes se dedican, o pretenden dedicarse, al oficio de escribir textos para la ficción seriada. Y es en este contexto, y con el fin de superar las limitaciones de los cursos de guion (en general pagados) que se ofrecen habitualmente en nuestro país, que nos lanzamos al reto de organizar una red y estructurar el trabajo de forma colectiva y colaborativa.

Entre los objetivos de *EnRedo*, destacamos: a) ofrecer, en el plan de enseñanza, dinámicas de "salas de guionistas". Una formación continuada para la elaboración de contenidos narrativos en formatos de ficción seriada para televisión, centrándose en la concepción dramaturgica y narrativa de estos proyectos; b) desarrollar, en el plan de investigación, estudios y reflexiones sobre las variables "poéticas" de estos formatos para investigar las expansiones, innovaciones estilísticas y narrativas que dieron origen a la llamada complejidad narrativa (Mittell, 2015), y cómo tales hallazgos afectan a la propia composición de la parte técnica del guión; c) dirigir, en el ámbito de la extensión, sus servicios a diversos actores institucionales de estos universos de producción audiovisual (guionistas, productores independientes, empresas de contenidos, Organizaciones No Gubernamentales, etc.), el asesoramiento y tutorización cualificada de proyectos con vistas a su posicionamiento, en contextos competitivos, de disputa por eventuales financiaciones de diferentes fuentes en este ámbito de la producción cultural.

La dinámica de la enseñanza en *EnRedo*

Las actividades docentes de la *Red* se han estructurado a partir de rutinas de trabajo basadas en la dinámica de una escritura de guiones colaborativa y centrada en la elaboración de textos de ficción seriada marcados por la complejidad narrativa en diferentes niveles y posibilidades. Durante el año 2021, debido a la pandemia de COVID-19, se trabajó principalmente en la modalidad de enseñanza a distancia a través de la

plataforma MS Teams. Las actividades se desarrollaron a través de la oferta de dos laboratorios de creación y guionización de ficción seriada televisiva contemporánea, divididos así:

Laboratorio 1 (90h). Elementos, estructura y escritura de guiones; innovaciones, ampliaciones y creación de narrativas complejas; dinámica de mercado y producción de series de televisión.

Laboratorio 2 (90h). Desarrollo del proyecto original + episodio piloto:

- Tutoriales avanzados para el desarrollo de proyectos (Premisa, Acción Dramática y Personajes, Arco de la Temporada General, Biblia de la Serie, Episodio Piloto);
- Formación para la presentación de proyectos en rondas de negocios (*Pitching* y Biblia de las ventas).

En estos laboratorios sistematizamos y articulamos las actividades formativas en un mismo programa continuo de formación de guionistas donde empleamos escenarios simulados de creación dramática, en forma de "salas de guionistas"⁴. Además, promovemos una mayor integración entre las instituciones; programamos clases a distancia (en formato síncrono o asíncrono)⁵ en las que los diferentes miembros de la *Red* pueden realizar clases uniendo: la experiencia en el área, los temas de investigación y los contenidos programáticos relacionados. Finalmente, promovemos encuentros con profesionales del mercado que simulan eventos de ronda de negocios, momento en el que evalúan los proyectos creados por los equipos.

Mi experiencia como profesora y coordinadora de *EnRedo*

Creo que el trabajo en *EnRedo* ha sido uno de los más ricos en mis más de veinte años de experiencia docente. El desplazamiento de la mirada, habitualmente ligada a los estudios televisivos desde una perspectiva cultural, la necesidad de invertir en una

nueva formación (a través de numerosas lecturas, cursos y talleres de guionización a los que asistí), y la cooperación de colegas y grupos de investigación de otras universidades, han renovado las perspectivas de trabajo.

Participar en la *Red* me ha dado aliento y ánimo precisamente en un momento en que en Brasil los temas de educación e investigación han sido constantemente atacados, desacreditados y descuidados por las políticas públicas, las inversiones y los apoyos de todo tipo. En un escenario en el que la industria, las demandas y el mercado presentan retos crecientes, así como diversas oportunidades de trabajo, creo que la universidad pública todavía está muy lejos del espacio que debería y podría ocupar en este proceso.

Destaco que el enfoque de la investigación, al estar centrado en el análisis de las características del mercado y la poética de los materiales producidos en Brasil, colabora significativamente en el proceso. Como uno de los objetivos de la *Red* es formar a profesionales para trabajar en este mercado, los resultados de la investigación nos permiten formar y capacitar a los estudiantes para que actúen como guionistas de forma crítica y conscientes del contexto y las especificidades del lugar donde pretenden trabajar.

Esto no significa que no seamos conscientes de las ampliaciones y transformaciones que se han producido desde la aparición de lo que se consideraba televisión de calidad en Estados Unidos a finales de los años 90. Sin embargo, nuestro diferencial está en relación con las investigaciones con este enfoque analítico, especialmente las poéticas, que centran sus intereses (sobre todo) en las producciones del norte global, en las series cultas y consideradas excepcionales, aunque estas investigaciones se desarrollen o se hayan desarrollado en suelo nacional. Así, buscamos responder las preguntas: ¿qué tipo de historias podemos contar siendo conscientes de los movimientos del mercado, de las innovaciones de estilo, del *storytelling* y del nuevo papel que juega el guionista en el contexto de la producción de una serie en el país? ¿Qué habilidades debemos estimular durante el desarrollo de los cursos, talleres y laboratorios?

Este movimiento de constante actualización e investigación que exige el objeto es lo que estimula y renueva nuestro trabajo. Además, como la *Red* se dedica a un sector

de actividades que tiene un atractivo considerable, moviliza a varios segmentos de público, comunidades de aficionados, mueve el mercado y requiere el cultivo de varias habilidades por parte de los profesionales implicados. La elección de asistir a los laboratorios ha sido significativa por parte de los estudiantes y los resultados son muy motivadores. La dinámica de trabajo colaborativo en la que las ideas deben ser consideradas como propias del grupo, y el trabajo con sentido de continuidad durante el semestre, son factores relevantes en el conjunto de la formación.

Con la ayuda de profesores y asistentes hemos realizado un seguimiento estricto de los proyectos, ofreciendo la oportunidad de que cada producto elaborado por los grupos, como los proyectos de serie y los episodios piloto, reciba de dos a tres revisiones. Aunque representa más oportunidades de trabajo y nuevos horizontes para los estudiantes, obviamente se trata de un trabajo duro, que requiere tiempo y dedicación. Pero vemos a los alumnos siempre muy motivados ante los retos, dispuestos a superar las dificultades y a ofrecer buenos resultados. La presentación del *Pitch* a guionistas profesionales del mercado⁶, simulando rondas de negocios reales, genera una expectativa muy positiva en los grupos y aumenta su compromiso.

Creo que uno de los puntos a favor de nuestra *Red* es, sin duda, la presencia de profesores, investigadores y profesionales de diferentes regiones de Brasil, lo que nos permite una diversidad de perfiles, ideas y contextos. Otro punto positivo es la gestión de una formación descentralizada y regionalizada (que abarca estados como Bahía, Minas Gerais y Paraíba), ampliando el eje Río de Janeiro-São Paulo, ya bastante privilegiado en lo que respecta a la producción audiovisual y la formación de profesionales.

Entre las dificultades, me gustaría destacar la falta de apoyo e inversión en investigación. Considerando la hipótesis de que las actividades se desarrollen de forma presencial, nos encontramos con problemas como: la falta de espacio y equipamiento adecuado, así como la dificultad de mantener un equipo de formación a largo plazo, ya que la mayoría de los miembros son estudiantes de postgrado con poco tiempo disponible y con vínculos institucionales temporales con las universidades.

Pero, sin duda, el balance es positivo, puesto que la experiencia es muy gratificante, el equipo está comprometido y las actividades han aportado muchas ganancias y aprendizajes. Creo que la universidad pública en Brasil necesita crear más espacios de actuación y aproximación con el mercado, con la sociedad y con las demandas de una formación que exige esfuerzos y actualización constante. Somos nosotros, los investigadores y los grupos, en constante actividad crítica y creativa, quienes presentamos condiciones óptimas para formar a los estudiantes, no sólo técnicamente, sino también crítica y reflexivamente.

Notas

¹ El título del proyecto hace referencia al significado de la palabra *storyline* cuando traducimos el término *suyzet* al portugués. Para David Bordwell (1996) la trama es una forma específica de utilizar ciertas estrategias para distribuir la información narrativa. Conjunto de elementos que organizan los acontecimientos de la historia según principios específicos. La trama organiza las tareas básicas: la presentación de la lógica, el tiempo y el espacio de la narración, en una cadena cronológica de causa y efecto. En la traducción al español, trama significa argumento.

² Texto traducido al español por Mireya Vicent-Ibáñez y Javier Mateos-Pérez.

³ Son sus respectivos coordinadores: Universidad Federal de Minas Gerais/UFGM/Simone Maria Rocha; Universidad Federal Fluminense/UFF/José Benjamim Picado Souza e Silva; Universidad Federal de Bahía/UFBA/Maria Carmem Jacob Souza y Universidad Federal de Paraíba/UFBp/Marcel Vieira Barreto Silva.

⁴ Esta sala es vista, en el ámbito de nuestra propuesta, no sólo como un espacio de creación en el sentido material del término, ya que, en la transición a los procesos creativos en una situación remota, debido a la pandemia de COVID-19, las salas se mantuvieron en plena actividad. Entendemos la sala de guionistas como un método jerárquico de creación, con división de funciones, establecimiento de metas y objetivos, con una dinámica comunicacional propia y

sumamente argumentativa, con el fin de estimular el conflicto creativo entre los participantes que habla a favor del funcionamiento y la expansión de la historia que será contada.

⁵ Destacamos que el formato a distancia fue fundamental para la viabilidad de nuestra propuesta teniendo en cuenta las grandes dimensiones de nuestro país y la imposibilidad de reunir a tantos expertos y estudiantes en persona a lo largo del semestre.

⁶ Como ocurrió con la participación de Marcelo Montenegro, guionista de importantes series como *Lili, a Ex* (GNT), *Sítio do Picapau, Amarelo* (Globo, Cartoon), *O Negócio* (HBO), *3%* (Netflix), *Descolados* (MTV), *Julie e os Fantomas* (Brand, Nickelodeon), *Manhãs de setembro* (Amazon).

De Marx a Bakunin.

Una amistad imposible en rap, en cómic y en vídeo

Andrea Donofrio (Universidad Complutense de Madrid)

Entre nosotros nunca hubo amistad franca. Nuestros temperamentos no lo permitían. Él me trataba de idealista sentimental, y tenía razón; yo le llamaba vanidoso pérfido, y también tenía razón.

(Bakunin, 1975)

Así definía Mijaíl Bakunin su relación con Karl Marx. El desacuerdo entre los dos revolucionarios del siglo XIX es conocido. Sobre su divergencia pesaban tanto los diferentes temperamentos como también los estereotipos nacionales.

Sin embargo, los puntos principales de su polémica se movían entorno a la diferente valoración de la Comuna de París (1871) y al grado de autonomía del que debían gozar las diversas organizaciones nacionales dentro de la Primera Internacional (1864-1872). Y, aún más profundo era su desacuerdo sobre otras dos cuestiones: el papel del Estado y el objetivo de la acción del movimiento obrero.

Estas diferencias, que determinaron la escisión de la Primera Internacional y la definitiva separación entre socialistas y anarquistas, representan uno de los temas que conforman el programa de la asignatura *Historia del Pensamiento Político Contemporáneo*. Y, por lo tanto, constituye uno de los temas sobre el que los estudiantes pueden realizar la actividad "Elaboración de material animado-audiovisual",

un trabajo que se enmarca en el Proyecto de Innovación *Creación y difusión de recursos interactivos y audiovisuales para la formación en comunicación*.

Elaboración de material animado-audiovisual

Desde el curso académico 2020-2021, en el marco del proyecto anteriormente mencionado, se propone al alumnado realizar un trabajo dinámico y ameno, que forme parte de la evaluación de la asignatura que se imparte en el grado de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. La elaboración del material se realiza en grupo, a lo largo del curso, aunque en casos excepcionales se puede realizar de forma individual¹.

Respecto al contenido, el alumnado puede optar, *grosso modo*, entre tres alternativas:

1. Centrar el trabajo en una corriente del pensamiento o en las ideas de un pensador/a que figure en el programa de la asignatura.
2. A partir de una corriente/pensador, pueden realizar un trabajo “transversal”, centrándose en las críticas de una corriente a otra, las diferencias entre pensadores/as o las analogías entre las ideologías.
3. Por último, pueden crear un imaginario en el que regresan al presente algunos/as de los pensadores y pensadoras que se imparten a lo largo del curso. Despertarían en un contexto diferente al que han vivido y sobre el que han versado sus reflexiones. Nuevos problemas, ¿viejas recetas? Se puede imaginar qué opinarían de la sociedad actual acorde a su pensamiento y a lo que se explica a lo largo del curso. ¿Qué plantearían desde el punto de vista político para mejorar y avanzar en el mundo actual? ¿Qué medidas promoverían desde el punto de vista social, económico y político? Pensadores como Maquiavelo, Thomas Hobbes, Adam Smith, John Stuart Mill, Harriet Taylor Mill, Flora Tristán, Karl Marx, Clara Zetkin, Rosa Luxemburgo, Lenin, Aleksandra Kolontái, Mijaíl A.

Bakunin, Emma Goldman, Friedrich Nietzsche, Benito Mussolini, Adolf Hitler, Hannah Arendt, Rachel Carson o Alexis de Tocqueville entre otros.

Tras la elección del tema sobre el que realizar el trabajo, los/as estudiantes deben elegir el formato. Puede optar por los siguientes: un guion gráfico, una línea del tiempo, un vídeo, una infografía, una presentación animada, un *cartoon*, un cómic, un rap, un trap, una batalla de gallos, etc. Para su elaboración pueden recurrir a las siguientes webs, aplicaciones y programas: Storyboard that, Powtoon, Stop Motion, Classic Story Maps, Genially, Wix, TimeLine JS, Scene, StoryLine, Spreaker, Piktochart, Canva, entre otras. Son formatos muy conocidos entre los/las más jóvenes y cada vez con más proyección en el mundo de la docencia, la investigación y la práctica periodística. También pueden realizar un vídeo o un pódcast. Finalmente, para realizar su trabajo necesitan un ordenador, una cámara de vídeo -o un *smartphone*- y, sobre todo, su creatividad.

La ejecución de la actividad se suele ajustar al siguiente cronograma:

1. Una primera sesión general en la que se informa sobre la actividad, objetivos del misma, así como sobre sus características y, finalmente, se indica el porcentaje que representa en la calificación final de la asignatura.
2. Después de los dos primeros meses de curso, se inicia la actividad con una sesión práctica (a modo de taller sobre las aplicaciones que pueden utilizar) en la que se les recuerdan las pautas para realizar el trabajo y se les ayuda a escoger el tema a tratar por cada equipo/estudiante, así como el formato más adecuado para su presentación. Aunque se dan pinceladas breves sobre el trabajo desde el inicio del curso, se estima conveniente impartir previamente algunas clases y permitir así al alumnado familiarizarse con algunos conceptos de la asignatura antes de que se empiece la actividad. Por eso, en términos generales, la actividad se inicia en el ecuador de las clases. Aunque se deja libertad a los alumnos y alumnas para elegir el formato/programa, sí se dan unas pautas orientativas en cuanto a duración y estilo -que figuran detalladas en el Campus Virtual-, para

cuidar así la calidad de los trabajos y garantizar un cierto equilibrio entre los mismos.

3. Una vez que emprenden la realización de su trabajo, se suele tener algunas tutorías en las que se les insiste acerca de la importancia de investigar el tema en profundidad, de presentar diferentes puntos de vista y de valorar adecuadamente el contexto.
4. Finalizado el plazo de entrega, se procede a la evaluación de la actividad a partir de una rúbrica de evaluación, compartida previamente con los propios estudiantes, en la que se presta especial atención tanto al contenido como al cuidado estético de su trabajo.
5. Finalmente, y en función de su calidad, se procede a la publicación de una selección final de los trabajos presentados en la [web](#) creada por el proyecto de Innovación Docente.

Marx y Bakunin como ejemplo

Las figuras de Marx y de Bakunin suelen despertar gran interés en el alumnado tanto por sus azarosas vidas como por sus pensamientos. Por lo tanto, su "rivalidad" ha sido objeto de diferentes trabajos. Entre tantos, destacaría:

1. Rap - [Marx vs. Bakunin con un invitado sorpresa](#)

Se trata de un rap en el que el alumnado pone de manifiesto las diferencias entre Marx y Bakunin. Destaca la musicalidad de las voces de sus autores y la calidad del guion. En un texto en rima y bien montado, se aseveran los límites de cada teoría según la otra parte e incluso se hacen referencias a sus vidas privadas para reprochar la incoherencia de sus planteamientos. Finalmente, el rap termina con un invitado sorpresa: Eduard Bernstein. En esta parte, uno de los fundadores de la socialdemocracia alemana presenta sus críticas revisionistas al planteamiento de Marx, quien termina respondiendo en un tono esperanzador para los destinos del proletariado.



Figura 1: Rap Marx vs. Bakunin con un invitado a sorpresa (comunicahistoria.com)

2. [Freestyle rap Marx vs. Bakunin](#)

Con un ritmo pegadizo y con un excelente montaje, se trata de una "batalla de gallos", en la que Marx y Bakunin disponen de 60 segundos, cada uno, para desmontar y atacar a su competidor político. Son dos rondas, dos asaltos, para mostrar las diferencias y las promesas de cada uno a los trabajadores. Destaca el excelente texto en rima (que aparece en el vídeo permitiendo la accesibilidad a personas con discapacidad auditiva) en el que, cambiando de tono en función del pensador, el alumno contrapone sus planteamientos. Por último, el audio termina con el suspense final sobre el ganador, ya que el veredicto se interrumpe sin proclamar vencedor alguno.



Figura 2: Freestyle rap Marx vs. Bakunin (comunicahistoria.com)

Explicación y balance de esta experiencia

Respecto a la eficacia del ejercicio, podemos destacar el alto porcentaje de alumnos y alumnas que optan por realizar la actividad. Aunque existe una alternativa, el 90 por ciento del alumnado matriculado decide realizarla. Además, a lo largo del curso, se observa un tipo de aprendizaje innovador, que permite adquirir nuevas competencias. El alumnado se muestra especialmente interesado por la actividad. Prueba de ello es la cantidad de correos y comentarios que suelen hacer sobre la realización del trabajo y el número de tutorías que solicitan a lo largo del curso para aclarar dudas y recibir orientación.

Sin embargo, el alumnado no solo comparte inquietudes sobre su realización, sino también, en ocasiones, se ayudan entre los diferentes grupos en la realización de la actividad. Muestra también de su interés es el número de visitas que reciben los trabajos publicados en la web. Y tras terminar el curso, suelo recibir varios correos, agradeciendo la oportunidad brindada de conocer nuevos formatos y, sobre todo, por haberles despertado el interés por la asignatura y su contenido de una manera original y amena.

A continuación, a modo de ejemplo se presenta una breve selección de comentarios de alumnos/as de cursos anteriores:

Me ha gustado mucho la asignatura, de hecho, es la que más me ha gustado de todas las que he cursado hasta el momento. La has hecho muy dinámica e interesante, y se nota mucho. También me ha emocionado mucho que hayas elegido mi trabajo para subirlo a tu página web (alumna del curso 2020-2021).

Muchísimas gracias por valorar el trabajo, acabo de verlo en la web y me llena de orgullo. Además, quería darte las gracias por despertar en mi un gran interés por la asignatura que a priori pensé que no tendría. Ha sido todo un placer poder haber contado contigo como profesor este curso (alumna del curso 2020-2021).

Me parece perfecto que lo publiques y muchas gracias por valorarlo. Y que sepas que has hecho que la asignatura me encante y cobre interés en la política. Haces las clases muy dinámicas, facilitas herramientas al alumno, tienes mucha paciencia y se nota tu amor por el pensamiento político (alumna del curso 2021-2022).

Se trata de una actividad que supone un gran esfuerzo, ya que la elaboración de los trabajos (sobre todo de los guiones) necesita un asesoramiento constante y el funcionamiento de algunos formatos ha requerido tiempo y esfuerzo para su comprensión. Pero, a pesar de esto, mi experiencia resulta muy positiva. Personalmente, considero que, a través de esta actividad, los/las estudiantes se familiarizan con herramientas que tienen cada vez más uso en su futuro ámbito profesional, permitiéndoles una aproximación a técnicas y a procedimientos de iniciación a la investigación y a nuevos lenguajes de la comunicación. Además, por esta vía se les ofrece una adecuada complementación entre los planos teórico y práctico, impulsando una actividad de carácter formativo, creativo y cooperativo.

Considero que se trata de una actividad acorde al nuevo escenario actual, en el que los estudiantes pasan a ser sujetos activos en el proceso de adquisición del conocimiento y, por eso, es importante otorgarle un nuevo papel. "El estudiante en el siglo XXI deberá ser: –Responsable de su propio proceso de aprendizaje. –Un individuo participativo y

colaborativo. –Un individuo con capacidad de autorreflexión y generador de conocimiento" (Bello van der Ree y Morales Lozano, 2019: 46). De acuerdo con esta idea, se estima, en primer lugar, que la actividad propuesta representa un proceso creativo en el que los/las estudiantes son protagonistas y participan de manera dinámica en la elaboración de un trabajo relacionado con la asignatura; en segundo lugar, se imparte la docencia desde una metodología activa, ofreciendo una pedagogía original y participativa y; por último, se fomenta el emprendimiento de los estudiantes, aumentando su motivación e implicación en la asignatura.

Concluyendo, destacaría la calidad de los trabajos y la participación del alumnado, hasta el punto de que suelo incluir en mis clases el visionado de algún trabajo realizado por estudiantes de cursos anteriores. Esta actividad, que complementa otras de gamificación que se realizan a lo largo del curso (como el Kahoot!), certifican una mayor presencia de las nuevas tecnologías en la didáctica enfocada a mejorar el aprendizaje del alumnado universitario, contemplando una mayor inclusión y participación en el proceso educativo.

Conclusión

A través de esta actividad el alumnado participa en la creación de los contenidos de la web relacionados con la asignatura impartida, "sintiéndose protagonista y poniendo en valor los conocimientos de los diversos temarios, las asignaturas, las habilidades técnicas y su imaginación" (Donofrio y Rubio, 2022).

La actividad les permite profundizar en sus conocimientos de la asignatura y presentarlos en un formato interactivo y/o audiovisual. Por lo tanto, el alumnado no solo adquiere conocimiento, sino, también, competencias y habilidades técnicas. Son evidentes sus esfuerzos: han tenido que investigar el tema, leer y reflexionar sobre el mismo para plasmar sus ideas en estos trabajos. Se trata, como ya me transmitieron alumnos de anteriores promociones, de aprender disfrutando mediante el uso de herramientas que les serán de gran utilidad en su desempeño académico y profesional.

En definitiva, tal y como me escribió una vez un alumno hace unos años, "se aprende sin darse cuenta".

Notas

¹ Alumnos/as matriculados/as que no asisten a clase regularmente -por razones laborales o por dificultades de horario- o que pertenecen a cursos anteriores años -tratándose de una asignatura optativa- y que, por lo tanto, no pueden hacerlo con otros/as compañeros/as.

La historia del audiovisual en clave cultural: una pedagogía del trasvase intermedial y el análisis creativo

Rebeca Romero Escrivá (Universidad de Murcia)

Para amar un cuadro, hay que ser un pintor en potencia, si no, no se puede amar; y en realidad, para amar una película hay que ser un cineasta en potencia; hay que decirse: pero yo, yo habría hecho esto o lo otro; hay que hacer uno mismo las películas, quizás sólo en la imaginación, pero hay que hacerlas, si no, no se es digno de ir al cine.

Jean Renoir (*Cahiers*, 1979)

Teoría e historia de los medios audiovisuales es una asignatura de 12 créditos ECTS ofertada en el primer curso del plan de estudios del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Murcia. Pretende introducir a los alumnos en la historia general de los medios audiovisuales con una perspectiva de innovación creativa, poniendo el acento en los trasvases intermediales.

La innovación, de acuerdo con Cousins (2011), conduce al arte, pero la transformación de los sistemas estilísticos no depende solo de la innovación, sino también de la maduración de los modelos artísticos y del interés por renovarlos. De ahí que lo que se propone no sea solo recorrer la historia específica de cada medio desde su gestación hasta la crisis del modelo clásico, sino también subrayar momentos clave del *common ground* de la fotografía, el cine, la radio y la televisión, cuyos intercambios han favorecido movimientos de renovación en determinados contextos sociales y culturales.

La historia audiovisual es permeable: se retroalimenta de las relaciones que han mantenido entre sí los citados medios, pero también con la literatura, la pintura y la música, entre otras artes. No casualmente, Canudo (2010) se referiría al cine como “el séptimo arte” por su capacidad de agruparlas y reconciliarlas.

Por ello, el programa de estudios tiene en cuenta la comunicación y los flujos de intercambio que ha habido entre ellas, empleando el cine como catalizador de procesos de encuentro que han hecho avanzar la historia en momentos concretos (situaciones de transformación, intercambios y correspondencias entre diferentes manifestaciones del arte y la industria). La lógica de la transformación del lenguaje audiovisual domina sobre el elemento descriptivo de las obras estudiadas con el fin de favorecer su comprensión por parte de los alumnos. En este sentido, se profundiza también en casos ilustrativos que, a modo de nódulos, demuestran la estrecha relación que los cambios tecnológicos e industriales, en tanto que procesos históricos y culturales, mantienen con los distintos estilos o modos de representación (y de visionado) que han alumbrado.

Más allá del aspecto histórico, los matriculados en esta asignatura son introducidos, de manera paralela, en el conocimiento de los diferentes paradigmas relacionados con los géneros audiovisuales, la estética y los fundamentos técnicos y expresivos de las representaciones visuales, imprescindibles para entender la evolución histórica del medio en clave cultural, si bien se tienen en cuenta igualmente los factores industriales y económicos que le afectan. Asimismo, obtienen herramientas analíticas que facilitan la comprensión crítica de los textos audiovisuales en el nivel formal y narrativo.

La materia lleva cuatro cursos académicos asociada a distintos proyectos de innovación docente, coordinados por la responsable de la asignatura, enmarcados en las acciones que está llevando a cabo el grupo [#IDECO](#) (Innovación Docente en Estudios de Comunicación Audiovisual, educación participativa y cambio social), cuya ventana de difusión es la página web [Educar la mirada: puntos focales de la historia audiovisual](#) (Figura 1).



Figura 1: Captura de pantalla de la página de inicio de la publicación en línea *Educar la mirada*, plataforma de difusión de los resultados obtenidos en distintos proyectos de [innovación](#) docente asociados a la asignatura *Teoría e historia de los medios audiovisuales*

Los cuatro proyectos han puesto el énfasis en la adopción de metodologías participativas de enseñanza/aprendizaje. El primero de ellos, *Prácticas de innovación docente para el aprendizaje creativo de la teoría e historia de los medios audiovisuales* (2016-17), fue seguido por un segundo proyecto de igual título (2018-19), que amplió el alcance de los resultados obtenidos en el anterior. El tercero de ellos, *Collaborative learning of film analysis in transnational and interuniversity environments* (2019-20), persiguió dos de los objetivos del Plan Bolonia en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, la internacionalización universitaria y el bilingüismo. Se acometió en colaboración con el alumnado de la BA Film and Media (Japanese Studies Programme) de Birkbeck Collage, University of London¹. Estos tres proyectos han dado lugar a diversas publicaciones de análisis fotográfico, fílmico y serial, catálogos

fotográficos, vídeos y exposiciones, que han visto la luz a lo largo de estos años, la mayoría disponibles en la citada página web *Educación la mirada*. El último de los proyectos docentes, *Nadie es perfecto. Comunicación Audiovisual y Lenguaje* (2020/21), de carácter interdisciplinar, involucró de manera transversal cuatro materias, dos de primer curso del Grado en Comunicación Audiovisual (*Lengua Española Aplicada a los Medios de Comunicación Social* y *Teoría e historia de los medios audiovisuales*) y dos (de primero y cuarto curso) del Grado en Lengua y Literatura Españolas (*Teoría de la Literatura y Literatura Comparada* y *Cuestiones de Literatura Comparada*); su principal objetivo fue aumentar la competencia lingüística de los alumnos y mejorar su expresión escrita en el contexto del análisis audiovisual.

¿Qué significa *Educación la mirada*?

Educación la mirada es el tropo del que nos valemos a lo largo de la asignatura para transmitir a los estudiantes que en el mundo (audio)visual, entre la vorágine de imágenes que llaman nuestra atención², es necesario aprender a mirar y seleccionar lo que ven y a analizar cómo lo ven (en qué condiciones de visionado): “Solo vemos aquello que miramos y mirar es un acto de elección” (Berger, 2018, p. 8). Un acto que implica tanto una ética de la visión, a la manera en que lo entiende Sontag (1996, p. 13), como un acercamiento al arte y al conocimiento.

Este acercamiento en la asignatura *Teoría e historia de los medios audiovisuales* se plantea de dos modos:

1. Desde el punto de vista analítico o crítico, introduciendo a los alumnos en los fundamentos del lenguaje audiovisual. Se lleva a cabo el visionado de una serie de películas que tratan tanto de “educar el gusto” (ilustrar, eliminar prejuicios hacia producciones del pasado ubicadas en contextos, culturas y estilos que les son ajenos) como de “entrenar la mirada” del estudiante —*training the eye*, en palabras de Martin Scorsese (s.f.), sobre “historias que se cuentan de una manera visual distinta”.

2. Desde el punto de vista creativo, tratando de favorecer un clima que invite al estudiante a experimentar con el arte ejecutando sencillos proyectos artesanales (fotográficos, fílmicos) que pongan a prueba su imaginación y pericia y supongan un desafío estético y conceptual que requiera un trabajo previo de documentación sobre referentes.

La creación, por tanto, no se contempla como el reverso del análisis, sino como un gesto indispensable para empatizar con los estilemas de los autores y su tiempo (Bergala, 2007, p. 163 y ss.), un gesto o “saber hacer” que, indirectamente, ha de dotar al estudiante de una tolerancia y comprensión mayores hacia las obras y autores estudiados, y que, a su vez, debe revertir, por acumulación de cultura y memoria, en su formación científica y cualidad humana.

Cultivar el hábito de ver cine: el análisis como pasaje hacia la creación

Teoría e historia de los medios audiovisuales tiene un [programa docente](#) que se distribuye en 11 temas, organizados cronológicamente para facilitar su seguimiento. Arranca con la invención de la fotografía (1826), cuya irrupción social cambia la noción de representación (temas 2 al 4); continúa con el nacimiento del cine (1895) y su desarrollo (temas 5 al 10); y propone introducir el medio televisivo (1950-60) (temas 10 y 11), haciendo especial hincapié en el papel que desempeñó la radio, para estudiar el fenómeno de la serialidad televisiva contemporánea en las tres edades de oro que vive el medio desde el punto de vista creativo. Pone el énfasis en la herencia histórica del cine, como institución esencial de la cultura de masas, desde sus orígenes hasta la crisis del modelo clásico, integrando los elementos tecnológicos, estilísticos, industriales y sociales relativos a cada periodo histórico.

A partir del tema 5, la materia lleva asociada una serie de películas de visionado obligatorio (60) que los alumnos deben ver fuera del horario lectivo (180 horas de trabajo autónomo), para seguir las exposiciones teóricas en el aula. Dichas películas están al alcance del alumno en el entorno educativo³ y son objeto de test periódicos.

Así, se pretende combatir la amnesia que amenaza al cine trabajando sobre los referentes o hipotextos que constituyen su historia, y que sufren de continuas reapropiaciones y reinterpretaciones.

La idea es, según el *adagio* clásico, “exponerse a la belleza” o encontrarse con el arte, favoreciendo entre los estudiantes una experiencia estética con las obras clave que jalonan su historia (los llamados “puntos focales”). Aceptar ver las películas y descubrir sus enigmas, lleva implícita una pedagogía de la mirada. Esta pedagogía no se plantea como un “cofre de tesoros” al que el alumno puede acudir cuando lo desee (ya se intentó implementar esta metodología sin éxito alguno), sino que exige el visionado del catálogo de títulos como práctica-seminario transversal de todo el curso, con su reflejo en la calificación final, lo que asimismo implica visitar filmotecas, aulas de cine o museos que plantean ciclos temáticos y encuentros con cineastas⁴.

Llegar a apreciar el buen cine implica la frecuentación repetida de obras que han de ser asimiladas lentamente y por impregnación (Bergala, 2007, p. 95). Los estudiantes entienden que el modo de ver está determinado por lo que sabemos y que se trata de un proceso que depende del hábito y la convención (Berger, 2018, pp. 7-34), por lo que es necesario educar su mirada viendo cine: “Lo que ahora importa es recuperar nuestros sentidos. Debemos aprender a *ver* más, a *oír* más, a *sentir* más” (Sontag, 2019, p. 27).

Aun cuando los alumnos ofrecen cierta resistencia a principio de curso, al final del recorrido acaban admitiendo que la propuesta los ha seducido y solicitan ampliar la filmografía de referencia. Satisface comprobar que se ha logrado despertar en ellos un interés que pugna por ser cultivado, cuya manifestación más inmediata son los análisis fílmicos de obras seleccionadas por los propios alumnos, publicadas en la web *Educación la mirada*. El análisis fílmico, por su carácter transitivo, se convierte, así, en una propedéutica, una disciplina orientada a la práctica. Aproximarse a las películas implica imaginarse en el lugar del creador, según recuerda la cita de Renoir que encabeza este escrito.

Más allá del visionado y análisis de películas, este planteamiento didáctico, centrado en la alteridad (ocupar el lugar del otro), permea todos los proyectos de tipo creativo que desarrollamos a lo largo del curso y coincide parcialmente con el marcador discursivo al que Villaplana-Ruiz (2022, pp. 61-63) denomina “(auto)etnografía”. Las actividades planteadas, centradas en el trabajo sobre los referentes históricos, tratan de acercar las obras y sus autores al horizonte vital de los estudiantes: desde talleres de procedimientos fotográficos antiguos (cianotipia)⁵ y fotografía experimental (analógica y digital), que abarcan conceptos y géneros como la apropiación, el autorretrato⁶ o el instante decisivo⁷, hasta talleres de fabricación de juguetes estroboscópicos⁸ que procuran articular una relación entre el pasado del cine y el presente del audiovisual contemporáneo, aproximando a los estudiantes a mundos virtuales del cine de los orígenes. Los resultados obtenidos con estas actividades se han divulgado en [catálogos](#) (Figura 2) y [exposiciones](#) (Figura 3), así como en [vídeos](#) alojados en *Educación la mirada*.

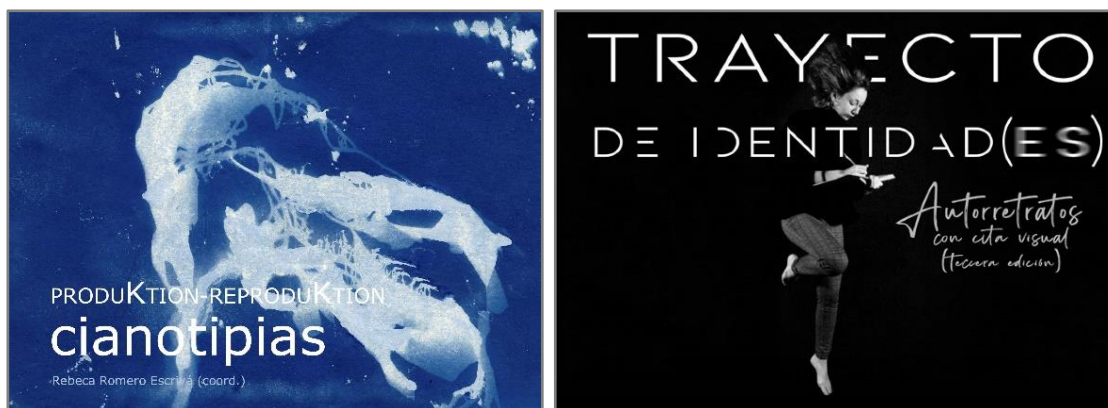


Figura 2: Portada de dos de los [catálogos fotográficos](#) editados hasta la fecha, *Produktion-Reproduktion. Cianotipias* (2018) y *Trayecto de identidad(es)* (2020)

Saber que el trabajo realizado va a ser difundido es una motivación añadida en el proceso de aprendizaje, pues más allá de entregar una actividad y adquirir unas competencias, supone una aportación a su incipiente currículum. De este modo, la enseñanza se vehicula a través de una experiencia que permite interiorizar mediante la práctica ciertas habilidades profesionales.



Figura 3: *Pedagogías de la imagen*, muestra expositiva que inauguró la Sala Isidoro Valcárcel, de la Facultad de Comunicación y Documentación (UMU). Fotografía de Alfonso Durán (AGM) publicada en el diario [La Verdad](#) (13/06/2019) y recogida en [Educar la mirada](#)

Los alumnos, orientados por la docente, articulan sus proyectos de manera autónoma. Al vincular lecciones magistrales y seminarios con aspectos de corte práctico y creativo, las exposiciones teóricas se vuelven más eficaces para la adquisición de competencias. De acuerdo con el *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), la metodología docente sigue los criterios establecidos, al sumar enseñanzas teóricas y prácticas, tutorías y trabajo autónomo del estudiante. El EEES favorece un modelo no basado exclusivamente en el trabajo del profesorado, dado que las metodologías de enseñanza participativas aplicadas en el aula se encaminan a lograr un cuerpo poliédrico de conocimientos, habilidades y actitudes que abogan por la integración de los mencionados contextos académicos (Fernández March, 2006; De Miguel, 2006; Pavié, 2010). Este modo de proceder supone una dinámica que favorece la comunicación, no solo entre alumnos y profesores, sino también entre la institución educativa y el entorno social, puesto que cualquier persona interesada puede apreciar los resultados obtenidos durante el proceso de aprendizaje accediendo a la web *Educar la mirada*.

Educar la mirada pretende así construir espacios de conocimiento compartido en un entorno de comunicación social y análisis creativo. Dicho de otro modo, no se trata

solo de fomentar el aprendizaje cooperativo y la educación participativa a través de las pedagogías de la imagen y la alfabetización digital, sino también de desarrollar la capacidad creativa, dialógica y expresiva del alumnado, recordando que "el arte es la expresión más auténtica del pensamiento" (Valcárcel, cit. en Vera, 2019).

Notas

¹ El alcance, consecución y resultados de estos tres proyectos, en el marco de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Murcia, se han divulgado en Romero Escrivá (2020: 81-100) y en Villaplana Ruiz *et. al.* (2022: 59-74).

² "La nuestra es una cultura basada en el exceso, en la superproducción; el resultado es la constante declinación de la agudeza de nuestra experiencia sensorial", diría Sontag (2009: 26).

³ En soporte físico (DVD) en la Biblioteca General María Moliner o en *streaming*, registrándose en la plataforma de la Biblioteca Regional *eFilm Murcia*, entre otras.

⁴ Como la programación de la Fílmoteca Regional Francisco Rabal y el Aula de Cine de la UMU, y exposiciones itinerantes, como la organizada por la Fundación "la Caixa", [George Méliès y el cine de 1900](#), en Cartagena (febrero de 2022), que lleva asociado el concurso de vídeos [Participa Méliès](#). También se considera la cartelera de las salas comerciales cuando revisitan películas clásicas, como *West Side Story* (Steven Spielberg, USA, 2021).

⁵ La actividad potencia la experimentación y sensibilidad estética del estudiante, así como su capacidad para utilizar de manera combinada distintos lenguajes (antiguos y modernos), puesto que, más allá de ejecutar la técnica del fotograma, partimos de fotografías digitales transformadas a cianotipos. El catálogo titulado [Produktion-reproduktion: cianotipias](#), alojado en la web *Educar la mirada*, reúne una pequeña muestra de lo logrado (véase Figura 2).

⁶ Una de las actividades creativas que más motiva al alumnado consiste en trabajar la figura retórica del préstamo en términos visuales a partir de una imagen icónica de la historia del medio bajo el género del autorretrato. Al rehacer la imagen, se pretende que los estudiantes descubran detalles de otro modo inadvertidos. Con esta práctica se fomenta la alfabetización

audiovisual proactiva (la creación como aprendizaje), así como el estudio de la identidad individual. En el campo de la visualización y de la autoetnografía digital, se incide en el conocimiento como experimentación, trabajando las cualidades de “código abierto” que hacen reapropiables ciertas obras estudiadas. Prueba de ello son los tres catálogos fotográficos publicados en la web *Educar la mirada*, a saber: *La percepción del yo. Autorretratos con cita visual I* (2017), *Reflejos (de)formados. Autorretratos con cita visual II* (2018) y *Trayecto de identidad(es). Autorretratos con cita visual III* (2010) (véase la Figura 2), disponibles en https://www.um.es/educarlamirada/?page_id=4321, así como la exposición colectiva *Pedagogías de la imagen* (Figura 3), que inauguró la Sala Isidoro Valcárcel de la Facultad de Comunicación y Documentación.

⁷ En esta modalidad de actividad, los alumnos tratan de fijar con la cámara un “instante preciso y fugitivo” que cumpla con los tres elementos indispensables que Cartier-Bresson cree que han de conjugarse para que la fotografía trascienda: el tiempo, la composición y el tema.

⁸ Otra de las actividades que despierta simpatía en el alumnado consiste en la creación y exhibición de un antecedente óptico de la fotografía o el cine que explique los mecanismos fisiológicos de la visión humana que facilitan la ilusión de movimiento y el modo en que los nuevos medios construyen una visualidad moderna, cuya fragmentación del espacio y el tiempo, prolonga la de la experiencia cotidiana. El “invento” se presenta en un vídeo, de entre uno y tres minutos, en el que definen y ubican el artefacto en la historia del medio, muestran su funcionamiento ante la cámara (con una ráfaga fotográfica que ha de ser de creación propia) y comentan el proceso de investigación histórica y construcción que se ha llevado a cabo para su gestación. En *Educar la mirada*, existen ejemplos publicados de cursos anteriores, que se presentan a modo de *Pre-cinema arcade*. Para el curso 2022/23 se está preparando una muestra expositiva de los dispositivos y vídeos que integre las instalaciones interactivas a gran escala de *Zinematik*.

Creatividad e interactividad para el aprendizaje y enseñanza de la *Historia del Periodismo Universal*

Ángel L. Rubio Moraga (Universidad Complutense de Madrid)

Consecución de los objetivos y fomento de habilidades y destrezas

Entre los objetivos principales de la asignatura optativa Historia del Periodismo Universal, del Grado en Periodismo de la Universidad Complutense de Madrid, se encuentra el que los estudiantes sepan identificar, comprender y analizar los cambios en los modelos comunicativos en sus entornos históricos y ciclos, en el ámbito universal. Particularmente, en aquellos países que han marcado el avance y el desarrollo de las ideas políticas y, paralelamente, de la tecnología de los medios de comunicación y las estrategias empresariales, en un proceso interactivo que influyó decisivamente en los cambios políticos y sociales de cada país.

Para la consecución de dicho objetivo se plantean tres aspectos como criterio de la comprobación del aprendizaje. Por un lado, el desarrollo personal, expresado en una mayor capacidad de argumentación sobre la temática de la asignatura. En segundo lugar, un cambio de actitudes en el alumnado, que le incline a la lectura detallada sobre noticias o reportajes en medios escritos o audiovisuales de los que dará cuenta en las clases durante el curso. Por último, la demostración de que se ha comprendido y aprendido el temario.

Junto a los conocimientos determinados en la guía docente de la asignatura, el alumnado debe poner en práctica y demostrar el dominio de una serie de habilidades.

Entre otras, expresar con claridad y orden los resultados de su trabajo personal en relación a los contenidos de la materia, en lenguaje, oral, escrito y audiovisual; analizar mensajes (orales, escritos y audiovisuales) para comprender su significado y situarlo en su contexto histórico, y relacionarlo (si fuera el caso) con la actualidad; estudiar la documentación (bibliografía, documentos de trabajo, textos, fragmentos audiovisuales, etc.) y analizar con sentido crítico y sintetizar las grandes líneas; y exponer y fundamentar críticamente sus puntos de vista sobre las cuestiones que se planteen en la materia.

Infografías interactivas como herramienta de aprendizaje

Las habilidades anteriormente descritas se desarrollan a lo largo de la asignatura por medio de diferentes recursos metodológicos, como son las propias clases teóricas, los seminarios y grupos de trabajo, las prácticas y debates en el aula y, sobre todo, los trabajos propuestos a lo largo de la asignatura.

Uno de los ejercicios planteados en el primer mes del cuatrimestre consiste en la elaboración de una infografía interactiva para la asignatura. A lo largo de dicha asignatura son muchos los nombres propios de grandes figuras del periodismo, y también de medios de comunicación, que han marcado un antes y un después en la evolución del periodismo. Para profundizar en el papel desempeñado por las personas y los medios a lo largo de la historia, los estudiantes realizan un ejercicio en grupo consistente en una infografía científica.

Para ello: a) practican un proceso de selección del personaje o medio a tratar; b) realizan un trabajo de documentación pormenorizado (a través de recursos bibliográficos y *online*); c) estructuran y diseñan la infografía a través de las aplicaciones informáticas de código abierto, disponibles en internet o de escritorio; y d) elaboran una memoria detallada donde justifican: las razones de su elección, el procedimiento de documentación, el trabajo de síntesis de la información y la justificación de la estructura y diseño de la infografía, indicando, en todo caso, quién, de los miembros del grupo, ha

desempeñado cada una de las tareas o, al menos, ha tenido un papel fundamental en la misma.

Aunque los estudiantes del área de comunicación llegan a segundo curso más o menos familiarizados con el uso de herramientas *online* de diseño, especialmente de aquellas que permiten realizar montajes fotográficos, *stories* para *Instagram*, *banners*, folletos, etc., dar por hecho que todos ellos tienen el mismo nivel en cuanto al manejo de dichas herramientas, sería un error por parte del profesor. Por otra parte, la asignatura es de carácter optativo y eso implica que la cursan estudiantes que proceden de diferentes grupos del Grado en Periodismo, y en el que el nivel de conocimiento sobre las aplicaciones de diseño puede variar enormemente, no sólo en función de los propios estudiantes, sino también en función de los profesores que hayan impartido las asignaturas vinculadas con cuestiones de diseño *online*.

Por ello, y para intentar nivelar las posibles carencias, se proporcionan unos conocimientos de base sobre el diseño de una infografía. Una parte esencial de la preparación del ejercicio consiste en la impartición de dos clases prácticas para toda la clase, y de dos tutorías presenciales para cada uno de los grupos. De esta forma, cada estudiante recibe una formación por parte del docente de, aproximadamente, seis horas para la elaboración del ejercicio. Las clases prácticas tienen lugar en la tercera semana del cuatrimestre, y las tutorías por grupo se llevan a cabo de forma secuencial a partir de la quinta semana del cuatrimestre.

En las clases en el aula se tratan cuestiones generales relacionadas con: el trabajo en grupo, los diferentes roles, la organización del trabajo, la toma de decisiones, el proceso de documentación, la comprensión de la información y la síntesis de esta; también se realiza un ejercicio práctico con una de las aplicaciones recomendadas al alumnado, para lo cual el profesor prepara previamente la documentación de un medio de comunicación a modo de ejemplo, y explica en clase el proceso de elaboración de la infografía (estructura de la información, elaboración de elementos gráficos propios, organización de la información, reglas de la infografía, etc.).

Las tutorías por grupo se enfocan en cuestiones concretas para ir resolviendo las dudas que vayan surgiendo en las primeras fases de la elaboración del ejercicio (elección del tema del trabajo, elección de la aplicación para el diseño de la infografía, dificultades en la organización del trabajo, dudas sobre la documentación y la organización de la información, etc.). Para la segunda tutoría grupal, los estudiantes elaboran un borrador (esquema o diseño provisional) de la infografía que se presenta en la asignatura. Sobre dicho borrador, los estudiantes comentan las dudas que les han surgido, los problemas que han tenido, y el profesor les orienta realizando sugerencias para corregir los errores que presente el primer borrador, o para mejorar el resultado del trabajo.

Una vez finalizado el ejercicio, los estudiantes exportan la infografía realizada en formato gráfico para subir el archivo resultante al buzón de tarea habilitado en el Campus Virtual (entrega por grupos), que acompañan de la memoria explicativa del proceso de elaboración de la infografía. A los estudiantes se les informa igualmente en clase (y a través de la propia tarea del Campus Virtual) sobre cuáles son los criterios de evaluación del trabajo entregado. Así, sobre un total de 10 puntos asignados al trabajo, los criterios de evaluación son los siguientes:

- Redacción y Ortografía. No debe haber faltas de ortografía ni errores de puntuación o gramaticales (de 0 a 1,5 puntos).
- Exposición de ideas centrales. La infografía debe mostrar, al menos, diez ideas/cuestiones centrales (por ejemplo, datos sobre la vida del personaje, fundación del periódico, sus fundadores, características del periódico -formales, ideológicas, etc.-, tirada y/o evolución de esta, curiosidades, etc.). Para ello es importante contar con una gran capacidad de síntesis de la información encontrada, y utilizar textos e imágenes claramente relacionados con dichas ideas/temas (de 0 a 2 puntos).
- Organización de la información. Se valora la estructura y la creatividad a la hora de organizar los hechos o la información. Es importante aprovechar

adecuadamente los espacios de la infografía sin que resulte "agobiante" por exceso de texto o imágenes (de 0 a 2 puntos).

- Uso de imágenes y colores. Se recomienda utilizar imágenes (portadas, fotos, iconos, flechas, etc.) para representar las ideas o hechos principales. El uso de colores debe contribuir a asociar y enfatizar las ideas y el tamaño de letra debe ser adecuado y uniforme (de 0 a 1,5 puntos).
- Presentación visual. Cada uno de los recursos utilizados (imágenes, textos, videos, gráficos, etc.) debe facilitar la lectura de la infografía. Los elementos visuales requieren ser atractivos y relacionados con el tema. Para ello, y con el fin de facilitar la estructura de la información, se recomienda el uso de elementos separadores (líneas, flechas, llaves, viñetas, fondos, etc.) de manera eficaz y atractiva, dando en todo momento una idea de conjunto (homogeneidad) (de 0 a 1,5 puntos).
- Referencias: Usar e indicar en el trabajo (memoria explicativa) todas las referencias de las que se ha obtenido la información (de 0 a 1,5 puntos).

Resultados y valoración final

Con la realización de este ejercicio se pretende ampliar el conocimiento de los estudiantes sobre los protagonistas que han jalonado la Historia del Periodismo Universal. Al mismo tiempo, se fomentan las habilidades para la localización de la información y se desarrollan algunas de las pautas del trabajo en equipo que los estudiantes vienen desempeñando desde el inicio de su formación universitaria. Para ello, se pretenden aprovechar las posibilidades que proporcionan las infografías científicas, tanto como estímulo del pensamiento creativo y como representación visual de ideas complejas que, mediante el uso y combinación de diferentes elementos, permite ofrecer esas ideas de forma atractiva y entendibles para un público general.

El ejercicio aquí descrito fue implantado en el curso 2019-2020 y, tras la fase de estudio y evaluación de los resultados de dicho curso, se corrigieron cuestiones que afectaron, principalmente, a la rúbrica de evaluación y a los requisitos mínimos exigidos para la entrega de la tarea de forma correcta. A pesar de tratarse de modificaciones menores, la realización del ejercicio durante el curso siguiente fue altamente satisfactoria, tanto para el alumnado como para el profesor. Por otra parte, la calidad de las infografías desarrolladas (se han seleccionado cuatro ejemplos incluidos en las figuras 1 y 2) reflejan a la perfección el cumplimiento de los objetivos planteados al inicio de la tarea.

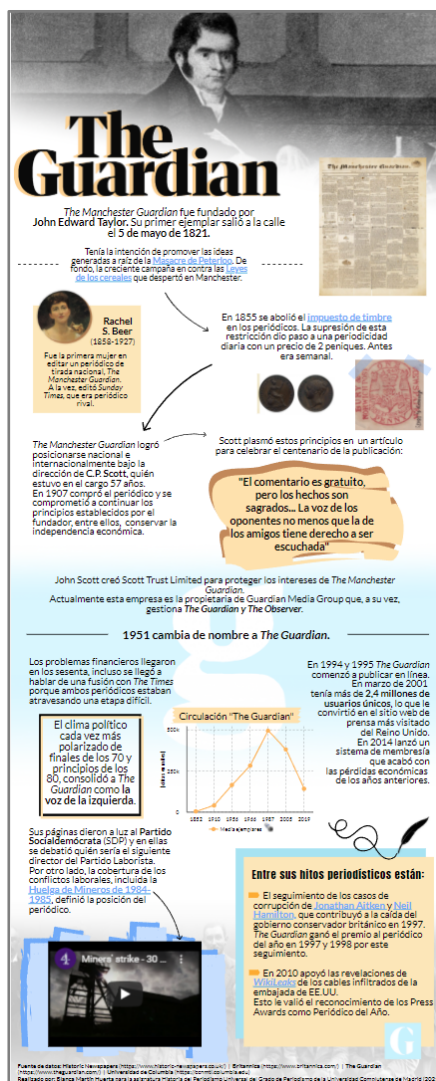


Figura 1: Ejemplos de infografías realizadas por los/as estudiantes durante el curso 2020/2021 sobre los diarios The Guardian y Clarín



Figura 2: Ejemplos de infografías realizadas por los/as estudiantes durante el curso 2020/2021 sobre los diarios *L'Osservatore Romano* y *ABC*

Los estudiantes han llevado a cabo un minucioso proceso de análisis de las opciones existentes y han seleccionado cuidadosamente el medio de comunicación sobre el que querían realizar la infografía. En numerosas ocasiones, antes de realizar su elección, han consultado al profesor para plantear la viabilidad de su propuesta en torno a la aplicación *online* por la que se habían decantado para la realización del ejercicio. Además del resultado final (infografía), el aspecto más positivo del ejercicio ha sido, sin duda, la fase de documentación previa a la estructuración de la información y del diseño. En este apartado, los estudiantes han acudido a todo tipo de fuentes para recabar la

información precisa que les permitiera elaborar una infografía valiosa por la información y por la claridad a la hora de reflejarla. Las fuentes consultadas han sido mayoritariamente digitales. Si bien, en algunos casos, han recurrido a fuentes primarias visitando los propios medios (cuando la elección versaba sobre un medio nacional) y entrevistando a sus responsables.

La fase en la que se han podido apreciar mayores dificultades por parte del alumnado ha sido la relacionada con la estructuración y síntesis de la información para su posterior incorporación a la infografía. En la mayoría de los casos ha sido tal la cantidad de información recopilada por los estudiantes que el hecho de seleccionar únicamente los datos de mayor interés y esquematizar toda la información acumulada ha sido un verdadero reto para el alumnado que, sin embargo, ha superado con creces.

Por último, la memoria escrita, entregada junto a la infografía por parte del alumnado, ha permitido detectar otras dificultades que, en determinados casos, han encontrado algunos estudiantes a la hora de realizar el ejercicio (dificultades creativas de diversa índole, confusión a la hora de compartir el enlace de edición y el de publicación, usos incorrectos de tipologías y valores cromáticos, etc.). Sin embargo, la valoración final de todos ellos ha sido extraordinariamente positiva y la satisfacción con el producto final los ha llevado a compartir los resultados de su trabajo en Redes Sociales, sin que ello fuera un requisito de la propia tarea. Uno de los aspectos que más ha destacado el alumnado ha sido la adquisición de conocimientos y habilidades en el diseño de este tipo de productos interactivos en línea, puesto que, hoy en día, las infografías informativas son de los recursos más demandados y habituales en el ámbito de la profesión periodística. De la misma forma, han valorado muy positivamente el trabajo colaborativo realizado, ya que les ha permitido coordinarse y asumir diferentes roles para alcanzar el resultado óptimo dentro de cada grupo, algo que, igualmente, es una cualidad altamente demandada por los empleadores en el ámbito de la comunicación.

¡Larga vida al pódcast!

Experiencias sonoras y aprendizaje activo en el Grado en Comunicación Audiovisual de la Universitat Politècnica de València

Ariadna Fernández-Planells (Universitat Politècnica de València)

Raúl Terol-Bolinches (Universitat Politècnica de València)

Nadia Alonso-López (Universitat Politècnica de València)

Juan Manuel Sanchis-Rico (Universitat Politècnica de València)

Josep Àngel Mas-Castells (Universitat Politècnica de València)

Cristina Navarro-Laboulais (Universitat Politècnica de València)

El proyecto de innovación docente “Experiencias sonoras para el desarrollo de Competencias Transversales: aprendizaje activo a través del uso del pódcast en el aula (EDUCAST)” se ha implantado en la Escuela Politécnica Superior de Gandía de la Universitat Politècnica de València (UPV) durante el curso 2020/21 y participaron profesorado y alumnado del Grado en Comunicación Audiovisual. Este grado forma al alumnado en el campo de la creación, la producción y la realización en los diversos medios de comunicación audiovisual. Se trata de un programa pionero en el aprendizaje basado en proyectos desde hace más de una década.

EDUCAST se ha aplicado en dos fases, coincidiendo con los dos semestres del curso y las diferentes asignaturas implicadas (Tabla 1). Además, el proyecto contó con una tercera fase de difusión en la que se lanzó la web del proyecto¹ que recoge los trabajos

del alumnado y una jornada de debate sobre el uso del pódcast con diferentes expertos del ámbito profesional e investigador.

Tabla 1: Asignaturas participantes en la Fase 1 y Fase 2 del proyecto de innovación

Asignaturas participantes en la 1ª fase	ECTS	Cuat.
10186 - Proceso de realización radiofónica	4,5	1A
10195 - Grabación y edición de sonido	4,5	1A
10208 - Expresión oral y locución en castellano	4,5	1A
10375 - Expresión oral y locución en valenciano	4,5	1A
Asignaturas participantes en la 2ª fase	ECTS	Cuat.
10221 - Teoría y Técnica del Montaje	6	1B
10198 - Teoría y ecología de los medios audiovisuales	6	2B
10206 - Comunicación Interactiva	4,5	3B

Objetivos de la innovación

El curso 2019/2020 fue un curso excepcional debido al confinamiento y a la COVID-19. Las TIC se confirmaron como imprescindibles para toda la sociedad. A partir de este contexto y en un curso 2020/2021 de docencia híbrida en la UPV, los objetivos del proyecto de innovación y mejora educativa fueron:

- 01.** Favorecer el desarrollo de competencias transversales y específicas en el Grado en Comunicación Audiovisual.
- 02.** Potenciar el uso del aprendizaje activo entre el alumnado del Grado de Comunicación Audiovisual.
- 03.** Impulsar la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible enmarcados en la agenda 2030.

En concreto, los objetivos específicos fueron:

- OE1.** Generar pódcast de calidad con los contenidos teóricos de las asignaturas involucradas, creando experiencias sonoras que sirvan a los estudiantes para comprender mejor la asignatura.
- OE.2.** Facilitar el aprendizaje de las diferentes Competencias Específicas del Grado de Comunicación Audiovisual, concretamente: realizar un producto

audiovisual, ordenar los materiales sonoros y visuales, expresarse con claridad y coherencia en las lenguas propias de su comunidad, realizar presentaciones audiovisuales y exponer razonadamente ideas y mensajes.

OE.3. Promover el aprendizaje colaborativo entre las diferentes asignaturas con la finalidad de generar pódcast de calidad en los que quedan comprendidos los aspectos técnicos, de contenidos y de expresión oral y locución.

OE.4. Desarrollar las Competencias Transversales: innovación, creatividad y emprendimiento; trabajo en equipo y liderazgo; responsabilidad ética, medioambiental y profesional; comunicación efectiva, aprendizaje permanente y planificación y gestión del tiempo.

OE.5. Impulsar el trabajo de los Objetivos de Desarrollo sostenible definidos por la ONU dentro del plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad y que busca fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia.

Descripción del desarrollo de la innovación

El proyecto de investigación en su conjunto incluyó distintas tareas para realizar un único pódcast de entre 5 y 10 minutos:

Tarea 1 – Elección y asignación del contenido teórico sobre el que tratará el pódcast. Se proporcionó al alumnado una serie de temas y contenidos teóricos de las diferentes asignaturas participantes con el fin de tratar contenidos teóricos de las asignaturas y generar un repositorio de audioapuntes.

Tarea 2 – Elaboración del guion literario. El alumno dispuso de 4 semanas para leer acerca del tema, investigar según la bibliografía facilitada por el profesorado y elaborar el guion literario de su pódcast.

Tarea 3 – Revisión del guion literario.

Tarea 4 – Elaboración del guion técnico.

Tarea 5 – Grabación y edición del podcast.

Tarea 6 – Junto al podcast, el alumno entregó una breve memoria. Además, los podcasts se distribuyeron a través de la plataforma Ivoox y de las redes sociales de alumnado y profesorado, así como de *blogs* corporativos (Figura 1 y Figura 2).

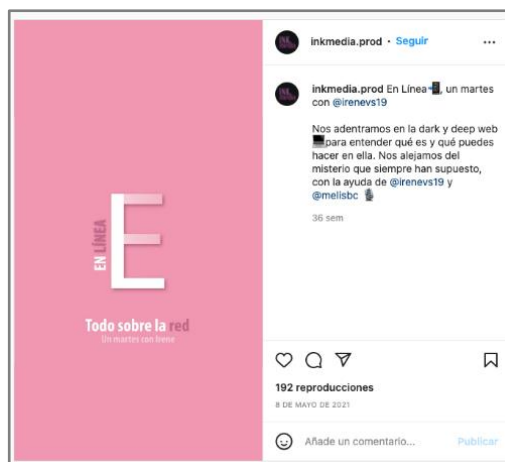


Figura 1: Ejemplo de la difusión de los podcasts a través de redes sociales como Instagram



Figura 2: Página web del proyecto donde se muestran los podcasts del alumnado

Para evaluar el impacto de la innovación, en las asignaturas implicadas en la segunda fase (Tabla 1), se realizó un cuestionario inicial y otro final. Junto a los cuestionarios, para evaluar aspectos de calidad técnica, funcionalidad, contenido, locución y originalidad de los archivos sonoros generados, se diseñó y aplicó la rúbrica como sistema de análisis y evaluación. Finalmente, también se pidió a profesorado y alumnado que valorasen la implementación de la iniciativa a través de un cuestionario cualitativo.

Valoración del alumnado: metodologías que incentivan en el aula

Desde que se les expuso la actividad del podcast al comenzar las distintas asignaturas, el alumnado se mostró muy motivado con la propuesta. Este interés se mantuvo hasta el final del semestre. Incluso, meses después de acabada la experiencia, expresaron su satisfacción con la experiencia. Así, una de las alumnas participantes calificó el proceso de aprendizaje activo a través del podcast como “realmente positivo y pleno de aprendizajes”.

En general, las opiniones recogidas a través de encuestas, entrevistas y conversaciones informales con el alumnado, ponen de relieve que esta metodología contribuyó a la adquisición de contenidos teóricos. No expresan comentarios negativos hacia la innovación docente y consideran que el podcast les ha resultado de gran utilidad y divertido como recurso para el aprendizaje: “pudimos obtener aprendizajes que con un trabajo escrito tradicional no podríamos haber obtenido”; “es una forma de aprender que no había tenido anteriormente y creo que es innovadora, creativa y necesaria”.

Así, consideran esta metodología de aprendizaje “una manera dinámica y entretenida de aprender conceptos y relacionarlos con otros”. Creen que la realización del podcast les ayuda a realmente pensar y razonar sobre lo aprendido en clase y no a memorizar únicamente: “es una forma de asentar conocimientos y de buscar información acerca de un tema que te permite entenderlo mucho mejor”; “ayuda a asimilar los conceptos en grupo y a desarrollar las posibilidades que puede tener un tema”.

Otra alumna incide en este aspecto: “ayuda a entender los conceptos y a que no sea únicamente estudiarlos y vomitarlos en un examen. Trabajar de esta manera tan práctica hace que nos interese por el tema y queramos hacer el mejor trabajo posible”. Lo mismo opinan otros alumnos participantes: “la actividad de creación de un podcast demuestra su potencial, nos obliga a coger una información densa, sintetizarla y traducirla a lenguaje radiofónico para que resulte entendible para todos”; “de repente, muchos contenidos aparentemente inconexos o irrelevantes, cobran sentido”.

Cuando el alumno entiende y procesa el contenido, se involucra de otra manera en la asignatura. De hecho, coinciden en señalar la motivación que ha supuesto la realización del trabajo, que ha mejorado su competencia en comunicación oral y su capacidad de trabajo autónomo. Aunque el alumnado entrevistado reconoce que el grado de implicación de cada alumno/a depende del interés personal que se tenga, destacan que esta propuesta les ha permitido tomar la iniciativa y colaborar para el aprendizaje colectivo de la clase: “dar rienda suelta a la imaginación y comunicarnos con los de la propia generación. ¿Qué más acertado que explicárselo a mi compañero de pupitre?”. En este sentido, otra alumna destaca que “al final uno de los propósitos es aprender nosotros y compartir el material con nuestros compañeros para que ellos también aprendan por medio de un contenido que es divertido, familiar y habla de tú a tú”.

Valoración del profesorado: potencialidades del pódcast como herramienta educativa

En el caso del profesorado también nos sentimos muy satisfechos con la experiencia. El principal elemento en el que ha influido la introducción de esta experiencia sonora en el aula ha sido la motivación. Hemos notado como el alumnado se ha mostrado muy motivado hacia esta tarea, lo que se ha traducido en una mayor implicación y creatividad para transmitir contenidos complejos. Su implicación y motivación al obtener un producto final que podrá ser escuchado por el resto de compañeros y compañeras ha sido un elemento diferencial. Especialmente entre el alumnado de primer curso, que ve como, nada más comenzar la carrera, está desarrollando su creatividad, utilizando herramientas profesionales y generando un producto audiovisual de calidad.

En segundo lugar, hemos detectado que, al introducir el aprendizaje activo en el aula a través de la generación de pódcasts de contenidos teóricos de las asignaturas, se ha producido una mejora en la asimilación de los contenidos teóricos que han resultado más atractivos. Nos gustaría destacar también la colaboración y el trabajo en equipo. El alumnado no solo ha querido realizar un buen trabajo por su propio interés (obtener

una buena calificación), además, ha querido generar unos contenidos de calidad que compartir con el resto de estudiantes presentes y futuros. Por lo tanto, este tipo de proyectos de aprendizaje no solo permiten adquirir más fácilmente las competencias específicas de la asignatura a través de ejemplos prácticos, sino que también permiten comenzar a desarrollar competencias igualmente importantes como son el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, autonomía personal y aprender a aprender.

A pesar de que el éxito de la iniciativa se debe en gran parte a la implicación y buen hacer del alumnado, nos gustaría destacar que, para este tipo de proyectos es indispensable la implicación del profesorado: que el alumno se sienta en todo momento respaldado por la tutorización del profesor en cada una de las partes del desarrollo del proyecto. En el caso del profesorado implicado en la primera fase, además, resaltan que la experiencia les ha permitido trabajar de manera transversal con otras asignaturas. Es fundamental, por lo tanto, que exista una colaboración estrecha entre el profesorado que participa en el proyecto y también entre profesorado y alumnado.

Conclusiones y proyección de futuro

Desde el momento en que se planteó el uso del pódcast como recurso para el aprendizaje activo, la iniciativa tuvo una gran aceptación. Una vez terminada su implantación, consideramos que el proyecto ha tenido un impacto dentro y fuera del aula. El alumnado ha reafirmado su papel de actor activo en el aprendizaje, ya que apuestan por ser ellos mismos los que elaboren los pódcast, bajo supervisión del profesorado que adquiere así el rol de guía, orientador y supervisor.

Consideramos que la introducción de este tipo de iniciativas de aprendizaje activo ha conseguido motivar al alumnado y ha contribuido a la consolidación de la materia y contenidos de las asignaturas, así como al desarrollo de competencias transversales fomentando el trabajo autónomo del alumnado, las actividades en grupo y la comunicación oral. El alumnado ha demostrado su implicación y han conseguido convertir, a través de un buen guion y de mucha originalidad, unos contenidos teóricos

denso sobre cultura y sociedad digital en un podcast ameno y ajustado a los requisitos que el formato sonoro requiere. Pausas, cadencias, ritmo, llamadas de atención, imaginación y mucho compromiso con una forma de trabajar y adquirir conocimientos con la que se han implicado y que les ha permitido reflexionar sobre los retos de la sociedad presente y futura y sobre su ámbito profesional. Así, los alumnos y alumnas, tras su paso por la universidad, se incorporarán como profesionales del sector audiovisual con una visión crítica.

Dado el auge del audio en el actual ecosistema mediático y la aceptación de este tipo de actividades entre el alumnado, se abre un gran abanico de posibilidades para el desarrollo de actividades de aprendizaje activo a través del audio en el aula universitaria.

Notas

¹ Puede consultarse más información sobre el proyecto, así como los pódcast generados por el alumnado en <https://educast.webs.upv.es/>

Agradecimientos

Queremos agradecer la participación y opiniones anónimas expresadas por el alumnado de 2º y 3º de Comunicación Audiovisual a través de cuestionarios, así como a las opiniones no anónimas recogidas en este capítulo pertenecientes a cuatro alumnos, concretamente a: Raquel Ayala, Elena Torres Galiano, Paula Robles y Jordi Urios.

Una mirada a la *Historia de la Comunicación Social* desde la óptica de sus protagonistas

Itziar Reguero Sanz (Universidad de Valladolid)

Introducción

La asignatura de *Historia de la Comunicación Social* es obligatoria en el Grado en Periodismo en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Durante el primer cuatrimestre del curso 2021/2022, me hice cargo de la docencia en dos grupos (A y B) de segundo curso. El temario era muy ambicioso: desde los primeros métodos de protoescritura (2.500 a.C) hasta la Guerra Fría (1947 – 1989).

Debido al tiempo tan limitado que se dispone, es necesario recurrir a prácticas docentes alternativas que fomenten el trabajo del estudiante. Estas actividades deben completar (y nunca sustituir) las clases magistrales, las cuales son necesarias para comprender el contexto en el que se desarrollan las diferentes etapas comunicativas. Así, propuse cinco ejercicios evaluables con material complementario (documentales, películas, libros, imágenes y caricaturas) para fomentar la capacidad crítica del alumnado. Además, los estudiantes realizaron como trabajo obligatorio una pieza audiovisual, en la cual nos centraremos en las próximas líneas.

¿Cómo se plantea un reportaje audiovisual en una asignatura teórica?

Los protagonistas de la *Historia de la Comunicación Social*, a través de su propio trabajo, tienen un peso específico importante en el desarrollo de las sociedades en las que se integran. Si bien es cierto que varios de ellos se mencionan en las sesiones de la asignatura (Aristóteles, Lutero, Pulitzer, Hearst, etc.), otros tantos quedan relegados (inevitablemente, por cuestiones de tiempo) a un segundo plano. Este déficit se intenta paliar con la propuesta de un trabajo obligatorio en grupo (formado por cuatro integrantes, preferiblemente): un reportaje audiovisual sobre una persona destacada en el ámbito de la comunicación. La elección de la figura la realizan los estudiantes al comenzar el curso. En las tres primeras semanas el equipo de trabajo debe documentarse y decidir el protagonista de su trabajo. Puede ser una persona nacional o internacional, siempre y cuando se justifique su pertinencia.

El video resultante parte del esquema: a) presentar la biografía del/la protagonista y b) explicar su aportación en la historia de la comunicación social (¿por qué se merece un reportaje?). Con el fin de que el trabajo no fuera una mera síntesis de la vida y obra de la persona, y atendiendo a las indicaciones de los coordinadores del proyecto de innovación: *Creación y difusión de recursos interactivos y audiovisuales para la formación en comunicación 2*, se pretendió que los estudiantes incluyeran un punto de originalidad en sus piezas.

Esto se trató de conseguir vinculando los reportajes a la COVID-19; considerando, si el personaje ha fallecido, cómo habría actuado él/ella si le hubiera tocado vivir en el momento actual. Y, por el contrario, si está vivo, cómo ha actuado en este contexto de pandemia. También se sugirió que el reportaje contase con subtítulos y recomendé que cada grupo me enviara el guion antes de comenzar a preparar el documento audiovisual, para perfeccionar el trabajo y que así se pudiera obtener la mayor calificación posible.

En las últimas sesiones del curso, se presentaron y visionaron en el aula los diferentes trabajos. En dicha exposición, los miembros del grupo tuvieron que explicar

el *making off*. Era necesario señalar de forma obligatoria: a) las fuentes a las que se ha acudido para realizar la documentación del reportaje (artículos científicos, libros, medios de comunicación, entrevistas, etc.); b) la organización del trabajo entre los diferentes miembros (quién ha hecho qué y cómo lo ha realizado); c) la justificación de la elección del personaje; d) los puntos fuertes del trabajo; e) así como las dificultades halladas en la realización del mismo.

Esta presentación la realizan uno o dos miembros del equipo con el resto de los componentes presentes en el aula, puesto que todos deben responder las preguntas que se formulen. La presentación posee una extensión máxima de seis minutos, y el documento audiovisual entre cuatro y cinco. Previamente, cada grupo hubo de enviar un *dossier* al Campus Virtual que recoja el listado de fuentes, la justificación de la elección del personaje y los problemas en el desarrollo del trabajo.

Resultado de la actividad: satisfacción de los estudiantes y de la docente

En total fueron 14 equipos de trabajo en el Grupo A, y 16 en el Grupo B. Excepcionalmente se permitió algún trabajo realizado de manera individual debido a circunstancias particulares del estudiante. Sobre los profesionales elegidos para realizar la pieza audiovisual, hubo mucha disparidad, tal y como puede apreciarse en la Tabla 1.

Las exposiciones se realizaron durante los tres últimos días lectivos del cuatrimestre: el 1, el 13 y el 15 de diciembre de 2021. Los resultados del trabajo fueron muy satisfactorios; todos los reportajes audiovisuales superaron la calificación de cinco y los tres mejores (Julian Assange¹, David Beriain² y Clarissa Ward³) se publicaron en www.comunicahistoria.com.

Tabla 1: Profesionales protagonistas del reportaje audiovisual⁴

Grupo A	Grupo B
Jesús Hermida	Francine Gálvez
Juan Carlos Rivero	Joana Biernés
Nellie Bly	Carmen de Burgos
Paloma Gómez Borrero	Jordi Évole
Julian Assange	Mónica Carrillo
Ignacio Escolar	Marie Colvin
Beatriz Cienfuegos	José María Gay de Liébana
Robert Capa	Walter Lipmann
Ricardo Ortega Fernández	Clarissa Ward
Gabriel García Márquez	Wilbur Schram
Emilia Pardo Bazán	David Broncano
Jesús de Polanco	Sonsoles Ónega
Josefina Carabias	David Beriain
Joaquín Prat	Mark Zuckerberg
-	Oriana Fallaci
-	Francisca de Aculodi

Con el fin de conocer la retroalimentación de los estudiantes, se planteó una encuesta en Google Drive a la que respondieron 42 personas: 59,5 % (Grupo A) y 40,5 % (Grupo B). El cuestionario constaba de ocho preguntas y sus resultados muestran que el alumnado quedó satisfecho con el planteamiento y el resultado del reportaje audiovisual.

1. Respecto al número de integrantes propuestos para cada equipo, la cifra de cuatro les pareció conveniente, teniendo en cuenta el esfuerzo del trabajo. Un 90,5 % contestó que era una cifra adecuada; un 7,1 % hubiera preferido hacer el reportaje en pareja; y un 2,4 %, individualmente.
2. Sobre la adecuación de la duración de entre cuatro y cinco minutos para elaborar la pieza audiovisual: un 76,2 % consideró una extensión correcta; frente a un 13,8 %, que prefería haber tenido más tiempo para realizar su reportaje.
3. El 100 % de los encuestados estuvo de acuerdo en que el alumnado fuera libre de escoger el personaje a analizar.
4. Sobre la pertinencia de aludir a la COVID-19 en el reportaje, con el fin de que no fuese una mera biografía. Un 78,6 % respondió que sí; un 14,3 % que no es necesario añadir este punto; y un 7,1 % marcó la opción: no sabe / no contesta.

5. En las últimas preguntas, los estudiantes tuvieron que marcar el grado de acuerdo o desacuerdo con diferentes afirmaciones planteadas (donde 1 es el mínimo acuerdo y 5 el máximo). Las respuestas extraídas se pueden consultar en la Tabla 2.

Tabla 2: Respuestas de los/as estudiantes encuestados/as (preguntas 5 – 8)

Afirmación / Grado de acuerdo	1	2	3	4	5
“Este reportaje ha mejorado mi habilidad para documentarme sobre un periodista pasado o presente”	0 %	4,8 %	26,2 %	52,4 %	16,7 %
“Este reportaje ha mejorado mi habilidad para realizar una pieza audiovisual”	7,1 %	9,5 %	23,8 %	45,2 %	14,3 %
“Este reportaje ha mejorado mi habilidad para trabajar en grupo”	2,4 %	0 %	42,9 %	28,6 %	26,2 %
“Este reportaje es útil en el marco de la asignatura Historia de la Comunicación Social”	2,4 %	4,8 %	21,4 %	35,7 %	35,7 %

Conclusiones

En el Grado en Periodismo existen dos tipos de asignaturas: las teóricas y las prácticas. Pese a que parecen (en ocasiones) dos realidades irreconciliables, la combinación de actividades prácticas dentro de una materia teórica puede proporcionar resultados muy satisfactorios, tal y como se evidencia en esta experiencia. La propuesta de un reportaje audiovisual (como trabajo obligatorio) en la asignatura de *Historia de la Comunicación Social* ha resultado muy fructífera para los estudiantes. Las calificaciones han sido satisfactorias y han aprendido técnicas de guion y de edición de video, a la vez que buscaban información sobre una figura importante en el ámbito comunicativo. No obstante, existen algunas cuestiones que se podrían mejorar de cara a cursos posteriores.

En primer lugar, en lo relativo a la elección, bien es cierto que el estudiante tiene libertad para escoger sobre quién quiere trabajar, pero podrían establecerse unas directrices previas: por ejemplo, que la figura continúe en activo o que posea

formación como periodista. Asimismo, se valora la eliminación de la obligatoriedad de aludir a la pandemia de la COVID-19, ya que quienes elijan a un personaje fallecido tienen un incremento de la dificultad (aunque, sin duda, la información es menos contrastable). En cuanto a la extensión de los equipos, esta podría reducirse a dos o tres estudiantes. Aunque ha sido residual, ha habido alguna queja por la falta de implicación de alguno de los integrantes del grupo. Y, por último, pese a que la duración de los reportajes debe ser como máximo de cinco minutos, en algún caso se queda corto. Por ello, podría añadirse un video previo donde el estudiante introdujese al personaje, para proporcionar información de utilidad que, por cuestión de tiempo, no pudiera incluirse en la pieza periodística final.

En conclusión, pese a que la clase magistral es fundamental en el entorno universitario, parece pertinente combinar el discurso del docente con actividades complementarias, donde el alumnado pueda desarrollar su creatividad. No obstante, las materias teóricas ligadas a las Humanidades son fundamentales en un Grado como el de Periodismo. Los contenidos que se aprenden en estas asignaturas ayudarán a los futuros profesionales a desarrollar piezas con profundidad y a incentivar el conocimiento crítico de las sociedades que representan.

Notas

¹Link al reportaje de Julian Assange: <https://comunicahistoria.com/julian-assange-la-voz-de-la-verdad>

²Link al reportaje de David Beriain: <https://comunicahistoria.com/la-vida-de-un-periodista-irreemplazable-david-beriaín>

³Link al reportaje de Clarissa Ward: <https://comunicahistoria.com/clarissa-ward-el-telescopio-que-apunta-hacia-lo-desconocido>

⁴La presente tabla se ha establecido en función del orden de exposición que se asignó a cada grupo, el cual se fijó a través de un sorteo en el aula.

El impacto intergeneracional de la televisión: un ejercicio práctico para la reflexión de los futuros periodistas y profesionales del ámbito audiovisual

Isabel Martín Sánchez (Universidad Complutense de Madrid)

Introducción

Desde 2004, cuando comencé mi andadura como docente en la Facultad de Ciencias de la Información, el primer día de clase me obligaba a realizar ante los alumnos una reflexión acerca de por qué la asignatura de Historia de la Comunicación Social forma parte de los planes de estudio de los grados de Periodismo y de Comunicación Audiovisual; qué les iba a aportar en su formación como periodistas o como profesionales en el ámbito audiovisual. Desde ese año, la propia evolución de la tecnología y de la sociedad han ido remodelando esa reflexión en torno al papel de los medios de comunicación a lo largo de la Historia: la prensa digital se ha impuesto en consumo a la prensa en papel (*Marco general de los medios en España, 2021*); internet y las redes sociales se han convertido en el principal medio de información y entretenimiento para el público joven (APM, 2017) y las plataformas *online* compiten con la televisión en el ofrecimiento de contenidos a la carta.

Las nuevas generaciones de estudiantes de Periodismo y de Comunicación Audiovisual han experimentado estos cambios de tendencias pero, como futuros profesionales, nunca se habían planteado el papel y el impacto de los medios de comunicación en las generaciones anteriores.

Justificación y objetivos de proyecto de trabajo práctico

Aunque la asignatura de Historia de la Comunicación Social abarca prensa, radio, televisión y propaganda, la propuesta de trabajo a los/as estudiantes se centra en la televisión, por varios motivos:

- Frente a la prensa y la radio, sigue siendo uno de los medios principales de información y entretenimiento, situada en niveles de consumo próximos a internet, como nuevo medio. De acuerdo con el estudio recogido en el *Marco general de los medios en España, 2021* y en el *Análisis de la industria televisiva-audiovisual en España, 2021*, la media diaria de la audiencia televisiva es de aproximadamente 30 millones y medio de telespectadores, con un promedio de consumo diario de 208,9 minutos (3,48 horas). Por su parte, la media de usuarios de internet durante 2021 ha sido de 33,1 millones, según el Instituto Nacional de Estadística. Conforme revela un estudio de Statista, el tiempo de consumo es similar al de televisión, con una estimación media diaria de 3,5 horas en 2021.
- Se trata de un medio intergeneracional.
- La televisión está experimentando una transformación digital, con formatos alternativos *online*, adaptados a las demandas de los sectores más jóvenes.

Desde su aparición en España en 1956, ha jugado un importante papel, sobre todo, desde su extensión masiva a partir de los años sesenta. La liberalización del sector televisivo en los años noventa promovió la irrupción de los canales privados con nuevos contenidos basados en la búsqueda de audiencia y de beneficios acordes a un modelo de negocio cuyo objetivo es la rentabilidad. La diversificación de los canales y de los contenidos fragmentó la audiencia (Polo, 2017), pero también provocó la aparición de formatos comerciales de dudosa calidad, dentro de la denominada “telebasura” (Parés, 2006).

El objetivo del trabajo práctico consiste en conocer cómo ha cambiado el papel de la televisión en diferentes generaciones. La naturaleza de este proyecto conlleva

también una reflexión acerca de las transformaciones de este medio desde el punto de vista técnico y de sus contenidos. Por otro lado, la televisión supone para muchos espectadores una ventana a la realidad (Echazarreta, 1996; Bergondo y Flórez, 2009), de modo que conforman su visión del entorno en función de esa realidad percibida a través de la pequeña pantalla.

Este trabajo se ha planteado en los dos grados en los que se imparte la asignatura de Historia de la Comunicación Social: en Comunicación Audiovisual (optativa del primer curso) y en el Grado de Periodismo (obligatoria del segundo curso).

Metodología

El proyecto se desarrolla en grupos compuestos por un máximo de cuatro estudiantes y un mínimo de tres, con el fin de que distribuyan las tareas propias de un trabajo periodístico. Se trata de que los/as alumnos/as adquieran habilidades relacionadas con el ejercicio de la profesión periodística y del medio audiovisual, a la vez que aprenden a trabajar en equipo.

De acuerdo con el objetivo del proyecto, el grupo de trabajo debe entrevistar a un/a representante de una generación anterior y a otro/a de su generación, que puede coincidir con alguien del equipo o ser externo al mismo. Aunque pueden elaborar su propio cuestionario, se les facilitan unas pautas orientadas al objetivo. Entre las preguntas a los/as entrevistados/as, los aspectos que se abordan son:

- ¿Qué imagen de televisión le ha marcado y por qué?
- ¿Qué papel ha jugado la televisión en su vida?
- ¿Qué significa para su generación?
- ¿Cuál es su principal medio de información?
- ¿Qué cambios ha percibido en el medio televisivo?

Para el desarrollo de este proyecto, se insta a los/as estudiantes a la elaboración de formatos profesionales: reportajes audiovisuales, pódcast, revistas monográficas, simulación de programas informativos o magazines con invitados, blogs, etc.

Asimismo, una parte del trabajo consiste en ilustrar al espectador o potencial público acerca de las imágenes elegidas por cada representante intergeneracional, consistentes en cualquier contenido emitido en televisión: noticias, series de ficción, programas o concursos, anuncios, etc. Todo ello conlleva la documentación del equipo sobre dicho contenido.

Antes de la entrega del producto final, se marca un calendario para la presentación del trabajo en clase por equipos, con una doble finalidad: por un lado, aprender a presentar un proyecto, para lo que, previamente, se le facilitan las pautas sobre cómo realizar una presentación en público, mediante el manejo de los tres lenguajes de la comunicación (verbal, no verbal y paraverbal). También se les orienta acerca de cómo elaborar un buen documento audiovisual (vídeos resumen o tráiler, diapositivas con Power Point, PDF, etc.). La otra función de la presentación en público consiste en proponer mejoras, tanto por parte de la profesora, como del resto de los/as compañeros/as de clase a modo de sala de redacción o equipo de producción, con el fin de optimizar el producto final.

Resultados

El alumnado muestra una preferencia por el desarrollo de estos trabajos de carácter profesional frente a los académicos tradicionales. Se trata de un proyecto colaborativo, en equipo, en el que el resto de los/as componentes del aula se sienten implicados, mediante su aportación de sugerencias para optimizar el resultado.

Tras varios años de experiencia, las conclusiones que pueden obtenerse son:

- a) El estudiantado declara que estos trabajos le permiten el desarrollo de habilidades periodísticas o relacionadas con el ámbito audiovisual, mediante la

organización de todas las tareas implicadas en cualquiera de los formatos profesionales elegidos: documentación y búsqueda de información, elaboración de las entrevistas, grabación, redacción, elaboración de guion, locución, edición y montaje, maquetación, elaboración de créditos y fuentes documentales.

- b)** A menudo recurren a periodistas o profesionales del mundo audiovisual con el fin de conocer el medio televisivo desde una fuente autorizada, así como a profesores e investigadores en periodismo. Los/as entrevistados/as representan a una generación anterior y añaden un gran valor a los trabajos, ya que aportan una reflexión personal y profesional sobre el papel de la televisión en su generación, en la sociedad y su percepción sobre los cambios que el medio está experimentando. Entre los periodistas entrevistados se encuentran Javier Ruiz, colaborador de Televisión Española y en Cuatro (Mediaset); Paloma del Río, especializada en deporte olímpico y María Eizaguirre, directora de espacios informativos de RTVE.

Uno de los aspectos que preocupa al alumnado, como futuros periodistas, es la libertad de expresión. Para algunos reportajes han contactado con profesionales de televisión en Venezuela y Colombia, quienes, bajo anonimato, relatan las dificultades para informar en estos países.

- c)** Los/as estudiantes afirman que este proyecto le ha permitido conocer contenidos televisivos que, por edad, desconocían: noticias, programas, anuncios, sobre todo, de carácter social (campañas contra la drogadicción, accidentes de tráfico, etc.); series de ficción o concursos. Algunas de las imágenes más persistentes entre las generaciones anteriores son el intento de golpe de Estado del 23-F, el caso de la niña Omayra Sánchez, sepultada por los efectos del volcán Nevado del Ruiz, la caída del muro de Berlín y los atentados del 11-S y del 11-M. Para los más jóvenes, las imágenes más recurrentes son la victoria de España en el Mundial de Fútbol de 2010, los atentados de París en 2015 y la pandemia COVID-19.

A través de los testimonios de la generación anterior han comprobado también el cambio, no solo de la influencia social del medio televisivo, sino también de la programación y de la evolución en las narrativas audiovisuales; especialmente, a partir de la aparición de los canales privados.

- d) Un aspecto interesante es el enfoque internacional aportado por los/las estudiantes procedentes de otros países, que muestra la elección por parte de los/las entrevistados/as de imágenes no emitidas en la televisión española o poco conocidas y el mismo fenómeno en cuanto a impacto social del medio televisivo; esto es, no hay diferencia generacional en la influencia de la televisión entre diferentes países.
- e) Otra de las conclusiones generales es que la televisión ha tenido un papel significativo en las generaciones anteriores, especialmente en las franjas de edad situadas entre los 40 y los 60 años, indistintamente del país. Sin embargo, no representa un medio importante para las generaciones actuales, comprendidas entre los 18 y los 30 años, aunque reconocen haber consumido bastante televisión durante su infancia y adolescencia. Esto les lleva a reflexionar sobre el futuro del medio televisivo y del periodismo, en general, para adaptarse a las demandas de los nuevos consumidores. Pero también realizan un ejercicio de análisis sobre las redes sociales y su fiabilidad como medio de información, a la vez que declaran sentirse preparados para los nuevos retos del periodismo audiovisual.

La percepción del alumnado

Esta exposición estaría incompleta sin la opinión de sus protagonistas: los/as estudiantes. Algunos de los resultados recogidos anteriormente pueden consultarse en los reportajes audiovisuales y pódcast publicados en la [web](#).

Dado que nuestro objetivo es la mejora del aprendizaje de quienes desean ejercer el periodismo o dedicarse al sector audiovisual, el cuestionario se ha centrado

esencialmente en su opinión acerca de la utilidad del proyecto periodístico y audiovisual propuesto, como herramienta para el desarrollo de habilidades profesionales.

La encuesta consta de ocho preguntas cerradas con tres opciones de respuesta (Sí, No y No sabe/No contesta) y un apartado de comentarios y sugerencias opcional (véase anejo 1). Dicho cuestionario se ha realizado *in situ* en el aula y de forma anónima.

Resultados de la encuesta en el Grado de Periodismo

La muestra consta de 50 encuestas, de las que trece incluyen comentarios. Hay unanimidad absoluta en las preguntas 1 y 8, con un categórico “Sí” por parte del estudiantado sobre la utilidad del trabajo práctico desarrollado y la conveniencia de potenciar este tipo de actividades profesionalizantes en el conjunto de asignaturas que integran el Grado de Periodismo.

- a)** Un 86% afirma que el trabajo le ha permitido conocer mejor los contenidos de la asignatura, frente a un 6%, que ha optado por el “No” y un 8%, por el “No sabe/No contesta”.
- b)** El 78% de los encuestados declara que, a través de este trabajo, han conocido imágenes que han marcado a generaciones anteriores y que ignoraban hasta ese momento. Otro 18% admiten que conocían las imágenes elegidas por otra generación y un 4% “No sabe/No contesta”.
- c)** El 96% de los estudiantes han evaluado positivamente este trabajo como una herramienta para su formación como periodistas, mientras que el 4% restante ha manifestado sus dudas (“NS/NC”).
- d)** El 98% reconoce haber recibido información sobre cómo desarrollar el trabajo y los recursos materiales disponibles; un 2% se abstiene en esta respuesta.
- e)** El 96% declara que las propuestas de mejora realizadas por la profesora son útiles, mientras que el 4% restante no se pronuncia sobre este aspecto.

- f)** Este mismo porcentaje obtiene la pregunta acerca de su motivación, sobre la que se manifiestan de forma positiva el 96% de los encuestados, frente al 4% restante, que opta por el “NS/NC”.

Entre los comentarios, un/a estudiante declara que le pareció “un trabajo muy creativo y original para conocer cómo era la televisión anterior y lo impactantes que pueden ser los medios de comunicación en las personas y en la sociedad”. Otro comentario indica que esta estrategia docente le ha parecido “increíble y emocionante”.

Resultados de la encuesta en el Grado de Comunicación Audiovisual

Consiste en un grupo más reducido pero con un gran interés por los medios audiovisuales. La muestra se compone de 20 encuestas, en las que hay absoluta unanimidad en la respuesta positiva a las preguntas 1, 6 y 8, relativas, respectivamente, a su opinión acerca del interés que les despierta este trabajo, la utilidad de las propuestas de mejora realizadas por la profesora y la conveniencia de fomentar este tipo de actividades profesionalizantes en las materias del Grado de Comunicación Audiovisual.

- a)** Un 70% reconoce que el trabajo le ha permitido conocer mejor los contenidos de la asignatura, mientras que un 20% indica que no. Otro 10% se abstiene al respecto (NS/NC).
- b)** Otro 70% afirma que el trabajo le ha ofrecido la oportunidad de conocer imágenes que ignoraba, frente al 30% restante, que indica que las conocían previamente al desarrollo del proyecto.
- c)** Los porcentajes coinciden en las preguntas 4 y 5: el 90% de los estudiantes reconoce que el trabajo les resulta útil en su formación como futuros profesionales del ámbito audiovisual y que han recibido las indicaciones adecuadas para su desarrollo. Un 10% señala que la práctica no le ha aportado conocimientos profesionales y otro 10% responde “No sabe/No contesta” acerca de la información facilitada para la elaboración del proyecto audiovisual.

d) El 85% manifiesta su motivación con este tipo de propuestas prácticas, frente al 10%, que optan por el “No” y un 5%, que opta por una respuesta neutra (NS/NC).

Dentro de los nueve comentarios que se incluyen, el más explícito es el manifestado por un/a estudiante que señala que “este tipo de trabajos, ya sea entrevista, documentales, cortos, etc., es por lo que queremos venir a la carrera”.

En suma, tras el rodaje de diez años con esta propuesta práctica para el alumnado, he percibido una mayor receptividad de los/as alumnos/as con respecto a la materia, una gran implicación en la dinámica de las clases y, sobre todo, una gran motivación, visible, igualmente, en el alto porcentaje de asistencia al aula y el descenso de los índices de absentismo.

Anexo1: Cuestionario realizado al alumnado de los Grados de Periodismo y Comunicación Audiovisual

<p style="text-align: center;">CUESTIONARIO SOBRE EL TRABAJO PRÁCTICO DE LA ASIGNATURA HISTORIA DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL CURSO 2021 - 2022</p>
--

Por favor, responde a las siguientes cuestiones. El cuestionario no te llevará más de cinco minutos. **Gracias por tu participación.**

1. ¿Te ha resultado interesante la propuesta de trabajo práctico de la asignatura?

SÍ

NO

NS/NC

2. ¿El trabajo te ha permitido conocer mejor los contenidos de la asignatura?

SÍ

NO

NS/NC

3. ¿Te ha permitido conocer algún acontecimiento nuevo o desconocido? Por ejemplo, imágenes seleccionadas por representantes de una generación anterior de las que no tenías constancia.

SÍ

NO

NS/NC

4. ¿Consideras que el trabajo te permite formarte como futuro profesional del Periodismo/Comunicación Audiovisual?

SÍ

NO

NS/NC

5. ¿La profesora te ha informado adecuadamente sobre cómo desarrollar el trabajo y los recursos con los que puedes contar para ello?

SÍ

NO

NS/NC

6. ¿Te resultan útiles las propuestas de mejora del trabajo propuestas por la profesora?

SÍ

NO

NS/NC

7. ¿Te sientes motivado/a con este tipo de trabajos prácticos?

SÍ

NO

NS/NC

8. ¿Crees que deberían potenciarse trabajos prácticos en las asignaturas que fomenten tus habilidades como futuro periodista/profesional de Comunicación Audiovisual?

SÍ

NO

NS/NC

Comentarios y sugerencias (opcional):

Mujeres periodistas en la *Historia del Periodismo Universal*

Carolina Abellán Guzmán (Universidad Complutense de Madrid)

Todos los hombres del presidente (*All the President's Men*, 1976) es una película estadounidense dirigida por Alan J. Pakula y está basada en el libro homónimo publicado dos años antes por Carl Bernstein y Bob Woodward, periodistas del diario *The Washington Post*. El libro y la película relatan la investigación periodística que ambos reporteros llevaron a cabo y que desencadenó el famoso escándalo del *Watergate*, que llevó a Richard Nixon a dimitir como presidente de los Estados Unidos el 8 de agosto de 1974.

Fue un hecho histórico, la primera y única dimisión, hasta la fecha, del presidente del país más poderoso del mundo. Nunca antes unas informaciones periodísticas habían llegado tan lejos ni nunca lo han vuelto a hacer.

Todos los hombres del presidente, protagonizada por Robert Redford, en el papel de Bob Woodward, y Dustin Hoffman, en el de Carl Bernstein, recibió cuatro premios *Oscar* y forma parte de las películas que conserva el *National Film Registry* de la Biblioteca del Congreso de EEUU, al estar considerada “cultural, histórica, o estéticamente significativa” (Library of Congress, s.f.).

Pero en esa cinta hay una ausencia clamorosa: la de la mujer que posibilitó y alentó esa investigación, Katharine Graham, propietaria del diario y responsable última de todo lo que en él se publicó. Ni siquiera aparece como personaje, sino como simple mención en boca de John Mitchell, el director de la campaña de reelección de Nixon, cuando dice:

“si publican esa historia, Katie Graham se va a pillar las tetas en una máquina de escurrir ropa”. ¿Cómo es posible que en una película sobre el Watergate se ignore tan descaradamente a la mujer sin la que ese escándalo no hubiera salido a la luz?

La propia Graham ofrece una explicación en su autobiografía *Una historia personal* (año), con la que ganó el *Premio Pulitzer*:

Robert Redford me explicó que habían decidido que mi personaje no apareciera en pantalla. Nadie entendía bien la función de la propietaria y era demasiado complicado explicarla (...) Para mi sorpresa, me sentí un poco herida porque se prescindiera de mí totalmente; sólo dejaron la famosa alusión a mi anatomía (Graham, 2016, pág. 427).

Esta absurda justificación (“es difícil de explicar al espectador cuál es el papel que ejerce el dueño de un medio de comunicación”) no es sino una prueba más de la falta de visibilidad del trabajo que han ejercido históricamente cientos de mujeres en el periodismo. Su labor forma parte de la asignatura *Historia del Periodismo Universal*, que recorre, desde el siglo XVII hasta la actualidad, los distintos aspectos sociales, económicos y culturales de los fenómenos informativos, así como los protagonistas que los hicieron posible. Sin embargo, algunos manuales de la asignatura soslayan los nombres y los logros de esas mujeres. Traerlos al conocimiento de los alumnos queda, así, en manos de la voluntad del docente.

Por eso, dar a conocer el trabajo de esas profesionales de la información, desde las pioneras hasta las contemporáneas, es una de las aspiraciones de la actividad *Elaboración de material animado-audiovisual*, un trabajo que se enmarca en el Proyecto de Innovación *Creación y difusión de recursos interactivos y audiovisuales para la formación en comunicación 2*.

Elaboración de material animado-audiovisual

En el marco del proyecto mencionado, desde el curso académico 2020-2021 se ha propuesto al alumnado realizar un trabajo de investigación que formara parte de la evaluación de la asignatura optativa *Historia del Periodismo Universal*, del Grado de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid.

La elaboración del trabajo se realiza en grupos de entre tres y cinco personas y, respecto al contenido, son varias las opciones que se ofrecen:

1. Elegir un momento histórico del temario y profundizar en él, prestando atención especial a la interacción entre progresos periodísticos, cambios políticos, económicos, sociales y culturales y desarrollo de la tecnología.

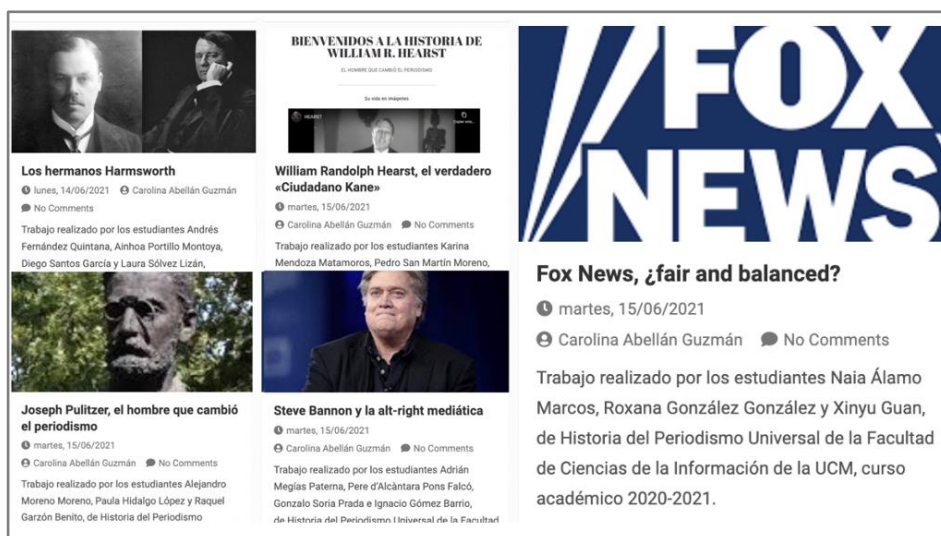


Figura 1: Trabajos sobre temas diversos para el Proyecto de Innovación

2. Elegir una figura relevante del temario y ahondar en su biografía y carrera profesional periodística. Se sugiere, pero no es obligatorio, que el objeto de estudio sea una mujer periodista. De los nueve trabajos elaborados durante los cursos 2020-21 y 2021-22, y seleccionados para el presente Proyecto de Innovación, cuatro están referidos a mujeres periodistas ([Gloria Steinem](#), [Marie](#)

([Colvin](#), [Oprah Winfrey](#) y [Katharine Graham](#)), cuatro a hombres periodistas ([Joseph Pulitzer](#), [los hermanos Harmsworth](#), [William Randolph Hearst](#) y [Steve Bannon](#)), y uno a un medio de comunicación ([Fox News](#)).

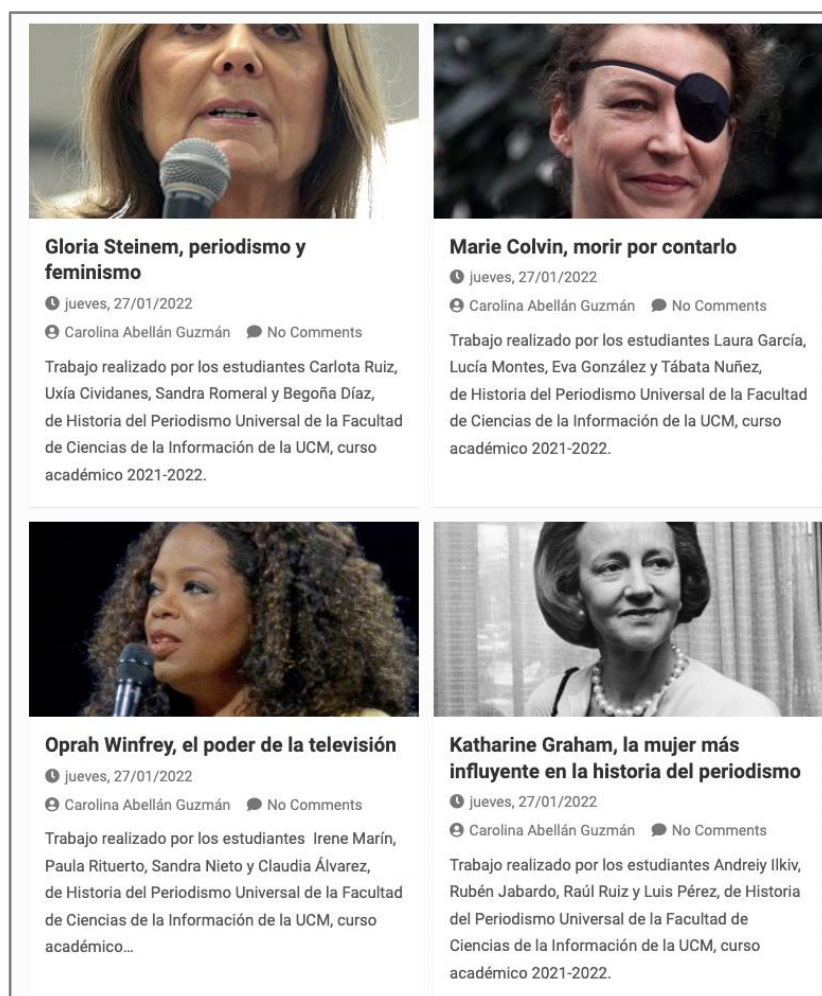


Figura 2: Trabajos realizados sobre mujeres periodistas para el Proyecto de Innovación

Una vez elegido el tema, el alumnado tiene que escoger el formato para desarrollarlo. Algunos de los que se proponen son una presentación animada, un vídeo, una infografía, un cómic o un podcast; si bien el alumnado tiene total libertad para elegir aquel formato con el que se sienta más cómodo y creativo. En cuanto a las webs o programas, aunque se mencionan varias como Storyboard That, Powtoon, Stop Motion, Classic Story Maps, Genially, Canva, esta elección también queda a criterio del

alumnado. El material requerido depende del formato elegido, pero el mínimo es cámara de vídeo o *smartphone* para grabar y/u ordenador para editar el material.

De los nueve trabajos mencionados, siete de ellos se han llevado a cabo con un formato audiovisual, esto es, vídeos de entre cinco y casi 20 minutos de duración (5:18 el más corto y 18:46 el más largo). Sobre la preferencia mayoritaria del alumnado por el vídeo sobre otros formatos, creo oportuno recoger algunos comentarios de los propios alumnos:

El hecho de formar parte de una generación muy acostumbrada al audiovisual ayuda porque hemos visto muchos vídeos diferentes y además solemos manejar con bastante facilidad nuevos programas de edición y demás. Por otra parte, creo que estar más acostumbrados al tipo de vídeos informales y breves que vemos en sitios como Instagram o Tik-Tok nos hace más difícil salir de ese modelo y adaptarnos de primeras al tipo de video más académico y elaborado que se nos pedía (L.G.A., curso 2021-22).

Estoy acostumbrada a ver vídeos de pocos minutos en los que se cuenta mucha información de la forma más cercana posible para que abarque a todo tipo de personas. Esto creo que nos ha ayudado a la hora de escribir el guion (en cuanto al vocabulario y cercanía) y a elegir vídeos (C. R. M., curso 2021-22).

Nuestra generación ya tiene una idea sobre hacer cortes de vídeo y poner audios. Somos más visuales, por lo que intentamos crear cosas de ese mismo estilo. Y, al ser una generación que creció junto a la tecnología, tenemos más facilidad y rapidez en aprender a usar cualquier tipo de *software* de edición o de manejo de material audiovisual para realizar este tipo de actividades (T. N. T., curso 2021-22).

La actividad se desarrolla durante todo el cuatrimestre de acuerdo con el siguiente cronograma:

1. En la primera clase del cuatrimestre se informa al alumnado sobre la posibilidad de realizar la actividad, sus objetivos, características, requisitos y plazos, así como el porcentaje que representa en la nota final de la asignatura.

2. En la segunda clase se le pide al alumnado los nombres de quienes hayan decidido realizar la actividad, los grupos que han formado y la temática y formatos elegidos. En mi experiencia, el alumnado requiere bastante orientación en este estadio y suelen necesitar un par de semanas hasta que terminan de decidir qué tipo de trabajo van a realizar.
3. Los siguientes meses, hasta el final del cuatrimestre, están dedicados a la realización del trabajo, que se ha de acometer fuera del horario lectivo de la asignatura. En este punto, creo que lo más importante ha sido establecer tutorías semanales para supervisar la marcha de los trabajos. Por mucho que el alumnado pertenezca a una generación familiarizada con el audiovisual, realizar un trabajo de esta naturaleza requiere una serie de tareas en las que casi ninguno de los alumnos tiene experiencia, principalmente, respecto a la documentación y guionización de un vídeo con los códigos propios de la narración audiovisual.

En este sentido, parecen elocuentes las respuestas de varios alumnos a la pregunta de cuál ha sido la principal dificultad a la que se han enfrentado a la hora de hacer este vídeo:

Lo más complicado fue entender cómo es la narrativa de un vídeo (A. I., curso 2021-22).

Lo más complicado ha sido juntar todo y que tuviera sentido (U.C.P., curso 2021-22).

Lo más complicado creo que ha sido realizar toda la parte de guion en sí, y, sobre todo, coordinarla con la edición del vídeo. Considero que es complicado confeccionar un guion lleno de imágenes y vídeos y que a la hora del montaje del vídeo encaje a la perfección L.P.A. (curso 2021-22).

Una vez finalizado el plazo de entrega, que los estudiantes conocen desde el inicio del cuatrimestre, se evalúa el trabajo en función de una rúbrica de evaluación en la que se valoran aspectos como la documentación, el guion, la edición de vídeo y la locución.

4. Por último, en función de la calidad de los trabajos entregados, se procede a su publicación en la web del Proyecto de Innovación: <https://comunicahistoria.com>

Balance y conclusión de la experiencia

Respecto a la participación cuantitativa del alumnado en el Proyecto de Innovación, en el curso 2020-21 se situó en el 35% (22 alumnos de 62 totales), mientras que, en el curso siguiente, 2021-22, la cifra fue de un 30% (16 alumnos de 52 totales). Creo que son cifras muy aceptables, teniendo en cuenta que no es un trabajo obligatorio y que su realización exige el compromiso por parte del alumno, que ha de realizar las tareas asignadas conforme a una planificación y cuya revisión es periódica por parte de la profesora.

Este tipo de trabajos, en especial los de tipo audiovisual, demandan un esfuerzo por parte del alumnado, ya que requiere aplicar un conocimiento audiovisual del que los alumnos, en su mayoría, carecen. El proceso de realización de los vídeos se puede dividir *grosso modo* en varias etapas: documentación, recopilación de material audiovisual y posterior selección, redacción del guion, locución y montaje. Para todas ellas, los alumnos necesitan un seguimiento constante que los oriente y los ayude. La experiencia dice que agradecen enormemente la tutorización semanal de los trabajos en lugar de una única revisión final.

Por mi parte, resulta muy satisfactorio asistir al compromiso de los alumnos con el trabajo que van a realizar, ya que son pocos los que se pierden las tutorías. También comprobar cómo la curva de aprendizaje crece exponencialmente. Por poner un ejemplo, cuando empiezan haciendo los trabajos, apenas saben decidir por dónde empezar a recopilar información respecto al tema elegido. Cuando los terminan, saben discernir qué es relevante y qué no a la hora de narrar la vida de una persona, y tienen afinados los criterios a la hora de discriminar lo importante de lo accesorio, y a buscar en las fuentes relevantes y no sólo en Wikipedia.

Por otro lado, esta es una actividad en la que los alumnos son sujetos activos de su propio aprendizaje, de una manera práctica y creativa. El hecho de tener que realizarla

de manera cooperativa creo que es beneficioso para ellos, puesto que aprenden a trabajar en equipo y, por tanto, a negociar las distintas opiniones sobre cómo llevarla a cabo, lo que para algunos puede llegar a resultar un desafío, como explica C.R.M. (curso 2021-22): “Al principio fue un poco costoso porque no conocía a mis compañeras y cada una teníamos una idea de hacia dónde dirigir el trabajo”.

Además, los estudiantes se familiarizan con lenguajes narrativos y herramientas de edición que muy probablemente les sean de utilidad en su futuro profesional. “He aprendido bastante de cómo funciona un documental y del poder que tiene un vídeo para contar algo”, explica B.D.C. (curso 2021-22). “Este tipo de trabajos son de suma importancia para la facultad, ya que nos permiten desarrollar nuevas habilidades o perfeccionarlas, específicamente en cuanto al manejo de recursos para la producción de material audiovisual”, asegura T.N.T. (curso 2021-22). “Honestamente, este trabajo ha sido uno de los más satisfactorios que he realizado a lo largo de estos dos años que llevo de carrera. Considero que, además de redactar, también es importante, y sobre todo ahora más que nunca, saber o tener una mínima base de montaje y producción audiovisual. Además, el ver y escuchar a la persona escogida provoca que conectes más con su historia, mucho más que haciendo una presentación en PowerPoint o escribiendo un comentario de varias hojas”, afirma L.M.C. (curso 2021-22).

También me gustaría destacar que para los alumnos es muy motivador saber que los mejores trabajos van a aparecer en la web [ComunicaHistoria](#) y que, en el curso siguiente, sus trabajos serán visionados en clase como apoyo del temario.

Por último, para terminar como comencé, esto es, reivindicando la visibilidad de las mujeres periodistas, quisiera acabar con dos comentarios, el de R.R.C. y el de B.D.C. (ambos del curso 2021-22), respectivamente:

“El trabajo realizado ha contribuido especialmente a valorar con otra óptica a todas las mujeres que en el siglo XX lucharon mediante el periodismo por tener los derechos y libertades de hoy en día”.

“El hecho de que el trabajo haya sido sobre referentes mujeres a lo largo de la historia del periodismo me ha hecho tener ganas de convertirme en alguna de ellas algún día”.

La libertad creativa como fuente de calidad

Ignacio Nevado (Universidad Complutense de Madrid)

La elaboración de materiales didácticos para el Proyecto de Innovación Docente [ComunicaHistoria](#) se ha llevado a cabo en el contexto de *Historia del Cine Informativo y Documental*, una asignatura optativa, perteneciente al cuarto curso del Grado en Comunicación Audiovisual.

Hay que señalar que esta asignatura ya contaba previamente con un ejercicio práctico. Este consistía en la realización de un cortometraje documental, de cinco minutos, sobre una temática general propuesta por el profesor, dentro de la cual cada grupo de alumnos realizaba una propuesta concreta, distinta de la del resto de compañeros, y que debía contar con el visto bueno del profesor antes de su realización.

El visto bueno del profesor tenía como principal finalidad evitar la repetición de temas y orientar a los alumnos para obtener el máximo provecho de su propuesta, pero dejaba libertad respecto al tema y al enfoque concreto que los alumnos proponían. El único requisito imprescindible es que el documental guardara relación con la temática general propuesta por el profesor.

Una de las temáticas propuestas en los últimos años fue, por ejemplo, la labor de las ONG y asociaciones similares. Cada grupo de alumnos eligió libremente sobre qué agrupación o labor social realizar su documental. Así, hubo documentales sobre ONG de reconocido prestigio, asociaciones de acción local o incluso pequeñas iniciativas ciudadanas cuya labor se circunscribía a su barrio.

En otra ocasión se les propuso a los alumnos una temática más genérica, dentro de la cual pudieran optar por una mayor variedad de enfoques. En este caso, el tema propuesto fue “Héroes Anónimos”. Con esta premisa se pretendía que los alumnos encontraran y narraran pequeñas historias desconocidas sobre personas, o grupos de personas, que realizaran alguna labor altruista o cuya historia pudiera servir de inspiración a otros. El resultado de esta propuesta más genérica fue una variedad mucho mayor de temas y enfoques. Algunos alumnos optaron por contar la labor de ciudadanos que, a título personal, dedicaban su tiempo y su esfuerzo a ayudar a otras personas. Para otros, sus héroes fueron gente muy cercana, a menudo compañeros de clase que habían superado alguna dificultad durante sus años de carrera, dando ejemplo de valentía y de capacidad de superación. Por ejemplo, alumnos que en esos difíciles años habían hecho transición de género o compañeros con alguna minusvalía que superaban sus dificultades sin perder la sonrisa. Otros encontraron a sus héroes en su propia casa y decidieron conceder ese rango a sus madres o sus abuelas, quienes merecían ese homenaje por haber sacado a su familia adelante, a menudo criando y educando a muchos hijos, en años de escasez y sin reclamar nada a cambio. En el último año no faltaron, también, un buen puñado de héroes anónimos, médicos y enfermeros, que lucharon contra la pandemia.

En definitiva, ofrecerles como punto de partida a los alumnos un tema genérico como “Héroes anónimos” les daba mayor libertad de elección. Esto hizo que se implicaran más con su trabajo, lo que se tradujo también en una mejora generalizada en la calidad de los documentales presentados.

Aún así, esa pequeña libertad de elección, en cuanto al tema concreto de su ejercicio, estaba aún condicionada por las pautas generales de este trabajo final (tenía que ser un trabajo en vídeo, tenía que ser un documental, tenía que tener una duración determinada, etc.).

Con la puesta en marcha del Proyecto de Innovación se comenzó a proponer a los alumnos que crearan algún recurso didáctico que pudiera ser difundido a través de la web del proyecto. El único requisito indispensable fue que el trabajo que decidieran

crear guardara relación con los contenidos de la asignatura, para que así pudiera servir de material de estudio complementario para futuros alumnos. A partir de ahí, contaban con total libertad para elegir, no solo el tema concreto, sino también qué género o qué formato trabajar, qué enfoque darle y qué recursos artísticos y narrativos utilizar.

Esta cuestión resultó clave en la buena acogida que la propuesta tuvo entre el alumnado. A lo largo de sus estudios, los alumnos de Comunicación Audiovisual se forman en multitud de disciplinas. Algunos tienen vocación por la realización, la dirección o la edición de video, pero otros sienten más interés por escritura, la locución, el diseño, la fotografía, etc. Con esta nueva propuesta, los alumnos podían decidir qué tipo de trabajo querían realizar.

Esto les ofrecía la posibilidad (quizás la última, pues son alumnos de cuarto curso) de desarrollar una trabajo práctico y tutelado por un profesor sobre cualquier género o formato que hubieran aprendido en los años anteriores. Incluso podían aprovechar para realizar algún tipo de obra que no hubieran podido realizar anteriormente en otras asignaturas.

La asignatura trata sobre el cine documental, por lo que había que hablar, de un modo u otro, de cine documental, pero no era imprescindible hacer un documental si esa no era su vocación. Video, fotografía, texto escrito, pódcast, infografía, documental, ficción, reportaje, crónica, memes, rap... todo era válido si se usaba con el fin de crear un material que complementara los contenidos de la asignatura.

El hecho de crear piezas que fueran a tener visibilidad más allá del aula y de sus compañeros de clase, y que pudiera ser consultada por futuros alumnos como material de estudio, resultó ser otro gran aliciente para su implicación, provocando que todos los alumnos cuidaran más el acabado final.

El resultado fue muy positivo. Aparecieron numerosas piezas de todos los estilos, con una gran variedad temática y que, aunque buscaban ante todo destacar su carácter divulgativo, no renunciaban a un estilo directo, a veces informal, en el que tuvieron cabida elementos cotidianos para ellos pero que no suelen aparecer en sus materiales

de estudio. Avatares de los propios alumnos haciendo de narradores, memes, texto enriquecido con QR's o personajes creados por animación fueron recursos habituales.



Figura 1: Avatares de los autores como presentadores del material didáctico
([Hitos del montaje soviético](#))

Los beneficios para el docente

Proponer a los alumnos que realicen un trabajo en el que ellos puedan elegir qué tipo qué género, o qué formato presentar, ha demostrado ser un gran aliciente para ellos. Esa libertad de elección ha hecho que cada grupo pueda trabajar en aquello que más le gusta o le interesa en ese momento. Esto, obviamente, se traduce en una mayor implicación y un mayor interés por su parte en que el resultado final sea el mejor posible. La consecuencia mas inmediata fue un aumento en la calidad general de los trabajos presentados. Dedicar más atención a sus trabajos y esforzarse más por el resultado final también se traduce, por lo general, en una mejor nota y por tanto la satisfacción del alumno también mejora.

Para el profesor supone una mayor carga de trabajo. Cuando todos los alumnos tienen que realizar un trabajo concreto e igual para todos, por ejemplo, si todos han de

realizar un cortometraje documental, la mayoría de las indicaciones y correcciones son comunes para todos los y las estudiantes. En estos casos, las tutorías solicitadas suelen concentrarse al principio de la actividad, para terminar de definir el tema concreto de cada documental y acordar unas pautas básicas con el profesor. Algunos grupos, los más motivados, piden una nueva tutoría ya en la fase final de su trabajo, para mostrar un primer montaje de la pieza y poder así mejorar algunos aspectos antes de la entrega final.

En el momento en que se introdujo esta nueva dinámica, en la que cada grupo podía optar por un género o un formato distinto, las indicaciones también fueron distintas para cada uno. Esto supuso un proceso de tutorización personalizado en el que además hay que ayudar a cada grupo, no solo a desarrollar su idea de la mejor manera posible si no, además, guiarles en el uso de herramientas y aplicaciones distintas: programas de edición de video, de animación, de edición de sonido, de creación de infografías, de retoque fotográfico, etc. Además, el hecho de que los alumnos estén trabajando con un mayor grado de implicación, al estar haciéndolo sobre algo que les gusta o les interesa personalmente, hace que acudan con más frecuencia a consultas con el profesor para ir pidiendo consejo en cada fase del trabajo o, simplemente, para ir mostrando el desarrollo del mismo y obtener nuevas ideas de mejora.

Todo ello implica un gran número de horas de clase y de tutorías, numerosas reuniones con cada grupo, y el esfuerzo añadido de coordinar trabajos de distinta índole y evaluarlos de forma ecuánime.

Pero el resultado de esta experiencia ha sido muy beneficioso y, como docente, ha sido, además, muy enriquecedor. En primer lugar, ha facilitado un mayor grado de conocimiento de los alumnos. La elección, por su parte, de qué trabajo desarrollar ha ofrecido una visión clara de los intereses, vocaciones y ambiciones de futuro de los alumnos. Esta “fotografía” general del grupo ha facilitado mucho la comunicación profesor-alumno, no solo por el aumento de tutorías, sino porque sabiendo los intereses y también las destrezas del alumnado se ha generado un mejor desarrollo de la asignatura adaptando las clases, en la medida de lo posible, a las características concretas del grupo. No se trata de modificar el temario ni los contenidos de las clases, pero conocer sus

intereses puede facilitar su participación y su implicación, favoreciendo una dinámica participativa que facilite y mejore el desarrollo de la asignatura.

Dentro de la asignatura concreta de cine documental hay documentales que destacan por su fotografía, por su documentación o por su enfoque periodístico. Hay ejemplos también de uso expresivo del sonido, hay documentales hechos íntegramente por animación, hay otros que se apoyan en la locución, o los hay que sustentan su narrativa en el montaje. Hay documentales que son pura comedia y hay falsos documentales que requieren de un magistral trabajo de guion, de dirección de arte y de dirección de actores. En definitiva, todo lo que abarca la comunicación audiovisual está presente de un modo u otro en la materia de estudio de la asignatura.

Conocer los intereses y gustos del alumnado y saber qué alumnos en concreto destacan en una u otra faceta ha permitido involucrarles de forma sencilla en el desarrollo de las clases favoreciendo su participación y aumentando su interés por la materia.



Figura 2: Uso de memes en los materiales didácticos atractiva. ([Sheila M. Sofian](#))

Pero, quizás, el mayor beneficio ha sido conocer los estilos narrativos y los recursos que ellos mismos introducían en sus trabajos. A fin de cuentas, estaban creando material

didáctico pensado para futuros alumnos como ellos y, por lo tanto, intentaban hacer las piezas que ellos les gustaría ver y presentándolas de la manera que ellos consideran más

En la elaboración de sus trabajos recurren a elementos de comunicación cotidianos para ellos que trasladan a la exposición de sus trabajos sin menoscabar la finalidad didáctica. Así abundan las presentaciones dinámicas, los códigos QR que enlazan a contenidos adicionales, las narraciones alternativas que simulan hilos de Twitter o conversaciones de Whatsapp o, incluso los memes y los GIF.



Figura 3: Presentación enriquecida con códigos QR ([Hitos del montaje soviético](#))

Todos estos recursos son perfectamente trasladables a los materiales que el docente prepara para sus clases diarias. Tener la posibilidad de ver cómo lo harían ellos ofrece muchas pistas de cómo pueden plantearse o adaptarse algunos aspectos cotidianos de las clases al lenguaje y la cultura social en la que los alumnos se desenvuelven, motivando así su participación y su interés por los contenidos.

La innovación docente como base de un sistema educativo eficaz

África Olalla Pérez (Universidad Complutense de Madrid)

Eva Parada da Silva (Universidad Complutense de Madrid)

La innovación docente comprende todo un conjunto de estrategias y mecanismos que permiten acercarse al alumno de una manera más eficaz. A través del uso de recursos didácticos basados principalmente en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las y los estudiantes matriculados en las asignaturas que forman parte del proyecto: *Creación y difusión de recursos interactivos y audiovisuales para la formación en comunicación 2*, participan de una manera más activa y su involucración con la misma es mayor.

Este tipo de proyectos tienen una doble función que, desde nuestro punto de vista, deberían ser las bases sobre las que se sustente la educación. Por un lado, los alumnos crean contenido didáctico para la propia asignatura que puede servir a los estudiantes futuros como fuente de consulta. Por otro lado, el elemento más importante es que las y los estudiantes dejan de ser espectadores pasivos de un contenido que, en muchas ocasiones, les es ajeno e irrelevante. En este caso, deben involucrarse, conocer y manejar aquello sobre lo que trabajan. Sobre todo para las y los estudiantes de Comunicación Audiovisual, como es nuestro caso, implica poner en práctica unas habilidades que van aparejadas a la carrera y usarlas con fines educativos y formativos.

El Grado de Comunicación Audiovisual entra dentro de la rama de estudios conocida como Ciencias Sociales, donde predominan las asignaturas teóricas y no tanto las

prácticas. En el programa de estudios de dicho Grado de la Universidad Complutense de Madrid, se pueden cursar, entre obligatorias y optativas, hasta nueve asignaturas de Historia.

Cualquier asignatura de historia en cualquier nivel educativo siempre ha sido planteada como un temario cerrado donde hay que memorizar fechas y nombres para luego poder recitarlo y plasmarlo. Sin embargo, ya encontramos muchos estudios donde se plantea una enseñanza más didáctica de esta clase de asignaturas. En el caso de los estudios de Comunicación Audiovisual, por ejemplo, se propone el uso del audiovisual como herramienta para fortalecer los conocimientos ya estudiados (Bello Cuevas, 2017); y se presentan en un proyecto que dinamiza y facilita los contenidos de la historia en pro de los estudiantes (Castro & Díaz, 2019).

La primera toma de contacto con este proyecto fue en cuarto de carrera, a través de la asignatura Historia del Cine Informativo y Documental, impartida por María Antonia Paz Rebollo, profesora de la Facultad de Ciencias de la Información, e Ignacio Nevado, profesor ayudante del Departamento de Periodismo y Comunicación Global. La asignatura, en líneas generales, busca mostrar la evolución mundial que ha tenido el cine informativo y documental desde sus comienzos, siempre marcando las características de cada una de las épocas y los estilos. Para ello, las sesiones son teóricas, pero siempre se ponen ejemplos con los propios documentales, para ilustrar todo aquello que se nos explicaba. También se profundiza en cómo este tipo de cine influyó en cada momento.

Con anterioridad no habíamos oído hablar de este proyecto en ninguna de las asignaturas cursadas, y es bastante llamativo, porque precisamente en nuestra carrera, el partido que se le puede sacar a este tipo de proyectos es amplio e interesante. Podemos crear contenido para asignaturas, a la vez que trabajamos otras disciplinas directamente relacionadas con nuestra especialidad, como puede ser la narrativa cinematográfica, el montaje o la dirección. Sería una conjunción de disciplinas que nos aportan mucho como estudiantes de un grado de Comunicación Audiovisual.

En este caso, el propósito era realizar un trabajo obligatorio para la asignatura, que computaba para la nota final y que consistía en realizar un proyecto aplicando diferentes herramientas. El objetivo era explicar un tema a elegir, relacionado con la asignatura, aprobado y supervisado por los profesores, contado a través del lenguaje audiovisual y con una duración máxima de cinco minutos.

Aquellos trabajos de mayor calidad, tanto en su contenido como en su forma, iban a ser seleccionados para formar parte del proyecto *Creación y difusión de recursos interactivos y audiovisuales para la formación en comunicación 2*, publicándose en la página web del proyecto: <https://comunicahistoria.com/>. En ella se proporciona material didáctico, artículos, recomendaciones, etc., sobre las diferentes asignaturas que forman parte del proyecto, abarcando distintos Grados universitarios.

El trabajo [audiovisual](#) que realizamos, junto con otras dos personas, hace un repaso de los aportes más relevantes de la escuela de cinematografía soviética a la historia general del cine. Principalmente, en lo relativo a las técnicas de montaje en los años 20 del pasado siglo.

El trabajo *Hitos del montaje soviético* es un vídeo con voz en *off* que explica los datos principales de cada uno de las aportaciones de:

- La creación del primer Instituto de Cine del mundo en Moscú, el VGIK o Universidad Panrusa Guerásimov de Cinematografía, en 1919.
- Dziga Vértov.
- Lev Kuleshov.
- Hamo Beknazarian.
- Sfir Shub.
- Sergéi Eisenstein.
- Vsévolod Pudovkin.
- Aleksandr Dovhenko.

El problema fundamental al que nos tuvimos que enfrentar fue poder condensar toda la información en un metraje máximo de cinco minutos. Este problema lo resolvimos de una manera bastante sencilla a la vez que eficaz, pues toda aquella información que aportaba contenido, pero que no era indispensable para la narración, la sacamos del relato y la añadimos como información extra que se podía consultar a través del uso de códigos QR que aparecían en pantalla y que se pueden escanear con nuestros teléfonos móviles. Esta idea nos permitió ajustarnos al tiempo exigido, pero hacer un trabajo más completo. Gracias a esta estructura, los usuarios que visualizan el audiovisual obtienen una idea general de lo que es el montaje soviético de los años 20 y pueden escoger los autores que les resulten más interesantes, y acceder a más información específica.

En este sentido, al realizar estos trabajos de una manera indirecta se trabaja la capacidad resolutoria del alumno, así como el trabajo en grupo. Es interesante destacar que, según Onrubia (2007, p. 29):

Sin embargo, existe un amplio cuerpo de estudios e investigaciones psicoeducativas que muestran que, en determinadas condiciones, los compañeros pueden también actuar como una fuente de ayuda educativa ajustada, y que pueden aportar formas de ayuda específicas y originales, que difícilmente aparecen en la relación, esencialmente asimétrica, entre profesor y estudiante.

Por lo tanto, los trabajos en grupo aportan a las personas una experiencia que no se puede conseguir de manera individual.

También se utilizaron tres voces diferentes dentro del vídeo. La primera voz, femenina, corresponde a la introducción. Las otras dos voces, femenina y masculina, se iban alternando al cambiar de autor con el fin de distinguir con mayor claridad cuando se ha cambiado de tema. Esto permite que el espectador no esté obligado a ver el vídeo, ya que el contenido se encuentra principalmente en la voz y con separación clara en cada uno de los autores.

El vídeo fue desarrollado con la aplicación Animaker, que permite componer audiovisuales con caricaturas animadas. Éstas se personalizan y hacen más ameno un vídeo que trata de desarrollar un contenido algo denso. Además, se le añadieron fotografías y textos, más los códigos QR, que complementan la explicación sonora facilitando la comprensión de cada tema explicado y desarrollado.

El uso de la aplicación nos planteó dificultades, ya que ninguno de nosotros la había utilizado. Aun así, nos parecía más orgánico para añadir los códigos QR y las ilustraciones. Nuestro objetivo fue crear un vídeo para las redes sociales. Por ello, la animación fue la mejor opción en nuestro caso.

Para el trabajo, como para cualquier cosa que se haga correctamente, es necesario dedicarle un tiempo extenso, por lo que el esfuerzo realizado en el trabajo no fue desperdiciado. Se trata de una forma de asentar conocimientos, para las y los estudiantes y para todo aquel espectador que lo vea.

Se considera acertada la limitación del tiempo del trabajo. Este tipo de vídeos va dedicado principalmente a la juventud, que invierte mucho tiempo en las redes sociales. Estas plataformas se componen, sobre todo, de vídeos cortos, que poseen una duración media de entre dos y tres minutos. Por lo que, si se quiere llamar la atención de este tipo de audiencia, hay que adaptarse a ellos.

Por lo tanto, en general y a pesar de tener que solventar algunos problemas, la experiencia fue positiva y satisfactoria con este proyecto.

Sería ilusorio pensar que la mayoría de los alumnos van a aprovechar esta oportunidad, pues como alumnas conocemos bien que este tipo de trabajos en muchas ocasiones suponen un “estorbo” para el alumno, más que una ayuda. En muchas de las ocasiones porque no se sabe aprovechar el recurso, o porque simplemente lo que se busca es superar la asignatura sin ninguna pretensión de aprendizaje. Sin embargo, desde una perspectiva más lejana en el tiempo, como exalumnas somos capaces de apreciar y valorar este tipo de proyectos. Desde nuestro punto de vista es trabajo del

sistema educativo crear alumnos críticos con afán de conocimiento para que sean futuros ciudadanos con criterio.

Además, los últimos acontecimientos derivados de la pandemia del Covid-19 han acelerado de manera casi descontrolada ese proceso. Siempre hemos sido de la opinión de que la enseñanza, para que realmente enseñe, debe hacer partícipe al estudiante, y debe darle importancia y protagonismo en su propio proceso de aprendizaje. En nuestra experiencia, sirve de poco memorizar una información que tras escribir en el examen automáticamente borramos de nuestro cerebro. Sin embargo, iniciativas como este proyecto favorecen esa enseñanza participativa, que fomenta la creatividad y el trabajo en equipo. El fin de cualquier sistema educativo debe ser crear ciudadanos críticos.

Bibliografía

- AIMC. (2021). *Marco general de los medios en España*. Asociación para la investigación de los medios de comunicación. Recuperado de: <https://www.aimc.es>
- Análisis de la industria televisiva audiovisual 2021. (2022, enero 2). *Barlovento Comunicación*. Recuperado de: <https://www.barloventocomunicacion.es>
- APM. (2017, noviembre 14). Crece la importancia de las redes sociales en la dieta informativa de los españoles. *Asociación de la Prensa de Madrid*. Recuperado de: <https://www.apmadrid.es>
- Bakunin, M. (1975). *Oeuvres complètes*. Champ libres.
- Bello Cuevas, J. (2017). El cine, como medio para aprender y estudiar historia. *Aularia*, 6(2), 45-48.
- Bello van der Ree, M. E., y Morales Lozano, J. A. (2019). Competencias claves de los estudiantes universitarios para el uso de las TIC. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 50, 43-72.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Laertes.
- Berger, J. (2018). *Modos de ver*. Gustavo Gili.
- Bergondo, E., y Flórez, J. C. (2009). *La televisión, una mirada crítica*. Ministerio de Educación.
- Bordwell, D. (1996). *La narración en el cine de ficción*. Paidós.
- Canudo, R. (1989). El cine es un arte. Manifiesto de las siete artes. En J. Romaguera y H. Alsina (eds.), *Textos y manifiestos del cine* (pp. 15-18). Cátedra.
- Castro Martínez, A., y Diaz Morilla, P. (2019). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia del Cine a través de una estrategia de storytelling y storydoing teatral

aplicada al ámbito universitario. *Revista ICONO 14. Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 17(2), 154-181.

Cousins, M. (2011). *La historia del cine. Una Odisea*. BIM, Hopscotch Films.

De Miguel Díaz, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Donofrio, A., y Rubio Moraga, Á. L. (2022). Comunicahistoria.com: un recurso interactivo y audiovisual de y para estudiantes. En AA.VV. *Propuestas didácticas actuales*. Thomson Reuters-Aranzadi.

Echazarreta Soler, C. (1996). La televisión: ficción o realidad. *Comunicar*, 6, 63-68.

Evolución del tiempo medio diario destinado a navegar por internet en España de 2000 a 2021. (2022). Statista. Recuperado de: <https://es.statista.com>

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.

Graham, K. (2016). *Una historia personal. Sobre cómo alcancé la cima del periodismo en un mundo de hombres*. Libros del K.O.

INE. (2021, diciembre 2). Población que usa Internet. *Instituto Nacional de Estadística*. Recuperado de: <https://www.ine.es>

Library of Congress. (s.f.). *National Film Registry*. Library of Congress. Recuperado de: <https://www.loc.gov>

Mittell, J. (2015). *Complex tv: The poetics of contemporary television storytelling*. New York University Press.

Onrubia, J. (2007). Las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de apoyo a la innovación de la docencia universitaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(1), 21-36.

- Parés i Maicas, M. (2006). La “telebasura”: un fenómeno social preocupante. *Revista Telos*, 6, 1-4.
- Pavié, A. (2010). Competencias docentes y profesionales: aproximaciones al perfil del profesor de Lengua Castellana y Literatura. *Revista Diálogos Educativos*, 21, 87-114.
- Polo López, M. (2017). *La planificación de medios y la fragmentación de audiencias. Incidencia de la televisión a la carta en la evolución del Prime Time en España* [Tesis doctoral]. Universitat Ramon Llull.
- Price, S. (2013). *A History of the Screenplay*. Palgrave Macmillan.
- Romero Escrivá, R. (2020). Educar la mirada como propedéutica para la creación audiovisual. En L. Martínez-Rodríguez (coord.), *Metodologías participativas en la enseñanza de la Comunicación. Experiencias de innovación docente en el ámbito universitario* (pp. 81-100). Octaedro.
- Romero Escrivá, R. (coord., 2016 - actualidad). *Educar la mirada. Puntos focales de la historia audiovisual*. Grupo #IDECO: Facultad de Comunicación y Documentación, Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://www.um.es/educarlamirada/>
- Scorsese, M. (s.f.). *On the Importance of Visual Literacy*. Recuperado de: <https://youtu.be/I90ZluYvHic>
- Sontag, S. (2019). *Contra la interpretación y otros ensayos*. Debolsillo.
- Sontag, S. (1996). *Sobre la fotografía*. Edhasa.
- Villaplana-Ruiz, V., Torrado-Morales, S., y Ródenas-Cantero, G. (2022). Alfabetización mediática e innovación docente. Hacia un enfoque crítico de la docencia de la Comunicación desde las Pedagogías visuales. En C. Sábada Chalezquer, P. Núñez Gómez y J. M. Pérez Tornero (eds.), *La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación de España* (pp.59-74). Comunicación Social / Observatorio ATIC.

Vera, P. (2019, febrero 2). Isidoro Valcárcel: "El arte es la expresión más pura del pensamiento". *La Opinión de Murcia*. Recuperado de:
<https://www.laopiniondemurcia.es/cultura/2019/06/02/isidoro-valcarcel-arte-expresion-autentica-31491298.html>

Sobre los autores y las autoras

Carolina Abellán Guzmán es profesora asociada en el Departamento de Periodismo y Comunicación Global de la Facultad de Ciencias de la información donde imparte las asignaturas de grado de Historia del Periodismo Universal, Historia de los Movimiento Sociales y de máster de Historia de los Movimientos Sociales. Posee una experiencia en medios de comunicación de más de 15 años en televisión, radio y prensa digital.

Nadia Alonso López es doctora en Comunicación, Máster en Gestión de la Producción Audiovisual, Máster en Marketing y Comunicación Digital. Desarrolla su labor docente e investigadora en la Universitat Politècnica de València, donde es profesora en el Grado en Comunicación Audiovisual. Forma parte del grupo de investigación ArtiCom, así como de proyectos de investigación nacionales e internacionales. Miembro de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC) y de la Sociedad Española de Periodística (SEP). Autora de diversos artículos de investigación, capítulos de libro y aportaciones en congresos sobre consumo audiovisual, redes sociales, desinformación y mecanismos de verificación, nuevas narrativas, transmedia y educación. Ha participado en proyectos de innovación y mejora educativa relacionados con la utilización del pódcast como herramienta docente. Codirectora del Congreso Internacional de Nuevas Narrativas en la Sociedad Digital- Digit-ALL.

María Dolores Cáceres-Zapatero es catedrática en la Universidad Complutense, con cuatro sexenios de investigación y seis quinquenios docentes. Ha participado en numerosos proyectos de innovación docente, congresos, jornadas y cursos orientados a la innovación docente. En la actualidad imparte las asignaturas: *Teoría de la Comunicación* y *Comunicación Interpersonal* en el Grado de Comunicación Audiovisual, en la facultad de Ciencias de la Información. Se ha interesado, en el último decenio, por las prácticas digitales relacionadas con distintos aspectos de la comunicación y la vida cotidiana y, en especial, con los usos que los jóvenes hacen.

Andrea Donofrio es Profesor de Historia del Pensamiento Político Contemporáneo de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Doctor en Ciencias de la Información por la UCM y licenciado en Ciencias Políticas por la Universidad Federico II de Nápoles. Autor del libro *Érase una vez el eurocomunismo. Las razones de un fracaso* (2018) y co-autor del libro *Historia actual del mundo. De la posguerra a la cultura global* (2016), ha publicado artículos en prestigiosas revistas científicas y ha sido investigador en diferentes proyectos de investigación. En la actualidad codirige la revista *Historia y Comunicación Social*.

Ariadna Fernández-Planells es profesora contratada doctora en el Departamento de Comunicación Audiovisual, Documentación e Historia del Arte de la Universidad Politécnica de Valencia. Doctora en Comunicación Pública por la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona), su tesis obtuvo el Premio extraordinario a la mejor tesis doctoral del Departamento de Comunicación de la UPF y el reconocimiento de la Agencia Catalana de Juventud para investigaciones sobre juventud. El área de especialización de esta investigadora es la de los nuevos medios. Ha trabajado en numerosas investigaciones relacionadas con el uso de los medios sociales, del activismo y los nuevos hábitos informativos de la juventud. Su búsqueda siempre versa alrededor del impacto de las TIC en diferentes ámbitos de la vida. Ha tenido varias estancias en universidades internacionales, una de las más recientes en la universidad de Cardiff, una de las más destacadas en investigación en Comunicación Social. En los últimos cinco años ha participado en diferentes proyectos de investigación competitivos financiados del Plan Nacional de I + D sobre audiencias activas y periodismo y a nivel europeo sobre jóvenes, bandas urbanas y uso de las redes. Es miembro del Grupo de Investigación en Juventud, Sociedad y Comunicación (JOVIScom) de la Universidad Pompeu Fabra y del grupo iMetrics Lab de la UPV.

Isabel Martín Sánchez es Profesora Contratada Doctora del Departamento de Periodismo y Comunicación Global. Imparte docencia en las asignaturas de Historia de la Comunicación Social, Historia del Periodismo Español e Historia del Periodismo

Universal. Cuenta con evaluaciones excelentes en el programa Docentia en los cursos 2016–2017 y 2017-2018. Ha participado en diferentes proyectos de innovación docente. Directora del proyecto de investigación titulado *Televisión y Memoria. Estrategias de representación de la Guerra Civil y la Transición*, ha colaborado en varios proyectos de investigación competitiva. Cuenta con estancias de investigación y de docencia en Florianópolis, Oslo, Glasgow, Londres, Lisboa, Pécs, Roma, Florencia y París.

Josep Àngel Mas Castells es profesor de locución y expresión escrita en valenciano en el grado en Comunicación Audiovisual de la Universitat Politècnica de València y lo fue de la licenciatura precedente. Ha participado en varios proyectos de innovación docente y ha sido miembro de la Comisión Académica de Título durante 12 años. Su principal campo de investigación es la sociolingüística del valenciano, dentro del marco general de la lengua catalana. Así, ha publicado estudios sobre la implementación de diferentes modelos de lengua, sobre los factores que facilitan su uso o sobre la transmisión lingüística intergeneracional, por ejemplo.

Cristina Navarro Laboulais es Licenciada en Filología Hispánica y profesora en la Universitat Politècnica de València. Imparte su docencia en el Grado de Comunicación Audiovisual del Campus de Gandía con la asignatura de Expresión oral y locución, entre otras. Pertenece al grupo de investigación CAMILLE (Computer Assisted Multimedia Language Learning), con quien ha participado en diferentes proyectos europeos, ha publicado materiales docentes fruto de estos proyectos y ha diseñado los MOOC Basic Spanish (1, 2 y 3) para la plataforma edX. En la actualidad también colabora en proyectos de cooperación para el desarrollo en América Latina.

Ignacio Nevado es Profesor Ayudante en la Universidad Complutense de Madrid. Además, cuenta con más de 10 años de experiencia profesional en el ámbito audiovisual y del entretenimiento, en los que ha ejercido labores de responsabilidad en diversas facetas de la producción y la distribución teatral, cinematográfica y televisiva. Su

principal línea de investigación aborda las cuestiones relativas a la programación y los programas de televisión en España durante los últimos años y más específicamente la historia, programación y contenidos de *La Sexta* en su primera década de emisión, siendo este el objeto de su Tesis Doctoral.

África Olalla Pérez es graduada en Comunicación Audiovisual por la Universidad Complutense de Madrid y estudiante del Máster Universitario en Patrimonio Audiovisual: Historia, Recuperación y Gestión, de la misma universidad. También es Técnica Superior en Fotografía por la Escuela de Arte y Superior de CRBC de Ávila. Actualmente participa en el Proyecto de Innovación Docente *Creación y difusión de recursos interactivos y audiovisuales para la formación en comunicación 2*.

Eva Parada da Silva es graduada en Comunicación Audiovisual y estudiante del Máster Universitario en Patrimonio Audiovisual: Historia, Recuperación y Gestión en la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es partícipe del Proyecto de Innovación Docente *Creación y difusión de recursos interactivos y audiovisuales para la formación en comunicación 2*.

María Antonia Paz-Rebollo es catedrática en la Universidad Complutense de Madrid, con cuatro sexenios de investigación y uno de transferencia, seis quinquenios docentes y dos tramos Docentia con calificación de Excelente. Ha participado en varios proyectos, congresos y cursos de innovación docente. En la actualidad imparte, entre otras asignaturas, *Historia del Cine Informativo y Documental* en el Grado de Comunicación Audiovisual, en la facultad de Ciencias de la Información, y es miembro del equipo docente que trabaja en la *Creación y difusión de recursos interactivos y audiovisuales para la formación en comunicación 2* ([ComunicaHistoria](#)), un ambicioso y sólido proyecto que pretende renovar la docencia en el entorno virtual.

Itziar Reguero Sanz es profesora ayudante doctora en el Grado en Periodismo de la Universidad de Valladolid y es Premio Extraordinario en el Máster en Investigación de la Comunicación como Agente Histórico-Social (UVa). Sus líneas de investigación se centran en la Historia de los *mass media*, así como en el discurso (tanto en los medios como en las redes sociales) en lo referido a la cuestión territorial, a las situaciones de excepcionalidad y a los discursos de odio. Ha publicado sus investigaciones en revistas de impacto: *Historia y Comunicación Social*, *Historia Crítica*, *Investigaciones Históricas*, *Palabra Clave*, *Revista Latina de Comunicación Social* y *Obets*, entre otras.

Simone Maria Rocha es profesora titular del Departamento de Comunicación Social de la Universidad Federal de Minas Gerais/Brasil, líder del Grupo de Investigación Comunicación y Cultura en Televisión/COMCULT e investigadora de nivel II del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico /CNPq. Actualmente es la coordinadora general del proyecto de investigación Selo América Latina sobre exportaciones de ficción televisiva: mercado, comunicación y experiencia en la era del *streaming*.

Rebeca Romero Escrivá es licenciada en Periodismo y en Comunicación Audiovisual, y doctora por la Universitat de València (UVEG), con premio extraordinario. Acreditada por ANECA a profesora Titular, desde 2016 ejerce la docencia en calidad de profesora contratada doctora del Grado en Comunicación Audiovisual en la Universidad de Murcia, donde coordina e imparte, entre otras materias, *Teoría e historia de los medios audiovisuales*, asociada a diversos proyectos de innovación docente, cuya ventana de difusión es la publicación en línea [Educar la mirada](#), incluida dentro de las acciones llevadas a cabo por el grupo [IDECO](#). Los resultados de sus proyectos se han publicado en *Metodologías participativas en la enseñanza de la Comunicación* (Octaedro, 2020: 81-100) y en *La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España* (ATIC, 2022: 59-74). Evaluadora externa de publicaciones internacionales de estudios sobre la imagen y miembro del banco de expertos de la Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación, su producción

científica (con un sexenio de investigación reconocido por la CNEAI), vinculada a la docencia impartida, está enfocada al estudio de los trasvases intermediales. Entre sus contribuciones destaca su libro *Las dos mitades de Jacob Riis. Un estudio comparativo de su obra literaria y fotográfica* (CBA, 2014), fruto de una estancia de investigación en la New York University (NYU). Más información en academia.edu.

Ángel L. Rubio Moraga es Doctor en Ciencias de la Información y Licenciado en la Rama de Periodismo por la Universidad Complutense de Madrid. Especialista en Historia del Periodismo, Tecnologías de la Información, Internet y Periodismo Digital. Entre sus últimas publicaciones se encuentran *Historia Actual del Mundo* (Síntesis, 2016), con J. C. Rueda, J. A. Sánchez Román y A. Donofrio; *Historia de los Medios de Comunicación* (Alianza Editorial, 2014), con J. C. Rueda y E. Galán; e *Industrias Culturales. El modelo Nórdico como referencia en España* (Comunicación Social, 2011), con M. Cebrián y J. Maestro.

Juan Manuel Sanchis Rico es Doctor Ingeniero de Telecomunicaciones. Su investigación se desarrolla en la separación ciega de fuentes acústicas en aplicaciones audiovisuales y en aplicaciones biomédicas; y en la espacialización y percepción del sonido audiovisual. Es Profesor de la Universidad Politécnica de Valencia desde 1994. Especializado en la ingeniería del sonido, imparte asignaturas como Equipos y Sistemas de Sonido, Grabación y edición de sonido y Herramientas de Postproducción de Audio. Participa en diferentes proyectos de innovación y mejora educativa relacionados con el aprendizaje basado en proyectos y la utilización del podcast como herramienta educativa.

Raúl Terol Bolinches es doctor en Industrias Culturales y de la Comunicación por la Universitat Politècnica de Valencia, donde en la actualidad es profesor del Grado de Comunicación Audiovisual y del Máster en Comunicación transmedia en el Campus de Gandia, impartiendo las asignaturas de Proceso de Realización Radiofónica y Proyecto transversal respectivamente. Además, imparte docencia en el Grado de Comunicación en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). En lo relativo a investigación Terol ha

realizado diversas aportaciones en congresos, así como en publicaciones en revistas y capítulos de libro, sobre el estado actual de la comunicación radiofónica, el podcasting y la presencia del audio en Internet. Es colaborador del Grupo de Investigación GRISS de la Universitat Autònoma de Barcelona. Al margen de la vertiente académica, Raúl Terol fundó y fue director de la radio municipal Llosa FM entre 2003 y 2015. Entre 2018 y 2021 presentó un programa diario en la 99.9 València Radio. En la actualidad, Terol es miembro de la Asociación Española de Investigación en Comunicación (AE-IC), de la Sociedad Española de Periodística (SEP) y de la European Communication Research and Education Association (ECREA).

Editores

Javier Mateos-Pérez es doctor en el programa de Historia Comunicación Social, licenciado en Periodismo y diplomado en Comunicación Audiovisual. Actualmente se desempeña como profesor e investigador posdoctoral en el departamento de Periodismo y Comunicación Global de la Universidad Complutense de Madrid. Es investigador principal del proyecto: “Las series de televisión españolas del siglo XXI. Narrativas, estéticas y representaciones históricas y sociales”, financiado por la Atracción al Talento Investigador de la Comunidad de Madrid. Ha sido profesor Titular en el Instituto de la Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile, donde también fue director de Investigación. Trabajó como editor general de la publicación científica *Comunicación y Medios*. Ha participado en varios proyectos, congresos y publicaciones de innovación docente. Actualmente es el Investigador Principal de *Creación y difusión de recursos interactivos y audiovisuales para la formación en Comunicación 2 (2021-2022)*, un proyecto de innovación docente que pretende renovar la docencia en el entorno virtual. Su investigación académica se centra en el análisis de la televisión, la imagen y la ficción televisiva, temas sobre los que ha publicado libros y artículos en revistas científicas.

Mireya Vicent-Ibáñez es Doctora en Comunicación Audiovisual por la Universidad Complutense de Madrid. Ha participado en diversos proyectos de innovación docente tanto en la Universidad Complutense como en otras universidades. En el actual proyecto, impulsor de esta publicación, ha desempeñado labores docentes dentro de la asignatura *Historia del Cine Informativo y Documental* en el Grado de Comunicación Audiovisual, en la facultad de Ciencias de la Información. Su actual línea de investigación se desarrolla en torno a los medios digitales, principalmente los videojuegos, las plataformas audiovisuales y las redes sociales.

Este libro es un esfuerzo colectivo realizado por profesores universitarios pertenecientes a diferentes universidades. En él se ha buscado recoger las experiencias individuales de los docentes a la hora de implementar diversos proyectos de innovación. Se trata de proyectos en los que se ha involucrado al alumnado para la creación de escritos y contenidos audiovisuales que amplíen sus conocimientos sobre las materias de sus carreras y, a la vez, contribuyan a la creación de espacios webs que aseguren la accesibilidad a esos contenidos por personas ajenas a su elaboración.

