

José María Esteve Faubel
Aitana Fernández-Sogorb
Rosabel Martínez-Roig
Juan-Francisco Álvarez-Herrero
(eds.)

Transformando la educación a través del conocimiento

Transformando la educación a través del conocimiento

José María Esteve Faubel, Aitana Fernández-Sogorb,
Rosabel Martínez-Roig y Juan-Francisco Álvarez-Herrero
(eds.)

Octaedro 
Editorial

COLECCIÓN: Universidad

TÍTULO: *Transformando la educación a través del conocimiento*

EDICIÓN:

José María Esteve Faubel
Aitana Fernández-Sogorb
Rosabel Martínez-Roig
Juan-Francisco Álvarez-Herrero (eds.)

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL (edición de la obra):

Prof. Dr. Enric Bou, Università Ca' Foscari Venezia
Prof. Dr. Miguel Cazorla Quevedo, Universidad de Alicante
Prof. Dr. Antonio Cortijo, University of California at Santa Barbara
Prof. Dra. Rosa Pilar Esteve Faubel, Universidad de Alicante
Prof. Dr. Massimiliano Fiorucci, Università degli studi Roma Tre
Prof. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío
Prof. Dra. Marcela Alejandra Godoy Valenzuela, Universidad Viña del Mar
Prof. Dra. Mariana González Boluda, University of Leicester
Prof. Dr. Víctor González Calatayud, Universidad de Murcia
Prof. Dr. Alexander López Padrón, Universidad Técnica de Manabí
Prof. Dr. Enric Mallorqui-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University
Prof. Dra. Copelia Mateo Guillén, Universidad de Alicante
Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València
Prof. Dra. Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante
Prof. Dra. María Teresa del Olmo Ibáñez, Universidad de Alicante
Prof. Dra. Rozalya Sasor, Jagiellonian University in Kraków
Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa
Prof. Dra. Maria Stefanie Vasquez Peñafiel, Escuela Politécnica Nacional (Ecuador)
Prof. Dra. Marisol Villarrubia Zúñiga, Universidad de Alicante

En este libro se recogen únicamente las aportaciones que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación (*double blind peer review process*) según los siguientes criterios de evaluación: calidad del texto enviado, novedad y pertinencia del tema, originalidad de la propuesta, fundamentación bibliográfica y rigor científico.

Primera edición: noviembre de 2022

© De la edición: José María Esteve Faubel, Aitana Fernández-Sogorb, Rosabel Martínez-Roig,
Juan-Francisco Álvarez-Herrero

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-19506-73-3

Producción: Ediciones Octaedro

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Publicación en *Open Access* – Acceso abierto

Índice

Introducción.....	1
<i>Apuestas de innovación pedagógica en el aula, favorecidas desde un programa de posgrado en educación y TIC</i> Aarón-Gonzalvez, Marlin; Solano-Barliza, Andrés D.; Choles-Quintero, Patricia y Cuesta-López, Rosalba.....	3
<i>Post-pandemic sustainability through higher education</i> Abad-Villaverde, Beatriz; Acra-Despradel, Claudia; González Amado, Bárbara; Villanueva-Blasco, Víctor José and Lendor Cabrera, Walter Alberto.....	16
<i>Desempeño del docente tutor en una universidad pública mexicana: opinión de los estudiantes de la carrera de psicología</i> Alarcón-Armendáriz, Martha Elba; Hickman-Rodríguez, Hortensia; Cepeda-Islas, María Luisa y Bautista-Díaz, María Leticia.....	24
<i>La Educación Física emocional: prevención del bullying y cyberbullying</i> Alcántara Cruz, Almudena y Ruiz Ariza, Alberto.....	36
<i>Enseñar la Historia a través de la recreación histórica y los museos</i> Almansa Fernández, Marco y Bernuz Rodríguez, Yasmina.....	46
<i>Potencial Pedagógico e interconectividad en Escenarios Transmedia para la salud: Estudio de caso de comunidades virtuales españolas de runners</i> Almazán-López, Oskar y Osuna-Acedo, Sara.....	58
<i>“Mi escuela, mi espacio”. Estudio sobre la participación infantil en los espacios escolares con estrategias audiovisuales</i> Álvarez Díaz, Katia y González Falcón, Inmaculada.....	73
<i>Implementación de la evaluación formativa en la Educación Superior. Valoración del proyecto de innovación</i> Álvarez Teruel, José Daniel.....	84
<i>Ser maestra de infantil. Una narrativa desde la sensibilidad trans</i> Amar, Víctor.....	95
<i>Construyendo ciudadanía plural. Tutoría virtual como respuesta en Educación Superior</i> Amorós Poveda, Lucía.....	109
<i>Educación para el desarrollo sostenible. Emprendimiento social, emprendimiento digital</i> Amorós Poveda, Lucía.....	121
<i>Revisión del tratamiento de la expresión escrita: la escritura creativa en materiales de ELE para jóvenes aprendientes de nivel B1</i> Asensio Pastor, Margarita Isabel.....	134
<i>La novel·la gràfica per a estimular la competència actitudinal de l'alumnat universitari respecte a una llengua minoritzada</i> Baile López, Eduard.....	144

<i>Collaborative STEAM in Educational Centers: Artistic installations in public spaces</i>	
Basogain, X.; Olabe, J.C.; Olabe, M.A. y López de la Serna, A.....	153
<i>Diseño y validación de un cuestionario de contexto para evaluar la Competencia Musical</i>	
Bermell Corral, M ^a Ángeles y de Dios Tronch, Amparo.....	164
<i>Estudiantes con altas capacidades en contextos de inclusión: aprender del saber docente</i>	
Cabezas Alarcón, Jessica y Lorenzo-Ramírez, Núria.....	175
<i>Maestras creadoras y contadoras de cuentos ilustrados: vivencias literarias y artísticas en educación infantil</i>	
Caeiro Rodríguez, Martín.....	182
<i>Premios a los Trabajos de Fin de Grado con perspectiva de género en las disciplinas CTIM, una revisión</i>	
Calvo-Iglesias, Encina.....	191
<i>Algunas características clave de los videojuegos comerciales para la educación patrimonial</i>	
Camuñas-García, Daniel; Serrano-Arnáez, Begoña; Cambil-Hernández, María-Encarnación y De la Cruz-Campos, Juan-Carlos	201
<i>La mediación lingüística de lo traducible e intraducible en torno al elemento literario cultural</i>	
Carrión González, Paola.....	210
<i>Rediseñando los espacios de aprendizaje con DigiCraft</i>	
Cerezo Cortijo, Isabel.....	223
<i>La praxi literària de les trobairitz</i>	
Conejero Pascual, Francisco José.....	233
<i>Experiencia didáctica de enseñanza de la historia mediante la robótica. Un caso práctico</i>	
Corrales Serrano, Mario	245
<i>Trabajando desde la subjetividad del alumnado: la foto-elicitación y la narrativa audiovisual como instrumento de aprendizaje</i>	
Cotán Fernández, Almudena; Picazo Gutiérrez, Marina y Ruiz-Bejarano, Aurora María.	255
<i>Reconsiderar la profesionalidad docente. Entre la centralidad del alumno y la importancia de la formación</i>	
Crescenza, Giorgio	264
<i>¡Salta, suma y resta! Propuesta didáctica para la enseñanza de operaciones aritméticas básicas en el alumnado de Educación Infantil</i>	
de la Torre Cruz, Manuel J. y Rusillo Magdaleno, Alba	275
<i>La construcción colectiva del conocimiento comunitario: cambios en el contexto educativo</i>	
Delgado de Frutos, Nahia y Losada Iglesias, Daniel	283
<i>Una reflexión sobre los criterios de selección de lecturas del profesorado de Educación Secundaria</i>	
Díaz Díaz, Mario	294

<i>Los alumnos con bajo desempeño funcional: realidad invisible en una escuela que olvidó su cometido</i>	
Díaz Santa María, Yonatan; Álvarez Martínez-Iglesias, José María y Molina Saorín, Jesús.....	305
<i>Inclusion of children with disabilities in general school units</i>	
Dourgounoglou, Antonios	319
<i>De la represión a la reivindicación: el caso paradigmático de Margarida Borràs, un ejemplo para los nuevos horizontes educativos inclusivos en materia de género</i>	
Escartí, Vicent Josep.....	328
<i>Validación de una rúbrica basada en el TPACK para evaluar propuestas didácticas centradas en los ODS mediante ScratchJr</i>	
Esteve-González, Vanessa; Valls Bautista, Cristina y Álvarez-Herrero, Juan-Francisco.....	334
<i>Uso de la simulación para favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes del Grado en Logopedia</i>	
Fernández-Baza, Nuria y García-Pérez, María Emma.....	345
<i>Relaciones entre creatividad científica, pensamiento divergente, disposición hacia el pensamiento crítico, nivel académico y género en la educación secundaria</i>	
Fernández-Vilanova, Jorge y Solaz-Portolés, Joan J.....	354
<i>Ma come la pensano gli insegnanti?</i>	
<i>L'emancipazione dalla pedagogia della distinzione: atteggiamenti e opinioni sull'inclusione degli studenti con ASD in Grecia</i>	
Fodelianakis Antonios	366
<i>El rol del educador o educadora durante el juego de bloques: estudio de caso de una escuela infantil 0-3 años</i>	
Franco López, José Pablo.....	378
<i>Aplicación web para la simulación de circuitos amplificadores básicos y refuerzo del estudio no presencial</i>	
Galiana-Merino, Juan José; Alavés-Baeza, Vicent; Soler-Llorens, Juan Luis; Gómez Doménech, Igor; Rosa-Cintas, Sergio	389
<i>El enfoque CTSA en la formación de profesorado. Una experiencia educativa a partir del análisis del teléfono móvil.</i>	
García-González, Esther; Fernández-Montblanc, Tomás y Gómez-Chacón, Beatriz	401
<i>Análisis fílmico de lo real: cine, orientación e identidad</i>	
García Lozano, Francisco José	411
<i>El saber hacer de la herramienta web, Educaplay, por parte del futuro profesorado de las etapas educativas de Infantil y Primaria</i>	
García-Martín, Judit	421
<i>Professional development in preservice teaching. Perceptions of Physics and Chemistry preservice teachers about their inquiry teacher identity</i>	
García-Ruiz, Cristina; Lupión-Cobos, Teresa y Blanco-López, Ángel.....	433

<i>Nuevas subjetividades contemporáneas en la construcción del sujeto: una propuesta didáctica desde la creación inmersiva.</i>	
Gárgoles Navas, María	442
<i>La adopción de buenas prácticas de Responsabilidad Social en la formación universitaria</i>	
Gil García, Elizabeth	451
<i>Prevención del consumo de sustancias adictivas: estudiantes del Grado en Farmacia implementan estrategias de innovación educativa y aprendizaje colaborativo en Secundaria.</i>	
Giner Pons, Rosa M.; Moragrega Vergara, Inés; Cabedo Escrig, Nuria y Blázquez Ferrer, M. Amparo	460
<i>Evaluación colaborativa e implementación de la competencia de comunicación en la asignatura de Avances en Reproducción del Grado de Biología</i>	
Giráldez-Pérez, Rosa María; Ugía-Cabrera, Antonio; Grueso Molina, Elia María y Ugía-Giráldez, Antonio	473
<i>Centros de apoyo a la inclusión en la educación superior: descripción de los servicios ofrecidos en universidades españolas</i>	
Gómez-Puerta, M.; Chiner, E.; Cardona-Moltó, M. C. y Rodríguez Rodríguez, R.	484
<i>La igualdad en la Universidad de Oviedo: aportaciones para unas prácticas institucionales y educativas transformadoras</i>	
González Arias, Rosario y Calvo González, Soraya	492
<i>Uso de metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje en la enseñanza secundaria. Un estudio bibliométrico</i>	
González López, Andrea María y Pascual Sevillano, M ^a Ángeles.....	503
<i>El consumo de sustancias psicoactivas y su relación con las habilidades sociales en estudiantes adolescentes: un estudio de revisión sistemática</i>	
González Moreno, Alba.....	516
<i>Evolución de la formación no institucional de los maestros en España</i>	
Granados Alós, Lucía; Poves Jiménez, José Ángel y Aparisi Sierra, David.....	526
<i>La imatge errònia que l'alumnat (i la societat) té de Jaume I</i>	
Granell Sales, Francesc	536
<i>Una activitat oral en català per a la dinamització dels tàndems lingüístics en el Grau d'Educació: la pràctica setmanal #Trendingtopic</i>	
Guardiola Savall, M. Isabel i Martínez Martínez, Caterina	544
<i>Flipped classroom en secundaria para la mejora de la competencia comunicativa</i>	
Guevara Rincón, Gema	553
<i>Contexturas en el aprender de jóvenes universitarios. Ensamblajes de vida, identidad y relatos.</i>	
Gutiérrez-Cabello Barragán, Aingeru; Correa Gorospe, José Miguel y Aberasturi-Apraiz, Estibaliz	563
<i>PEAI -3 AÑOS. Prueba de evaluación del aprendizaje infantil para la prevención de las dificultades escolares al inicio de Educación Infantil</i>	
Gutiérrez Fresneda, Raúl.....	575

<i>Detección y didáctica de unidades fraseológicas en La casa de papel en el ámbito de la traducción general y especializada</i>	
Harteel, Kendall J.J. y Martínez Sánchez, Verónica.....	584
<i>Consideración de Instagram como recurso educativo por parte del futuro profesorado en formación</i>	
Hernández-Ortega, José; Rayón-Rumayor, Laura; Bañares Marivela, Elena y de las Heras Cuenca, Ana María	597
<i>Hearing Pre-Service Teachers' Voices and Accents: World Englishes in EFL Teacher Training</i>	
Huertas-Abril, Cristina A. y Palacios-Hidalgo, Francisco J.....	614
<i>Logros y fracasos de los movimientos estudiantiles universitarios en Paraguay</i>	
Ibáñez-Torales, Clara y Martínez-Olmo, Francesc.....	624
<i>Education on the human right of citizenship from Antiquity until the Middle Ages in Europe. The legal notion of citizenry</i>	
Kartezinis, Kosmas.....	634
<i>Use of ICT in Special Education</i>	
Lamprou, Charilaos	643
<i>Aprendiendo a gestionar una red de innovación docente universitaria</i>	
Llamedo Pandiella, Gonzalo	653
<i>Triplemente marginada: la adaptación al aula del caso de una mujer acusada de superstición en el siglo XVIII</i>	
Llinares Planells, Alejandro	666
<i>Educational techniques addressing children sexualization: a gender-sensitive perspective of female stereotypes to empower girls in equality</i>	
Llovet, Carmen y Alonso-Stuyck, Paloma	676
<i>Diseñar un currículum para el siglo XXI: El Proyecto Curricular Globaliza</i>	
López Ruiz, Juan Ignacio	687
<i>Cómo trabajar la expresión oral en un curso de FLE con el cuestionario de Moodle</i>	
López-Simó, Mireia.....	699
<i>YouTubers: un nuevo fenómeno en la infancia y adolescencia</i>	
Lozano Blasco, Raquel y Quilez Robres, Alberto.....	708
<i>La familia como celebridad en YouTube</i>	
Lozano Blasco, Raquel y Quilez Robres, Alberto.....	718
<i>Competencias digitales y otras expectativas sobre el profesorado en activo</i>	
Luna, Diego	728
<i>Problemas de integración tecnológica en los contextos escolares</i>	
Luna, Diego.....	738
<i>La expresión corporal como herramienta para visibilizar injusticias y desigualdades: percepciones del profesorado en formación</i>	
Maravé-Vivas, María; Valverde-Esteve, Teresa y Salvador-García, Celina.....	746
<i>El projecte comunicatiu "Ficció sonora"</i>	
Martines Llinares, Joan de Déu.....	758

<i>Phraseological Units in Literary Translation as Resources for the Empowerment and “Naturalization” of L2 Speakers in Multilingual Education</i>	
Martines, Vicent	767
<i>Análisis de las competencias docentes en línea en Educación Superior</i>	
Martínez Bonilla, Ismael	774
<i>Competencia digital docente y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación Física</i>	
Martínez-Domingo, José Antonio y Villodres, Gracia Cristina	785
<i>Cuestiones de género en la prensa española desde el siglo XIX: Textos y problemática</i>	
Martínez Egido, José Joaquín.....	796
<i>Género, redes sociales y consumo de Videojuegos en la Educación Universitaria en el COVID</i>	
Martínez Verdú, Remedios	805
<i>Escuelas Alternativas en España: Educación Infantil en Aire Libre</i>	
Martínez Verdú, Remedios	824
<i>Condiciones para la práctica e innovación en contexto de pandemia: el caso de educadores físicos en formación</i>	
Medina-Villalobos, Norma y Villanueva Reyes, Ma. del Carmen	834
<i>Apostar por la coherencia entre evaluación y estilos de enseñanza. Una necesidad en el sistema educativo chileno</i>	
Mella Mella, Flor María y Calatayud Salom, María Amparo	842
<i>María Lejárraga y la lucha por la igualdad de oportunidades para la mujer</i>	
Messina Fajardo, Trinis Antonietta	854
<i>The Use of Assistive Techonology to enhance Students with Intellectual Disabilities and Learning Disabilities</i>	
Milathianaki, Giasemi	864
<i>La poesia objectual de Joan Brossa i el desenvolupament del pensament crític a l’educació primària</i>	
Molero Sánchez, Raquel i Bataller Català, Alexandre	872
<i>Introducción en el aula de la documentación inquisitorial para el estudio de la literatura moderna</i>	
Mompó Navarro, Jacob	881
<i>Herramientas online para el aprendizaje autónomo de los delitos contra la ordenación del territorio, el patrimonio histórico y el medio ambiente</i>	
Montserrat Sánchez-Escribano, María Isabel; Paniza Fullana, Antonia y Ferrer Tapia, Belén	887
<i>La recuperación del programa Prensa-Escuela en la era transmedia: una oportunidad para la LOMLOE</i>	
Morán, Próspero	896
<i>¿Qué imágenes sobre las inundaciones se insertan en los libros de texto de Educación Primaria (Ciencias Sociales)?</i>	
Morote, Álvaro-Francisco y Hernández, María	909

<i>Devolviendo la naturaleza a los centros educativos</i>	
Mulero Cruces, María del Mar; Nielsen Rodríguez, Adriana y Romance García, Ángel Ramón.....	920
<i>El autocontrol en educación infantil</i>	
Nielsen Rodríguez, Adriana; Mulero Cruces, María del Mar y Romance García, Ángel Ramón.....	928
<i>Las teorías de la comunicación desde la alfabetización informacional y emocional: una experiencia universitaria de aprendizaje activo y pensamiento crítico</i>	
Nos Aldás, Eloísa; Al-Najjar Trujillo, Tamer y Farné, Alessandra	938
<i>Contexto de aprendizaje virtual en situación COVID-19: percepciones de docentes en formación inicial de asignaturas de Proyectos Pedagógicos Investigativos</i>	
Ochoa Camacho, Edelmira y García Ávila, Sandra Patricia.....	951
<i>Confinamiento por COVID-19, Educación Virtual y Brecha Digital</i>	
Ortega-Romero, Sara; Navarro-Soria, Ignasi; Juárez-Ruiz de Mier, Rocío; Collado-Valero, Joshua A. y Lavigne-Cerván, Rocío	965
<i>Posibilidades del desarrollo del pensamiento científico en las aulas hospitalarias de la ciudad de Medellín</i>	
Osorio Jaramillo, Julieth Melissa y Acosta García, Luisa María	975
<i>Estrategias para pedir aclaraciones en las interacciones entre italianos y españoles hablando en español</i>	
Pascual Escagedo, Consuelo	986
<i>La robótica educativa como estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia digital en Educación Primaria</i>	
Pérez-Barrioluengo, Elena; García-Díaz, Alfredo; Vidal, Javier; Ferreira, Camino y González-Moreira, Alba	998
<i>Tratamiento de los datos personales en los proyectos de innovación docente</i>	
Pérez Díaz, Raquel	1009
<i>Towards a sustainable active virtual learning model</i>	
Polyakova, Oksana & Galstyan-Sargsyan, Ruzana.....	1020
<i>El Ídolo oculado de Bullas. Un ejemplo del uso del patrimonio arqueológico local como recurso educativo</i>	
Porrúa Martínez, Alfredo y Robles Fernández, Alfonso	1036
<i>Prevenire l'abbandono universitario: stili di apprendimento e machine learning</i>	
Pulcini, Gabriella Giulia; Polzonetti, Valeria ¹ ; Cappellacci, Loredana ¹ & Cesaretti, Lorenzo.....	1046
<i>Uso problemático de las TIC en niños y adolescentes: análisis diferencial por sexo y edad</i>	
Real Fernández, Marta; Delgado Domenech, Beatriz; Costa-López, Borja y Navarro Soria, Ignasi.....	1061
<i>Violencia de género: una reflexión entre el pasado y el presente</i>	
Roca Ricart, Rafael.....	1072

<i>Adolescentes entre plataformas y redes sociales: una panorámica atendiendo a diferencias entre géneros</i>	
Rodríguez-Groba, Ana; Vila-Couñago, Esther; Martínez-Piñeiro, Esther y Fraga-Varela, Fernando	1078
<i>El aprendizaje inclusivo de la lectoescritura en Educación Infantil a través del pensamiento crítico y visible: Modelo VESS</i>	
Romero-Esquinas, María Helena; Ariza-Carrasco, Cristian y Muñoz-González, Juan Manuel	1091
<i>Actividades complementarias: valoración, posibilidades y límites en la enseñanza</i>	
Rosales López, Carlos	1103
<i>La coeducación desde la Educación Física: Propuesta didáctica</i>	
Ruiz-Ariza, Alberto y Alcántara-Cruz, Almudena	1114
<i>Influencia de la Expresión Corporal en la mejora de hábitos saludables en niños y adolescentes.</i>	
Rusillo Magdaleno, Alba y Suárez Manzano, Sara	1123
<i>La transferencia de conocimiento como aliada de la innovación: una ventana para la divulgación</i>	
Sánchez Sánchez, Ana María y Arias Rodríguez, Andrés	1132
<i>Una propuesta de modelo de Identidad docente: Entre la búsqueda de la integridad profesional y el retorno de la profesión</i>	
Sánchez-Suricalday, Andrés; García-Varela, Ana Belén y Castro-Martín, Benjamín	1141
<i>Co-creating rubrics: students' perspective on their process and the product designed in technology-enhanced learning environments</i>	
Santana Martel, Jennifer Saray y Perez-i-Garcias, Adolfina	1152
<i>Dos experiencias de inmersión virtual en asignaturas de matemáticas para primeros cursos de primaria y universidad</i>	
Segura Abad, Lorena y Galiano Segura, Claudia	1166
<i>El desarrollo en el aula de las subcompetencias documental y terminológica aplicadas a la traducción</i>	
Serrano Bertos, Elena	1174
<i>Enfoques y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios ecuatorianos</i>	
Simbaña-Gallardo, Verónica y Vinueza-Vinueza, Santiago	1182
<i>Estudio de ideas sobre economía, economistas y razonamiento en economía en la Educación Secundaria</i>	
Solaz-Moreno, Georgina y Solaz-Portolés, Joan J.	1193
<i>La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio desde la perspectiva del profesorado universitario: una revisión sistemática de la producción científica</i>	
Solís Galán, M. Gloria; Suárez Lantarón, M. Belén y Mayor Paredes, Domingo	1204
<i>Educación, artivismo y perspectiva de género en la formación del profesorado: semiótica cultural sensible y subversión de roles</i>	
Soto Solier, Pilar Manuela y Villena Soto, Verónica	1213

Las teorías de la comunicación desde la alfabetización informacional y emocional: una experiencia universitaria de aprendizaje activo y pensamiento crítico

Nos Aldás, Eloísa; Al-Najjar Trujillo, Tamer y Farné, Alessandra

Dpto. Ciencias de la Comunicación y Dpto. Traducción y Comunicación, Universitat Jaume I, Castellón

Abstract: This chapter addresses the importance of the teaching-learning processes about media theories with Spanish university students, specifically in the course “Foundations of Communication Theory” held in the first year of the Undergraduate in Audiovisual Communication at the University Jaume I (Spain). The study focuses on the challenges of introducing complex theoretical content at the beginning of the degree. The historical development of a wide array of theoretical approaches, with their interdisciplinary, complicated and divergent nature, which are under a constant review, requires designing an applied and thrilling academic path to allow students acquiring basic competences for their academic, professional and civic development. This teaching experience covers a period of 4 years (2018-2022) in which the subject has been taught in person, online and blended format due to the Covid-19 pandemic. The results indicate that the pedagogical and methodological approaches along with the materials and activities implemented had a positive impact, both quantitative and qualitatively, on students’ academic performance and appraisal of faculty. The conclusions support the relevance of including elements of critical thinking and information literacy as well as emotional and creative aspects in the learning-teaching process, particularly when dealing with complex theoretical content.

Keywords: information and communication, higher education, critical thinking, creativity, media education

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Contexto

Esta investigación discute y fundamenta la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a las teorías de la comunicación en la educación universitaria española, concretamente en la asignatura “Fundamentos de Teoría de la Comunicación” del primer curso del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universitat Jaume I (UJI). El desarrollo histórico de un amplio espectro de enfoques teóricos, en ocasiones complejos, divergentes y en constante revisión, y su relación interdisciplinar con la Sociología, la Psicología, la Historia, la Filosofía, la Lingüística o la Economía Política, así como su conexión con otras ramas de la Comunicación (Teoría del Periodismo, de la Imagen o de la Publicidad y las RR. PP.), hacen necesaria la creación de un itinerario docente aplicado e ilusionante que permita al estudiantado adquirir competencias básicas para su desarrollo académico, profesional y cívico. Se comparte y analiza la propuesta docente implementada durante cuatro años (2018-2022) de manera presencial, en línea y semipresencial debido a las consecuencias derivadas de la crisis sanitaria por la Covid-19. Además, aborda la complejidad de los procesos de aprendizaje teórico al inicio de los estudios universitarios y las metodologías, materiales docentes y actividades que se han puesto en marcha con un impacto positivo, a nivel cuantitativo y cualitativo, en el desempeño docente y el rendimiento académico.

Más allá de una perspectiva teórica comunicativa, este proyecto aplica y describe una metodología de evaluación continua y de aprendizaje cooperativo y activo. La asignatura se concibe como

una conversación entre el grupo específico de cada curso, el profesorado, la materia trabajada y el contexto comunicativo y social. La asignatura se plantea de forma narrativa, tanto en el diseño del aula virtual como de cada uno de los materiales docentes, las sesiones de clase y las actividades y tareas a desarrollar. Un aprendizaje significativo (Bruner, 1988) precisa de una motivación intrínseca donde es fundamental el papel de la estructuración, la secuenciación y organización de los procesos. “Tú eres el protagonista de tu aprendizaje” es la base de este enfoque. Por lo tanto, en busca de la implicación del estudiantado se incorpora de manera transversal una mirada audiovisual (el mundo profesional al que aspira el estudiantado que ha escogido esta carrera, pero sin olvidar esa parte que ha acabado en este Grado por descarte y arrastra una mochila de desmotivación mayor).

La fundamentación de la propuesta que aquí se aborda, con los cambios introducidos desde el año 2018, se asienta en conclusiones y resultados del Seminario permanente de innovación educativa Comunicación para la Paz y su Papel en un Aprendizaje Crítico y Participativo en la Esfera Pública Digital (COMCAMBIO), entre 2016 y 2020, y del Grupo de Innovación Educativa en Alfabetización Informacional y Mediática para el cambio social (GAIMICS) desde 2020 en la UJI, que han permitido repensar la docencia universitaria como espacio de reflexión y debate crítico en torno a distintas realidades sociales que permitan la motivación intrínseca del estudiantado desde la creatividad, las emociones y los valores sociales.

1.2. Objetivos

Teniendo en cuenta este contexto introductorio, este proyecto docente se ha propuesto como objetivo general replantear la asignatura “Fundamentos de Teoría de la Comunicación” en el primer curso del Grado de Comunicación Audiovisual de la UJI, que se caracteriza por una carga teórica considerable, desde un enfoque de pedagogía crítica y de alfabetización informacional y emocional.

Para ello, se han planteado 5 objetivos específicos:

OE1: Implantar un proyecto piloto de renovación de la asignatura en el año 2018/2019 a través de una mirada aplicada y práctica.

OE2: Fomentar el pensamiento crítico del estudiantado aplicando las diferentes teorías de la comunicación y su compromiso con la asignatura.

OE3: Rediseñar las actividades de aprendizaje y pruebas de evaluación que permitan al estudiantado comprender y aplicar los diferentes enfoques comunicativos a través del análisis de distintas realidades mediáticas, la evaluación de su propio consumo mediático y la creación de su propio proyecto audiovisual.

OE4: Implementar mecanismos de alfabetización informacional y emocional para fomentar la participación del estudiantado y estrategias de escucha activa para el profesorado teniendo en cuenta los perfiles cambiantes de los grupos actuales sometidos a infoxicación y rutinas digitales (fragmentación y ansiedad cognitiva).

OE5: Evaluar y valorar la experiencia docente: los posibles aciertos, retos y tensiones teniendo en cuenta los resultados y la voz del estudiantado.

2. MARCO TEÓRICO: PEDAGOGÍA CRÍTICA, TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL Y EMOCIONAL

El planteamiento y la consecución de los objetivos descritos se asientan en una reflexión teórica sobre los aspectos pedagógicos y los diferentes enfoques comunicativos que dan sentido al replanteamiento y el desarrollo de la asignatura.

Se trata de una propuesta de aprendizaje crítico (Giroux y McLaren, 1986, 1987) que se plantea desde el análisis de los efectos mediáticos y que busca trabajar la importancia de comprender y poner en diálogo los diferentes enfoques teóricos desde una mirada de alfabetización informacional y emocional (Anwaruddin, 2016) en los que juega un papel fundamental la creatividad. Por ello, se tiene en cuenta el desarrollo académico del estudiantado (sobre las teorías de la comunicación y competencias vinculadas a la revisión, manejo y citación de bibliografía), su posición como receptores de información (construcción de competencias informacionales, mediáticas y digitales críticas en torno a la comunicación de masas y a su propia formación universitaria) y en su futuro profesional en la comunicación (emisores que deben tener en cuenta las repercusiones sociales y culturales de sus narrativas y discursos). Por consiguiente, esta propuesta pedagógica dialoga con la responsabilidad comunicativa de los diferentes interlocutores sociales retomando el concepto de “emirec” (emisor-receptor) para resaltar el papel del estudiantado en su rol activo, crítico, creativo y participativo en los procesos comunicativos (Kaplún, 1998). Precisamente son esos procesos los que permiten comprender la construcción y evolución del conocimiento teórico, su papel en la recepción mediática y ahondar en la importancia de una ciudadanía crítica.

Se recoge aquí la importancia de plantear esta propuesta docente desde la tradición de la alfabetización informacional (que incluye la digital y la mediática) que alude a diferentes ámbitos de aprendizaje como el afectivo, el conductual, el cognitivo y el metacognitivo, teniendo en cuenta su necesaria interrelación e interdependencia (Jacobson y Mackey, 2016; Mackey y Jacobson, 2014; Sales et al., 2020). La expansión constante de diversos canales de información y entretenimiento, como las redes sociales, las plataformas de *streaming* y una amplia variedad de medios digitales, puede conllevar a una sobreabundancia de información por lo que se hace necesario fomentar distintas capacidades digitales, mediáticas e informacionales para hacer frente a los procesos de desinformación (bulos) y los discursos del odio, que asientan una espiral de infoxicación que repercute en la calidad democrática de las sociedades contemporáneas. Se trata de hacer partícipe al estudiantado para comprender estas situaciones y fomentar las competencias necesarias para aprender a evaluar, utilizar, compartir y producir información de manera crítica, colectiva y participativa:

La alfabetización informacional es la capacidad de pensar de forma crítica y emitir opiniones razonadas sobre cualquier información que encontremos y utilicemos. Nos empodera, como ciudadanos y ciudadanas, para alcanzar y expresar puntos de vista informados y comprometernos plenamente con la sociedad. [...] La alfabetización informacional se relaciona y se solapa con otras alfabetizaciones, que incluyen específicamente la alfabetización digital (*digital literacy*), la alfabetización académica (*academic literacy*) y la alfabetización mediática (*media literacy*) (Sales, 2020).

Desde este contexto, el estudio, la comprensión y aplicación de las teorías de la comunicación abren una puerta de posibilidades para alcanzar las metas de alfabetización informacional ya mencionadas. La multitud de enfoques teóricos permite analizar desde diferentes perspectivas cómo se produce, transmite y recibe la comunicación dependiendo del bagaje académico del autor o autora que lo propone, sus intereses y el contexto histórico. Este recorrido teórico comunicativo incide en lo complejo de las realidades mediáticas, la interconexión e interdependencia entre los diferentes enfoques. Esto posibilita construir una mirada crítica a múltiples niveles, resaltando la importancia de los medios de masas en las sociedades contemporáneas (De Fleur y Ball-Rokeach, 1993; McQuail, 2000).

La concepción de la didáctica y la pedagogía crítica aplicadas aquí beben, por tanto, de diferentes fuentes interdisciplinarias e interculturales, y conciben la clase universitaria como una comunidad

de aprendizaje y de comunicación, donde cada persona es importante y debe sentirse reconocida e incluida. Como plantea Hooks (1994), un proceso de aprendizaje profundo, significativo y a largo plazo precisa del trabajo activo del grupo, de la comunicación y escucha activa, y de la emoción por aprender, un elemento que en esta aproximación no se considera menor. En este proceso de aprendizaje-enseñanza basado en una cultura del aprendizaje más que de la enseñanza, el profesorado actuará como mediador experto entre la materia que imparte y el aprendizaje del estudiantado, como facilitador y líder (guiando y motivando constantemente a cada individuo en su particularidad). La propuesta docente se ajustará dependiendo de cómo aprenda el grupo de cada curso. Así pues, el planteamiento docente que aquí se propone se asienta en la autorregulación del aprendizaje (Reyes García et al., 2020), la evaluación formadora (Marqués-Andrés et al, 2020) y el alineamiento constructivo (Biggs y Tang, 2011) en busca de la implicación, la aplicación y la participación por medio de metodologías cooperativas y de aprendizaje autónomo (Pujolàs y Lago, 2018).

3. MÉTODO

3.1. Diseño

La presente investigación analiza, evalúa y discute la experiencia docente implementada durante cuatro cursos académicos (2018-2022) en la asignatura “Fundamentos de Teoría de la Comunicación”, que se imparte el segundo semestre del primer curso del grado en Comunicación Audiovisual de la UJI. El planteamiento general del diseño instruccional está inspirado en el modelo ADDIE –Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación– (Morales-González et al., 2014), que se ha adaptado conformando tres etapas principales:

1. Análisis de las necesidades y creación de una propuesta inicial (curso académico 2018-2019). En esta etapa se han analizado las dificultades previas y necesidades detectadas para poder proponer una primera reorganización de la asignatura a modo de proyecto piloto.
2. Implementación de las mejoras y adaptación continua (cursos académicos 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022). A partir de la primera edición de la asignatura renovada, en los siguientes tres cursos se han aplicado nuevas mejoras, especialmente centradas en la planificación de las actividades, la evaluación y la continua innovación.
3. Evaluación de los resultados (los cuatro cursos académicos). Como instrumentos y mecanismos de evaluación se toman en cuenta tanto los resultados académicos del estudiantado como su evaluación de la actividad docente del profesorado. De esta forma, se pueden extraer y evaluar los resultados oportunos para saber cuáles han sido los posibles aciertos y errores, y qué mejoras se podrían realizar.

3.2. Participantes

Esta experiencia docente ha involucrado a cuatro promociones de estudiantes de la asignatura, en la que cada año se ofertan 90 plazas. Pese a ligeras variaciones de matriculaciones, la asignatura cuenta con un grupo completo (Teoría y Seminario) de aproximadamente 90 personas, que para las clases prácticas se dividen en dos grupos (PR1 y PR2) de 45 estudiantes cada uno. Con respecto al profesorado, han participado tres docentes (Eloísa Nos Aldás y Alessandra Farné en el 2019 y Eloísa Nos Aldás y Tamer Al Najjar Trujillo los siguientes cursos¹), compartiendo cada año la asignatura entre dos, permitiendo una implementación colaborativa.

¹ Como la asignatura se imparte el segundo semestre del año académico, el año indicado se refiere al segundo académico, pero primero natural, es decir primavera.

Teniendo en cuenta los cambios producidos en los últimos años debido a modificaciones contractuales y a la emergencia sanitaria es necesario detallar algunas características concretas de los distintos cursos. En el año 2019 la asignatura se impartió de forma presencial con 102 personas matriculadas (por un alto número de repetidores de años anteriores), aunque el número de asistentes a las clases fue menor y similar al de los años posteriores. En 2020, el semestre comenzó de forma presencial, pero en marzo las clases se adaptaron en línea al decretarse el Estado de Alarma y el posterior confinamiento domiciliario. La modalidad en línea se repitió en 2021, aunque algunas clases prácticas puntuales se llevaron a cabo de forma presencial. En el año 2022 se ha recuperado la presencialidad total, con 90 estudiantes matriculados, pero una asistencia de menos de dos tercios. En todos estos años el profesorado ha realizado los cambios oportunos para atender las casuísticas del estudiantado más vulnerable o aquellos casos de diversidad funcional.

3.3. Descripción de la experiencia

3.3.1. Proyecto piloto

Esta asignatura fue asignada a este equipo docente a partir del curso 2018-2019 por el interés de la titulación de implementar mejoras, ya que constaban quejas por parte del estudiantado para comprender la materia y aprobarla. A partir de ese momento se hizo un análisis de la situación y se consultó al profesorado anterior para detectar las dificultades. Se observó que los problemas principales estaban relacionados con un gran contenido teórico disperso, una multitud de fuentes obsoletas y textos fragmentados, unas metodologías didácticas poco interactivas y unos ejercicios de aplicación y análisis bastante repetitivos.

Con ese análisis se detectaron las principales necesidades y áreas de intervención en la asignatura. En primer lugar, se apostó por el aprendizaje centrado en las capacidades y retos del estudiantado, asentado en un rol activo y colaborativo para desarrollar la creatividad y el pensamiento crítico. Se empezó a tener en cuenta el conocimiento aprendido en el primer semestre, especialmente en asignaturas más vinculadas a contenido teórico, como Teoría del Periodismo, Teoría de la imagen y Teoría de la publicidad y las Relaciones Públicas. Se dedicaron las sesiones iniciales a reactivar sus conocimientos previos para fortalecer su confianza en su capacidad de aprendizaje y evitar solapamientos. Esto permitió, por ejemplo, adaptar el tema de la *agenda-setting*, que el estudiantado ya había abordado, y aprovechar esas sesiones para profundizar en el *framing* (Lakoff, 2007).

En segundo lugar, para disminuir el nivel de ansiedad del estudiantado de primer curso con una multiplicidad de lecturas fragmentadas, se consideró fundamental contar con un manual básico de apoyo. Se eligió *Los efectos de los medios de comunicación de masas* (Hernández-Santaolalla, 2018), un libro más moderno, escrito en un lenguaje accesible y que se centra en hacer visible el mayor o menor poder otorgado a los efectos de los medios de comunicación. Esta herramienta se utiliza como guía básica y permite poder realizar un enfoque que dialogue con la *flipped classroom* y que anime al trabajo autónomo del estudiantado, que sabe que en clase necesita asistir y tomar sus propios apuntes, pero, sobre todo, realizar las actividades propuestas y resolver las dudas que le surjan, habiendo leído antes de clase las páginas del manual correspondientes o pudiendo hacerlo al acabar.

De esta forma, se trabaja sobre la capacidad de influencia de los medios, su importancia en la construcción de imaginarios colectivos y el papel de las audiencias en estos procesos desde las ideas de la Teoría Crítica (Escuela de Frankfurt), el enfoque funcionalista y la dependencia de los medios, el determinismo tecnológico, la Espiral del Silencio y la Teoría del cultivo, el *framing* y los Estudios Culturales. Así el estudiantado aprende a relacionar y vincular ideas comunes y divergentes, que sean útiles para desenvolverse en escenarios digitales repensando su propio consumo mediático y cuáles pueden ser sus efectos (a nivel cognitivo, actitudinal o conductual).

Para valorar esta propuesta, a lo largo del curso se realizaron diferentes actividades de aprendizaje y reflexión con el objetivo de tener un diagnóstico en tiempo real. En general, la respuesta del estudiantado siempre fue favorable y, dentro de las normales dudas que puede generar el contenido teórico, no se detectaron grandes dificultades. Cabe destacar que en el primer año había bastantes estudiantes que venían arrastrando la asignatura desde años anteriores. Su perspectiva fue muy útil porque en su gran mayoría nos quisieron manifestar de forma espontánea su satisfacción con las clases, que les ayudaban a comprender mejor la materia. Toda la experiencia del proyecto piloto sirvió para seguir desarrollando y mejorando la propuesta en las siguientes ediciones.

3.3.2. Planificación y evaluación

Un proceso de aprendizaje que persigue desarrollar la autonomía y el pensamiento crítico del estudiantado precisa de un planteamiento claro y materiales que guíen y acompañen al estudiantado en su toma de decisiones. En la reestructuración de la asignatura se tuvo claro que debía haber cuatro documentos clave: una guía docente visual con todas las indicaciones, un cronograma con el trabajo a realizar en cada sesión, rúbricas de evaluación y un manual para seguir la asignatura. Respecto a este último se optó por seguir utilizando el libro de Hernández-Santaolalla (2018) por su capacidad sintética y análisis de las teorías desde los efectos mediáticos. De esta manera, el estudiantado tiene una estructuración clara de la asignatura desde el inicio, aunque a lo largo del desarrollo de las clases se recuerdan los aspectos esenciales, según se vayan acercando las fechas clave de entregas. Todo ello acompañado de un proceso de coordinación docente para que la planificación de las sesiones sea coherente donde las sesiones teóricas y prácticas no quedan desligadas, sino que precisamente en estas últimas se aplique y profundice sobre los conocimientos teóricos. Es decir, una planificación interna (profesorado), pero también externa (profesorado-estudiantado), donde juega un papel fundamental la planificación entre grupos de estudiantes, ya que muchas de las actividades propuestas se trabajan de forma grupal. Es por ello que desde el inicio del curso se fomenta el trabajo en equipo, una de las competencias principales de la asignatura².

Las pruebas de evaluación que se han considerado más acordes a los objetivos planteados son las siguientes:

Tabla 1. Sistema de evaluación continua.

Actividad de evaluación	% VERIFICA	Forma de recuperación	Descripción
1.Elaboración de trabajos académicos	30%	Nueva entrega en 2ª convocatoria.	Trabajo académico de aplicación teórica y reflexión crítica: “Yo controlo Fundamentos” (Trabajo individual)
2.Examen escrito (test, desarrollo y/o problemas)	60%	Recuperación de la prueba suspendida en 2ª convocatoria.	2 pruebas de Evaluación continua: 2.1.Mapa conceptual 30% 2.2.Creación audiovisual didáctica e informe razonado (entregable) 20% + <i>Pitching</i> 10% = 30% (Trabajos en grupo)
3.Presentaciones orales y pósters	10%	No recuperable	Dinamización en clase / Profes x 1 día (Trabajo en Grupo)

A continuación se detallan algunas de las actividades realizadas en las sesiones, así como otros proyectos finales.

² Se pueden consultar las competencias genéricas y específicas, así como los resultados de aprendizaje, en el Sistema de Información Académica de la UJI.

3.3.2.1. Actividades de aprendizaje

a) En las clases

Las actividades que se proponen en las distintas sesiones son ideadas para ser lo más dinámicas y colaborativas posible al tiempo que ayuden al estudiantado a comprender los conceptos y adquirir las competencias paulatinamente. Se combina la utilización de plataformas digitales docentes (*Padlet*, *Aula Virtual*, *PlayPosit*) con actividades que se realizan con materiales físicos en el aula. A continuación se detallan algunas de ellas:

- El memescopio: aplica los usos digitales del estudiantado en la creación de un meme informativo con un punto divertido sobre las ideas más importantes de un enfoque estudiado.
- Lectura y grupos puzzle: cada participante será una pieza (experto/a de una parte del texto sobre el tema del día) para luego poner las ideas en común con su grupo y realizar un mapa conceptual.
- *Story cubes*: con estos cubos visuales (juego de creatividad) se repasan las sesiones previas y se revisa el aprendizaje (nuevos conocimientos adquiridos) asociando cada icono a un concepto de alguno de los enfoques ya trabajados y extrayendo conclusiones.
- Debate: se fomenta el pensamiento crítico con uno o varios debates en los que se asignan diferentes roles (enfoques o teorías de la comunicación) a cada grupo desde los que discuten sobre uno o varios temas. Se sigue la estructura: introducción, réplica, contrarréplica y conclusiones. El objetivo es encontrar puntos comunes y divergentes.

b) Proyectos finales

Más allá de actividades concretas realizadas en clase y el ensayo crítico final (trabajo académico), existen algunos proyectos finales en grupo, como parte de las pruebas de evaluación, que caracterizan esta experiencia docente:

- Dinamización (*flipped classroom*). Cada grupo prepara y desarrolla una parte de la clase con actividades pedagógicas que profundicen y apliquen la teoría del día. Así, el estudiantado aprende incorporando sus propios intereses, después de documentarse sobre los temas a abordar y de asistir a una tutoría preparatoria con el profesorado.
- *Visual thinking*. Se ha sustituido un examen tipo test por un mapa conceptual visual que plasme y relacione las ideas clave de la asignatura.
- *Pitching* Fundamenta. Se ha incorporado una actividad en la que cada grupo expone su creación audiovisual (breves piezas audiovisuales que plasmen su aprendizaje teórico de forma creativa y audiovisual) frente al profesorado y un jurado mixto de profesionales y antiguo alumnado. Con esta sesión se pretende aunar el recorrido de las teorías de la comunicación con el perfil del grado y orientarles hacia su salida profesional. Desde la perspectiva emocional, es también una sesión que celebra la fase final del proceso de aprendizaje.

3.3.3. Revisión, implicación y conversación constantes

Cada curso se han implementado ajustes en función del rendimiento, funcionamiento y valoración por parte del profesorado y el estudiantado.

La principal decisión que se tomó después de los dos primeros cursos fue pasar del examen tipo test para evaluar los conocimientos más teóricos a plantear los objetivos que se perseguían con actividades más significativas y complejas. Dado que oficialmente el VERIFICA no nos permitía trabajar a modo de portfolio para aglutinar la evaluación continua, se buscó una estructura alternativa para cubrir y conectar ese aprendizaje continuo y reflexivo por medio de cuatro actividades pautadas en entregas parciales y revisiones.

Más allá de las pruebas de evaluación y las actividades de aprendizaje, para el profesorado implicado ha sido necesario implementar mecanismos de escucha activa y emocional que permiten seguir fomentando la motivación e implicación frente a grupos que enseguida pierden el interés o se desconcentran. Conductas seguramente derivadas de los cambios producidos en los últimos años, así como por las particularidades de un grupo de estudiantado que acaba de comenzar los estudios universitarios. Es por ello que en algunas sesiones se llevaron a cabo pequeñas actividades de activación, como arrancar las clases con una canción de la lista de Spotify que se ha creado en conjunto con el estudiantado. Una innovación que se ha mantenido a raíz de los cambios producidos en la docencia en línea y que genera entusiasmo entre el estudiantado. De esta forma, la creación de comunidad permite al profesor conocer mejor sus perfiles, gustos e identidades para ir incorporando ejemplos audiovisuales (series, gifs...) que ilustren los conceptos y explicaciones teóricas que apelen a los intereses detectados del estudiantado en sesiones previas (sesiones *freshly baked*, cocinadas especialmente para ellos/as). Este *feedback* continuo y reflexivo ha demostrado que es necesario desarrollar materiales muy visuales como apoyo a las explicaciones, así como pequeñas actividades de gamificación a mitad de las sesiones para mantener el clima de atención (concursos con Mentimeter, Socrative o Kahoot o juegos de roles...).

Como la gamificación ha sido uno de los recursos mejor valorados, las clases teóricas también incluyen una estructura a modo de *Escape room* en la que antes de explicar nuevo contenido se “abre el cerrojo” de la semana anterior, es decir, se realiza alguna actividad de repaso y comprobación de que se han adquirido los contenidos y competencias trabajadas.

Asimismo, el profesorado ha realizado una formación continua sobre las funcionalidades del aula virtual³ para lograr un acceso cada vez más claro para el estudiantado, siendo la última incorporación dos recursos tipo Libro que completan el Manual de teoría con un dossier de actividades de TEORÍA y otro de PRÁCTICAS que refuerzan la evaluación continua y la importancia de las actividades de repaso, activación y/o aplicación.

4. RESULTADOS⁴

4.1. Del estudiantado

Con respecto a los resultados cuantitativos, los informes oficiales indican que en el período analizado el rendimiento y el éxito del estudiantado ha mejorado. La tabla 1 recoge la información de las actas de los tres cursos académicos terminados donde se puede ver que la mayoría de estudiantes se presentan y aprueban la asignatura.

Tabla 2. Total de estudiantes y número de no presentados/as y suspenso/as por convocatoria.

Curso	Matrículas	No presentados/as		Suspendos/as	
		1ª conv.	2ª conv.	1ª conv.	2ª conv
2018-2019	102	9	6	3	1
2019-2020	94	10	5		
2020-2021	90	5	3	27	1

³ Queremos reconocer la importante labor del Centro de Educación y Nuevas Tecnologías (CENT) en la UJI y, especialmente, agradecerle a Puri Andrés su constante acompañamiento.

⁴ Aunque este estudio incluye ya la experiencia del curso 2021/2022, todavía no hay actas ni evaluaciones oficiales de la UJI. No obstante, se aporta la observación del desarrollo de las clases y actividades hasta el momento.

Aquí cabe destacar que el curso 2019-2020 coincidió con el confinamiento por lo que los datos se tienen que interpretar en ese contexto (por ejemplo, el examen se tuvo que realizar en línea). El curso siguiente el examen tipo test se cambió por otro más reflexivo que supuso un esfuerzo en primera convocatoria, pero superaron en la segunda. Además de los números, queremos valorar también todos los procesos implementados para el aprendizaje (entregas intermedias, retroalimentación, tutoría grupales e individuales). Los resultados también fueron satisfactorios en términos de implicación y calidad de los trabajos realizados.

4.2. Del profesorado

Los resultados recogidos en los informes de evaluación del profesorado (Programa Docencia UJI) implicado son muy positivos en los tres cursos. Las encuestas realizadas al estudiantado recogen tres dimensiones clave (planificación docente, aptitudes docentes y desarrollo de la enseñanza), además de la satisfacción general. En términos cuantitativos, la media de la satisfacción general del estudiantado en los primeros tres cursos es de 4,60 sobre 5. Además, la tasa de respuesta de cada encuesta realizada también es alta, teniendo en cuenta que es una encuesta en línea que normalmente no obtiene muchas respuestas: la docente 1 obtuvo un 72,5% (74/102) en el 2019, por ejemplo, y el resto de cursos han contestado siempre más de un 50% del estudiantado a los/as diferentes docentes.

En términos cualitativos, extraemos diferentes indicadores de los comentarios que el estudiantado puede incluir de manera optativa y que son muy numerosos⁵:

a) Sobre el reto de aprender de manera interesante y significativa un temario amplio y teórico:

“–És complicat explicar una assignatura tan teòrica i densa com aquesta amb una capacitat comunicativa i d’ensenyament tan adequada i efectiva com la de dita professora, una gran enhorabona”. [Es complicado explicar una asignatura tan teórica y densa como esta con una capacidad comunicativa y de enseñanza tan adecuada y efectiva como la de esta profesora, una gran enhorabuena]

“–Una de las mejores profesoras que he tenido nunca. Ha echo de una asignatura, con un temario un tanto aburrido, un aprendizaje entre juegos y diversión. Su manera de enseñar es increíble. Conoce el temario a la perfección y sabe lo que hace y lo que dice en todo momento. Está siempre atenta a todo y todos [...]”.

b) Sobre la preparación, y vocación del profesorado:

“–Se nota que le gusta su trabajo, se esfuerza para que entendamos todo”.

“–Un profesor joven con ganas de enseñar y dar clase. Justo lo que necesita un primero año de carrera. Clases muy dinámicas y divertidas. Siempre con un clima de confianza muy guay. Da gusto encontrarse con profesores con estas características [...]”.

c) Sobre la alfabetización crítica y emocional (incluso en los cursos con la docencia en línea):

“–[...]He descubierto nuevas formas didácticas desde las que afrontar las asignaturas y, pese a la cantidad de temario, esto ha facilitado el aprendizaje. Me ha gustado mucho trabajar con ella, se muestra participativa, cercana con nosotros y nosotras, incluyente y siempre pendiente de que no quedemos con dudas. Para mí ha sido un 10. Muchas gracias!”

“–[...]Me siento parte de la clase y que puedo aportar cosas. Me gusta mucho su forma de explicar y de ponernos contenidos que respalden la explicación. No nos humilla o se burla de nosotros, como sí hacen otros profesores y es un apoyo al que podemos ir cuando necesitemos algo de la asignatura. [...] Valoro y aprecio muchísimo que es muy respetuosa con diferentes colectivos

⁵ Se hace una reproducción exacta de sus comentarios incluyendo posibles erratas y lenguaje informal.

discriminados como las mujeres, la comunidad lgbt o las personas racializadas. Ojalá esto no tuviera que sorprenderme, pero claramente lo hace. Solo digo que gracias x estas clases”.

d) Sobre la labor de motivación e implicación, así como a su aprendizaje activo:

“–La profesora crea un ambiente adecuado para el estudio y realiza actividades que permite a los estudiantes participar y ser más activos”.

“–Muy buena organización, ganas de trabajar y motivación para los alumnos, ninguna pega!”

e) Las críticas del estudiantado a tener en cuenta se vinculan al reto de enfrentarse a algo novedoso como las metodologías activas y colaborativas y la cantidad de material necesario y de prácticas y actividades (sobre todo en grupo) para que trabajen esa autonomía y pensamiento crítico:

“–Las clases resultan tan dinámicas que me suelo perder con facilidad. Luego, el aula virtual considero que es un caos, no entiendo nada. Prefiero el modelo de aula virtual de las otras asignaturas, más sencillo y más comprensible.”

“–[...] No estoy de acuerdo con la alta incidencia del trabajo en grupo [...]. Prácticamente no hay trabajos individuales. [...] pasamos mucho más tiempo en el Cómo que en el qué, Creo que existe un efecto péndulo respecto a la educación tradicional, alejándose de postulados tradicionales que podrían ser adecuados. No obstante, siendo como en el módulo práctico es más adecuada este tipo de dinámicas, perdemos energía en canalizar la falta de interés de muchos de los estudiantes. No obstante, con cambios en el tipo de docencia, podemos encontrarnos con un magnífico profesor. el amor por la asignatura, el interés y el cuidado, existen de manera palpable. Muchísimas gracias”.

A veces, se observa que es precisamente por la novedad de estas metodologías, las valoran después:

“–Fomenta la participación, explicaciones claras, nos ayuda si necesitamos cualquier cosa. Excelente. Aunque al principio no me gustó mucho su propuesta de dinámicas de grupo y dinamizaciones, ahora puedo decir que me han gustado y me parecen necesarias”.

Además de las encuestas de la UJI, en esta asignatura aplicamos otras herramientas complementarias como un CUiC (cuestionario de incidencia crítica), a medio semestre, sobre lo que mejor y peor está funcionando para el estudiantado y diferentes CoRubrics para evaluar las distintas pruebas de evaluación y el trabajo en equipo.

También nos facilita la visión del estudiantado de cursos previos (con mayor perspectiva) por su participación como jurado del *Pitching* y sus consejos a la nueva clase⁶. Esta retrospectiva incide en otros dos indicadores cualitativos de la satisfacción del estudiantado: su valoración del enfoque dialógico y “*freshly baked*” de la asignatura (el estudiantado percibe y valora que se está trabajando en su aprendizaje de manera actualizada, que se les escucha, se les hace un seguimiento y se preparan los materiales de forma actualizada y acorde a sus perfiles) y la libertad que se les otorga para aplicar su creatividad a su aprendizaje.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta experiencia docente se ha caracterizado por reajustarse cada curso tomando en consideración las necesidades (académicas, sociales y emocionales) del estudiantado. En este proceso ha sido fun-

⁶ Acción implementada este curso 2021-22 para motivar al nuevo estudiantado. Se ha solicitado al estudiantado que había obtenido buenos resultados académicos en el curso previo (Sobresaliente) un micro-vídeo en el que dieran su testimonio sobre “¿Para qué les ha servido la asignatura de Fundamentos de Teoría de la Comunicación?” (preocupación manifestada cada curso el primer día de clase por el estudiantado sobre una asignatura tan teórica. 2 grupos de estudiantes, de manera voluntaria, han respondido a la llamada.

damental la observación periódica del profesorado y la retroalimentación por parte del estudiantado a través de diferentes instrumentos. Todo ello ha permitido alcanzar los objetivos de reorganización previstos en términos de diseño, desarrollo y evaluación (del aprendizaje, la docencia y la propia asignatura) y de la implicación del estudiantado en su aprendizaje, su creatividad, el fomento del pensamiento crítico y de competencias de alfabetización informacional y emocional. Señalamos como limitación y reto cómo lograr un equilibrio adecuado entre motivar, mantener la atención y encauzar un aprendizaje activo de una generación mayoritariamente homogénea de jóvenes recién egresados de Bachillerato cada curso, pero también incluir a esos perfiles de estudiante más adulto al que le cuesta implicarse y entender la innovación educativa universitaria.

Como claves para una docencia y un aprendizaje alineado y satisfactorio destacamos la necesaria planificación y coordinación docentes, teniendo en cuenta que este profesorado cuenta con experiencias docentes distintas (Catedrática de Universidad, personal postdoctoral y predoctoral) lo que ha permitido un enriquecimiento, fortalecimiento y actualización constante en la docencia a través de un trabajo colaborativo y dialógico. Por otra parte, la participación en foros y proyectos de innovación educativa ha sido fundamental para seguir aprendiendo y contrastando experiencias y con los que superar la fragmentación de cada asignatura para poder observar el aprendizaje del estudiantado de forma holística y transversal, entre asignaturas y entre cursos.

Se ha observado que la crisis sanitaria de la COVID-19, a pesar de la carga de trabajo extra (de aprendizajes digitales y adaptación del modelo de aprendizaje-enseñanza al completo), nos ha aportado nuevas experiencias que han enriquecido con *blended learning* la nueva docencia presencial, después del arranque 100% en línea durante el confinamiento y los diferentes modelos híbridos posteriores (Al-Najjar et al., 2021). Esta situación ha supuesto enfrentarse a múltiples retos docentes, pero también, como una ventana de oportunidades para realizar mejoras en las metodologías y actividades de aprendizaje. Sin embargo, entre los efectos de la pandemia destacan una disminución de la asistencia a clase (fenómeno percibido en casi todas las titulaciones y cursos), así como un desgaste por parte del profesorado al afrontar una fuerte carga debido al seguimiento y el *feedback* constante que conlleva el sistema de evaluación actual. Por ello es necesario reflexionar sobre los equilibrios entre un trabajo exigente de calidad y las posibles consecuencias desmotivadoras en la práctica docente, respetando los espacios y tiempos personales y la salud mental. Aunque los Informes de Calidad del Grado cuestionan si el alto porcentaje de aprobados corresponde a una baja exigencia, en nuestro caso el propio estudiantado afirma que esta asignatura es exigente y difícil, pero las metodologías docentes, las actividades de aprendizaje y el acompañamiento constante con un diseño alineado del aprendizaje resulta en tasas de éxito y satisfacción elevadas. No es baladí el elevado número de horas que dedicamos a la preparación, seguimiento y revisión de cada sesión de clase y cada entrega del estudiantado, tratando de realizar una atención personalizada y cercana lo más alta posible.

En definitiva, realizamos una valoración positiva de esta propuesta docente tras alcanzar los estándares de reorganización propuestos, obtener un *feedback* positivo por parte del estudiantado y tras recibir el Premio de innovación educativa 2020 otorgado por la UJI como proyecto más destacado de la Facultad de Humanas y Sociales al grupo del que formó parte esta iniciativa. Sin embargo, condensar una materia tan densa, con una larga tradición histórica y en constante evolución, en un periodo de tiempo breve (un cuatrimestre) supone enfrentarse al reto de orientar la asignatura desde un enfoque claro y aplicado a la actualidad, pero a veces en detrimento de la multitud de aportaciones teóricas provenientes de la academia latinoamericana, con una especial mirada postcolonial y feminista (Rodríguez et al., 2021).

Financiación

Unidad de Apoyo Educativo (USE) –proyecto 46115 “Meta-alfabetización informacional y metodologías transgresoras críticas para educar desde la empatía” (GAIMICS)– y Programa de Profesorado Novel de la UJI de Castellón. Proyecto “Comunicación para el Cambio Social y Educación mediática frente a los discursos del odio sobre género e inmigración” (UJI-B2019-13).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Najjar, Tamer, Nos-Aldás, Eloísa, Sales, Dora, Gómez, Emma y Miquel-Segarra, Susana (2021). Viaje a la docencia a distancia: #Seguimosdesdeca. En V. del Corte Lora, M. Marqués-Andrés, E., Zubiria-Ferriols, I., Vallet-Bellmunt, I., Bel Oms, M. T., Martínez-Fernández, y T. Vallet-Bellmunt (Eds.), *IV Jornadas de Innovación Educativa DIMEU. Camino hacia la virtualidad en la Universitat Jaume I*, 58-76. UJI. <https://doi.org/10.6035/InnovacioEducativa.2020.23>
- Anwaruddin, Sardar M. (2016). Why critical literacy should turn to “the affective turn”: making a case for critical affective literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(3), 381-396. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1042429>
- Biggs, John y Tang, Catherine (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw Hill.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- De Fleur, Melvin L. y Ball-Rokeach, Sandra J. (1993). *Teorías de la comunicación de masas*. Paidós.
- Giroux, Henry y Peter McLaren (1986). Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56 (3), 213-239.
- Giroux, Henry y Peter McLaren (1987). Teacher education as a counterpublic sphere. En Thomas S. Popkewitz (ed.). *Critical studies in teacher education*, 266-297. The Palmer Press.
- Hernández-Santaolalla, Víctor (2018). *Los efectos de los medios de comunicación de masas*. UOC.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Jacobson, Trudi E. y Mackey, Thomas P. (2016). *Metaliteracy in Practice*. Facet.
- Kaplún, Mario (1998). *Pedagogía de la comunicación*. La Torre.
- Lakoff, George (2007). *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Editorial Complutense.
- Mackey, Thomas P. y Jacobson, Trudi E. (2014) *Metaliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners*. ALA Neal-Schuman.
- Marqués-Andrés, Mercedes, Badía Contelles, José Manuel y Quintana Ortí, Gregorio (2020). Contribución sobre el aprendizaje de la evaluación formativa: percepción del alumnado. En *Actas de las Jornadas sobre Enseñanza Universitaria de la Informática*, 5, 13-20. AENIU
- McQuail, Dennis (2000). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Paidós
- Morales-González, Berenice, Edel-Navarro, Rubén y Aguirre-Aguilar, Genaro (2014). Modelo AD-DIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos. En I. Esquivel Gámez (Coord.), *Los modelos tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 33-46). Universidad Veracruzana.
- Pujolàs, Pere y Lago, Jose Ramón (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El programa CA/AC (“cooperar para aprender/aprender a cooperar”)*. Octaedro.
- Reyes García, Carmen I., Díaz Megolla, Alicia, Pérez Solis, Rocío, Marchena Gómez, Rosa y Sosa Moreno, Fátima (2020). La evaluación del aprendizaje: Percepciones y prácticas del profesorado universitario. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 136-162.
- Rodríguez, Clemencia, Magallanes-Blanco, Claudia, Marroquín-Parducci, Amparo y Rincón, Omar (2021). *Mujeres de la Comunicación*. Friedrich Ebert Stiftung.

Sales, D. (2020, January). Definición de alfabetización informacional de CILIP, 2018. In *Anales de documentación* (Vol. 23, No. 1). Facultad de Comunicación y Documentación y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/37381>

Sales, D., Cuevas-Cerveró, A., & Gómez-Hernández, J. A. (2020). Perspectives on the information and digital competence of Social Sciences students and faculty before and during lockdown due to Covid-19. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/189618>