



## UNA PRÁCTICA DOCENTE EN IGUALDAD DE GÉNERO: Debate periodístico televisivo y su contribución al aprendizaje basado en proyectos y learning by doing

### A Teaching Practice in Gender Equality: Television Journalistic Debate and its Contribution to Project-Based Learning and Learning by Doing

MARÍA JOSÉ BOGAS-RÍOS<sup>1</sup>, MARÍA LUISA CÁRDENAS-RICA<sup>1</sup>

Centro Universitario San Isidoro, adscrito a la Universidad Pablo de Olavide, España

KEYWORDS	ABSTRACT
<i>Debate Critical thinking University Social Responsibility Active methodologies Sustainable Development Goals</i>	<i>Debate is a powerful educational tool in higher education, as it encourages critical thinking, reflection, and a stronger connection between academic environments and real-world social issues. It supports the development of key skills such as argumentation, communication, and collaborative learning. Universities must adapt to current global challenges by implementing actions aligned with the 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals (SDGs), fostering University Social Responsibility (USR) and promoting values such as gender equality. In this context, active teaching methodologies like Project-Based Learning, Competency-Based Learning, Learning by Doing, and Informal Learning become essential. These approaches not only enhance the learning process but also help prepare students to face global challenges, fostering a well-rounded education committed to building a more sustainable, equitable, and socially responsible society.</i>
PALABRAS CLAVE	RESUMEN
<i>Debate Pensamiento crítico Responsabilidad Social Universitaria Metodologías activas Objetivos de Desarrollo Sostenible</i>	<i>El debate es una herramienta educativa valiosa en el contexto universitario, ya que fomenta el pensamiento crítico, la reflexión y la conexión entre la realidad social y el entorno académico. A través del debate, se desarrollan competencias como la argumentación, la comunicación y el aprendizaje colaborativo. Las universidades deben responder a los desafíos sociales actuales implementando acciones alineadas con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), promoviendo la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y valores como la igualdad de género. En este marco, las metodologías activas de enseñanza, como el Aprendizaje basado en Proyectos, el Aprendizaje Competencial, el Aprender Haciendo o el Aprendizaje Informal, cobran especial relevancia. Estas estrategias no solo mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que preparan a los estudiantes para enfrentar retos globales, promoviendo una formación integral y comprometida con una sociedad más equitativa, sostenible y participativa.</i>

Recibido: 04/ 02 / 2025

Aceptado: 03/ 05 / 2025

## 1. Introducción

El debate es una perfecta herramienta de aprendizaje en el contexto de la educación superior ya que la universidad, además de transmitir conocimientos y de formar, debe fomentar destrezas que promuevan la reflexión y el pensamiento crítico. A través de él se favorece una conexión más real entre la sociedad en la que vivimos y el ámbito académico (Rodríguez, 2012). El debate se presenta como un instrumento creativo que favorece los procesos de comunicación, promueve la argumentación, negociación, interacción y aprendizaje colaborativo en el entorno universitario.

Es fundamental que las instituciones educativas se adapten continuamente a las exigencias sociales. En las universidades, se implementan planes de acción para alinear las actividades con la Agenda 2030 y concienciar sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (CRUE, 2020). De esta manera, se impulsan iniciativas que buscan no solo contribuir a una sociedad más sostenible, sino también preparar a los estudiantes para enfrentar los retos globales. En este contexto, se promueve la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) (García-Gutiérrez y Corrales-Gaitero, 2021; Martínez-Usarralde et al., 2019). Parte de este esfuerzo incluye la promoción de valores como la igualdad de género, ya que, a pesar de los avances, en la sociedad actual siguen siendo necesarias acciones para fortalecerla.

Las metodologías docentes activas favorecen estas reformas educativas, como el Aprendizaje basado en Proyectos (AbP), Aprendizaje Competencial (Villa y Villa, 2007), Aprender Haciendo (learning by doing) (Ruiz, 2013) o el Aprendizaje Informal (Asenjo et al., 2012). El learning by doing es una metodología activa que se basa en la experiencia de la actividad para adquirir conocimiento a través del ensayo y error. Se propicia, de este modo, que el alumnado aprenda de los errores cometidos y pueda alcanzar conclusiones propias basadas en la experiencia, fomentando el progreso o aprendizaje continuado (Ruiz, 2013).

El Aprendizaje Informal es una metodología de aprendizaje no estructurada que se materializa a través de la indagación e investigación “que implica un mayor énfasis en la búsqueda, construcción y discusión del conocimiento. [...]Esto obliga a primar los contenidos procedimentales y actitudinales” (Asenjo et al., 2012, pp.43-44) frente a los contextos formales en los que se prima el contenido, son altamente estructurados y cuya evaluación se realiza a través de los resultados finales (evaluación sumativa) y no tanto en los procesos (evaluación formativa)” (Asenjo et al., 2012).

Esta experiencia innovadora que se presenta en este estudio tuvo lugar en las aulas y en el plató del Centro Universitario San Isidoro de Sevilla (adscrito a la Universidad Pablo de Olavide) y contó con los/as estudiantes de cuarto curso de las especialidades de Periodismo y Comunicación Audiovisual. El tema que dio lugar al debate fue seleccionado por el estudiantado y giró, como se ha expresado con anterioridad, en torno a la igualdad de género. Este proyecto puede ayudar a implementar otra forma de estrategia docente en el ámbito de la educación superior y aumentar la motivación y la participación del alumnado.

El debate en el aprendizaje permite la adquisición y el desarrollo de dos competencias que se estiman fundamentales en el aprendizaje, como expresan Esteban García y Ortega Gutiérrez (2017):

1. Por un lado, porque debatir requiere el estudio de técnicas de argumentación y de retórica. De ahí que se fomente entre el estudiantado su capacidad para la localización de documentos que enriquezcan sus ideas y le permita argumentar los contenidos que han de expresar. Anterior al debate, habrán investigado el corpus teórico vinculado al tema que se abordará, con sus pros y contras, y preparado su intervención, lo que a su vez redundará en una mejor expresión oral.
2. El debate permite a los alumnos improvisar y tomar la iniciativa. Pero anteriormente realizarán reuniones previas preparatorias en las que se pondrán de manifiesto otras acciones no menos relevantes como la cooperación y el trabajo en equipo, así como el respeto ante visiones antagónicas.

Aunque se aborda el debate, en realidad en esta experiencia docente se va más allá, al

emplear concretamente el debate periodístico televisivo como práctica en el aula.

### **1.1. Debate periodístico televisivo**

Según Cebrián Herreros (1998), el debate se incluye en el macrogénero *talk show* y está centrado en el intercambio de pensamientos entre uno o varios presentadores y un grupo de invitados, caracterizados porque presentan distintas ideas. El debate se diferencia de otros formatos como la tertulia y el coloquio en que el objetivo perseguido es la confrontación. “Es un programa que trata de crear espectáculo por la divergencia de los participantes, cuanto más crudo sea el enfrentamiento, más espectáculo se ofrece” (Cebrián Herreros, 1998, p. 501). Cuando se sirve del formato televisivo, el tiempo del que disponen las personas que intervienen en él es limitado, pues resulta antitelevivo realizar discursos de larga duración. Pese a los cambios que ha experimentado la programación televisiva el debate sigue teniendo su espacio, algunos canales apuestan por el debate serio y riguroso, este encuentra su sitio e incluso cuenta con la acogida de la audiencia, se adapta a los nuevos modos de los contenidos audiovisuales pero sin perder su esencia (Gutiérrez Lozano, 2005).

Dentro de los géneros dialógicos en el que se intercambian opiniones, además del debate, se incluyen el coloquio y la tertulia. Estos dos últimos se distinguen de él, el primero, el coloquio, porque persigue la serenidad frente al espectáculo. La diversidad de opiniones no tiene por qué llevar a la confrontación. Mientras tanto, en las tertulias, se apuesta por la camaradería y la tranquilidad, las personas que participan son habituales, lo que permite que la audiencia se identifique con los participantes. Estos géneros se pueden localizar en los distintos canales televisivos de España, en distintos horarios, principalmente de mañana y de noche, integrados en los grandes magazines (Bandera López, 2019; Gutiérrez Lozano, 2005).

En el debate se fomenta la opinión, información e interpretación mediante la argumentación informada, lo cual requiere de voces expertas para aportar comprensión sobre temas de actualidad (Gómez Sánchez, 2004). Es esencial el pluralismo para que la audiencia forme su propia opinión. El moderador identifica a los participantes, realiza preguntas y coordina el diálogo, mientras que el presentador anima y conduce el debate, controla el tiempo y garantiza el pluralismo (García Jiménez, 1990).

En el debate se prioriza el entretenimiento y la polémica, junto con la información y los datos. Los contertulios incluyen periodistas, expertos y políticos, abordando una amplia variedad de temas, desde lo social hasta lo deportivo. La estructura común es presentar dos grupos enfrentados, mientras el presentador guía el debate con preguntas clave para dirigir o reconducir la conversación. Para ello dispone de un guion con preguntas clave que ayuden a llevar el debate. Los participantes, conocidos y de alta cualificación, tratan temas actuales y complejos, aumentando el interés al exponer opiniones inesperadas y rivalidades intensas (Santamaría Suárez, 1992).

El presentador también se le encomienda controlar y coordinar los tiempos, trata de mantener un equilibrio entre las intervenciones de las personas que participan. Al final puede aportar un cierre, con el que se resume las principales ideas planteadas, y finaliza haciendo alguna reflexión relacionada con los asuntos debatidos.

En cuanto a la realización técnica, según Barroso (2008), tanto las tertulias como los debates televisivos están muy próximos ya que el “tono y la pasión –y el trabajo de las cámaras– hace que todo parezca debate aunque se opine igual de lo mismo” (Barroso, 2008, p. 548). Se estructura de forma temática con desarrollo entre las intervenciones controladas, aquellas en las que el presentador/moderador reparte el turno de palabra, y las intervenciones espontáneas. Su estructura formal es muy pautada tanto en su formato monográfico o de temática variada, con una escaleta segmentada en torno a las siguientes secciones:

1. Cabecera.
2. Saludo y presentación del tema (a veces mediante una pieza editada o un reportaje).
3. Presentación de los invitados.
4. Primera ronda intervenciones.
5. Desarrollo del debate, con pausas publicitarias. A cada vuelta de la pausa se da un cambio

de asunto o de bloque temático.

6. Recapitulación o síntesis a cargo del moderador al final del programa o de cada bloque temático.
7. Despedida.

En cuanto a la realización, los debates no suelen presentar grandes alardes técnicos, por lo general se resuelven con un esquema de entre 4 a 6 cámaras de estudio que rodean la escena. Pueden integrar alguna pantalla mural de referencia para las piezas editadas o jugar con el encuadre para enfatizar la confrontación visual y dialéctica mediante plano y contraplano, cruzando las cámaras y cuidando la continuidad. En esta misma línea se puede incluir recursos gráficos y multipantallas o pantallas divididas. El enfrentamiento de posturas se marca, también, a través de la disposición escenográfica en *uve*, *u* cerrada o cara a cara.

## 2. Objetivos

Este proyecto presenta como objetivo general el desarrollo de una innovación docente interdisciplinar, basada en las metodologías AbP, que se servirá del debate periodístico para abordar la igualdad de género. Para ello se utiliza la metodología activa del *learning by doing* que promueva el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje competencial y la educación en valores con los ODS como protagonistas. Se pondrán en contacto dos especialidades distintas pero compatibles e imprescindibles entre sí en el ejercicio profesional como son Periodismo y Comunicación Audiovisual.

Como objetivos específicos derivados se establecen en el estudio realizado los que a continuación se detallan:

1. Facilitar un espacio de reflexión sobre la igualdad de género en el ámbito universitario.
2. Fomentar el aprendizaje continuo a través del *learning by doing*.
3. Examinar la utilidad de esta estrategia educativa en la educación superior.
4. Evaluar el aprendizaje competencial.

## 3. Metodología

El proyecto docente implementa un enfoque de aprendizaje basado en proyectos (AbP) y *learning by doing*, promoviendo una combinación de contenidos teóricos, competencias y experiencia profesional aplicada. Este enfoque se articula a través de un debate televisivo centrado en la igualdad de género, alineado con el Proceso de Bolonia, que enfatizan el rol de la educación superior en la cohesión social y la reducción de desigualdades (Comunicado de Londres, 2007). La actividad es de carácter transversal, integrando a estudiantes de Periodismo y Comunicación Audiovisual.

El estudiantado de Periodismo seleccionó y estructuró los subtemas del debate mediante análisis de actualidad y pertinencia, que fueron presentados y puestos a juicio; mientras que los de Comunicación Audiovisual se encargaron de la preparación técnica, incluyendo escaletas, minutados, plantas de cámara e iluminación, y de la realización en directo a través de *YouTube*. El proceso de desarrollo se enmarcó en el modelo de investigación-acción (Bisquerra Alzina, 2019), que contempla cuatro fases: planificación, intervención, observación y evaluación, permitiendo una retroalimentación continua.

La evaluación de la intervención se llevó a cabo mediante un cuestionario anónimo administrado en *Google Forms*. El instrumento incluyó 28 ítems distribuidos en tres secciones: datos demográficos de los encuestados, valoración de la innovación docente y análisis de aspectos específicos del proyecto. Las variables analizadas incluyeron cualitativas politómicas nominales y ordinales, utilizando una escala de Likert de 4 niveles para medir el grado de conformidad (Leung, 2011), junto con variables dicotómicas. Además, se incluyeron cinco preguntas abiertas para capturar apreciaciones cualitativas sobre la experiencia, proporcionando un análisis mixto cuali-cuantitativo del grado de implicación y percepción del alumnado sobre el proyecto.

Los sujetos que han participado de la innovación han sido 10 alumnos y alumnas de edades

comprendidas entre 20-25 años (100%), distribuidos entre hombres (30%) y mujeres (70%), que se encuentran cursando el VII semestre del Grado de Comunicación en sus especialidades de Periodismo y Comunicación Audiovisual (CAV); 5 discentes de la especialidad de CAV; 4 discentes de la especialidad de Periodismo procedentes del mismo centro universitario y que han cursado todos los semestres anteriores en el mismo grupo, más 1 estudiante extranjera acogida al programa de movilidad internacional Erasmus+ de la especialidad de Comunicación Audiovisual.

La metodología docente del proyecto de innovación que se presenta se combina el aprendizaje de contenidos, competencias (Tabla 1) y valores con la simulación, *learning by doing* e investigación que promueve el aprendizaje informal y continuado. También se trata de una actividad transversal, ya que han participado en ella estudiantes de dos asignaturas del grado en Comunicación de dos especialidades distintas enmarcadas en la Comunicación.

**Tabla 1.** Competencias específicas de las asignaturas del proyecto

<b>Periodismo Especializado 1</b>	<b>Realización Televisiva</b>
CEM04. Capacidad de identificar y utilizar apropiadamente fuentes de todo tipo (mediáticas o no) que sean significativas para el estudio de la información y comunicación en el pasado y en el presente, desde una visión crítica.	CEM30. Capacidad y habilidad para abordar los procesos de desglose de un guión audiovisual para la determinación de necesidades artísticas, técnicas y logísticas conducentes al establecimiento de un plan de producción eficiente y efectivo tanto a nivel temporal como presupuestario.
CEM11. Capacidad para interpretar y analizar textos y documentos especializados y saber adaptarlos a través de un lenguaje o léxico comprensivo para un público mayoritario, empleando sistemas y recursos informativos.	CEM31. Capacidad para la identificación aplicación de las técnicas y procesos de producción audiovisual en sus distintos formatos. Desde la organización y gestión de recursos técnicos, humanos y presupuestarios en los diferentes soportes, hasta su distribución y exhibición.
CEM13. Dominio del lenguaje y de las técnicas de redacción periodísticas en los distintos géneros informativos, interpretación y opinión.	CEM32. Capacidad y habilidad para la conceptualización y ejecución en un formato audiovisual de los conceptos narrativos desarrollados en un guión audiovisual.
	CEM33. Habilidad para manejar con destreza los diferentes sistemas y dispositivos de captación y registro audiovisuales en entorno monocámara y multicámara y técnicas de iluminación.
	CEM34. Habilidad para la planificación y ejecución de una realización televisiva, en control de realización, basada en técnica multicámara en directo.
	CEM35. Habilidad para la planificación y ejecución de una realización audiovisual basada en técnicas monocámara.

Fuente: Elaboración propia a partir de las guías docentes de ambas asignaturas, 2024.

## 4. Desarrollo

### 4.1. Contextualización

El centro donde se ha realizado el proyecto es un centro universitario privado, ubicado en la ciudad de Sevilla (España) en el que se imparten distintos grados de especialización en ciencias sociales, ciencias de la salud y ciencias de la actividad física y del deporte. El grado en el que se ha desarrollado la intervención es el Grado de Comunicación con tres líneas de mención: Periodismo, Comunicación Audiovisual, y Publicidad y Relaciones Públicas. Los cuatro primeros semestres se componen de asignaturas de carácter obligatorio y formación básica. A partir del V semestre se introducen asignaturas optativas de mención. Las asignaturas donde se ha puesto en práctica el proyecto de innovación son de carácter optativo de mención: Periodismo Especializado I (Periodismo), Realización Televisiva (CAV).

En cuanto a la equipación, el centro cuenta con todo el aulario equipado con PDI y cañones de

luz. También 10 aulas equipadas con ordenadores con programas de diseño y edición de imagen y vídeo, un laboratorio de radio y un laboratorio audiovisual integrado por un estudio de televisión integral; cuatro cámaras ENG, sistemás de microfonía, luces, etc., todo a disposición del estudiantado para poder elaborar el proyecto.

## 4.2. Fases del proyecto

### 4.2.1. Fase de planificación

En la primera fase, las profesoras responsables de las asignaturas del proyecto determinaron la necesidad de fomentar la RSU, involucrando al estudiantado en la igualdad de género e integración de los ODS a través de un debate televisivo. Este formato busca que el alumnado tome conciencia de la importancia de estos valores en el ámbito profesional de la comunicación, promoviendo el trabajo colaborativo entre Periodismo y Comunicación Audiovisual. Se eligieron metodologías como el learning by doing y el AbP, dando lugar a un debate centrado en el ODS 5, titulado: *El Debate. La igualdad de género en el ámbito laboral*.

Las docentes, en su papel de instructoras, fomentaron un contacto constante con la realidad y comunidades profesionales (Eirín, García y Montero, 2009), lo cual proporciona al alumnado un aprendizaje significativo de tareas propias de su futura profesión (Barrientos-Hernán *et al.*, 2020).

El proyecto consistió en un debate en directo con cuatro bloques de contenido. El alumnado de Periodismo crearía y dirigiría el contenido, mientras que el de Comunicación Audiovisual gestionaría la producción y realización, simulando la práctica en una cadena televisiva. Cada uno de los bloques estaría conducido por uno de los/as alumnos/as de Periodismo, mientras el resto actúa como contertulios moderados por el primero. La sección inicial de cada uno de los bloques consta de una presentación del tema por parte del conductor o conductora del programa y en la sección segunda se efectúa el debate propiamente dicho. A cada uno de los bloques se asignó un/a estudiante de CAV para actuar como realizador o realizadora, asignando también los restantes puestos técnicos.

### 4.2.2. Fase de acción

Las actividades se realizaron en el horario programado para la docencia de las asignaturas implicadas. El trabajo consta de diferentes etapas de actuación (Tabla 2), parte de la presentación del proyecto docente, así como del estudio y el análisis del género periodístico abordado y del formato mediático en el que se divulgará, pasó por su elaboración y finalizó con su evaluación.

**Tabla 2.** Etapas de la fase de acción

Periodismo Especializado I	Realización Televisiva
1-Propuesta de temas para el debate	1-Revisión teórica y documental
2-Defensa y argumentación de los temas	2-Análisis de técnicas de realización aplicadas al género
3-Elección de tema final propuesto por todo el estudiantado	3-Visionado y análisis de programas del género elegido
4-Presentación del tema elegido a los estudiantes de audiovisual	4-Exposición y defensa por parte de los estudiantes de periodismo
5-Propuesta de preguntas para el debate	5-Decisión en el tratamiento y acabado visual
6-Documentación para el debate	6-Preparación técnica de los recursos
7-Búsqueda de recursos audiovisuales para el debate	7-Preparación técnica de los elementos en plató
8-Presentación y dirección del debate	8-Ensayos
9-Participación en la mesa de debate	9-Realización de la retransmisión en directo
	10-Rotación por los distintos puestos

Fuente: Elaboración propia, 2024.

El proyecto se presentó a los estudiantes de Periodismo, quienes analizaron y expusieron

debates televisivos como modelo de trabajo. El proyecto final se dividió en cuatro debates de 15 minutos, cada uno dirigido por un estudiante, incluyendo exposición, refutación y conclusiones. Las responsabilidades de los estudiantes de Periodismo incluyeron la selección del tema, redacción de presentaciones y preguntas, preparación de respuestas y elección de imágenes para los debates.

Por su parte, el alumnado de Comunicación Audiovisual, tras una revisión teórica del género en Realización Televisiva, visualizó y analizó debates para entender las técnicas de realización. En una sesión posterior, se asignaron los roles de producción (realizador, operadores de cámara, etc.), con rotación de puestos para una formación completa en competencias de CAV. Las responsabilidades de CAV incluyeron elaboración de plantas de cámara, escenografía, escaletas técnicas, procesamiento audiovisual, y realización y transmisión del programa.

Ambos grupos trabajaron en sus respectivas tareas durante dos semanas. En la última sesión conjunta, celebraron los debates y compartieron sus experiencias sobre el proyecto docente.

#### **4.2.3. Fases de observación y reflexión**

En la fase de observación, tuvo lugar durante el desarrollo del proyecto, las docentes atendieron los problemas que se producían en el transcurso del mismo; así como la recolección de los datos registrados en el diario de campo de las tutorías en el transcurso de las dos semanas dedicadas a la preparación de la retransmisión y las encuestas realizadas en la última sesión.

En la fase de reflexión, se procedió a la evaluación de los debates, se atendieron a las competencias adquiridas por el estudiantado y a la evaluación del proyecto; así como a la interpretación de los datos registrados en una puesta en común por parte de las dos profesoras implicadas.

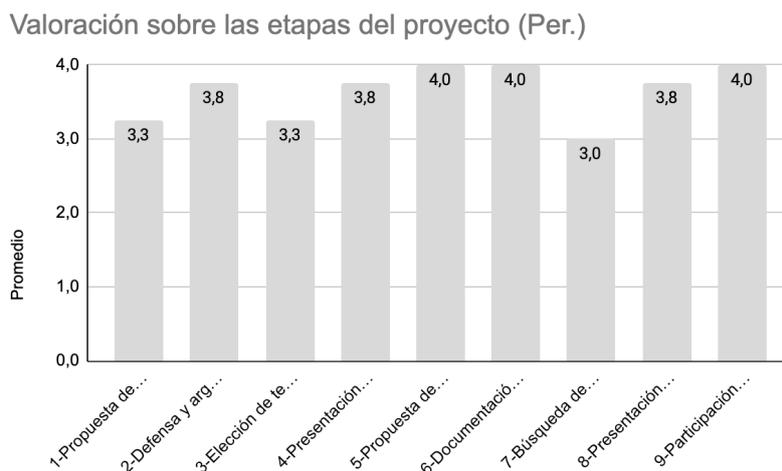
## **5. Resultados**

El 100% del alumnado encuestado afirmó haber oído hablar de las innovaciones docentes, haber participado en alguna anteriormente –el 80% en la universidad y el 20% en la escuela secundaria-- y encontrar la actividad enriquecedora para el aprendizaje.

### **5.1. Resultados sección 2: valoración innovación docente**

En el apartado dedicado a la valoración de la innovación docente, el estudiantado fue consultado sobre las etapas del proyecto. El alumnado de Periodismo (Figura 1) encontró más enriquecedora para su aprendizaje las fases 5, 6 y 9, por orden, 'Propuesta de preguntas para el debate', 'Documentación para el debate' y 'Participación en la mesa del debate', todas ellas con una puntuación promedio de 4 sobre 4. A estas les siguen con un promedio de 3,8 sobre 4 las etapas 2, 'Defensa y argumentación de los temas'; 4, 'Presentación del tema elegido al estudiantado de CAV' y 8, 'Presentación y dirección del debate'. Las que peor puntuación promedio han alcanzado son las fases 1, 'Propuesta de temas para el debate' (3,3); 3, 'Elección de tema final propuesto por todo el estudiantado' (3,3) y 7, 'Búsqueda de los recursos audiovisuales para el debate' (3,0). No obstante, todas se encuentran por encima de la puntuación media.

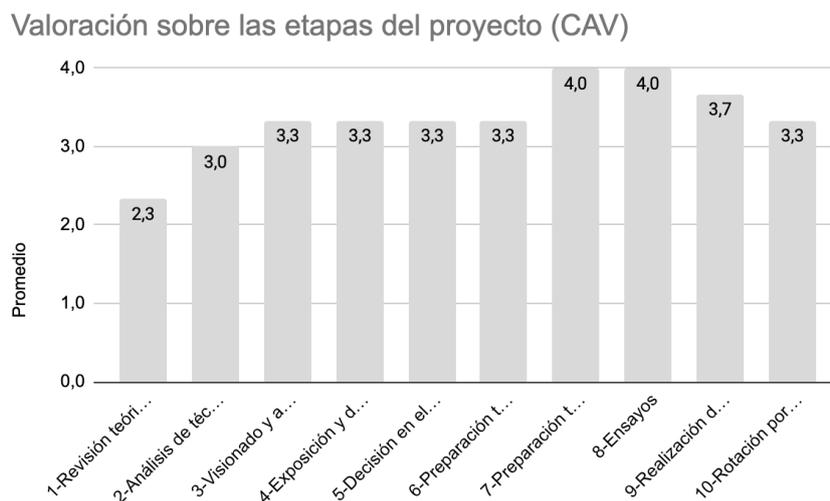
**Figura 1.** Valoración sobre las etapas del proyecto por parte del alumnado de Periodismo



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Por su parte, el alumnado consultado procedente de la especialidad de Comunicación Audiovisual (Figura 2) valoró las etapas 7 y 8, 'Preparación técnica de los elementos del plató' y 'Ensayos', como las etapas más enriquecedoras con una puntuación promedio de 4 sobre 4; seguida de la etapa 9, 'Realización de la retransmisión en directo' (3,7). Las etapas 3, 4, 5, 6 y 10 han sido valoradas con 3,3 puntos y las peores puntuaciones son para las fases iniciales de 'Análisis de técnicas de realización aplicadas al género' (3,0) y 'Revisión teórica y documental' (2,3). Todas las fases se sitúan por encima de la media, aunque en este caso la fase inicial está rozando la nota media con un 2,3. Ha de señalarse que en este caso se produce una desviación estándar de 1,5 lo que implica que hay disparidad de opiniones frente al resto de puntuaciones donde el porcentaje oscila entre el 0,0 y el 0,5.

**Figura 2.** Valoración sobre las etapas del proyecto por parte del alumnado de Comunicación Audiovisual.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

A la pregunta sobre el grado de dificultad del trabajo en grupo, el resultado promedio ha sido de 2,2 con una desviación estándar de 0,84 y la dificultad general de la práctica ha sido valorada con 2,4 sobre 4 y una desviación estándar de 0,89.

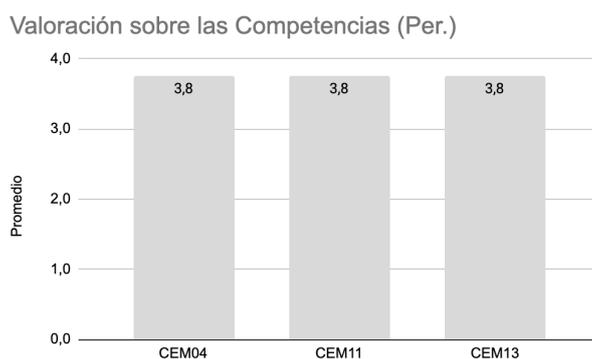
La valoración general sobre la satisfacción de la experiencia ha alcanzado un promedio de 3,8 y 0,5 de desviación estándar y la valoración en términos generales sobre el aprendizaje de materia nueva ha alcanzado los 4 puntos sobre 4. Misma puntuación promedio, 4 sobre 4, han alcanzado las consultas sobre el deseo de repetición de este tipo de prácticas en otras

asignaturas y la efectividad de la metodología para aprender materia nueva frente a clases magistrales. Sin embargo, a la consulta sobre la aplicación de esta metodología a toda una asignatura la puntuación promedio es de 3,8, así como el grado de interés de la actividad para el futuro profesional de la comunicación.

### 5.2. Resultados sección 3: valoración de los aprendizajes y sus resultados.

A la pregunta sobre la valoración del aprendizaje de las competencias asociadas a la asignatura de Periodismo Especializado I (Figura 3), el alumnado ha coincidido en valorar con un resultado promedio de 3,8 sobre 4 todas las competencias y una desviación estándar de 0,5 en todos los casos.

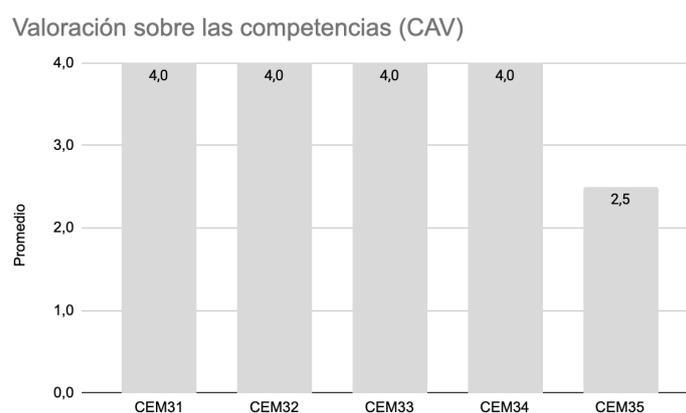
**Figura 3.** Valoración sobre las competencias por parte del alumnado de la especialidad de Periodismo.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

A la pregunta sobre la valoración del aprendizaje de las competencias asociadas a la asignatura de Realización Televisiva (Figura 4), el alumnado ha coincidido en valorar con un resultado promedio de 4 sobre 4, cuatro de las competencias frente a un 2,5 sobre cuatro en la competencia CEM35, ya que esta competencia obedece principalmente a destrezas vinculadas a técnicas monocámara y no multicámara.

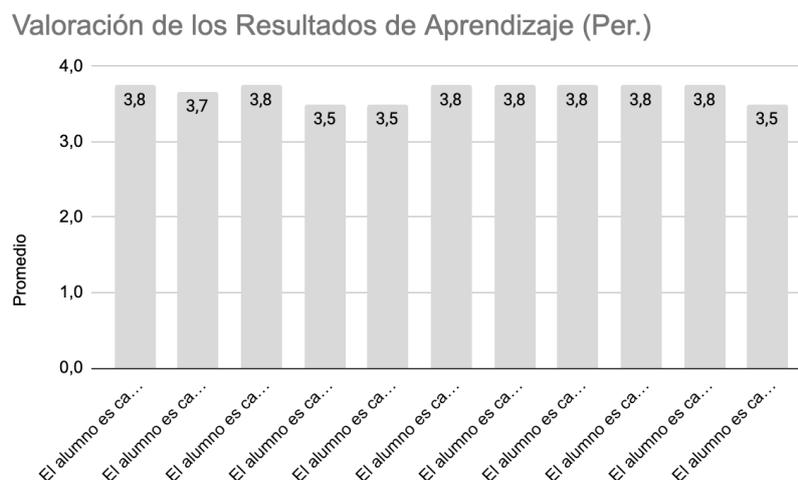
**Figura 4.** Valoración sobre las competencias por parte del alumnado de la especialidad de Comunicación Audiovisual.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

La valoración realizada sobre la adquisición de resultado de aprendizaje a través de la actividad por parte del alumnado de la especialidad de Periodismo (Figura 5) ha sido muy positiva ya que 7 de los 11 de los resultados de aprendizaje de la asignatura han sido puntuados con un 3,8 sobre 4, uno con 3,7 y tres con un 3,5.

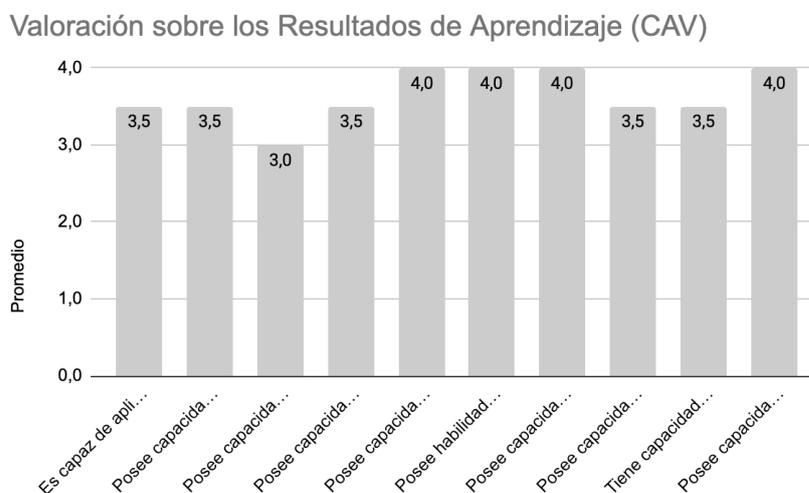
**Figura 5.** Valoración sobre los resultados de aprendizaje por parte del alumnado de la especialidad de Periodismo.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Por su parte, la valoración realizada sobre la adquisición de resultado de aprendizaje a través de la actividad por parte del alumnado de la especialidad de Comunicación Audiovisual ha alcanzado altas cotas de puntuación ya que 4 de los 10 de los resultados de aprendizaje de la asignatura han sido puntuados con un 4 sobre 4, cinco con 3,5 tan solo uno con 3.

**Figura 6.** Valoración sobre los resultados de aprendizaje por parte del alumnado de la especialidad de Comunicación Audiovisual.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

### 5.3. Resultados cualitativos

En las cuestiones realizadas al estudiantado de respuesta abierta, el 100% del alumnado ha manifestado que prefieren esta metodología frente a las clases magistrales y cinco han ofrecido justificación a esta respuesta (Tabla 3) que pueden aglutinarse en dos tipos de respuestas: por un lado, las respuestas que guardan relación con la adquisición y afianzamiento de los conocimientos a través de la práctica (estudiantes 2, 3 y 5). Por otro lado, las que posicionan la práctica en relación a las destrezas desarrolladas para su inserción en el mercado laboral (estudiantes 1 y 4).

**Tabla 3.** Respuestas del estudiantado ante la consulta de justificación de la elección de la metodología más efectiva para el aprendizaje en el aula.

Respuesta	
Estudiante 1	Se ajusta a la realidad del mercado laboral.
Estudiante 2	Se puede poner en práctica los conocimientos adquiridos en la teoría, lo que facilita el aprendizaje.
Estudiante 3	Practicar la teoría es lo mejor que podemos hacer para aprender de verdad, me gustó mucho el proyecto y me lo pasé súper bien.
Estudiante 4	Nos podemos posicionar como profesionales.
Estudiante 5	La simulación refuerza la adquisición de los conocimientos, facilitando su comprensión y genera un mayor recuerdo en el alumnado.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

A la pregunta sobre qué añadirían a la experiencia tan solo tres estudiantes (Tabla4) contestaron a la misma y de nuevo encontramos dos tipos de respuestas, las que hacen referencia al tiempo de preparación y realización (estudiante 1 y 2) y la que hace referencia a repetirla en otros formatos informativos audiovisuales.

**Tabla 4.** Respuestas del estudiantado a la pregunta número 20

Respuesta	
Estudiante 1	Mayor tiempo de preparación y cuidado en la escenografía.
Estudiante 2	Que hubiera sido un tema a elegir por nosotros y que hubiera durado más tiempo.
Estudiante 3	La repetiría en otros formatos, como puede ser la realización de un informativo.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

A la consulta sobre qué elementos eliminaría del proyecto un estudiante contestó “la rotación de los puestos tan brusca y repentina” y otro “nada”. A la pregunta sobre otros aspectos a valorar que no se hayan tenido en cuenta no se obtuvieron respuestas y a la consulta sobre destrezas desarrolladas que no se hayan contemplado, se obtuvo una sola respuestas “Capacidad de improvisación ante los posibles imprevistos que puedan surgir”.

## 6. Conclusiones

Los resultados obtenidos de este estudio que está vinculado a metodologías docentes activas e innovadoras, liderado por el Aprendizaje basado en Proyectos (AbP) y *learning by doing* han sido satisfactorios. El estudiantado ha logrado aprender a través de esta experiencia práctica, cuyo objetivo está orientado a su futuro profesional, aplicada a un entorno real e impulsora de los valores y al compromiso con la sociedad. Ha sido el generador de su propio conocimiento fomentando el aprendizaje experiencial, formal, informal y continuado.

El estudiantado lideró todo el proceso, su labor y el objetivo trazado en el proyecto han contribuido a la reflexión sobre la igualdad de género en el ámbito universitario y laboral. De este modo, han adquirido conciencia de la trascendencia de estas profesiones y de su aportación a la comunidad como servicio público. Además, han puesto en práctica la realización de un género periodístico televisivo complejo como es el debate televisivo, conectando las dos

profesiones que forman parte del estudio: el Periodismo y la Comunicación Audiovisual. El hecho de que gran parte de los y las discentes conocieran y hubieran participado en otros proyectos anteriormente ha facilitado su desarrollo.

Entre las etapas que han resultado más satisfactorias para el aprendizaje en relación a los/as estudiantes de Periodismo se encuentran las que están vinculadas con la documentación y búsqueda de las preguntas del debate, así como la participación en la mesa, mientras que las etapas vinculadas a aspectos más teóricos así como la búsqueda de los contenidos audiovisuales han obtenido un valor más bajo. Los datos son coincidentes con el alumnado de CAV, ellos también apuestan por las actividades propias de su especialidad, quedando en último lugar las etapas que guardan mayor vinculación con los aspectos teóricos. No obstante, todas las etapas han sido valoradas por encima de la media en las dos especialidades consultadas.

Todo el estudiantado valoró la experiencia de forma satisfactoria, así como el grado de aprendizaje adquirido y el afianzamiento de los contenidos. De ahí que desearan repetir la experiencia; prefiriendo esta actividad a las clases magistrales y manifestasen que les gustaría que se replicase en otras asignaturas.

Gracias a la actividad, tanto las competencias vinculadas a las asignaturas como los resultados de aprendizaje han sido alcanzados y valorados muy positivamente con puntuaciones muy altas en líneas generales, a excepción de una de las competencias asociadas a CAV, ya que no procede por la técnica empleada en la propuesta.

Entre los aspectos negativos exponen la dificultad de trabajar en grupo, con un promedio de 2,2, sin llegar a alcanzar un valor negativo. Sugieren como mejora disponer de más tiempo para la preparación de aspectos escenográficos, así como más tiempo en la propia realización del debate. También exponen que el tema principal, el ODS trabajado, sea elegido por el propio estudiantado, propuestas que se han de tener presentes en futuras aplicaciones del proyecto.

## Referencias

- ALLEA-All European Academies (2018). *Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación*. ALLEA-All European Academies. <https://qr.cd.org/3UgC>
- Asenjo, E., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2012) Aprendizaje Informal. *SIAM. Series Iberoamericanas de Museología*. Vol. 2., 39-53  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11469/57000\\_3.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11469/57000_3.pdf)
- Bandera López, N. (2019). Pluralismo político y rol del moderador en tertulias televisivas: Al Rojo Vivo y Las Mañanas de Cuatro. *Miguel Hernández Communication Journal*, (10), 39-56.
- Barrientos-Hernán, E. J., López-Pastor, V. M., y Pérez-Brunnicardi, D. (2020). Evaluación Auténtica y Evaluación Orientada al Aprendizaje en Educación Superior. Una Revisión en Bases de Datos Internacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 67-83.  
<https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.004>
- Barroso, J. (2008). *Realización audiovisual*. Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2019). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Cebrián Herreros, M. (1998). *Información televisiva. Mediaciones, contenidos, expresión y programación*. Síntesis.
- Comisión de CRUE Universidades españolas para la Agenda 2030 (2020) *Propuestas de acciones de sensibilización para la implementación de la Agenda 2030 e inquietudes de las universidades en relación con el cumplimiento de los ODS*. CRUE Universidades españolas.  
<https://qr.cd.org/3UUM>
- Eirín, R., García, H. M. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-13. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20625>
- Esteban García, L., y Ortega Gutiérrez, J. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. En *VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente* (pp. 48-56). Universidad de Sevilla.
- García Jiménez, J. (1990). *Información audiovisual. Los géneros*. Paraninfo.
- García-Gutiérrez, J. y Corrales Gaitero, C. (2021). Las políticas supranacionales de educación superior ante la “tercera misión” de la Universidad: el caso del aprendizaje-servicio. *Revista Española de Educación Comparada*, 37 (enero-junio 2021), 256-280  
<https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27535>
- Gómez Sánchez, E. (2004). La cortesía lingüística y la negociación de la imagen en las tertulias radiofónicas. En I. Blanco y P. Fernández, *El lenguaje radiofónico: la comunicación oral* (pp. 169-179). Fragua.
- Gutiérrez Lozano, J. F. (2005). La presencia del debate en televisión y su utilidad en la calidad de las programaciones. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 25(2).  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2927583>
- Leung, S. O. (2011). A comparison of psychometric properties and normality in 4-, 5-, 6-, and 11-point Likert scales. *Journal of Social Service Research*, 37(4), 412-421.  
<https://doi.org/10.1080/01488376.2011.580697>
- Martínez-Usarralde, M.J., Gil-Salom, D. y Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio. Análisis para su institucionalización. *RMIE [online]*, 24(80) 149-172.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6987387>
- Rodríguez, R. (2012). El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en filosofía del derecho y teoría de la cultura. *Revista de Innovación Docente: UPO Innova*, (1), 493-503.  
<https://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/view/124/119>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.  
<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Santamaría Suárez, L. (1992). Las tertulias radiofónicas y televisivas, manifestaciones atípicas del periodismo de opinión. *Periodística: revista académica*, (5), 129-134.

Comunicado de Londres (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos del mundo globalizado*. [documento en línea]. [Sin editor].

<http://www.mec.es/universidades/ees/files/2007-comunicadolondres.pdf>.

Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40, 15-48.

<https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130829002.pdf>