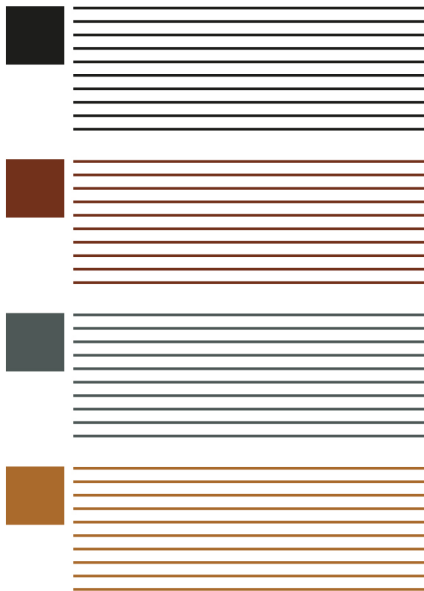


Jorge Clemente-Mediavilla  
Dimitrina J. Semova  
(Editores)

# EL IMPACTO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

EN LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO



Observatorio  
ATIC, n.º 6

COMUNICACIÓN SOCIAL

ediciones y publicaciones

*El impacto social de la universidad en la transferencia de conocimiento* persigue el intercambio de experiencias entre las distintas facultades en relación con el impacto social que tiene la Universidad en su labor de transferencia de conocimiento, poniendo de relieve todas las iniciativas que desde las facultades españolas del ámbito de la Comunicación se están llevando a cabo para devolver a la sociedad una parte de lo que ella demanda a la Universidad: la transferencia del conocimiento generado en las aulas, los laboratorios, las cátedras, los proyectos de investigación, etc.

En resumidas cuentas, este libro ofrece:

- una revisión de las experiencias existentes con especial enfoque en la definición de nuevas ideas y conceptos;
- analiza las principales necesidades que deben ser afrontadas;
- describe los espacios experimentales donde se están probando soluciones innovadoras;
- recoge evaluaciones, valoraciones y recomendaciones sobre nuevos modelos y soluciones.

Reflexiona sobre cuestiones tan importantes como son:

- la cultura del emprendimiento en las industrias creativas contemporáneas;
- la hibridación del sector audiovisual, la demanda de nuevos perfiles o la creación de espacios experimentales como parte de los procesos de aprendizaje.

Además, recoge interesantes casos prácticos sobre iniciativas de emprendimiento en creación audiovisual y nuevos medios de estudiantes y egresados de las facultades de comunicación en España, que pueden servir de ejemplo y de hoja de ruta para la puesta en marcha de futuros proyectos.



# El impacto social de la Universidad en la transferencia de conocimiento

colección «PERIODÍSTICA»

Jorge Clemente Mediavilla  
Dimitrina J. Semova  
(Editores)

# El impacto social de la Universidad en la transferencia de conocimiento

Observatorio ATIC, nº 6



SALAMANCA  
2023

1ª edición: Salamanca (España), 2023.

Publicación auspiciada por ATIC, Asociación Española de Universidades con Titulaciones en Información y Comunicación.

<http://titulaciones-atic.com>

Email de contacto: [comunicacion@titulaciones-atic.com](mailto:comunicacion@titulaciones-atic.com)



Diseño y producción gráfica: PEPA PELÁEZ, Editora.

Del texto: © *by* Los Autores

De esta edición:

COMUNICACIÓN SOCIAL EDICIONES Y PUBLICACIONES, sello propiedad de:

© *by* PEDRO J. CRESPO, EDITOR (2023)

Contacto:

Gestión: Avda. Juan Pablo II, 42, Ático A. 37008 Salamanca.

Taller editorial y Almacén: c/ Escuelas, 16. 49130 Manganeses de la Lampreana (Zamora).

[info@comunicacionsocial.es](mailto:info@comunicacionsocial.es)

<https://www.comunicacionsocial.es>

ISBN: 978-84-17600-79-2

Depósito Legal: DL S 47-2023

Impreso en España. *Printed in Spain*

# Sumario

## **Introducción. El impacto social de la universidad en la transferencia del conocimiento en Comunicación**

*por Jorge Clemente Mediavilla; Dimitrina J. Semova* ..... 11

### **1. La transferencia social del conocimiento a través del vídeo: el aprendizaje servicio en Comunicación Audiovisual**

*por Jorge Franganillo; Lydia Sánchez; M.<sup>a</sup> Ángeles García Asensio;*

*Anna Marquès* ..... 17

*Introducción*.....17

*1. Marco estratégico de la responsabilidad social*.....18

*2. Aprendizaje servicio e innovación docente*.....19

*2.1. El aprendizaje servicio en Comunicación Audiovisual*.....20

*3. Criterios de viabilidad* .....19

*4. Metodología de desarrollo* .....22

*5. La dimensión investigadora y de transferencia de conocimiento* .....24

*6. Resultados formativos*.....25

*7. Conclusiones*.....26

*Referencias* .....29

### **2. Empleabilidad y perfiles vocacionales de estudiantes de Comunicación**

*por Laia Falcón Díaz-Aguado; José A. Ruiz San Román* ..... 31

*Introducción*.....31

*1. El reto de la formación para el empleo en las facultades con estudios de Comunicación. Institucionalización y transversalidad de la formación para el empleo* .....32

*2. Las prácticas externas en empresas de Comunicación. La necesidad de garantizar el carácter formativo de las prácticas*.....32

*3. Cursos de formación para la búsqueda de empleo* .....34

*4. Fomento y formación del emprendimiento* .....35

*5. Preincubadoras. El apoyo institucional de la universidad en los primeros pasos*.....36

6. <i>Proyectos para el fomento de la innovación docente y de gestión vinculados a la formación para el empleo</i> .....	37
7. <i>La atención en el aula al completo perfil vocacional del alumnado: un estudio de caso como propuesta de aplicación didáctica</i> .....	38
8. <i>La necesidad de repensar la relación universidad-sociedad-empleabilidad</i> .....	46
<i>Referencias</i> .....	47
<b>3. Universidad y emprendimiento. El reto de formar en <i>management</i> a graduados en Comunicación</b>	
<i>por Raquel Puente; Mercedes Medina</i> .....	49
<i>Resumen</i> .....	49
1. <i>Emprendimiento en estudiantes de Comunicación en España</i> .....	49
2. <i>La universidad y la formación en emprendimiento</i> .....	51
2.1. <i>Educación en emprendimiento en Comunicación</i> .....	53
3. <i>La UNAV y el emprendimiento en Comunicación</i> .....	54
3.1. <i>Formación en tareas directivas en la facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra</i> .....	54
4. <i>Graduados emprendedores: competencias y retos</i> .....	57
5. <i>Conclusiones y recomendaciones</i> .....	62
<i>Referencias</i> .....	64
<i>ANEXO 1. Lecturas recomendadas a los alumnos sobre emprendimiento</i> .....	66
<i>Historias de emprendedores o empresas de éxito en comunicación</i> .....	67
<b>4. Gestión de prácticas en empresas en el ámbito de la Comunicación y transferencia del conocimiento: experiencias desde la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla</b>	
<i>por Mar Ramírez-Alvarado; Gloria Jiménez-Marín; Víctor Hernández-Santaolalla</i> .....	69
<i>Introducción</i> .....	69
1. <i>Modalidades de prácticas en empresas en la Universidad de Sevilla</i> .....	70
1.1. <i>Prácticas curriculares</i> .....	70
1.2. <i>Prácticas extracurriculares</i> .....	71
1.3. <i>Prácticas internacionales</i> .....	71
2. <i>Las prácticas en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla</i> .....	72
3. <i>Perfiles profesionales y precariedad laboral</i> .....	73
3.1. <i>Crisis en el ámbito de la Comunicación</i> .....	73
3.2. <i>Los perfiles más demandados</i> .....	74
4. <i>Emprendimiento en Comunicación</i> .....	76
4.1. <i>PrEmCom: Preincubadora de Empresas de Comunicación</i> .....	76
4.2. <i>OAE: Oficina de Apoyo al Emprendedor</i> .....	79



5. Reflexiones finales .....	80
Referencias .....	80
<b>5. Cómo elaborar un catálogo de cine español diverso para su uso educativo</b>	
por María Marcos Ramos; David Blanco-Herrero	
Teresa Martín García.....	83
Introducción.....	83
1. Cómo se elabora un catálogo de cine diverso.....	86
2. Aplicaciones educativas de un catálogo de cine para trabajar la diversidad.....	89
2.1. Un ejemplo práctico: El niño (Daniel Monzón, 2014).....	90
3. Conclusiones.....	91
Referencias .....	93
<b>6. Iniciativas universitarias para el emprendimiento en Comunicación desde la Universidad de Granada</b>	
por Juan Ángel JódarMarín; Jordi Alberich Pascual .....	97
1. Coworking y cultura del emprendimiento en las industrias creativas contemporáneas .....	97
2. Emprendimiento en y desde la Universidad de Granada.....	100
3. Iniciativas de emprendimiento en creación audiovisual y nuevos medios de estudiantes y egresados de la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Granada. ....	103
Referencias .....	105
<b>7. Hub: sueña, piensa, crea, cuenta. Una propuesta de valor al servicio de la comunidad universitaria</b>	
por María Solano Altaba; Marta Medina Núñez .....	107
Introducción.....	107
1. Prácticas curriculares y extracurriculares.....	108
2. Talleres y laboratorios en las asignaturas.....	111
3. Entorno profesionalizante en la facultad.....	113
4. La propuesta del Hub en la Universidad CEU San Pablo.....	117
5. Conclusión .....	120
Referencias .....	120
<b>8. El impacto social y empresarial de los estudios de Comunicación en Pontevedra (1993-2019)</b>	
por Emma Torres-Romay .....	121
Introducción .....	121
1. El nacimiento de los estudios de Comunicación en Pontevedra .....	123

1.1. <i>Historia de los estudios de comunicación en Pontevedra.</i>	
<i>Demanda inicial</i> .....	123
1.2. <i>Oferta inicial de estudios de comunicación en Galicia</i> .....	123
1.3. <i>Contexto empresarial de partida</i> .....	124
1.4. <i>Visibilidad social de los estudios</i> .....	125
2. <i>Primeras promociones, profesionalización y adaptación</i>	
<i>a Bolonia</i> .....	126
2.1. <i>Saturación del mercado de titulados</i> .....	126
2.2. <i>Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior</i> <i>y saturación</i> <i>de oferta</i> .....	127
2.3. <i>Empleabilidad de los titulados</i> .....	129
2.4. <i>Evolución del contexto empresarial</i> .....	131
3. <i>La consolidación del sector publicitario pontevedrés. Academia</i> <i>y empresa</i> .....	134
3.1. <i>Evolución de los estudios de Comunicación en Pontevedra</i> .....	134
3.2. <i>La nueva realidad del sector publicitario en Pontevedra</i> .....	134
3.3. <i>Adecuación de la formación al mercado laboral</i> .....	138
<i>Referencias</i> .....	140
<b>9. El Festival de Cortos AdN de la Universidad Nebrija como escaparate</b> <b>del nuevo talento audiovisual y plataforma de colaboración</b> <b>entre España e Iberoamérica</b>	
<i>por Marta Saavedra; Nicolás Grijalba; Marta Perlado</i> .....	143
<i>Introducción</i> .....	143
1. <i>Metodología</i> .....	145
2. <i>Veinte ediciones del Festival de Cortos AdN</i> .....	147
2.1. <i>Proyecto de innovación docente y sistema de trabajo</i> <i>con los alumnos</i> .....	145
2.2. <i>Origen del festival</i> .....	150
2.3. <i>Desarrollo de AdN como festival de cortos universitario</i> <i>más longevo de España</i> .....	152
2.4. <i>Etapa actual, internacionalización del certamen y compromiso</i> <i>con los valores</i> .....	155
3. <i>Conclusiones</i> .....	157
<i>Referencias</i> .....	158
<b>10. Retos de la transferencia de la comunicación en la cuarta</b> <b>revolución industrial. Arte y creatividad en la era del big data</b>	
<i>por Miguel Baños González; Rafael Gómez Alonso</i> .....	159
<i>Introducción</i> .....	159
1. <i>El contexto de la comunicación en el siglo XXI</i> .....	160

2. <i>La transferencia del conocimiento en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos</i> .....	164
2.1. <i>La gestión del conocimiento desde la Universidad</i> .....	164
2.1.1. <i>El Grupo de Investigación CIBERIMAGINARIO</i> .....	165
2.2. <i>Responsabilidad con nuestro entorno social</i> .....	166
2.2.1. <i>Aulas de producción</i> .....	167
2.2.2. <i>La transferencia comienza en las clases</i> .....	170
2.3. <i>Acciones de transferencia artística y cultural</i> .....	171
<i>Referencias</i> .....	173
<b>11. Cátedras institucionales y transferencia de conocimiento</b>	
<i>por Natalia Papi Gálvez</i> .....	175
<i>Introducción</i> .....	175
1. <i>Un modelo de transferencia para el reconocimiento del personal investigador</i> .....	175
2. <i>La transferencia de las Ciencias Sociales</i> .....	177
3. <i>La universidad y su contribución al entorno como punto de partida</i> .....	179
4. <i>Las cátedras universitarias como fórmula de transferencia</i> .....	180
5. <i>Método</i> .....	182
6. <i>Resultados</i> .....	183
7. <i>Conclusiones</i> .....	187
<i>Referencias</i> .....	188
<b>12. Explorando experiencias de intercambio con la sociedad en la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia. El caso del grado en Publicidad y Relaciones Públicas</b>	
<i>por Pedro Hellín Ortuño; Antonio Raúl Fernández Rincón</i> .....	191
<i>Introducción</i> .....	191
1. <i>La innovación educativa en la FCD-UM</i> .....	193
2. <i>ILP Mar Menor</i> .....	194
3. <i>Diseño de marca y espacios para el Balneario público de Alhama de Murcia</i> .....	197
4. <i>Perspectivas C+A</i> .....	202
5. <i>Conclusión</i> .....	206
<i>Referencias</i> .....	206
<b>13. ANIMA (Aula de Nuevas Identidades Musicales y Audiovisuales): espacio de creación entre alumnos de Comunicación, músicos e industrias creativas</b>	
<i>por Isabel Villanueva Benito</i> .....	209
<i>Introducción: el impulso de los perfiles creativos gracias a la música</i> .....	209

1. Contexto: la crisis sanitaria y la reinención de la industria de la música.....	210
1.1. Los jóvenes demandan contenidos audiovisuales de temática musical.....	210
1.2. La industria musical fomenta la identidad audiovisual e sus artistas.....	211
2. Proyecto piloto 2020.....	212
2.1. Resultados de la primera experiencia.....	213
3. El Aula de Nuevas Identidades Musicales y Audiovisuales (ANIMA).....	214
3.1 Descripción general.....	214
3.2. Objetivos del aula .....	215
3.3. Estructura académica y fases de ejecución de los proyectos .....	216
4. Un proyecto en expansión.....	217
4.1. Indicadores que permiten evaluar los resultados .....	217
4.1.1. Indicadores cualitativos:.....	217
4.1.2. Indicadores cuantitativos: .....	218
4.2. Los siguientes pasos .....	218
Referencias.....	219

# Introducción

## El impacto social de la universidad en la transferencia del conocimiento en Comunicación

*Jorge Clemente Mediavilla*  
Universidad Complutense de Madrid  
*Dimitrina J. Semova*  
Universidad Complutense de Madrid

El presente volumen es el resultado de la colaboración de los investigadores de distintas facultades de Comunicación de España que, agrupadas en ATIC (Asociación de Universidades con Titulaciones de Información y Comunicación) dedican sus esfuerzos a la promoción, organización y el conocimiento de la formación universitaria de los diferentes profesionales de la comunicación, procurando el fomento del desarrollo de las facultades y estudios universitarios de Comunicación, promoviendo vínculos permanentes de cooperación e intercambio de ideas y experiencias entre las facultades de Comunicación en España y las de otros países y regiones del mundo.

*El impacto social de la universidad en la transferencia del conocimiento en Comunicación* trata de alumbrar, desde diferentes puntos de vista y actuaciones, todas las iniciativas que desde las facultades españolas del ámbito de la Comunicación se están llevando a cabo para devolver a la sociedad una parte de lo que ella demanda a la universidad: la transferencia del conocimiento generado en las aulas, los laboratorios, las cátedras, los proyectos de investigación y en todas las iniciativas que desde la propia universidad surgen cada día.

Desde la universidad de Barcelona, los profesores Jorge Franganillo, Lydia Sánchez, M<sup>a</sup> Ángeles García Asensio y Anna Marqués, profundizan en el estudio de la transferencia social del conocimiento a través del vídeo: el aprendizaje servicio en Comunicación Audiovisual. Los estudiantes de Comunicación Audiovisual adquieren destrezas técnicas y creativas, al tiempo que crecen en competencias cívicas y se capacitan para resolver problemas, tomar decisiones, e idear, planificar y ejecutar proyectos con una filosofía de calidad y excelencia. Igualmente, la necesidad de analizar el entorno, de investigar en las necesidades sociales y de generar y transferir conocimiento conduce a un trabajo interdisciplinario, en el que los estudiantes colaboran con profesionales de diversas áreas de conocimiento.

La profesora María Solano, de la universidad de CEU San Pablo de Madrid, nos habla de su nuevo Hub de emprendimiento, como una propuesta de valor para al servicio de la comunidad universitaria. Un hub que aglutina en su estructura un punto de gestión de estrategia de comunicación *ad intra* y *ad extra*, una estructura que permite dotar de contenidos creativos a las peticiones y los trabajos que se hayan iniciado, un gabinete de comunicación que da soporte a la Facultad y a otros departamentos, una redacción multimedia para llevar a cabo un seguimiento de la actualidad por diferentes canales y un laboratorio de ideas que permite explorar más allá de los métodos tradicionales de comunicación.

Desde la universidad de Alicante, la profesora Natalia Papí ahonda en las cátedras institucionales como herramientas en la transferencia del conocimiento. En particular, se pretende cuantificar y describir dichas cátedras universitarias, con el fin de cuantificar los principales temas en los que se centran las Cátedras Institucionales, con especial atención en los relacionados con el ámbito de la Comunicación, así como los rasgos más relevantes y los tipos de acciones que no solo pueden contrastarse con las aportaciones publicadas, sino que también pueden desvelar nuevas fórmulas de transferencia en Comunicación.

Los profesores José Antonio Ruiz y Laia Falcón, de la universidad Complutense de Madrid, nos hablan de la empleabilidad y el perfil vocacional de los estudiantes de grado, a partir de dos aspectos principales: las herramientas con las que la Facultad de Ciencias de la Información cuenta, para orientar a los estudiantes en el desarrollo de competencias y habilidades que mejoren su empleabilidad, así como el programa de investigación y acción con el que este centro emprende un análisis en profundidad de la identidad universitaria y el perfil vocacional de su alumnado, destinado a fomentar la calidad de la interacción entre estudiantes, sensibilizar a los distintos colectivos que participen en el estudio sobre su papel en la mejora de la formación universitaria y diseñar acciones institucionales, de interacción y coordinación docente, prestando una especial atención a la igualdad y la inclusión de los colectivos más vulnerables.

En el caso de la universidad de Granada, los profesores Juan Ángel Jódar y Jordi Alberich analizan las iniciativas de su universidad para el emprendimiento en Comunicación, haciendo un repaso a las principales iniciativas de emprendimiento en creación audiovisual y nuevos medios desarrolladas por estudiantes y egresados. Empresas reconocidas y consolidadas en el sector audiovisual, la creación artística y los videojuegos irrumpieron en el mercado profesional por iniciativa de jóvenes estudiantes que desarrollaron su inquietud emprendedora y cuyos casos se analizarán en profundidad.

Desde la universidad de Sevilla, Mar Ramírez-Alvarado, Gloria Jiménez y Víctor Hernández-Santaolalla nos comentan la experiencia de su facultad en la gestión de prácticas en empresas en el ámbito de la Comunicación y la transferencia del conocimiento, con un doble objetivo: presentar el modelo

existente en la Universidad de Sevilla a través del Secretariado de Prácticas en Empresa y Empleo, así como mostrar la experiencia en la gestión de las prácticas curriculares en la Facultad de Comunicación, evidenciando conceptos como los perfiles profesionales, la precariedad laboral, el fomento del emprendimiento o la realidad empresarial emergente.

Por su parte, la profesora Isabel Villanueva, nos habla de la experiencia de innovación docente a través del Espacio CIM (Comunicación e Innovación en la Música) de la Universidad Internacional de Cataluña, describiendo el proceso de consolidación de esta iniciativa llevada a cabo por la facultad de Ciencias de la Comunicación, que ha conseguido crear una red entre las empresas audiovisuales y musicales con los talentos creativos del sector audiovisual, ofreciendo a los estudiantes un espacio de visibilidad y acceso directo a estos sectores profesionales.

Desde la Universidad de Navarra, las profesoras Raquel Puente y Mercedes Medina nos hablan del emprendimiento en el campo de la Comunicación, a pesar de las dificultades existentes en dicho ámbito. Ahondarán en la relación existente entre la formación general de pregrado y la propensión a iniciar un negocio, de manera específica en el caso de egresados del ámbito de la Comunicación, que debido a la digitalización de los medios y el impacto de la pandemia, han encontrado menores fuentes de empleos en las grandes empresas de comunicación, siendo imperativo en muchos casos convertirse en emprendedores, con el objetivo de reconocer cómo optimizar la formación en estas áreas para incentivar de forma adecuada el emprendimiento de estos egresados.

En el caso de la Universidad Nebrija, los profesores Marta Saavedra, Nicolás Grijalba y Marta Perlado, nos muestran la experiencia del Festival de Cortos AdN como escaparate del nuevo talento audiovisual y plataforma de colaboración entre España e Iberoamérica, el festival universitario de cortometrajes más antiguo del país, por lo que su análisis ofrecerá pautas de acción interesantes para otros proyectos de innovación docente vinculados con la Comunicación Audiovisual. Se observan las *técnicas* más exitosas que pueden nutrir proyectos académicos vinculados con el audiovisual, así como los logros del Festival y su impacto social para confirmar la transferencia de conocimiento en la formación del alumnado y la responsabilidad de la universidad en beneficio de la cultura y el impulso del pensamiento crítico.

Desde la Universidad de Salamanca, María Marcos, David Blanco y Teresa Martín nos hablan sobre *cómo elaborar un catálogo de cine español diverso* para su uso educativo, con el objetivo de conocer los niveles de diversidad en las películas españolas contemporáneas, además de comprobar si los datos son congruentes con los estudios precedentes sobre representación mediática de género, de personas LGBTQ+, de personas migrantes/racializadas o de personas ancianas.

La profesora Emma Torres, de la Universidad de Vigo, analiza el impacto social y laboral de los estudios de Comunicación en Pontevedra, con el

objetivo de hacer balance de la evolución de estos estudios en una zona geográfica muy concreta (la provincia de Pontevedra), así como establecer un seguimiento eficaz de los resultados que permita ser tomado como referencia en la actualización de los planes de estudio de los títulos referidos, realizando un estudio comparativo entre la evolución y los posibles cambios que se hayan producido en la provincia de Pontevedra y la realidad de otras zonas del país, consideradas «ejes» del sector de la Comunicación: Madrid, Barcelona y Bilbao.

Desde la Universidad de Murcia, los profesores Pedro Hellín y Antonio Fernández analizan la realidad de la problemática de construir un marco evaluativo de toda la actividad generada a través de la transferencia del conocimiento que, además, trabaje sobre una definición de las múltiples actividades posibles y que sirva para que la universidad llegue a conocer sus resultados y concretar sus objetivos de manera precisa. Una tarea compleja por la multidimensionalidad de los conceptos y por la falta de un marco conceptual de consenso en la comunidad universitaria, que se intenta analizar a través de tres vectores de actuación principales, como la implicación y corresponsabilidad con problemáticas medioambientales y del tercer sector; el servicio y ayuda a instituciones públicas regionales para el bien común, así como la aplicabilidad de trabajos académicos a la comunidad.

Desde la Universidad Rey Juan Carlos, los profesores Miguel Baños y Rafael Gómez, nos hablan de los retos de la Comunicación en la cuarta revolución industrial, ahondando en el arte y la creatividad en la era del Big Data. La comunicación no es ajena a los profundos cambios que está viviendo la sociedad y cuya transformación ha afectado a todos los procesos y a la práctica totalidad de los perfiles profesionales. La capacidad para innovar se convierte, en este contexto, en una de las competencias o habilidades más valoradas. Por tanto, desde la universidad se hace necesaria la adaptación de la oferta formativa existente a las demandas sociales, así como la puesta en marcha de nuevas titulaciones de especialización, estableciendo sinergias con otros ámbitos de conocimiento.

La transferencia del conocimiento se ha convertido en los últimos años en un elemento de obligada consideración en la elaboración de planes de acción, de proyectos de investigación y, más recientemente, en la evaluación de la actividad del personal docente e investigador. La idea de este libro surge a raíz de las jornadas de ATIC que tuvieron lugar en el mes de noviembre de 2021 en Madrid y donde los participantes contaron sus experiencias de distintas facultades con titulaciones en Información y Comunicación en España, aportando información necesaria para el debate sobre posibilidades y obstáculos relacionados con el impacto social de la universidad en la transferencia de conocimiento. El mismo recoge también la reflexión sobre los criterios de evaluación del impacto social y la transferencia eficaz. De igual forma, a pesar de que la importancia y especificidad de la comunicación son innegables, queda



mucho por debatir y exigir en cuanto a la consideración de la Comunicación como campo específico de transferencia.

Ante estos retos, se hace *más necesario que nunca la propuesta de nuevos grados para acercar las facultades a las emergentes formas de creatividad e innovación*. También, porque una de las principales tareas de la Universidad debe ser la de facilitar la promoción del acceso de sus egresados al mundo laboral.

A modo resumido, el libro ofrece una revisión de las experiencias existentes con especial enfoque en la definición de nuevas ideas y conceptos; analiza las principales necesidades que deben ser afrontadas; describe los espacios experimentales donde se están probando soluciones innovadoras; recoge evaluaciones, valoraciones y recomendaciones sobre nuevos modelos y soluciones.

También se acerca a temas tan importantes como son: la cultura del emprendimiento en las industrias creativas contemporáneas; la hibridación del sector audiovisual, la demanda de nuevos perfiles o la creación de espacios experimentales como parte de los procesos de aprendizaje. Por otra parte, recoge interesantes casos prácticos sobre distintas iniciativas de emprendimiento en creación audiovisual y nuevos medios de estudiantes y egresados de las facultades de comunicación en España, que pueden servir de ejemplo y de hoja de ruta para la puesta en marcha de futuros proyectos.

Otro punto de interés: los problemas ante la transferencia del conocimiento. La realidad nos indica que, tanto en España como en Europa, la transferencia de experiencias a la industria y las empresas debe mejorar considerablemente para alcanzar los índices de países como los Estados Unidos o Japón. Para corregir la situación, todos necesitamos adoptar una actitud crítica y autocrítica, abriendo espacios de debate, poniendo en valor los casos de éxito, buscando nuevas vías para lo que no ha funcionado, compartiendo información.

Actualmente, el debate sobre la transferencia del conocimiento está entrando en una nueva etapa que comprende las siguientes fases: difusión-uso-revalorización. Esto significa que la transferencia deja de ser unidireccional universidad-empresa y/o sociedad y empieza a prestar cada vez más atención al retorno, es decir, para asegurar el ciclo completo, el intercambio se convierte en bidireccional: universidad-empresa y/o sociedad-universidad. El mundo académico necesita formar parte de este debate e intentar ofrecer las mejores soluciones para la así denominada revalorización de la transferencia que consiste en el retorno del conocimiento y la experiencia desde el sector productivo a la universidad y donde el mismo será utilizado para la formación de la siguiente generación de investigadores.



# La transferencia social del conocimiento a través del vídeo: el aprendizaje servicio en Comunicación Audiovisual

*Jorge Franganillo*  
Universidad de Barcelona

*Lydia Sánchez*  
Universidad de Barcelona

*M.<sup>a</sup> Ángeles García Asensio*  
Universidad de Barcelona

*Anna Marquès*  
Universidad de Barcelona

## *Introducción*

Como bien se sabe, la universidad ejerce una función social. Además de ser un motor para el desarrollo personal y profesional, es una institución clave para promover el cambio social. Cumple, pues, una doble misión: forma a profesionales capaces de integrarse en el mundo laboral y, lo que es igualmente importante, forma a personas en competencias que les permiten desarrollar valores y virtudes que contribuyen al bienestar individual y, también, al bienestar social. Por ello, la universidad debe impulsar iniciativas de innovación educativa con impacto social, orientadas a facilitar el aprendizaje basado en competencias.

La consecución de estos objetivos puede apoyarse en algunos supuestos de la psicología positiva, un ámbito de estudio que examina con rigor científico las virtudes y las fortalezas que pueden ayudar a individuos, instituciones y grupos sociales a aumentar su felicidad y a mejorar su calidad de vida (Seligman; Csíkszentmihályi, 2000). La psicología positiva adopta una perspectiva abierta respecto al potencial humano y, dado que pone el foco en la comprensión y construcción de las cualidades positivas de la persona —sus fortalezas y virtudes—, tales como el optimismo, la curiosidad, la creatividad o la inteligencia social, ofrece al personal docente una base sólida sobre la que orientar la planificación de su actividad académica.

Desde esta perspectiva, y con la convicción de que la universidad debe impulsar iniciativas de innovación docente con impacto social orientadas a permitir un aprendizaje experiencial basado en competencias, el grupo de innovación docente en Comunicación y Medios Audiovisuales (In-COMAV), de la Universidad de Barcelona (UB), promueve desde 2016 el desarrollo de proyectos de aprendizaje servicio (ApS) que estimulan la creación de piezas audiovisuales con utilidad social y que inciden en el desarrollo de competencias profesionalizadoras sustentadas en sólidos valores personales y sociales.

Presentamos aquí la metodología de trabajo de esta iniciativa formativa implantada en el grado de Comunicación Audiovisual (CAV) de la UB. Examinamos a continuación los efectos de haber participado en proyectos ApS, con énfasis en el aprendizaje percibido por los propios estudiantes y en su rendimiento académico. Se trata, en definitiva, de una iniciativa que potencia el emprendimiento, la innovación y la creatividad a través de un aprendizaje basado en proyectos, y que forma a futuros profesionales trabajando sobre necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.

En este contexto, abordamos la metodología ApS como un tipo de aprendizaje efectivo que se apoya en las fortalezas de carácter de los alumnos con el afán de potenciarlas. El modelo ApS, en la medida en que implica a profesores y a la misma institución universitaria, también resulta positivo para estos agentes.

### *1. Marco estratégico de la responsabilidad social*

El marco de la responsabilidad social en el que se sitúa el ApS constituye uno de los pilares sobre los que se sustentan las universidades, en general. La UB, en particular, se identifica en su Estatuto (art. 4.1) con los valores de justicia, igualdad y solidaridad, entre otros, y desempeña una labor efectiva para que estos valores afloren y se pongan de manifiesto en su actividad docente e investigadora (Universidad de Barcelona, 2003).

En 2019, fruto de un proceso de reflexión estratégica con un horizonte a largo plazo, la UB se fijó como objetivo reforzar su compromiso con los derechos humanos, la cultura de la paz y el bienestar global, lo que desarrolló con acciones concretas; entre otras: «apoyar acciones solidarias y de voluntariado, y promover el ApS en un marco de responsabilidad social» (Universidad de Barcelona, 2019). En este contexto, el ApS es un elemento metodológico que ayuda a formar a los estudiantes, no solo para que sean profesionales en su disciplina, con visión científica y crítica, sino también para que sean ciudadanos solidarios y contribuyan a construir una sociedad más justa y sostenible.

Coincide con esta visión la Asociación de Universidades Europeas, que menciona en sus informes, de gran relevancia en el ámbito docente, el compromiso que las instituciones educativas deben tener en la responsabilidad social (Vettori, 2020). En todo el EEEES se está de acuerdo en que las universidades deben ofrecer una experiencia de aprendizaje que no solo permita a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades para su futuro empleo, sino que también fomente su desarrollo como ciudadanos activos capaces de contribuir a la sociedad de hoy y de mañana (Europa. Conferencia de ministros responsables de la Educación Superior, 2009).

En España, en septiembre de 2021, se actualizó la ley que debe ordenar las enseñanzas universitarias con la publicación del *Real Decreto 822/2021*, cuya

introducción, que anticipa la filosofía del documento, también pone énfasis en la responsabilidad social universitaria y, además, en la necesidad de trabajar para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y construir así una sociedad sostenible y equitativa (España. Ministerio de Universidades, 2021).

Los ODS, por su parte, se pueden abordar de muchas formas, a distintas escalas territoriales. Si bien tienen un enfoque global, trasladarlos al ámbito local permite avanzar de manera más directa hacia su consecución. En este contexto local, como se observará más adelante, el ApS aporta un entorno natural para desarrollar la responsabilidad social universitaria y para incorporar esta dimensión en los planes de estudios.

## 2. *Aprendizaje servicio e innovación docente*

El ApS se enmarca en la pedagogía de la acción común, una práctica educativa que sostiene que el desarrollo personal y la formación ciudadana se logran actuando en la realidad para hacerla más justa y sostenible. Contribuye, pues, a superar la cultura del individualismo competitivo, inherente a la economía neoliberal. De hecho, desde varios ámbitos de la filosofía y de la sociología, y también en numerosas experiencias educativas, han surgido ideas que van en la dirección opuesta a ese individualismo competitivo y que potencian la cooperación, el cuidado mutuo, el diálogo, el altruismo y la defensa de los bienes comunes. Con el tiempo, hemos descubierto que el desarrollo personal —la formación como seres humanos— se logra afrontando los retos que plantea la realidad con la intención de transformarla en beneficio de la comunidad (Deeley, 2018; Martín; Puig, 2018; Puig, 2021).

Esta visión se plasma en el modelo ApS, un enfoque educativo que impulsa el aprendizaje considerando necesidades sociales del entorno y que, por tanto, aúna los saberes que conforman las competencias que queremos desarrollar en los estudiantes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) a la vez que estos dan una respuesta a necesidades sentidas por la comunidad (Mayor, 2018). Es, en definitiva, una metodología con dos facetas que, combinadas, permiten perfilar en el alumnado un compromiso vital y una implicación social: ayuda a adquirir competencias técnicas y, al mismo tiempo, contribuye a desarrollar competencias transversales y específicas, en especial, las competencias cívicas necesarias para ser buenos profesionales (Hwang; Liu; Salusso, 2019). De este modo, es también una manera de aprender a emprender.

No en vano, los estudiantes, sin abandonar sus objetivos curriculares, aprenden y crecen académicamente con el espíritu, la motivación y el coraje de las personas emprendedoras que desarrollan sus fortalezas: el ApS, por cuanto nace de la necesidad de encontrar, diseñar e implementar soluciones a problemas reales, los lleva a sentirse capaces de impulsar transformaciones

sociales con las que aportar prosperidad y bienestar a la sociedad (Jacoby, 1996; Mendía, 2012).

Lograr este cometido implica saber identificar oportunidades, superar carencias, construir conocimiento y desarrollar habilidades de forma significativa, optimizando recursos y buscando la calidad y la excelencia. Todo ello son conductas inteligentes y valores educables, propios de un espíritu emprendedor, que pueden nutrir las fortalezas de carácter de cada estudiante y que son aplicables a su entorno vital y profesional (Sobrado; Fernández, 2010). En definitiva, los estudiantes aprenden mientras adquieren compromisos vitales, satisfacen una necesidad social real, aprenden a emprender y valoran la trascendencia de sus acciones (Halberstadt *et al.*, 2019).

El ApS despliega así todo su potencial formativo desde las perspectivas de compromiso y utilidad social, docencia, investigación y transferencia de conocimiento, responsabilidad social y emprendimiento, que asociamos a los objetivos, a los valores y a la función social de la universidad.

La principal innovación del ApS radica en desarrollar una actividad educativa bien articulada, coherente y original en la que se conjuga la finalidad pedagógica con la solidaria (Puig *et al.*, 2007; Martínez, 2009). Como enfoque metodológico, el ApS plantea que la enseñanza no puede limitarse a formar a los estudiantes encerrados en un aula (Rodríguez; Tiana, 2015).

### *2.1. El aprendizaje servicio en Comunicación Audiovisual*

En el contexto del grado de CAV, en la UB, el grupo de innovación docente en Comunicación y Medios Audiovisuales (In-COMAV) estimula el desarrollo de proyectos ApS que implican la producción y dirección de piezas audiovisuales con un claro beneficio social. Tales piezas son cortometrajes documentales, reportajes y píldoras divulgativas que impulsan campañas de concienciación social o muestran realidades sociales.

Estos proyectos tienen, por tanto, un papel profesionalizador, ya que los alumnos participantes se forman trabajando para dar respuesta a necesidades reales de su entorno. También promueven la transferencia de conocimiento y el trabajo interdisciplinario, ya que los estudiantes cooperan con profesionales de diferentes disciplinas (historiadores, médicos, bibliotecarios, etc.).

En el contexto de esta iniciativa, los estudiantes adquieren destrezas técnicas y creativas al tiempo que crecen en competencias cívicas y se capacitan para resolver problemas, tomar decisiones, e idear, planificar y ejecutar proyectos con una filosofía de calidad y excelencia. Asimismo, la necesidad de analizar el entorno, de investigar en las necesidades sociales, y de generar y transferir conocimiento, conduce a un trabajo interdisciplinario en el que los alumnos colaboran con profesionales de diversas áreas de conocimiento.

Desde 2016, con la implicación del grupo In-COMAV, los estudiantes han desarrollado 15 proyectos que han abordado objetivos heterogéneos, relacio-

nados con la recuperación de la memoria histórica, la concienciación social sobre las terapias médicas y el uso responsable de los medicamentos, la ruptura de estereotipos laborales, la difusión lingüística y cultural, la prevención de la ludopatía y la recuperación de las contribuciones sociales de instituciones locales.

### 3. Criterios de viabilidad

Los proyectos ApS nacen de necesidades que comunican agentes externos a la universidad. Como es bien sabido, los contenidos audiovisuales tienen un gran poder de captación y de persuasión y, motivadas por esta convicción, son muchas las organizaciones que ven en el audiovisual un medio eficaz para transmitir un mensaje. Sin embargo, no todos los mensajes tienen una finalidad social ni todas las iniciativas presentan el espíritu formativo y de compromiso social inherente al modelo educativo del ApS.

Para que puedan prosperar en este contexto, las peticiones de colaboración deben contar con ciertas garantías y pasar por un comité de selección, porque no todas son aceptables. Algunas disfrazan trabajo sin salario. Ante la necesidad de contar con criterios objetivos, en mayo de 2018 el Consejo de Estudios de CAV aprobó ocho directrices para determinar la conveniencia y la viabilidad de implicar a alumnado y profesorado del grado en propuestas de colaboración externas. Con el propósito de identificar propuestas con potencial educativo y evitar, al mismo tiempo, la competencia desleal con productoras audiovisuales (In-COMAV, 2020), estas directrices exigen verificar el cumplimiento de los siguientes requisitos:

- La iniciativa ha de tener un interés pedagógico y debe permitir el desarrollo de competencias transversales y específicas de la titulación.
- El producto audiovisual debe tener repercusión social, política o cultural, y ha de contar con el aval de un organismo público, una entidad social o una empresa. Tienen prioridad las propuestas dirigidas a colectivos en situación de riesgo o vulnerabilidad social.
- La propuesta ha de poder desarrollarse de forma natural en el marco académico y cronológico de una asignatura, y debe poder contar con la figura de un tutor.
- La colaboración no puede quedar limitada a la realización del producto audiovisual. Debe incluir una tarea de investigación y conceptualización de la obra a realizar.
- El producto no puede tener como fin principal un beneficio comercial o un provecho exclusivo para la entidad promotora; no puede ser, por ejemplo, un anuncio publicitario o un vídeo promocional. En caso afirmativo, si la idea proviene de la propia universidad, la fórmula adecuada es la convocatoria de becas de colaboración.

- La propuesta ha de poder materializarse en un proyecto de innovación docente, de transferencia de conocimiento o de investigación, en el que debe estar implicado profesorado del área de CAV del departamento que gestiona la titulación.
- El proponente debe estar dispuesto a aportar una dotación económica (dietas, alquiler de material, beca de colaboración, etc.), si el proyecto lo requiere.
- La actividad desarrollada no puede incurrir en competencia desleal con el sector profesional. El destinatario del servicio debe aceptar que los estudiantes desarrollan una labor de aprendizaje en el marco de su formación universitaria y que, por lo tanto, podrían cometer errores y realizar un producto insatisfactorio. Aunque se velará por la calidad del servicio, en ningún caso el proyecto sustituirá la prestación de un servicio profesional.

#### *4. Metodología de desarrollo*

La puesta en marcha de proyectos ApS suele venir determinada por las propuestas de colaboración que se reciben de agentes externos. La demanda es tan elevada que impide establecer una labor proactiva de diagnóstico del entorno y de sus necesidades. En su lugar, pues, se prefiere basar la elección de proyectos en la evaluación minuciosa de las propuestas recibidas.

En primer lugar, con la persona que representa a la entidad proponente se concierta una entrevista para determinar, según las directrices descritas antes, si la propuesta reúne las condiciones necesarias y si encaja en el modelo educativo del ApS. Esta entrevista de referencia ayuda a saber más sobre la institución y sobre el compromiso social del potencial proyecto, y en ocasiones permite ajustar los objetivos o el alcance del proyecto para consolidar su viabilidad.

Cuando se considera necesario (esto es, si hay dudas sobre tal viabilidad), una comisión formada por el jefe de estudios, el jefe de departamento y al menos un profesor del área de CAV pueden emitir una valoración definitiva sobre la conveniencia de aceptar o rechazar una propuesta.

Si la propuesta está alineada con las mencionadas directrices, se añade a la cartera de propuestas que se presentan a los estudiantes de Proyecto Audiovisual y de TFG, las dos asignaturas que mejor pueden acoger este tipo de proyectos. Cabe tener en cuenta que los estudiantes reciben las propuestas hasta tres meses antes de que empiecen a desarrollarlas en el marco de estas asignaturas. Tienen, entonces, tiempo suficiente de elegir una que les atraiga. Saben, además, que su elección constituirá una evidencia de evaluación y que, antes de conocer al interlocutor externo de la entidad promotora, se les pedirá un compromiso personal y de equipo, una implicación máxima y el coraje de



aventurarse en una metodología activa que rompe con esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

Si todo ello se cumple y se cuenta con un profesor dispuesto a tutorizarlo, se cita a los alumnos y al tutor con el representante de la entidad promotora para una primera toma de contacto, el proyecto recibe la aprobación definitiva, se firma un convenio de colaboración que convierte la iniciativa en un proyecto ApS y se exige que el producto final refleje en los títulos de crédito la implicación del grado de CAV.

La entidad interviene en el desarrollo del proyecto y tiene voz para decidir sobre la adecuación del producto audiovisual. También valora el resultado de la obra audiovisual. Cuando da su aprobación, la pieza audiovisual sale propiamente del entorno universitario y adquiere entonces razón de ser por su utilidad en el entorno social que la reclama. Hasta el momento, ningún vídeo ha sido valorado como inadecuado o erróneo. Solo en una ocasión se han pedido ajustes menores de grafismo, motivados por el cambio que produjo en el contexto social el primer confinamiento por la covid-19. Las piezas resultantes están recogidas en el sitio web de In-COMAV (<https://fima.ub.edu/grups/incomav/aps.html>), desde donde se pueden visionar.

Por otro lado, también es habitual que la entidad promotora organice algún acto para presentar la obra, por ejemplo, en centros cívicos, en algún congreso o en el marco de una fecha significativa. La entidad se encarga luego de difundir esa pieza por canales tan diversos como su sitio web o la sala de espera de un hospital público, según el caso.

Concretamente, uno de los hospitales con los que se ha colaborado, el Hospital Podológico UB, ha fidelizado su participación en proyectos ApS por la buena acogida que los vídeos resultantes han tenido en las salas de espera entre pacientes y podólogos. Se trata de las campañas *No te plantes*, destinada a fomentar el cumplimiento del tratamiento terapéutico de la úlcera del pie diabético, y *Al pie de la letra*, sobre la importancia del tratamiento completo del pie de atleta. Actualmente, y tras el paréntesis que ha supuesto la crisis sanitaria ante la pandemia de covid-19, el hospital estudia la posibilidad de proponer nuevos objetivos para acoger nuevas piezas audiovisuales. Paralelamente, algunas asociaciones contra la drogodependencia se han interesado por divulgar la obra *Que no te vendan humo*, una campaña de concienciación social sobre las propiedades terapéuticas y los efectos negativos del cannabis.

También en la facultad, paralelamente, se evalúan los proyectos. Los estudiantes han de defender la viabilidad y la pertinencia de su trabajo ante un tribunal de profesores que valora su capacidad de comunicación oral persuasiva. Y, lo que es más: tras recibir la calificación final, el siguiente paso es que los estudiantes difundan sus proyectos y productos audiovisuales en jornadas y congresos nacionales e internacionales en los que se trata sobre innovación docente universitaria o sobre divulgación del conocimiento experto o científico. De este modo, también desarrollan habilidades de comunicación per-

suasiva no solo en entornos académicos, sino también en entornos científicos y profesionales.

Esto implica que los proyectos ApS se prolongan forzosamente más allá de un curso académico, que estudiantes y profesores buscan fuentes de financiación para asistir a esos congresos (se logró que una empresa privada financiase la participación de cuatro alumnos en un congreso norteamericano de farmacología), y que los estudiantes siguen aprendiendo sin que a cambio reciban una nota en su expediente académico: su recompensa es la experiencia y el aprendizaje adquiridos. También los estudiantes que han participado en proyectos ApS se ofrecen para tutorizar a estudiantes que se inician en ellos.

### *5. La dimensión investigadora y de transferencia de conocimiento*

Los proyectos conceptualizados en el marco del modelo ApS favorecen que los estudiantes desarrollen capacidades investigadoras. Implican un análisis de la sociedad orientado no solo a identificar necesidades sociales, sino también a describirlas y argumentarlas, para luego, además, transferir ese conocimiento a la sociedad con la formulación de una propuesta de ideas canalizada hacia la transformación de algún aspecto de la realidad investigada. El estudiante siente en todo momento que la investigación ha de ser significativa y rigurosa, en la medida en que esas ideas se decantan en un proyecto que necesariamente se conceptualiza, se estructura, se desarrolla, y después se ejecuta y, finalmente, se evalúa.

El ApS constituye, entonces, una labor de investigación científica y de transferencia de conocimiento que, además, aporta al estudiante el manejo de unos procesos y la evaluación de unos resultados que después podrá aplicar en contextos diversos. Investigar implica analizar una parcela de la realidad, identificar problemas, causas y efectos, distinguir la apariencia de la esencia, formular hipótesis y finalmente buscar soluciones. Esa labor investigadora dota a los estudiantes de instrumentos para ser analíticos, críticos y objetivos, y para descubrir vías en la resolución de problemas. Todo ello, dentro de un contexto en el que los valores de compromiso vital, de servicio a la sociedad, de creación de comunidad y de beneficio a la comunidad juegan un papel fundamental. Se trata, por lo tanto, de un tipo de investigación caracterizada por una dimensión profesionalizadora, y fundamentada en una dimensión emocional. Las fortalezas de carácter descritas por la psicología positiva —sabiduría, coraje, humanidad, justicia, templanza y trascendencia— entran entonces en juego.

Aunque no todos los proyectos de investigación y de transferencia de conocimiento tienen la misma amplitud ni el mismo potencial formativo y de investigación, el ApS se puede aplicar en prácticamente cualquier ámbito académico y social. De hecho, de algunos proyectos ApS han surgido pro-

yectos de investigación destacables (por ejemplo, el desarrollo de un sistema de rastreo de componentes informáticos o la mejora del sistema logístico de un banco de alimentos), y viceversa: de ciertos avances investigadores han surgido proyectos ApS (por ejemplo, aprovechar tecnología obsoleta de telecomunicación para el desarrollo de poblados de las selvas de Latinoamérica, donde una empresa no invertiría).

Con todo, para que el ApS pueda abordar la dimensión investigadora, es esencial que cuente con el apoyo de la institución y de todo el equipo docente (Furco, 2001). Institucionalizar el ApS es un proceso complejo que requiere la coordinación estratégica de varias áreas —la propia misión institucional, la asociación con agentes del entorno, y las cuestiones académicas y estructurales— que deben operar de manera sinérgica para integrar el ApS en el tejido académico de las universidades (Furco, 2008).

## 6. Resultados formativos

En el transcurso de esta iniciativa, se han explorado los efectos de haber participado en proyectos ApS en lo que atañe al aprendizaje percibido por los propios estudiantes y a su rendimiento académico.

Por una parte, los alumnos han valorado en una encuesta qué aporta esta metodología a su aprendizaje y desarrollo profesional. Los resultados indican una mayor motivación de los estudiantes, que perciben esta iniciativa como una propuesta edificante que los enfrenta al reto de negociar con un «cliente», el promotor de la idea. Del mismo modo, conscientes de la utilidad de sus proyectos, se implican en su aprendizaje y perciben el valor de esta práctica como sustitución de los trabajos académicos. Por todo ello, desarrollan competencias sociales y profesionales, y construyen sus equipos de trabajo con los perfiles profesionales habituales. Resaltan, además, el valor del trabajo en equipo, que es, asimismo, uno de los mayores retos que superar, y las oportunidades que esta iniciativa proporciona para difundir su trabajo en festivales y congresos (Franganillo *et al.*, 2021a).

Por otra parte, el análisis comparativo del rendimiento académico ha permitido comprobar que existe cierta relación entre este resultado objetivo y el resultado subjetivo del estudiante. Los resultados observados sugieren un aumento marcado en el entusiasmo y la motivación de los estudiantes que participan en estas iniciativas; son conscientes de que los proyectos que realizan tienen una utilidad social y se utilizan en campañas de comunicación. Perciben el aprendizaje de forma aplicada, práctica, más amena y motivadora que las actividades ordinarias.

Además, dado que estos proyectos se desarrollan en el campo de la creación audiovisual y los estudiantes deben construir equipos de trabajo que cubran los perfiles habituales de un equipo de rodaje profesional, tienen una valiosa

oportunidad para aprender habilidades orientadas a los roles en un entorno de trabajo real y para desarrollar una aptitud para el trabajo en equipo.

Como beneficio adicional, se confirma un fenómeno observado en numerosos estudios previos: los estudiantes que participan en proyectos ApS y de compromiso cívico tienden a obtener notas significativamente más altas. En el contexto del grado de CAV, la diferencia observada es de un 13,3% (Franquillo *et al.*, 2021b). Aparte, se ha observado que los estudiantes se implican emocionalmente en los proyectos ApS y, en ocasiones, al terminarlos, incluso están dispuestos a continuar trabajando después de graduarse, como ya han observado otros autores (Einfeld; Collins, 2008).

Estos beneficios formativos nos llevan a la firme convicción de que merece la pena impulsar la metodología ApS, que, según apunta Puig (2021), ayuda además a:

- crear humanidad al activar la disposición a la cooperación y al altruismo;
- aprender valores por experiencia viva y reflexión;
- enfrentarse a problemas confiando en la inteligencia creativa;
- formar la identidad degustando el compromiso cívico;
- adquirir una visión crítica de la realidad, dando sentido local y global a las acciones;
- disponer de una importante fuente de reconocimiento de sí mismo; y
- construir una ciudad educadora al tejer una red de instituciones formativas.

## 7. Conclusiones

El ApS parte de un reto compartido que motiva y desencadena un proyecto destinado a cambiar la situación de necesidad inicial buscando la transformación o la mejora de la realidad. Aprender a través de proyectos ApS permite desarrollar las fortalezas de carácter de los estudiantes, la dimensión social de la conducta inteligente y la función del lenguaje y de la racionalidad humana como herramientas para relacionarnos con los demás. El ApS se enmarca, por tanto, en una corriente innovadora en el ámbito educativo que trasciende a la propia institución educativa, se proyecta a la comunidad y genera con ello un cambio social. Mediante el ApS, la universidad puede ofrecer a los alumnos la oportunidad de intervenir allí donde hay necesidades sociales y lograr un impacto positivo (Cipolle, 2010).

Así, aun cuando los estudios de CAV se centran en la adquisición de habilidades técnicas necesarias para articular el lenguaje audiovisual, los proyectos ApS permiten acercar a los alumnos a una dimensión de la comunicación cercana a la del significado originario del término *communicāre*, que en latín significa precisamente «poner en común, crear comunidad». De hecho, esa es para algunos autores la función principal de la comunicación: establecer lazos sociales y crear una cultura compartida (Carey, 1989; Craig, 1999).

El ApS despliega todo su potencial formativo desde las perspectivas de compromiso y utilidad social, docencia, investigación y transferencia de conocimiento, responsabilidad social y emprendimiento, que asociamos a los objetivos, a los valores y a la función social de la universidad. Al integrar formación, experiencia y contexto comunitario, este modelo educativo contribuye a concebir la universidad como un espacio social con gran potencial para generar creatividad e innovación.

Los proyectos de innovación docente que impulsamos desde el grupo INCOMAV ponen el énfasis en la función social de la universidad y en las capacidades que los alumnos deben desarrollar para integrarse en el mundo laboral y, más allá, para convertirse en ciudadanos comprometidos y críticos. La educación que se recibe en la universidad debe servir, ante todo, para dignificar a las personas, lo que implica enseñar a respetar las diferencias, favorecer el crecimiento cognitivo y abarcar en ello aspectos no solo profesionalizadores, sino también socializadores (Bueno, 2022).

La Comunicación Audiovisual es una disciplina idónea desde la que promover metodologías y estrategias que favorezcan los valores cívicos y el bienestar social a la vez que el aprendizaje. En este sentido, los proyectos ApS enfrentan a los estudiantes a retos comunicativos reales, en los que el aprendizaje recibido en el grado y el adquirido en el desarrollo de los proyectos se ponen al servicio de la sociedad en un diálogo directo con agentes sociales del entorno. En consecuencia, la universidad sale de las aulas, atiende a intereses y necesidades sociales del entorno, y proporciona un producto audiovisual que contribuye a satisfacer estos objetivos.

Los proyectos ApS se han desarrollado en colaboración con otras facultades, instituciones y agentes, en contextos de creación de conocimiento compartido. Se ha desarrollado un dinamismo organizativo basado en el partenariado, un elemento sin el cual es difícil desarrollar actividades basadas en el modelo ApS. El partenariado implica una colaboración entre la universidad y las entidades sociales, de tal forma que la universidad aporta a las personas que harán un servicio de utilidad para las entidades sociales, y estas contribuirán pidiendo ayuda a los jóvenes para realizar su misión y abrir espacios de servicio apropiados.

Los estudiantes valoran positivamente esta experiencia vivencial, que además nos permite incidir en los ejes de nuestra innovación docente relacionados con la comunicación persuasiva y el aprendizaje basado en proyectos. El ApS ha demostrado así ser una herramienta y una filosofía de trabajo adecuada para potenciar las competencias profesionalizadoras del alumnado de CAV. Es una metodología capaz de mejorar la empleabilidad de los graduados universitarios, sobre todo en momentos de tensión entre el ámbito académico y el sociolaboral (Santos; Lorenzo; Mella, 2020).

Quisiéramos subrayar, al mismo tiempo, que la implicación de los estudiantes en estos proyectos la genera un deseo de servir a la sociedad, de identificar necesidades y atenderlas. El paso por la universidad permite dirigir sus esfuerzos

y su impacto social en esa dirección. Ya en el mundo laboral para el que se les prepara, se toparán con que en la industria audiovisual la responsabilidad social corporativa raramente es gratuita. En la universidad, sin embargo, trabajar en proyectos ApS les comportará un provecho que no será económico, sino un beneficio en términos de prestigio, experiencia aplicada, imagen profesional, colaboración e intercambio de esfuerzos. En el caso de los estudiantes de CAV, su deseo de proporcionar a la colectividad un retorno a través de su trabajo y sus conocimientos muestra una predisposición generalizada a contribuir al bien común, una cualidad que desde este tipo de estudios interesa aprovechar.

En definitiva, no sorprende que más del 80% de los alumnos consultados confirmen un crecimiento personal y profesional, y que este crecimiento redunde en un mayor rendimiento académico: las notas de los estudiantes que han participado en los proyectos ApS destacan sobre los resultados de los estudiantes que han elegido proyectos que no son ApS, según queda recogido por Franganillo *et al.* (2021a). Estos resultados ratifican también que el alumnado que opta por esta metodología se siente más preparado y con más experiencia que el que no se involucra. No en vano, la persona titulada en CAV debe ser un profesional polivalente, proactivo, con iniciativa, y con capacidad analítica, de resolución de problemas y de toma de decisiones, además de mostrar capacidad de liderazgo y trabajo en equipo y ser competente en la argumentación y en la comunicación persuasiva.

Satisface, pues, leer que las competencias transversales más apreciadas por los empleadores, según el reciente informe de AQU Catalunya (2019), son justamente la formación práctica, la capacidad de resolución de problemas y la habilidad en la toma de decisiones. Asimismo, las competencias específicas más valoradas son la capacidad de comunicar de forma efectiva, la habilidad para idear, planificar y ejecutar proyectos comunicativos y la capacidad de exponer de forma razonada ideas y argumentos. Dado que el grado de CAV forma a profesionales dirigidos a formar parte de un mercado laboral, cuanto más se ajuste la formación al sector audiovisual, más probabilidades pueden tener los estudiantes de encontrar su sitio en esta industria.

Nos adherimos, así, a la iniciativa del Consejo Europeo (2000) que, en una sesión especial en Lisboa, propuso ya adaptar los sistemas de formación europeos a la necesidad de mejorar el nivel y la calidad del empleo. Instó a los centros de formación a potenciar en los procesos de aprendizaje el espíritu empresarial, las habilidades sociales y las tecnologías digitales, tres competencias que se desarrollan en los trabajos de tipo ApS. Estas competencias no solo responden a las demandas de los empleadores mencionadas antes, sino que, además, cumplen las expectativas de los estudiantes.

Desde el grupo In-COMAV consideramos que este tipo de proyectos deben mantenerse. Conviene tener presente, sin embargo, que introducir la metodología ApS en la educación superior comporta retos de tipo formativo, organizativo y evaluativo. Y requiere también una apuesta institucional que

reconozca esta fórmula como una propuesta capaz de otorgar calidad al proyecto formativo de la universidad, lo que implicaría flexibilizar la organización académica.

En cualquier caso, queda patente que el ApS, incorporado al grado de CAV, es un instrumento altamente profesionalizante que permite acercar a los estudiantes a su futuro, tanto en el plano personal como en el profesional. La combinación de trabajo académico y práctico con proyectos sociales ha repercutido positivamente en el proceso de aprendizaje y resultados creativos.

Es deseable, pues, que el desarrollo pedagógico de los grados con un notable componente práctico y experimental, como es el caso de CAV, incorpore cada vez más la metodología ApS, fundamentada a la vez como modelo de innovación docente y como instrumento profesionalizador. Esperamos que la labor desarrollada por el grupo de innovación docente In-COMAV contribuya, aunque modestamente, a abrir camino en esta dirección.

## Referencias

- AQU Catalunya (2019): *La opinión del colectivo empleador sobre la formación de las personas tituladas en Comunicación*. Barcelona: AQU Catalunya. [https://www.aqu.cat/doc/doc\\_19921032\\_1.pdf](https://www.aqu.cat/doc/doc_19921032_1.pdf)
- Bueno, David (2022): *El cerebro del adolescente*. Barcelona: Grijalbo.
- Carey, James W. (1989): «A cultural approach to communication». En: McQuail, Denis (ed.). *McQuail's Reader in Mass Communication Theory*. Londres: Sage, pp. 37-45.
- Cipolle, Susan B. (2010): *Service-learning and social justice: engaging students in social change*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Consejo Europeo (2000): «Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo 2000: conclusiones de la presidencia». En: *European Parliament*. [https://europa.eu/european\\_council/summits/lis1\\_es.htm](https://europa.eu/european_council/summits/lis1_es.htm)
- Craig, Robert T. (1999): «Communication theory as a field». *Communication Theory*, núm. 9, pp. 119-161.
- Deeley, Susan J. (2018): *El aprendizaje servicio en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Einfeld, A.; Collins, D. (2008): «The Relationships between service-learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement». *Journal of College Student Development*, 49, 95-109. <http://doi.org/10.1353/csd.2008.0017>
- España. Ministerio de Universidades (2021): «Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad». *Boletín Oficial del Estado*, 233, pp. 119.537-119.578. <https://boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>
- Europa. Conferencia de ministros responsables de la Educación Superior (2009): *The Bologna Process 2020: the European Higher Education Area in the new decade*. Lovaina: European Higher Education Area. [http://eha.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/Leuven\\_Louvain\\_la\\_Neuve\\_Communique\\_April\\_2009\\_595061.pdf](http://eha.info/Upload/document/ministerial_declarations/Leuven_Louvain_la_Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf)
- Franganillo, Jorge; Sánchez, Lydia; García Asensio, M.<sup>a</sup> Ángeles; Marquès, Anna (2021a): «Aprendizaje emocional y de valores en la formación universitaria, aplicado al grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona». *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 79, pp. 161-183. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1493>
- Franganillo, Jorge; Sánchez, Lydia; García Asensio, M.<sup>a</sup> Ángeles; Marquès, Anna (2021b): «El aprendizaje servicio en Comunicación Audiovisual: aprendizaje

- percibido y rendimiento académico». En: Javier Sierra, José Gomes (coord.). *Audi visual e indústries creatives: presente e futuro. VIII Congreso Internacional de Investigadores del Audiovisual*. Madrid: McGraw-Hill, vol. 2, pp. 583-600. <https://franganillo.es/aprendizaje.pdf>
- Furco, A. (2008): Institutionalising service-learning in higher education. En L. McIlrath; I.M. Labhrainn (eds.). *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives*. Farnham: Ashgate Publishing, 65-82.
- Furco, A. (2001): «Advancing service-learning at research universities». *New Directions for Higher Education*, 114, 67-78. [https://cmapspub3.ihmc.us/rid=1K-3GTLWN5-L0TF8P-Y4X/Furco\\_AServeLearnResearchUniv.pdf](https://cmapspub3.ihmc.us/rid=1K-3GTLWN5-L0TF8P-Y4X/Furco_AServeLearnResearchUniv.pdf)
- Halberstadt, J.; Timm, J.M.; Kraus, S.; Gundolf, K. (2019): «Skills and knowledge management in higher education: how service learning can contribute to social entrepreneurial competence development». *Journal of Knowledge Management*, 23(10), 1.925-1.948.
- Hwang, C.; Liu, H.; Salusso, C.J. (2019): «Social responsibility initiative: examining the influence of a collaborative service-learning project on student learning». *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*, 12(3), 356-363. <https://doi.org/10.1080/17543266.2019.1652854>
- In-COMAV (2020): «Aprentatges servei». En: *In-COMAV: Innovació en Comunicació i Mitjans Audiovisuals*. <https://fima.ub.edu/grups/incomav/aps.html>
- Jacoby, B. (1996): «Service-learning in today's higher education». En: B. Jacoby et al. (eds.). *Service-learning in higher education: concepts and practices*. San Francisco, CA: JosseyBass, p. 2-25.
- Martín, Xus; Puig, Josep M. (2018): «Aprendizaje servicio: conceptualización y elementos básicos». En: Rubio, Laura; Escofet, Anna (coords.). *Aprendizaje servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Barcelona: Octaedro, pp. 11-21.
- Martínez, M. (2009): «Aprentatges servei i construcció de ciutadania activa a la universitat: la dimensió social i cívica dels aprenentatges acadèmics a la universitat». En M. Martínez (ed.). *Aprentatges servei i responsabilitat social de les universitats*. Barcelona: Octaedro.
- Mayor, Domingo (2018): «Aprendizaje servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario». *Actualidades investigativas en educación*, vol. 18, núm. 3, pp. 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418>
- Mendía, R. (2012): «El aprendizaje servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación». *Educación inclusiva*, 5(1), 71-82.
- Puig, Josep M. (2021): *Pedagogía de la acción común*. Barcelona: Graó.
- Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2007): *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, A.; Tiana, A. (2015): «Educación superior: mutación digital». *Telos: cuadernos de comunicación e innovación*, 101, 48-51.
- Santos Rego, Miguel A.; Lorenzo Modelo, Mar; Mella Núñez, Ígor (2020): *El aprendizaje servicio y la educación universitaria: hacer personas competentes*. Barcelona: Octaedro.
- Seligman, Martin E.P.; Csíkszentmihályi, Mihály (2000): «Positive psychology: an introduction». *American Psychologist*, núm. 55, pp. 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.5>
- Sobrado, L.; Fernández, E. (2010): «Competencias emprendedoras y desarrollo del espíritu empresarial en los centros educativos», *Educación XXI*, 13(1), 15-38.
- Universidad de Barcelona (2003): «Estatuto de la Universidad de Barcelona». *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 3.993, 22 de octubre. <https://ub.edu/web/ub/galeries/documents/universitat/estatut-ub-es.pdf>
- Universidad de Barcelona (2019): *Pla estratègic UB2030*. <https://ub.edu/plaestrategic2030>
- Vettori, Oliver (2020): *Curriculum design: the-matic peer group report*. Bruselas: European University Association. <https://eua.eu/resources/publications/919:curriculum-design.html>



## Empleabilidad y perfiles vocacionales de estudiantes de Comunicación

*Laia Falcón Díaz-Aguado*  
Universidad Complutense de Madrid

*José A. Ruiz San Román*  
Universidad Complutense de Madrid

### *Introducción*

Las sucesivas crisis y transformaciones de los primeros años del siglo XXI (digitalización, crisis financieras, covid-19...) han afectado seriamente a la juventud, particularmente al horizonte laboral y, por tanto, el sentido que dan a su etapa educativa. Este escenario hace necesario reforzar los planes de formación para el empleo y requiere adoptar medidas que, desde la docencia y la gestión, ayuden al alumnado a aprovechar mejor su etapa de formación y orientar su futuro acceso al mundo profesional.

Las profesiones vinculadas a la Comunicación tienen tasas de desempleo inquietantes y no parece que vaya a haber cambios en el sector que permitan prever transformaciones significativas que faciliten el acceso al empleo. Los datos disponibles muestran, además, que una parte de las personas que se gradúan han tenido que emplearse en otros sectores, abandonando la comunicación de modo temporal o definitivamente.

A la vez, no pocos empleos del mundo de la comunicación son desempeñados por graduados de otras disciplinas o por egresados en ramas de la formación profesional con mayor nivel de especialización técnica.

Esta situación debe interpelar a las universidades con grados en Comunicación sobre si las Facultades de Comunicación están cumpliendo adecuadamente el papel formativo que la sociedad les ha encomendado. No basta con que las Facultades den una formación de calidad, es preciso también que la capacitación que ofrecen permita incorporarse a los puestos de trabajo que la sociedad demanda.

Las Facultades de Comunicación están llamadas a crear puentes entre la educación y la profesión. En consecuencia, resulta obligado reflexionar, recoger datos e intercambiar experiencias sobre el trabajo que se desarrolla en las universidades para favorecer que estudiantes y entidades empleadoras se conozcan y puedan establecer vínculos de colaboración. Sin ánimo de ser exhaustivos, se presentan en este texto algunos recursos e iniciativas que tratan de mejorar la capacitación en empleabilidad de estudiantes e investigadores jóvenes.

*1. El reto de la formación para el empleo en las facultades con estudios de Comunicación. Institucionalización y transversalidad de la formación para el empleo*

Las universidades han venido impulsando muy diversas iniciativas que buscan mejorar la formación para el empleo. En ocasiones, trata de acciones puntuales, con objetivos temporalmente acotados. En otros casos se han establecido organismos de carácter estable que velan por mejorar la empleabilidad de los egresados. El carácter transversal de muchas de las iniciativas de fomento del empleo hace que este proceso de institucionalización recaiga, en buena medida, en los rectorados universitarios. Así, buena parte de las universidades tienen una «Oficina de Prácticas y Empleo» (OPE) para orientar al estudiantado en el desarrollo de competencias y habilidades que mejoren su empleabilidad y han desarrollado iniciativas estables para el desarrollo de iniciativas de emprendimiento.

En este capítulo se toman algunos ejemplos de la Universidad Complutense. Nos consta que en la mayoría de los centros de nuestro entorno se realizan actividades y esfuerzos semejantes y que buena parte de los que se cuentan en este capítulo son extrapolables a otras universidades.

*2. Las prácticas externas en empresas de Comunicación. La necesidad de garantizar el carácter formativo de las prácticas*

Resulta conveniente que la formación recibida en las aulas se complete con prácticas externas en empresas de comunicación. Conviene aclarar que no se deben confundir las prácticas externas con las enseñanzas «prácticas» o clases «prácticas» que se imparten en materias como, por ejemplo, redacción periodística, fotografía o diseño gráfico. Ciertamente es necesario hacer prácticas en aulas y laboratorios de la propia universidad, pero también tiene notable interés formativo las prácticas externas en empresas u organizaciones del sector.

Se denominan prácticas externas «curriculares» las que tienen carácter obligatorio, son parte del plan de estudios y resultan imprescindibles para graduarse. Se denominan prácticas externas «extracurriculares» las que se realizan de modo voluntario porque no son requisito para obtener la titulación. Aunque la distinción es relevante, las consideraciones que se exponen en el texto afectan a todo tipo de prácticas externas, tanto curriculares como extracurriculares.

Las prácticas externas tienen una larga tradición en las profesiones del mundo de la Comunicación. Muchos profesionales aseguran que las prácticas externas fueron importantes para su despegue profesional. A la vez, con mucha frecuencia, reaparece el debate sobre si las prácticas externas son realmente

una contribución a la formación o un modo de reclutar mano de obra barata, incluso gratuita, para los medios de comunicación, agencias, productoras u otras empresas del sector.

El Reglamento de Prácticas Externas de la Universidad Complutense sintetiza, con acierto, que las prácticas externas deben tener «el objetivo fundamental de promover y asegurar prácticas formativas y de calidad».

La definición que la vigente normativa nacional del Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios (<https://www.boe.es/boe/dias/2014/07/30/pdfs/BOE-A-2014-8138.pdf>) explica que «las prácticas académicas externas constituyen una actividad de *naturaleza formativa* realizada por los estudiantes universitarios y supervisada por las Universidades, cuyo objetivo es permitir a los mismos aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento» (art. 2.1 Real Decreto 592/2014, de 11 de julio). Buena parte de la regulación de las universidades asume literalmente esta parte del Real Decreto (*cf.* Reglamento Prácticas UCM, art. 2.1).

De un modo o de otro, siempre que se regula sobre prácticas externas se insiste en que se trata de prácticas formativas. Este carácter formativo no puede quedarse en una frase decorativa. El carácter formativo de las prácticas externas es un requisito clave que debe ser exigido por los responsables universitarios a toda empresa que solicite colaborar en el programa de prácticas externas de cualquier centro académico. Por ello, es preciso arbitrar controles que permitan verificar que se cumple.

La regulación de las prácticas externas busca asegurar el «carácter formativo» de las prácticas externas con exigencias normativas concretas. Veamos algunos ejemplos tomados de la regulación vigente.

El artículo 6 del Real Decreto 592/2014 establece la necesidad de concretar lo que denomina «proyecto formativo» y, en concreto, explicita que «el proyecto formativo en que se concreta la realización de cada práctica académica externa *deberá fijar los objetivos educativos* y las actividades a desarrollar. Los objetivos se establecerán considerando las competencias básicas, genéricas y/o específicas que debe adquirir el estudiante. Asimismo, los contenidos de la práctica se definirán de forma que aseguren la relación directa de las competencias a adquirir con los estudios cursados». Además, se indica que «se procurará que el proyecto formativo se conforme siguiendo los principios de inclusión, igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal».

Cada empresa u organización que firme un convenio de cooperación educativa con la universidad para recibir estudiantes en prácticas debe incluir en el acuerdo un *Proyecto Formativo* (art. 7, Real Decreto 592/2014).

Cualquier estudiante que se incorpore a prácticas tiene la obligación de «conocer y cumplir el Proyecto Formativo de las prácticas siguiendo las indicaciones del tutor asignado por la entidad colaboradora bajo la supervisión del tutor académico de la universidad» (art. 9.2 b. Real Decreto 592/2014).

El artículo 10 establece que «para la realización de las prácticas externas los estudiantes contarán con un tutor de la entidad colaboradora y un tutor académico de la universidad» (art. 10.1 Real Decreto 592/2014). Entre las funciones del tutor académico se señala que deberá «velar por el normal desarrollo del Proyecto Formativo» (art. 12. 2. a. Real Decreto 592/2014).

Como puede observarse, se hace evidente el interés de la regulación de las prácticas externas en que se cumpla el carácter formativo de las prácticas externas. Con todo, no se nos escapa que la regulación no consigue, por sí sola, garantizar el carácter formativo. Es preciso seguir trabajando en sensibilizar, formar y dotar de recursos a los tutores académicos y profesionales para que puedan desempeñar cada vez mejor una tarea imprescindible para que las prácticas externas garanticen el carácter formativo y la calidad requeridos.

En todo caso, cuando se da el doble requisito de que las prácticas sean formativas y de calidad, su contribución a la empleabilidad puede llegar a ser decisiva.

### *3. Cursos de formación para la búsqueda de empleo*

Las universidades organizan cursos específicos de capacitación para el empleo. Los cursos que se suelen ofertar van desde capacitaciones muy prácticas (preparación del propio currículum, afrontar una entrevista de trabajo o una dinámica de grupo, etc.) hasta cursos con miradas más amplias como los cursos enfocados a «definir el objetivo profesional» que proponen una auto-evaluación del propio perfil de cada estudiante para compararlo con la realidad del entorno y de las ofertas del mercado del trabajo y, así, poder tomar decisiones adecuadas para encontrar empleo (ver <https://www.ucm.es/ope/como-definir-el-objetivo-profesional>).

Algunas universidades permiten que los estudiantes agrupen varios de estos cursos para adquirir una capacitación más global. El programa «Claves para el Empleo» de la Universidad Complutense agrupa «cursos cortos de carácter gratuito dirigidos a estudiantes y recién graduados por la UCM interesados en recibir formación para desarrollar sus competencias profesionales y mejorar sus habilidades para buscar empleo». Se imparten durante todo el año académico. Hay cursos presenciales y cursos online a través del campus virtual. Se pueden obtener créditos optativos (*cf.* <https://www.ucm.es/ope/claves-para-el-empleo>).

Recientemente se ha buscado incentivar la formación para el empleo con la posibilidad de incorporar al propio expediente académico los cursos para el

empleo que se hayan superado. En la Universidad Complutense se ha creado el llamado «Pasaporte para el empleo» (cf. <https://www.ucm.es/ope/pasaporte-ucm-empleo>).

Un adecuado uso de estas ofertas formativas voluntarias y gratuitas por parte del alumnado mejora su empleabilidad. A la vez, por parte de las facultades es precisa una mejor difusión y una mayor sensibilidad para adecuar la oferta formativa a las necesidades reales.

#### 4. Fomento y formación del emprendimiento

Generaciones anteriores de profesionales de la Comunicación desarrollaron su vida profesional vinculados a empresas de comunicación. El periodismo se tenía que ejercer en periódicos, emisoras de radio o empresas de televisión. Algo semejante ocurría con los profesionales de la Publicidad, las Relaciones Públicas o de los profesionales que producían o vendían contenidos de ficción audiovisual. Es decir, la mayoría de las personas que trabajaban en el sector de la Comunicación lo hacían para grandes, medianas o, incluso, pequeñas empresas del sector.

Sin embargo, la tendencia está cambiando. Las titulaciones en Comunicación permiten dedicarse a trabajar por cuenta propia y, con cierta frecuencia, encontramos estudiantes que optan (voluntaria o forzosamente) por el emprendimiento o el autoempleo.

La aparición de actividades lucrativas que se pueden realizar en solitario no dejan de crecer. Los denominados *influencers* trabajan en canales propios sobre temas tan variados como el mundo de la moda, videojuegos, viajes, etc. Viven, si tienen éxito, de sus seguidores.

Además, existen profesiones del mundo de la comunicación en las que profesionales jóvenes se desenvuelven con notable facilidad. Los casos más claros se encuentran en toda suerte de contenidos para la web y las redes sociales en los que proveedor (jóvenes comunicadores) y cliente pueden estar en comunicación constante, aunque vivan en puntos muy distantes del planeta.

No es raro encontrar, por tanto, jóvenes estudiantes o recién graduados que tienen un proyecto propio, individual o con un pequeño grupo de colegas, pero que no son capaces de darle las alas y el recorrido necesario para generar proyectos económicamente viables por falta de formación en emprendimiento. Esta carencia, arruina muchos proyectos basados en ideas interesantes de los egresados en estudios de Comunicación.

Es necesario fomentar la formación básica en emprendimiento para que las ideas que aparecen en los últimos años de carrera y los primeros de profesión puedan apoyarse en unos conocimientos básicos de los pasos que deben darse para convertir una buena idea inicial en una iniciativa sostenible y exitosa que permita crear empleo.

En el caso de la Universidad Complutense, las iniciativas de fomento y apoyo al emprendimiento se agrupan en torno a la Oficina Complutense de Emprendimiento que ha adoptado con éxito el nombre «Compluemprende».

Compluemprende depende del Vicerrectorado de Empleabilidad y Emprendimiento y cuenta con el apoyo del Consejo Social, particularmente sensible a los problemas de empleabilidad, y con recursos aportados por el Banco de Santander. En su web se explica que su «objetivo principal es acompañar y asesorar a los emprendedores en el proceso de evaluación y apoyo de su idea de emprendimiento o en el desarrollo de un plan de empresa, así como resolver aquellas dudas que puedan surgir en la fase de creación de la forma jurídica correspondiente».

Entre los diversos modos de dar formación sobre el emprendimiento, se reseñan a continuación unas pocas iniciativas significativas.

Como parte de la oferta de Compluemprende se ofrece un programa formativo denominado «Fábrica UCM» compuesto por 18 módulos de 3 horas que busca facilitar la adquisición de competencias y habilidades necesarias para desarrollar ideas de negocio, y permite contactar con entornos de emprendimiento. A título de ejemplo, los módulos ofertados se ocupan de cuestiones como la «Creación y Generación de Ideas» (Módulo 1), «Metodologías ágiles para emprender» (Módulo 2), «Modelo de negocio y propuesta de valor, la importancia del FIT» (módulo 4) o «Crecimiento exponencial de tu negocio: *Growth Hacking*» (módulo 18).

##### *5. Preincubadoras. El apoyo institucional de la universidad en los primeros pasos*

La sociedad demanda que las personas con formación universitaria pongan en servicio de la sociedad la formación recibida. Una vía de aportar a la comunidad es crear oportunidades de empleo para los demás mediante iniciativas de emprendimiento. Universidades de todo el mundo promueven que en la propia universidad se puedan dar los primeros pasos para trabajar en un proyecto de negocio propio. No es infrecuente que se pongan recursos de la universidad al servicio de estudiantes que hayan probado que tienen un proyecto viable. De ahí surgen las denominadas preincubadoras de empresas en la universidad.

Se suele señalar que el objetivo de las preincubadoras es promover el emprendimiento relacionado con áreas de conocimiento particulares, en el caso que nos ocupa, en el sector de la Comunicación. Normalmente las preincubadoras universitarias centran sus actividades en promover convocatorias para acceder al ecosistema emprendedor de la universidad y ponen a disposición de la comunidad universitaria diversos recursos, en ocasiones espacios físicos de trabajo y, muy habitualmente, formación, mentoría, etc.

## 6. *Proyectos para el fomento de la innovación docente y de gestión vinculados a la formación para el empleo*

El impulso de los proyectos de innovación docente (también los de Innovación de la gestión) pueden ser ocasión para facilitar la formación para el empleo y, desde luego, para crear vínculos entre la universidad y los potenciales empleadores.

Reseñamos dos ejemplos que, desde enfoques muy diferentes, se vinculan a la formación para el empleo. Uno de los proyectos se relaciona directamente con los esfuerzos para la mejora de la empleabilidad del alumnado. Consiste en promover y mejorar el trabajo de las preincubadoras universitarias. El otro proyecto viene a estas páginas porque, aunque no tiene como objeto principal la formación para el empleo, sí busca poner en contacto a estudiantes de facultades de Comunicación con actividades en las que podrían desarrollar su vida profesional y que, probablemente, no entraban inicialmente en sus planes.

En el curso 2022-23 se ha puesto en marcha en la Universidad Complutense el proyecto de Innovación titulado «Desarrollo de una comunidad de aprendizaje del profesorado para el impulso del emprendimiento en la UCM» (Proyecto Innova Docentia nº 333).

El proyecto se enmarca en las acciones para potenciar el denominado «ecosistema emprendedor» de la universidad. En concreto, trata de promover el intercambio de experiencias ante el reto que está suponiendo para las facultades poner en marcha preincubadoras que faciliten a estudiantes con iniciativa la posibilidad de crear su propio proyecto empresarial.

A la vez, es un sentir compartido que las preincubadoras «tienen una incertidumbre elevada en cuanto a la definición de sus objetivos, sus disponibilidades de recursos y su acomodo formal y normativo» (López Sáez *et al.*, 2022). De ahí el interés de proyectos como el referenciado que se proponen trabajar para «reducir las condiciones de incertidumbre a las que se enfrentan las preincubadoras a través de dos objetivos intermedios o instrumentales: 1) La identificación de «mejores prácticas» entre todas las preincubadoras ya existentes respecto a su funcionamiento y organización, y su difusión entre todas las demás preincubadoras y/o Facultades interesadas en el impulso del emprendimiento. 2) La alineación de la actuación de las distintas preincubadoras existentes y en formación» (López Sáez *et al.*, 2022).

La promoción del empleo no se reduce a proyectos que tienen como objetivo directo la mejora de la empleabilidad. Muchas otras iniciativas tienen impacto más o menos directo en una mejor preparación para el empleo, aunque no se enmarquen propiamente en actividades de fomento del empleo. Por eso, resulta oportuno citar el papel que pueden jugar en la empleabilidad muchas otras iniciativas.

Un caso de interés es el uso de los museos y exposiciones para la docencia en facultades de Comunicación (*cf.* Acuña *et al.* 2021y 2022; Carcelén *et al.*

2021; Ladrón de Guevara *et al.* 2020; Ruiz San Román *et al.* 2018, 2019, 2021 y 2022). En estas iniciativas el solo hecho de poner en contacto estudiantes y exposiciones artísticas e históricas permite abrir diálogos sobre la posibilidad de que los futuros profesionales de la comunicación trabajen en el ámbito de los museos y las exposiciones artísticas o históricas. Uno de los objetivos específicos de estos proyectos suele ser presentar al estudiantado la posibilidad de trabajar en el ámbito cultural, como profesionales de la comunicación.

Conviene subrayar que en este tipo de proyectos que requieren altos niveles de implicación y compromiso al profesorado y al alumnado para que la exploración de nuevos modos de trabajo resulte provechosa, ha resultado útil el uso de modelos de trabajo horizontales y colaborativos como las denominadas «comunidades de aprendizaje del profesorado» (*Faculty Learning Communities* o FLC por sus siglas en inglés) (Cox, 2004; Bailey *et al.*, 2021).

### *7. La atención en el aula al completo perfil vocacional del alumnado: un estudio de caso como propuesta de aplicación didáctica*

Este esfuerzo por conectar los objetivos, contenidos y metodología académicos con el horizonte profesional del alumnado es, para la Universidad, una tarea medular. Su importancia, como venimos exponiendo, es radical para aspectos que condicionan no sólo el éxito de una titulación medido de acuerdo a la importante tasa de empleabilidad de sus egresados: es además uno de los principales factores de motivación para el estudiantado y condición cognitiva esencial para que éste tome las riendas de su propio aprendizaje, previendo ya el sentido, las posibilidades, las responsabilidades, la utilidad social y los riesgos que asumirá al aplicar profesionalmente tales contenidos y competencias.

Potenciar la madurez y el rol activo del alumnado en esta dirección es, desde hace décadas y sobre todo desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, un reto didáctico central y muy subrayado en nuestro entorno universitario más inmediato. Su concreción en planes de estudios suele afrontar, en el caso de los Estudios en Comunicación, dificultades específicas, en buena parte derivadas del amplio abanico de perfiles vocacionales de sus estudiantes: a estas titulaciones acude un alumnado con intereses en concreciones profesionales y creativas tan variadas, que para muchos centros universitarios puede hacerse muy complejo el ajustar sus planes de estudios y el desarrollo didáctico de las materias a la realidad del fragmentado mapa de direcciones profesionales demandado. Incluso las asignaturas optativas, generalmente con mayor coartada para desarrollarse dentro de márgenes de especialización más estrechos, pueden encontrar en la realidad del aula grupos de estudiantes con tan pronunciada disparidad de intereses. ¿Cómo concretar,



entonces, esa valiosa conexión entre los contenidos, objetivos, competencias y metodología académicos de las asignaturas con la pluralidad de las vocaciones profesionales de quienes las cursan?

Para potenciar el intercambio de experiencias que, entre otros objetivos, persigue esta publicación colectiva, nos parece muy ilustrativo analizar el modo en que la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid trata de responder a este exigente mapa vocacional de su alumnado. Aun con las dificultades derivadas de ser el centro con más estudiantes de todos los que en España se dedican a la Comunicación, esta facultad no renuncia a tal reto, contando con un importante (y creciente) número de asignaturas con destacables resultados en esta dirección. A fin de poder describir una de ellas en profundidad, escogemos como estudio de caso un periodo de ocho cursos (2013-2014; 2014-2015; 2015-2016; 2016-2017; 2017-2018; 2019-2020;<sup>1</sup> 2020-2021 y 2021-2022) en los que la materia de *Estética Musical*, optativa para estudiantes de tercer año del Grado en Comunicación Audiovisual, se ha reorientado y desarrollado en torno a tales objetivos. Seis características nos hacen escoger tal estudio de caso como ejemplo particularmente significativo y útil para este capítulo. En primer lugar cuenta, como parte de su metodología docente, con la medición en cada curso del perfil vocacional de todo su estudiantado, confirmando su notable pluralidad y asumiéndola como centro de su planteamiento didáctico. En segundo lugar reúne año tras año a una cantidad de estudiantes superior a los dos tercios de la promoción completa del Grado, facilitando por tanto una información bastante representativa de cada promoción. En tercer lugar, forma parte de ese tipo de asignaturas del Grado en Comunicación Audiovisual que son susceptibles de dirigirse con igual protagonismo al amplio abanico de perfiles vocacionales reunidos en este Grado (a diferencia de otra gran parte de materias, centradas en figuras o fases específicas del amplio conjunto de roles, funciones y capítulos que conforman la creación audiovisual). En cuarto lugar, parece muy útil para el análisis escoger un estudio de caso perteneciente al Grado de Comunicación Audiovisual (sensiblemente ramificado en sus muchas concreciones profesionales) y, de forma específica, impartido durante el tercer curso, uno de los más relevantes de su plan de estudios en la definición, por parte del alumnado, de las opciones que más les interesan. En quinto lugar, como parte de la puesta común y revisión panorámica que esta publicación colectiva asume, esta elección quiere también sumarse al creciente esfuerzo académico internacional llevado a cabo por las principales universidades con Estudios sobre Comunicación, de incluir, reivindicar y desarrollar los

---

<sup>1</sup> El curso omitido entre los años académicos 2017-2018 y 2019-2020 se debe a que otro equipo docente asumió temporalmente la asignatura y las mediciones y análisis que aquí presentamos se interrumpieron por tal periodo.

Estudios de Música para la Comunicación entre sus líneas básicas de docencia e investigación. En sexto lugar, es útil para este estudio que, durante todo el periodo analizado, la asignatura cuenta también con medición anual del nivel de satisfacción del alumnado con respecto a su atención a sus intereses y motivaciones de aprendizaje: en términos cualitativos (con opiniones de los estudiantes recogidas cada curso) y cuantitativos (procedentes de los programas de Evaluación de la Calidad Docente de la UCM, donde dicha asignatura ha obtenido la mención de Excelencia cada curso y en todos los grupos impartidos).

Para formar al alumnado de forma reunida en aquello que compete al discurso musical en sus estudios de creación audiovisual, esta materia organiza su respuesta a ese mencionado abanico de concreciones profesionales y creativas en torno a dos ejes. En primer lugar, en relación con los distintos lenguajes y medios contemplados en el Grado de Comunicación Audiovisual: 1) los tradicionalmente atendidos en el origen de estos estudios (cine, televisión, radio); 2) las otras esferas de escritura audiovisual (desde la realización publicitaria o de videojuegos hasta las nuevas concreciones audiovisuales de realidad virtual, por ejemplo), que, en estas cinco décadas de recorrido universitario se han sumado a la necesaria atención académica; 3) y las que aún no estamos contemplando pero, seguro, seguirán ampliando los lindes del audiovisual. En segundo lugar, su orientación quiere responder a las distintas fases que, en los respectivos procesos de creación propios de tales lenguajes y medios, subdividen y reparten el trabajo de escritura audiovisual: guion, dirección, producción, locución, interpretación actoral, fotografía, dirección de arte, dirección de sonido, edición, posproducción y, por supuesto, las específicas de interpretación, composición o investigación musicales aplicadas a tales campos.

El primer paso para atender a este fragmentado perfil vocacional del alumnado pasa por detectar y medir sus componentes. Para ello, cada uno de los ocho cursos que conforman este estudio de caso, la asignatura ha partido de un análisis del específico mapa de vocaciones de sus estudiantes, a fin de conectar con él los contenidos teóricos y trabajos prácticos de un modo más afinado. El conocimiento de este mapa de intereses profesionales (y su vinculación a los contenidos y planteamientos de la asignatura) se realiza fundamentalmente mediante tres vías: la consulta personalizada, la exposición voluntaria de casos profesionales de análisis de libre elección y la elección del tipo de práctica tutelada (entre siete modalidades ya diseñadas como una primera ramificación de intereses vocacionales).

La consulta personalizada se lleva a cabo durante las dos primeras semanas de curso. En la primera sesión el estudiantado es invitado a presentarse por escrito en las fichas de curso, disponiendo de una semana para redactar brevemente toda información que considere útil acerca de su bagaje previo y sus principales intereses profesionales. En esta presentación se les invita a

que destaquen la especialidad concreta que elegirían en primer lugar dentro del amplio mundo de la Comunicación, pero se evita mencionar previamente ejemplos de estas especialidades o aludir a la eventual posibilidad de que quizás no quieran destacar solo una entre el resto porque es precisamente la reunión de muchas lo que más les interesa profesionalmente. Estas omisiones en la presentación pretenden ayudar a que las respuestas sean, presumiblemente, más espontáneas y expresadas desde su propio bagaje. Con el análisis de tales respuestas, se han podido definir las veintidós categorías vocacionales que se incluyen en la Tabla 1. Su estudio, durante las dos primeras semanas de cada curso, permite orientar muchos de los contenidos teóricos y casos de análisis que se propondrán en las clases. Aunque el número de estudiantes no es constante de año en año,<sup>2</sup> las mediciones permiten detectar y comparar en términos relativos ese notable grado de fragmentación y pluralidad de intereses con que el estudiantado matriculado identifica su identidad vocacional. La siguiente tabla incluye el número de estudiantes de esta asignatura que, en cada curso, se identificaba principalmente con cada una de las profesiones o líneas de creación y, entre paréntesis, su expresión en porcentajes:

---

<sup>2</sup> El número de matriculados en esta asignatura experimentó un acentuado y constante crecimiento entre el primer año y el cuarto de su impartición que, a tenor de las evaluaciones de satisfacción (siempre con mención de Excelencia), cabe interpretar como respuesta a la satisfacción con el planteamiento e impartición de la asignatura. El número de matriculados disminuye los años sexto, séptimo y octavo: ya que la evaluación se mantiene como excelente en estos cursos, cabe explicar tal decrecimiento exclusivamente con la buscada disminución del número de estudiantes de nuevo ingreso (patente en el tercer curso de este Grado desde septiembre de 2018), que esta Facultad persigue para conseguir alcanzar en sus aulas cifras de alumnado más realistas con los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior.

Tabla 1. Número de estudiantes que, en función del curso, se identifica con cada profesión y porcentajes entre paréntesis.

Principal interés vocacional, a destacar entre el resto de especialidades	Curso 2013/2014 N=81 (1 grupo)	Curso 2014/2015 N=125 (1 grupo)	Curso 2015/2016 N=152 en 2 grupos (74+78 estudiantes)	Curso 2016/2017 N=166 estudiantes (83+83 estudiantes)	Curso 2017/2018 N=164 estudiantes (81+83 estudiantes)	Curso 2019/2020 N=142 estudiantes (74+70 estudiantes)	Curso 2020/2021 N=142 estudiantes (74+68 estudiantes)	Curso 2021/2022 N=142 estudiantes (66+76 estudiantes)
Producción audiovisual	7 (8,61%)	9 (7,2%)	7 (4,55%)	9 (5,4%)	11 (6,71%)	9 (6,3%)	12 (8,4%)	2 (1,4%)
Guión audiovisual	8 (9,84%)	12 (9,6%)	12 (7,8%)	12 (7,2%)	12 (7,32%)	12 (8,4%)	11 (7,7%)	4 (2,8%)
Dirección cinematográfica	6 (7,38%)	10 (8%)	11 (7,15%)	13 (7,8%)	14 (8,54%)	13 (9,1%)	7 (4,9%)	6 (4,2%)
Edición	6 (7,38%)	8 (6,4%)	10 (6,5%)	10 (6%)	11 (6,71%)	6 (4,2%)	10 (7%)	8 (5,6%)
Posproducción	4 (4,92%)	6 (4,8%)	5 (3,25%)	8 (4,8%)	5 (3,05%)	4 (2,8%)	8 (5,6%)	8 (5,6%)
Sonido	4 (4,92%)	6 (4,8%)	6 (3,9%)	5 (6%)	4 (2,24%)	2 (1,4%)	5 (3,5%)	3 (2,1%)
Realización televisiva	14 (17,22%)	16 (12,8%)	11 (7,15%)	15 (9%)	16 (9,76%)	10 (7%)	10 (7%)	15 (10,5%)
Creación fotográfica	4 (4,92%)	9 (7,2%)	12 (7,8%)	10 (6%)	12 (7,32%)	11 (7,7%)	10 (7%)	13 (18,57%)
Creación radiofónica	4 (4,92%)	9 (7,2%)	12 (7,8%)	15 (9%)	13 (7,93%)	9 (6,3%)	5 (3,5%)	8 (5,6%)
Dirección de Arte	-	-	-	1 (0,6%)	3 (1,83%)	4 (2,8%)	3 (2,1%)	4 (2,8%)
Cine de Animación	1 (1,23%)	2 (1,6%)	2 (1,3%)	4 (2,4%)	4 (2,24%)	4 (2,8%)	-	4 (2,8%)
Edición de videojuegos	-	-	2 (1,3%)	3 (1,8%)	4 (2,24%)	4 (2,8%)	2 (1,4%)	5 (3,5%)
Realización publicitaria	-	-	1 (0,65%)	2 (1,2%)	4 (2,24%)	3 (2,1%)	4 (2,8%)	8 (5,6%)
Creación literaria	5 (6,15%)	8 (6,4%)	9 (5,85%)	8 (4,8%)	7 (4,27%)	6 (4,2%)	5 (3,5%)	4 (2,8%)
Interpretación actoral	3 (3,69%)	5 (4%)	9 (5,85%)	9 (5,4%)	8 (4,88%)	7 (4,9%)	3 (2,1%)	8 (5,6%)
Artes plásticas	-	2 (1,6%)	5 (3,25%)	4 (2,4%)	3 (1,83%)	5 (3,5%)	3 (2,1%)	5 (3,5%)

Interpretación / composición musical	1 (1,23%)	3 (3,4%)	5 (3,25%)	3 (1,8%)	5 (3,05%)	5 (3,5%)	4 (2,8%)	6 (4,2%)
Imposible destacar solo una especialidad principal porque precisamente se busca una reunión de muchas de ellas	5 (6,15%)	9 (7,2%)	15 (9,75%)	14 (8,4%)	10 (6,1%)	11 (7,7%)	10 (7%)	12 (8,4%)
Análisis e investigación	-	1 (0,8%)	-	2 (1,2%)	2 (1,22%)	1 (0,7%)	-	2 (1,4%)
Otros campos específicos de la comunicación	1 (1,23%)	1 (0,8%)	3 (1,95%)	1 (0,6%)	-	2 (1,4%)	-	3 (2,1%)
No identifica todavía su vocación profesional con un gremio o un área específicos	7 (8,61%)	10 (8%)	10 (6,5%)	11 (6,6%)	9 (5,49%)	10 (7%)	16 (11,2%)	9 (6,3%)
No quiere dedicarse al campo de la comunicación	1 (1,23%)	-	1 (0,65%)	1 (0,6%)	2 (1,22%)	-	3 (2,1%)	-
No contesta	-	-	4 (2,6%)	6 (3,6%)	5 (3,05%)	4 (2,8%)	11 (7,7%)	5 (3,5%)

El análisis y comparación de estos resultados permite extraer muy interesantes conclusiones. Y la primera a destacar parecería ser la constatación de esa pronunciada fragmentación de perfiles, relativamente estables en su presencia de año en año y con una tendencia aún a la progresiva incorporación de nuevas opciones.

Ante la evidencia de esta característica de su alumnado, la asignatura emprendió en el año académico 2013-2014 una reorientación didáctica frente al planteamiento de sus anteriores cursos de impartición. El programa mantuvo sus principales líneas y contenidos originales pero pasó a incorporar dos novedades principales: en primer lugar, el estudio del discurso musical en tanto lenguaje aislado pasó a conectarse, de forma permanente (esto es, en cada uno de sus temas) con sus posibilidades de colaboración con otros lenguajes y profesiones artísticas; en segundo lugar, la asignatura pasó a atender tales aplicaciones desde un nuevo abanico de trabajos y prácticas, orientado a responder

de forma específica al diverso perfil vocacional de sus estudiantes y, también, a potenciar el diálogo y la colaboración entre especialidades.

Las herramientas que permiten concretar este planteamiento y reforzarlo en las elecciones y evolución del estudiantado a lo largo del desarrollo de la asignatura son las siguientes.

1. El planteamiento del programa escoge, como centro del engranaje metodológico de la asignatura, atender a tal pluralidad de posibles aplicaciones profesionales desde su inicio y de forma paralela: el diseño de los capítulos teóricos, las distintas concreciones y las aplicaciones prácticas se refieren, en todos los temas y de forma interrelacionada, a las muy distintas orientaciones profesionales del alumnado. La definición interna del temario opta así por no dividirse en áreas de creación audiovisual tratadas sucesivamente: sin duda una posible propuesta, interesante didácticamente y muy clara en su índice, podría abordar primero la aplicación del discurso musical en el cine, por ejemplo, después en la televisión, después en la radio y después en los videojuegos (por citar unos posibles primeros capítulos entre otros muchos); pero este otro diseño prefiere atender a tales concreciones mediáticas y gremiales de forma paralela, reuniéndolas en un entramado que permita responder desde el principio al conjunto de intereses específicos reunidos en aula. Esta decisión quiere responder a tres objetivos didácticos principales:
  - potenciar que el estudiantado disponga lo antes posible de herramientas de reflexión y escritura aplicables a su específico campo de interés, mejorando así su implicación y apropiación activa de los contenidos teóricos y la utilización de los mismos desde las primeras semanas para el diseño y desarrollo del trabajo práctico;
  - evitar una inercia señalada por una importante parte de nuestro alumnado como un problema a resolver: que, en la aplicación de algunas materias con amplio espectro de especialidades en su temario, los más preciados intereses específicos de parte del estudiantado solo aparecen en los capítulos finales, corriendo el frecuente riesgo de verse mermados en su duración y posibilidades de aplicación práctica en trabajos de la asignatura;
  - potenciar en el alumnado destrezas de análisis interconectado, con las que aprovechar de forma más activa soluciones y herramientas transversales, quizás originalmente más evidentes en la tradición profesional de un área concreta pero efectivamente muy útiles en muchas otras.
2. El diseño de las prácticas tuteladas de curso tiene siempre al lenguaje musical como eje vertebrador, pero con siete posibles modalidades a escoger por cada estudiante de acuerdo a sus principales intereses vocacionales y a la posterior colaboración entre especialidades. Dichas modalidades se dirigen a los siguientes campos: creación audiovisual (guion,

- dirección, producción, interpretación actoral, dirección de arte, edición, posproducción), creación literaria, creación plástica (fotografía, pintura y dibujo principalmente), investigación, creación musical (interpretación, composición), y producción y retransmisión en directo de un espectáculo musical.
3. Se potencia que el sistema de tutorías individuales, herramienta habitual en todas las materias, se utilice desde las primeras semanas como vía para orientar de forma más eficaz a cada estudiante en la elección de aquellos trabajos prácticos que de verdad se ajustan a sus intereses de creación. En relación con este aspecto es muy relevante la atención a estudiantes que, frente a la muy definida vocación de otros compañeros, en un principio no detectan cuál es su principal interés: es una cuestión que suele despertar notable frustración en esta parte del alumnado y el pretexto de la elección de sus principales líneas de interés (quizás en conexión con otras esferas de creación que *a priori* no identifican con lo estrictamente relacionado con esta asignatura o incluso con el propio Grado), propicia una muy interesante ocasión para orientar tal búsqueda.
  4. Además del trabajo principal de curso (la práctica tutelada) cada sesión de clase se cierra con la exposición individual y voluntaria de casos de análisis musicales, propuestos por el alumnado de acuerdo a su especial interés estético y profesional (generalmente están relacionados con lo audiovisual, pero no solamente). Estas exposiciones se reparten en el calendario de la asignatura, con una por sesión y con carácter de trabajo voluntario con el que se opta a subir la calificación final.

La evaluación de la eficacia de este planteamiento debería atender a diversos aspectos o, afinando más, a diversas etapas de consulta. Sin duda, una muy valiosa sería la que permitiera medir el grado de posterior aplicación profesional de los conocimientos adquiridos en la asignatura. Salvo puntuales mensajes espontáneos donde estudiantes de las primeras promociones escriben al equipo docente de esta materia compartiendo el modo en que lo aprendido les ha servido en su posterior trayectoria laboral y creativa, este estudio no dispone todavía de una medición sistemática elaborada a partir de la consulta a estudiantes egresados y ya profesionales. Sí cuenta este estudio con la medición de otros aspectos, donde cabe resaltar el grado de conciencia y satisfacción expresado por el alumnado con la asignatura y, de forma específica, con cómo su metodología didáctica desempeñó un papel importante como motor de motivación y de búsqueda de un perfil profesional específico. Es evidente que los resultados de satisfacción de los estudiantes con respecto a cada materia pueden depender de muchos factores, donde en ocasiones los criterios estrictamente académicos comparten espacio (o incluso pueden llegar a ser sustituidos) por otras características

de la asignatura o su profesorado que hagan especialmente atractiva una asignatura. Tales mediciones exigen por tanto ser analizadas desde un alto compromiso de prudencia. Dicho esto, parece muy significativo para nuestro estudio, no sólo que la asignatura haya sido calificada con la mención de Excelencia del programa de evaluación docente de la Universidad Complutense durante todos los cursos (y en todos los grupos) desde que aplica el enfoque aquí presentado: nos parece especialmente relevante que en todos los años las preguntas específicamente centradas en el interés de la asignatura y su conexión con el mundo profesional se puntúen entre 9,7 y 10 y que el alumnado, en sus opiniones enviadas espontáneamente al correo electrónico a fin de curso, destaque específicamente el método como aspecto muy valioso de la asignatura. Quizás los siguientes fragmentos ayudan a condensar este argumento: «[la asignatura] marca una gran diferencia y nos recuerda por qué escogimos esta carrera y qué queremos hacer una vez se acabe la vida universitaria» (L.E.P, 2021-2022, Grupo B); «(...) es una asignatura que ayuda de verdad, y eso lo sé cuando empiezo a ver que una asignatura me sirve para mejorar en otras» (N.C.L, 2020-2021, Grupo B); «gracias a esa materia he decidido enfocarme en la producción» (N.S.T, 2016-2017).

#### *8. La necesidad de repensar la relación universidad-sociedad-empleabilidad*

Este texto, necesariamente breve, pretende aportar algunos datos y reflexiones que ayuden a que las Facultades con estudios de Comunicación sean sensibles a los serios problemas de desempleo de sus egresados.

Ciertamente, la misión de las universidades es aportar formación e investigación de calidad a la sociedad. Y, junto a ello, no pueden renunciar a facilitar a las nuevas generaciones recursos para ganarse la vida. Toda la formación que se imparte en las universidades no tiene por qué estar directamente dirigida a la empleabilidad. Pero el conjunto de la labor no debe perder de vista la necesidad de nuestros estudiantes de conseguir tener un trabajo digno con el que desarrollar sus expectativas profesionales y vitales.

Hemos tratado de recoger en este texto iniciativas que, desde muy diversas perspectivas, tienen en cuenta la irrenunciable y estimulante tarea de construir puentes entre la universidad y las demandas de la sociedad.



## Referencias

- Acuña, L.; Carrero, O.; García Fernández, M.T.; Ruiz San Román, J.A.; Riobóo, M. (2021). «Vulnerabilidad y museos. Experiencia de trabajo en museos de Madrid con estudiantes universitarios». Comunicación presentada en VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria CIN- DU 2021 sobre «Situación actual y futuro de la educación universitaria». Vigo, 14-17 junio 2021.
- Acuña, L.; Carrero, O.; García Fernández, M.T.; Ruiz San Román, J.A.; Riobóo, M. (2022). Vulnerabilidad y museos. Experiencia de trabajo en museos de Madrid con estudiantes universitarios. Innovación en la práctica educativa universitaria. Ourense: Educación Editora.
- Bailey, E.; Le Vin, A.; Miller, L.; Price, K.; Sneddon, S.; Stapleton, G.; Wolfe, L. (2021). Bridging the transition to a new expertise in the scholarship of teaching and learning through a faculty learning community. *International Journal for Academic Development*, 1-14.
- Cox, M.D. (2004). Introduction to faculty learning communities. New directions for teaching and learning, 2004(97), 5-23.
- Carcelén García, S.; Narros González, M.J.; Galmes Cerezo, M.; Díaz-Bustamante Ventisca, M. (2021). Nuevas herramientas de comunicación de los museos como recurso docente para acercar la cultura a los universitarios. In *Innovación e investigación docente en educación: Experiencias prácticas* (pp. 1924-1951). Dykinson.
- Ladrón de Guevara Pascual, B.; Leal Fernández, I.; Rodríguez Cuadrado, B.; Ruiz San Román, J. (2020). *Museos y espacios artísticos como oportunidades de innovación docente*. En F. Molina; K. Del Orbe; P. Sanvicén, Investigación y docencia en comunicación y sociología de las organizaciones: Innovaciones y retos, pp. 41-46. Lleida: Universitat de Lleida.
- López Sáez, P. et al. (2022). Desarrollo de una comunidad de aprendizaje del profesorado para el impulso del emprendimiento en la UCM, Proyecto Innova Docentia 333 Convocatoria 2022-2023. Universidad Complutense de Madrid.
- Ruiz San Román, J.A. et al. (2018) *Uso de los museos de Madrid para el estudio de la evolución de los conceptos de «ciudadanía», «audiencias» y «opinión pública» en estudios de grado y de postgrado de la Universidad Complutense*. [Proyecto de Innovación Docente].
- Ruiz San Román, J.A. et al. (2019). *Acciones de mejora en las Oficinas de Movilidad Internacional en la implementación de Erasmus+: difusión del programa Erasmus-prácticas y uso docente de museos en la recepción de estudiantes incoming*. [Proyecto de Innovación Docente].
- Ruiz San Román, J.A. et al. (2021). *Museos y exposiciones en Madrid como oportunidad de trabajar conceptos-clave de las Ciencias Sociales con estudiantes Erasmus+ Incoming en colaboración con estudiantes UCM, asociaciones de estudiantes, oficina de relaciones internacionales y PDI*. [Proyecto de Innovación Docente].
- Ruiz San Román, J.A.; Pedreño Santos, A.; García Rica, A.; Jiménez Pelagio, N.; y García Fernández, T. (2022). *Museos y comunicación. Experiencias de proyectos de innovación docente para el uso de museos con estudiantes de comunicación*. Comunicación presentada en XXVI Congreso de Sociología en Castilla-La Mancha. Congreso Internacional. 2022.



## Universidad y emprendimiento. El reto de formar en *management* a graduados en Comunicación

*Raquel Puente*

Universidad Católica San Antonio de Murcia

*Mercedes Medina*

Universidad de Navarra

### *Resumen*

El emprendimiento genera prosperidad y riqueza en los países, ya que impacta en el desarrollo económico a través de la generación de nuevos empleos. Por ello existen múltiples estudios para entender las variables que orientan a los estudiantes hacia el emprendimiento, tanto en el aprendizaje de habilidades como de conocimientos y adquisición de herramientas útiles para crear una empresa. En este sentido, hay abundante literatura del impacto de la formación en el emprendimiento y la formación de nuevas empresas, encontrando un vínculo positivo entre ambas. Pero poco se ha investigado acerca de cómo se relaciona la formación general del pregrado en comunicación y la propensión a iniciar un negocio. Específicamente es importante entender el caso de graduados de comunicación y periodismo, que actualmente debido a la digitalización de los medios y el impacto de la pandemia, han encontrado menos empleo en las empresas de comunicación consolidadas. En muchos casos, convertirse en emprendedores ha sido la única salida posible para hacer frente a la crisis. En este capítulo se explorará la formación en esta especialidad en la facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra y su relación con la creación de nuevas empresas. Para ello, se ha realizado un estudio para conocer cuántos graduados han emprendido, identificar las dificultades encontradas a la hora de emprender y pensar cómo se podrían paliar esas dificultades desde la formación universitaria. El objetivo de este capítulo es reflexionar cómo mejorar la formación en pregrado en las áreas de periodismo y comunicación audiovisual para apoyar e incentivar de forma adecuada el emprendimiento de estos graduados.

### *1. Emprendimiento en estudiantes de Comunicación en España*

*Bridge for Billions*, una de las redes de emprendedores más grandes del mundo, presenta un estudio en el que analiza quiénes son los principales ac-

tores del ecosistema emprendedor en España. En este sentido los estudiantes comprenden un 52% del total, con una edad media de 23 años. En cuanto a las iniciativas desarrolladas, el 87% tiene impacto social, el 97% una base tecnológica y las principales áreas de innovación son legal (18%), moda (8%), alimentación y bebidas (6%), educación (5%) y salud (5%). Con respecto a su ubicación, el 51% proviene de grandes núcleos urbanos, mientras que el 37% pertenece a ciudades de provincia y el 7% a zonas rurales. Como dato interesante el 57% son mujeres (Emprendedores Redacción, 2021).

Sin embargo, España no muestra una tasa alta de nuevos emprendimientos. De acuerdo con el informe *Global Entrepreneurship Monitor* (2021), posee una de las menores tasas de Europa (Neira *et al.* 2021). De acuerdo con Marina (2010), España no cuenta con una cultura emprendedora y el ecosistema emprendedor español, a pesar de los esfuerzos realizados por las administraciones públicas y por el gobierno, aún no muestra resultados alentadores que fomenten el emprendimiento. De acuerdo con este autor, en España el espíritu emprendedor ha surgido por necesidades laborales o por tradiciones familiares donde el elevado número de autónomos responde al apoyo del entorno cercano.

Esta situación se agrava en el caso de los graduados de periodismo y de comunicación audiovisual, quienes entienden su formación unida a la práctica profesional y comprometida con la dimensión ética del quehacer periodístico y artístico (Ferrier, 2013; Baines; Kennedy, 2010). Además, la vocación original de estas profesiones motiva a los estudiantes al desempeño profesional vinculado a contar historias, buscar la verdad, dar voz pública a los que lo necesitan, más que a obtener rendimientos económicos de su actividad.

Pese a la escasa inclinación de los periodistas hacia el emprendimiento, diversas investigaciones demuestran que la formación en este sentido crea estímulos positivos e incrementa la intención emprendedora de los estudiantes (Aceituno; Bousoño; Escudero; Herrera, 2014; Aceituno; Bousoño; Herrera, 2015; Aceituno *et al.*, 2018; Barnes; de-Villiers, 2017; Paniagua; Gómez; González, 2014). Por otra parte, los emprendedores del sector de la comunicación consideran fundamental la formación universitaria para generar negocios innovadores y creativos (Beltrán; Miguel, 2014; Peinado; Rodríguez Barba, 2020).

Motivadas por estudios previos, en el presente texto las autoras se proponen analizar los fundamentos curriculares que provocan estas predisposiciones negativas o positivas hacia el emprendimiento en la Universidad de Navarra, así como conocer la actividad emprendedora de los graduados en la facultad de comunicación. Gracias a este estudio, pretenden explorar las competencias más relevantes que aquellos que han emprendido pudieron desarrollar en sus años de universidad, así como las carencias identificadas.

## 2. La universidad y la formación en emprendimiento

La educación para emprender requiere informar, capacitar e instruir en la creación de un negocio (Bechard; Toulouse, 1998; Gibb, 2002). De acuerdo con Cueva (2012), la formación emprendedora ayuda al graduado a optimizar el proceso emprendedor y disminuir el miedo al fracaso, pero no puede garantizar el éxito del emprendimiento.

El rol de las universidades en la creación y desarrollo de actitudes emprendedoras en jóvenes estudiantes resulta esencial para promover el emprendimiento en un país (Gorman *et al.*, 1997; Pittaway; Cope, 2007). Esta educación emprendedora, involucra a profesores, estudiantes y otros *stakeholders* de la universidad (Gibb; Hannon, 2006; Davey *et al.*, 2016). Aunque se espera que estos esfuerzos universitarios en educación en emprendimiento tengan efectividad en la creación de nuevas iniciativas y en el adiestramiento empresarial, esta conexión no ha sido demostrada todavía. Como señalaba Liñan (2007), la investigación sobre cómo debe ser la educación emprendedora sigue siendo un tema abierto.

Para este autor, la eficacia de la educación en emprendimiento se mide a partir del número de nuevas empresas creadas exitosamente. Dicha formación debe incluir tres elementos: la intención emprendedora, el contexto donde ocurre y la oportunidad de la iniciativa.

Muchos programas educativos incluyen solo la elaboración del plan de negocios, cuyo objetivo es transformar la intención de emprender en acción. Pero no sólo es importante lanzar un negocio, sino también incentivar para emprender y conocer el mercado.

Por su parte, como apunta Lackéus (2015) en su informe sobre educación universitaria en emprendimiento, existen tres enfoques: a) enseñar «acerca», que consiste en un enfoque teórico para comprender en general la actividad de emprender; b) enseñar «para», orientado a emprender ofreciendo conocimientos y permitiendo el desarrollo de competencias necesarias, y c) enseñar «a través», con un enfoque experiencial mediante testimonios de emprendedores y basado en la creación de un negocio real.

La tarea de emprender es preferentemente una actividad práctica que requiere el aprendizaje de competencias para recorrer el proceso desde la intención emprendedora hasta la implementación de la misma y la constitución de la empresa. La Comisión Europea (2010) en su Programa Educación y Formación delimita las competencias claves según su definición del espíritu emprendedor: capacidad para provocar cambios asumiendo la responsabilidad de las acciones, y la habilidad para aceptar y apoyar los cambios producidos por factores externos, mediante objetivos y motivación para alcanzarlos. Destacan las siguientes destrezas críticas para desarrollar estas competencias: (1) planificar, organizar, analizar, comunicar, hacer, informar, evaluar y registrar; (2) desarrollar e implementar proyectos; (3) trabajar de forma cooperativa y flexible como parte de un equipo; (4) identificar las virtudes (o puntos

fuertes) y debilidades de uno mismo; (5) actuar con decisión y responder de forma positiva ante los cambios; (6) evaluar los riesgos y asumirlos de la forma y en el momento necesarios. Mostrar iniciativa, tener una actitud positiva ante el cambio y la innovación, y estar capacitado para identificar áreas en las cuales uno pueda demostrar la totalidad de sus capacidades emprendedoras se señalan como actitudes necesarias.

Almahry *et al.* (2018) proponen tres dimensiones en las que debe basarse la docencia de emprendimiento: aspectos técnicos, cuestiones de gestión y administración de empresas y habilidades y capacidades de desarrollo personal. Estas competencias permitirán al emprendedor hacer frente a las dificultades que la puesta en marcha de un negocio conlleva, con una actitud resolutiva y positiva. En este sentido, parece necesario que la tarea formativa vaya acompañada del apoyo de las autoridades públicas, teniendo en cuenta la aportación del emprendedor a la actividad económica de los países.

Arias-Arciniegas *et al.* (2020) y Morris *et al.* (2013) recomiendan que en los programas educativos de emprendimiento se incluya el análisis del contexto específico donde se van a desarrollar los negocios. En ese sentido, recomiendan tener en cuenta la diversidad de empresas que existen: *startup*, empresas familiares, empresas de corta y larga duración, empresas corporativas, empresas de ámbito local, regional o nacional, e incluso empresas sin ánimo de lucro. Asimismo el análisis sectorial del mercado debe incluir la identificación y evaluación de oportunidades, la planificación, la mitigación de riesgos, habilidades competitivas, liderazgo y dirección de equipos, innovación y desarrollo, modelos de negocios, gestión de recursos, aspectos legales, financieros y éticos, capacidades organizacionales y adiestramiento tecnológico.

En el informe de la OECD para educar en el emprendimiento (Lackéus, 2015), se distingue entre las competencias que se deben desarrollar, el conocimiento, las habilidades y las actitudes necesarias para diseñar e implementar un nuevo negocio. En cuanto a las competencias diferencia las cognitivas de las no cognitivas. Las competencias cognitivas referidas a nociones de marketing, finanzas, planes de negocios, generación de ideas, son más fáciles de enseñar y evaluar. Mientras que las no cognitivas, como la perseverancia, autoeficacia, disposición a aprender, habilidades sociales, son difíciles de evaluar y requieren para ser enseñadas metodologías experienciales o «aprender haciendo». Según Moberg (2014), las competencias no cognitivas son más importantes en el desempeño académico y en el futuro laboral que las cognitivas. Sin embargo, la educación en emprendimiento tradicional y estandarizada se centra más en favorecer el desarrollo de estas últimas (Farrington *et al.*, 2012; Morrison; Schoon, 2013; Levin, 2013).

La literatura que anima a desarrollar las capacidades humanas y personales es abundante (Cotton, 1991; Gibb, 1993; Johnson, 1988; Kirby, 2004; Ollila; Williams-Middleton, 2011). En lugar de una enseñanza pasiva y basada en conocimientos, desde la implantación del Espacio Europeo de Educación

Superior (EEES) (1999) en la mayoría de los países europeos, se fomenta una educación más individualizada, más activa y participativa, basada en procesos y centrada en proyectos, con un mayor contenido experiencial e interdisciplinar.

Tras este análisis de los conocimientos y competencias que deben desarrollarse en la educación en emprendimiento, vamos a detenernos en cómo se debe educar a comunicadores para emprender.

### 2.1. Educación en emprendimiento en Comunicación

Aceituno *et al.* (2015) ven la formación en emprendimiento para los graduados en periodismo y comunicación como una oportunidad en el contexto actual de pérdida de credibilidad de la profesión periodística. En esta formación, considera que la metodología más acertada es la de aprendizaje-servicio utilizada con éxito por Casero-Ripollés y Culler-March (2013). Esta metodología propone un trabajo cooperativo y colaborativo e incentiva la generación de proyectos de transformación social, económica, personal, medioambiental o cultural, que permita a los graduados comprender mejor la realidad con la que tendrán que interactuar en su futuro profesional. Estos autores concluyen que la mayoría de los estudiantes que reciben esta formación están dispuestos a emprender, como fruto de descubrir las necesidades informativas que existen en la sociedad actual.

Peinado y Rodríguez (2020) por su parte analizan varias propuestas de negocio de estudiantes de periodismo. La mayoría son ideas creativas, innovadoras y sostenibles. Observan que los negocios más exitosos tienen un fuerte componente tecnológico, como es el desarrollo de aplicaciones y tecnologías digitales para crear una nueva forma de contar basada en formatos multimedia. Asimismo se observa una tendencia hacia la especialización, el periodismo de datos o el «costumbrismo periodístico» enfocado a aspectos sociales de temas cercanos culturalmente.

Finalmente, Peinado, Rodríguez Barba, Herrero y Civil (2020) estudian el impacto de la puesta en marcha del Plan Bolonia de Educación Superior que incentivó a las universidades a incluir proyectos docentes de emprendimiento. Se centraron en los programas de emprendimiento para estudiantes de periodismo y comunicación en tres universidades españolas, Complutense de Madrid (UCM), Autónoma de Barcelona (UAB) y Universidad de Navarra (UNAV). Concluyen que a lo largo de los últimos cincuenta años de travesía y, sobre todo, desde que se pone en marcha el Plan Bolonia de Educación Superior, los proyectos docentes de estas universidades son más acordes con la empleabilidad y especialmente con el emprendimiento.

Nos centramos a continuación en la docencia en empresa y emprendimiento en la facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra.

### *3. La UNAV y el emprendimiento en Comunicación*

#### *3.1. Formación en tareas directivas en la facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra*

Desde su origen en 1958, en los estudios de periodismo de la Universidad de Navarra se incluyeron dos asignaturas en el plan de estudios de Periodismo orientadas a la formación empresarial de los futuros comunicadores: Empresa informativa y Estructura de la Información (Medina; Herrero, 2020; Peinado; Rodríguez Barba; Herrero; Civil, 2020). Cuando en 1992 el plan de estudios incorporó los grados de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas, se mantuvieron estas asignaturas en Comunicación Audiovisual y Periodismo. Al separarse las carreras, tanto Estructura como Empresa adquirieron el matiz de la nueva carrera: Estructura del Sistema Audiovisual y Empresa Audiovisual, y Estructura del Periodismo y Empresa informativa. En el grado de Publicidad y Relaciones Públicas, la oferta de asignaturas de corte empresarial era aún mayor que en los otros grados, porque esos estudios tenían un enfoque más vinculado a las ventas, la gestión empresarial y la investigación de mercados.

En Estructura, se impartían contenidos relacionados con la configuración del mercado de los medios: barreras de entrada, componentes de la cadena de valor, factores del entorno que rodea los medios en los diferentes países. En Empresa, se estudiaban nociones de dirección estratégica, modelos de negocio, dirección de personas, control de costes, fuentes de ingresos, gestión de la calidad, reputación corporativa, y análisis económico y financiero. A partir de 1995, a estas asignaturas obligatorias o troncales, se añadió la optativa Negocios Audiovisuales, para los alumnos de los tres grados. Como consecuencia, numerosos alumnos de Periodismo acabaron trabajando en los departamentos comerciales de empresas de televisión.

El objetivo de estas asignaturas era formar a los graduados en comunicación en el área de la gestión empresarial y ayudarles a entender los medios de comunicación como empresas formadas por personas unidas por el afán de informar y entretener en mercados donde la libre concurrencia y el buen hacer fueran el fundamento de su independencia y durabilidad en el tiempo. Por tanto, el enfoque en Navarra era diferente del enfoque crítico que en otros centros educativos se daba al desarrollo empresarial de la profesión periodística.

Con el tiempo, después de la transformación digital de las empresas de comunicación, la irrupción de las plataformas digitales y las consecuencias de la crisis económica del 2008, la asignatura de Negocios Audiovisuales fue sustituida por la asignatura optativa de Emprendimiento en Comunicación. En el nuevo contexto se pretendía capacitar a los egresados para lanzar su propio negocio. Desde entonces, la asignatura tiene 3 ECTS y se imparte en



24 horas presenciales. Aunque no son muchas horas para profundizar en la actividad de emprender, su finalidad es sembrar la semilla que en el futuro puede ayudar a los graduados a lanzar su propio negocio. Se oferta a estudiantes de los últimos cursos.

En resumen, en la facultad de comunicación de la Universidad de Navarra el emprendimiento se imparte mediante dos asignaturas obligatorias que permiten conocer el mercado de la comunicación y las bases de la gestión empresarial de las compañías de comunicación, y una asignatura optativa que se imparte desde 2012 y que ha ido incrementando el número de estudiantes.

En 2022 se matricularon 42 alumnos de los tres grados: Periodismo, Comunicación Audiovisual y Marketing —en 2016 el grado de Publicidad y Relaciones Públicas se extinguió y se convirtió en Marketing en Comunicación—. La satisfacción de los alumnos es alta. La nota media de la asignatura ha oscilado entre 4,7 y 4,9 sobre 5 en los últimos cinco años. El objetivo de esta materia es familiarizar a los estudiantes con la posibilidad de emprender y ayudarles a planificar su proyecto final de grado en términos de negocio. Mediante lecturas y ejercicios prácticos van adquiriendo destrezas y competencias para superar los miedos, tener iniciativa, buscar soluciones a los problemas, entender las claves del negocio gracias al modelo CANVAS de Osterwalder y Pigneur (2012), y pensar en su propio negocio.

En anexo se incluye una relación de lecturas recomendadas. Cada estudiante debe elegir una y contar lo que más le ha llamado la atención al resto. Algunos vienen a la asignatura con una idea de negocio, pero la mayoría se enfrentan a la incertidumbre y el miedo de dar forma a una idea propia y compartirla con los demás. Gracias a las sesiones con invitados, ven hecho realidad cómo lanzar un negocio. El aprendizaje es colaborativo, pues todos deben participar en la evaluación del trabajo de los demás. El objetivo no es pensar en un negocio creativo y viable, sino guiarlos en el proceso intelectual de crear su propio negocio, con un planteamiento realista, sistemático y lógico. La evaluación final en la que todos participan está basada en las siguientes cuestiones: ¿ha definido en una frase clara su negocio?, ¿ha mostrado su valor diferencial con respecto a sus competidores?, ¿ha identificado a sus clientes?, ¿ha explicado cómo y cuándo se originan los ingresos?, ¿ha calculado de modo realista los gastos?, ¿cuánto dinero necesita para lanzar el negocio?, ¿qué garantías ofrece de viabilidad?, ¿cuáles son sus objetivos comerciales?, ¿ha justificado la sociedad mercantil elegida? Las calificaciones pueden ser excelente, puede mejorar o no incluye lo solicitado.

Con las preguntas se pretende que sean capaces de exponer una propuesta de valor con claridad y concisión; que manifiesten tino y acierto en anticipar las necesidades de los clientes, donde se manifieste una clara orientación de servicio, equilibrio en el plan de negocio, y sobre todo, en detectar una fuente de ingresos segura, con previsión de crecimiento y un plan de

financiación realista, y finalmente, que aprendan a justificar razonadamente todas las decisiones y muestren una actitud abierta a sugerencias.

Esta asignatura optativa formó parte además de un nuevo impulso al empeño emprendedor de los estudiantes y graduados en la Universidad de Navarra, que se plasmó en la fundación de *Innovation Factory* —hoy *Innovation Track*— en 2016. Este programa de emprendimiento acoge los deseos de formación, impulso e inversión de alumnos y antiguos alumnos que quieren emprender. El mapa formativo de la facultad de Comunicación no estaría completo sin mencionar el Máster en Gestión de Empresas de Comunicación (MGEC) que se lanzó en 2001 para formar profesionales de la dirección y gestión de empresas del sector.

Por tanto, la actividad emprendedora y empresarial de los alumnos de Comunicación de la Universidad de Navarra no se debe a los esfuerzos de los últimos años. En 1977 la facultad creó el departamento de Empresa Informativa y Estructura de la información, destinado a aglutinar toda la docencia e investigación en torno a los aspectos económicos y estructurales relacionados con los medios de comunicación (Davara; García Nieto, 2020; Barrera, 2009). Su impulsor fue Alfonso Nieto, precursor y primer catedrático del área en España. Además, fue uno de los principales impulsores de los estudios sobre economía de los medios de comunicación en el mundo. Desde los años ochenta se codeó con los investigadores pioneros en este campo, Nadine Toussaint, Leo Bogart, Robert Picard, Alan Albarran, con los que colaboró en obras y proyectos de enorme trascendencia, como, por ejemplo, la celebración del Primer Congreso Mundial de Economía de los Medios en Estocolmo en 1994. Su influencia mundial en esta disciplina le hizo merecedor de los máximos reconocimientos académicos del campo: el Award of Honor del *Journal of Media Economics* (la primera revista académica del campo) y el Life Achievement Award de la European Media Management Association.

De las aulas de la facultad han salido periodistas que han desempeñado su labor como empresarios. Entre otros, Jesús Martínez Vázquez y José María García-Hoz, fundadores del Grupo Recoletos; Juan Pablo Pérez Villanueva, fundador y primer director del diario *Expansión*; Covadonga O’Shea, fundadora de la revista *Télva*; Pedro J. Ramírez, fundador del *Diario 16*, *El Mundo* y *El Español*; Mario Tascón y María Moya, fundadores de *Prodigioso Volcán*. También hay graduados de audiovisual que han lanzado su propia productora o canales digitales como Borja Luzuariaga, fundador de *LuzuVlogs*; Beatriz Acinas, fundadora de *Ad Hockers*; Jordi Gasull, fundador de *4catspictures*; Juan Manuel Cotelo, fundador de la productora *Infini-to+1*; Sergio Otegui, que lanzó el blog de viajes *Viajesnadaincluido*, o Sergio Puertollano, fundador de la agencia *Villa MacLuhan*, entre otros. Además, han salido profesionales que han tenido un itinerario muy relevante en el ámbito de la dirección de empresas de comunicación como Javier Bardají,

CEO de Atresmedia; Blanca Formariz, Directora general de 2btube; Ángel Blasco, CEO de Filmayer, o Gonzalo Sagardía, CEO de Onza Partners, entre otros. Asimismo, vinculados a UNAV *Innovation Track* hay varios antiguos alumnos de la facultad que han lanzado su propio negocio en el ámbito de la comunicación como La Propagadora, Leukkers o Ubiquomedia; en el sector tecnológico, como Artaiz Asesoría Tecnológica, Backyard strategy, Helphone o Nautilus Experiencias Digitales; incubadoras de negocios como Creatalent, y otros sectores como la moda o las joyas Montrey. Muchas de estas empresas tienen su sede social en Pamplona por las ayudas fiscales que otorga la Comunidad Foral o por la cercanía y familiaridad con los clientes tras años de convivencia en esta tierra.

#### 4. Graduados emprendedores: competencias y retos

Para explorar la percepción y experiencia en relación con su orientación emprendedora y la formación recibida de los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Navarra, se diseñó un estudio cuantitativo para conocer quiénes habían lanzado su propio negocio, y conocer los retos que tuvieron que superar en esta actividad. Se envió un cuestionario a todos los graduados en la facultad en marzo de 2022, y se recibieron 342 respuestas. El cuestionario incluía nueve preguntas, de las cuales tres eran preguntas de respuesta abierta. A continuación, se exponen los resultados obtenidos junto con un breve análisis de los mismos.

En cuanto a las características demográficas, en la Figura 1 y 2 se observa que la mayoría de los que respondieron (casi 70%) están entre los 30 a los 55 años, y más de la mitad (57%) son mujeres. En cuanto al grado, como recoge la Figura 3, la mayoría son del grado de Periodismo (60%), como era de esperarse, pues es el grado más antiguo en la facultad, seguido en la misma proporción de los grados de Comunicación audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas que fue transformado en 2016 en Marketing.

En cuanto a la intención de emprender resulta interesante observar que la mayoría pensó en algún momento iniciar su propia empresa (Figura 4), aunque finalmente de ese 64 por ciento, solo el 36 por ciento llevó a cabo su iniciativa. Este resultado parece contradecir lo esperado de acuerdo con la bibliografía revisada donde se explica que los graduados de comunicaciones no se perciben como emprendedores (Ferrier, 2013; Baines; Kennedy, 2010).

Por otro lado, el hecho de que casi la mitad de los encuestados con orientación emprendedora no haya podido desarrollar su idea de negocio e implementar su iniciativa, demuestra que la orientación prioritaria de la mayoría de graduados en comunicación no es fundar una empresa, junto con deficiencias en términos de educación en emprendimiento ofrecida en los grados estudiados o la falta de ayuda externa y condiciones de mercado para hacerlo. A pesar

Figura 1. Rango de Edad. Fuente: Elaboración propia.

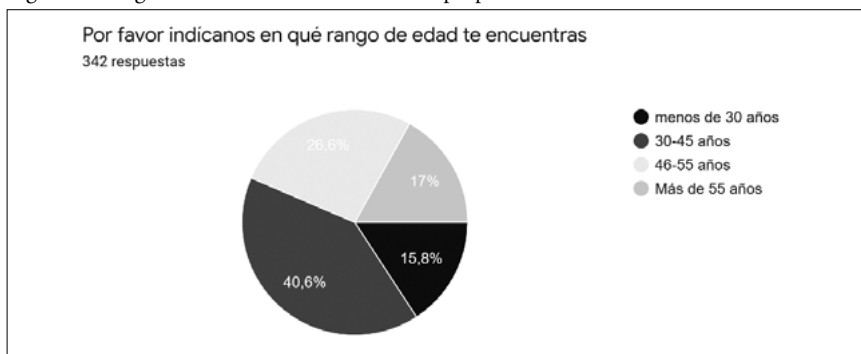


Figura 2. Género. Fuente: Elaboración propia.

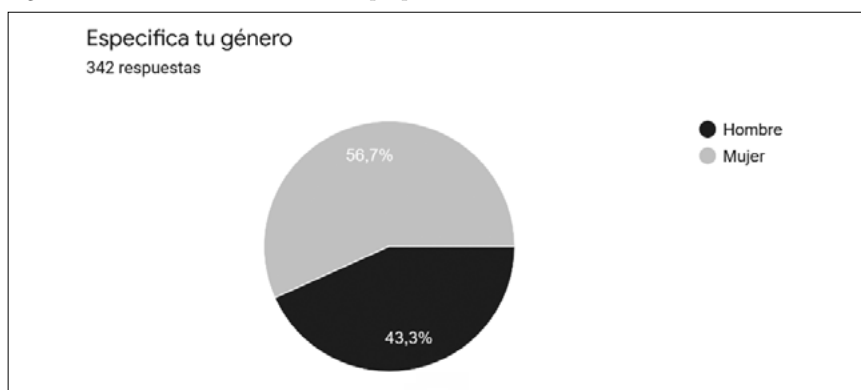


Figura 3. Grado estudiado. Fuente: Elaboración propia.

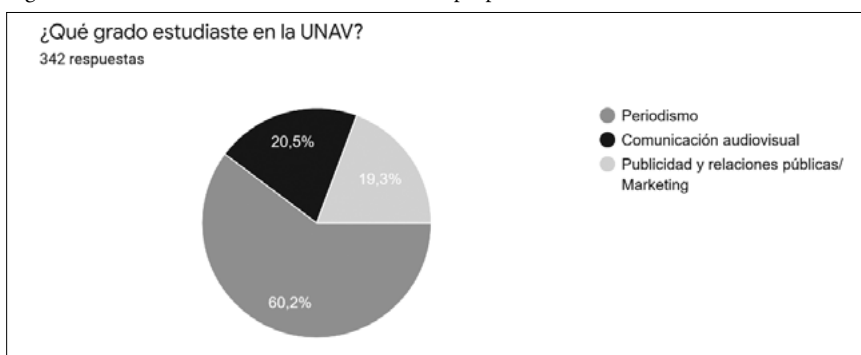


Figura 4. Orientación Emprendedora. Fuente: Elaboración propia.

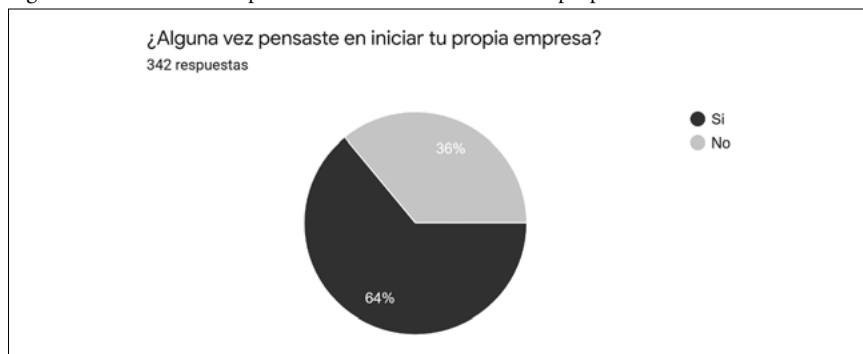
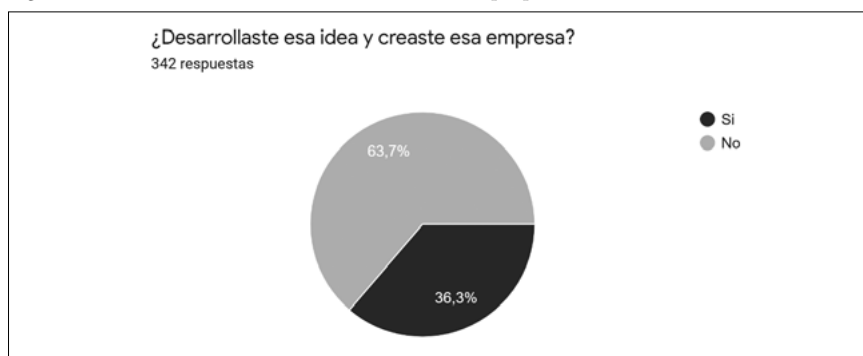


Figura 5. Desarrollo de la idea. Fuente: Elaboración propia.



de estas brechas de competencias emprendedoras, los encuestados mencionan que varias de las materias estudiadas durante la carrera fueron un apoyo en su decisión de emprender, específicamente la más importante es la asignatura de Empresa, y con menos menciones le siguen Producción, Marketing, Creatividad y el TFG o Proyectos, como se llamaba antes del nuevo plan de estudios. Pero la mención que mayor frecuencia obtiene es la percepción de los graduados de que ninguna materia les ayudó en el proceso emprendedor (Figura 6), aunque hay una minoría que considera que todas le formaron e incluso asignaturas aparentemente lejanas en el conocimiento como Epistemología, Redacción, Géneros Periodísticos, Literatura o Filosofía.

A pesar de las carencias en cuanto a la formación para emprender que los encuestados mencionan, solo el 28 por ciento de los graduados que decidieron iniciar una empresa recibieron una formación en emprendimiento pos-

Figura 6. Asignaturas para emprender. Fuente: Elaboración propia.

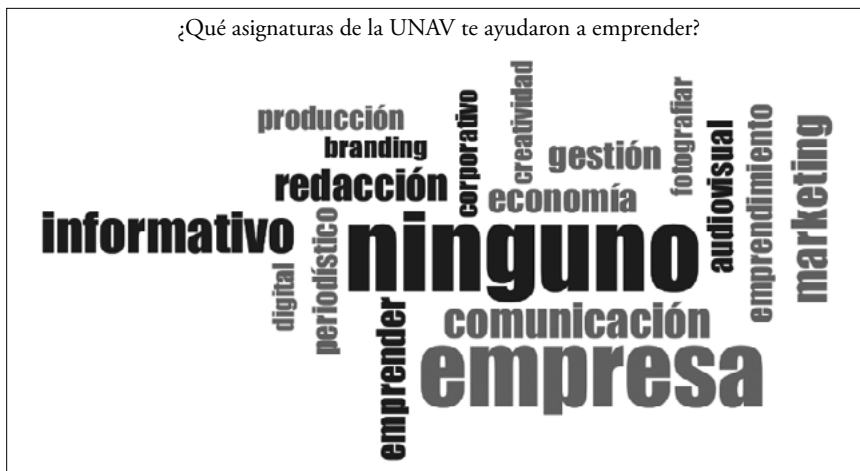
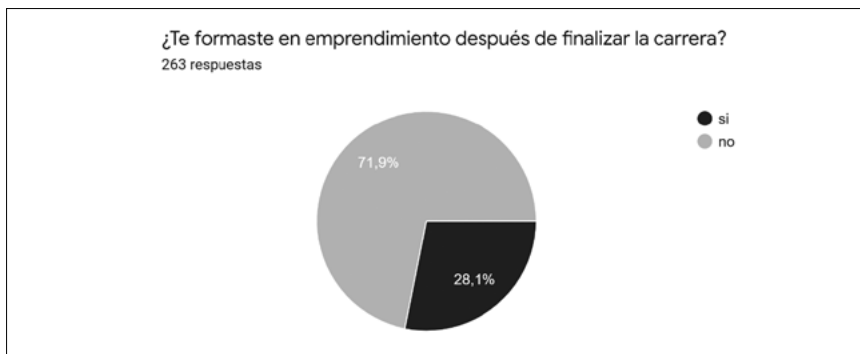


Figura 7. Formación posterior en emprendimiento. Fuente: Elaboración propia.



terior a su egreso de la Universidad de Navarra (Figura 7). Esto demuestra que el aprendizaje en el proceso de emprender procede principalmente de la propia experiencia tanto de los éxitos como de los fracasos.

En cuanto a las carencias en su formación de emprendimiento, los encuestados destacan como áreas de conocimiento y competencias más importantes las relacionadas con la gestión de la empresa, el área financiera, el área fiscal

Figura 8. Carencias para emprender. Fuente: Elaboración propia.

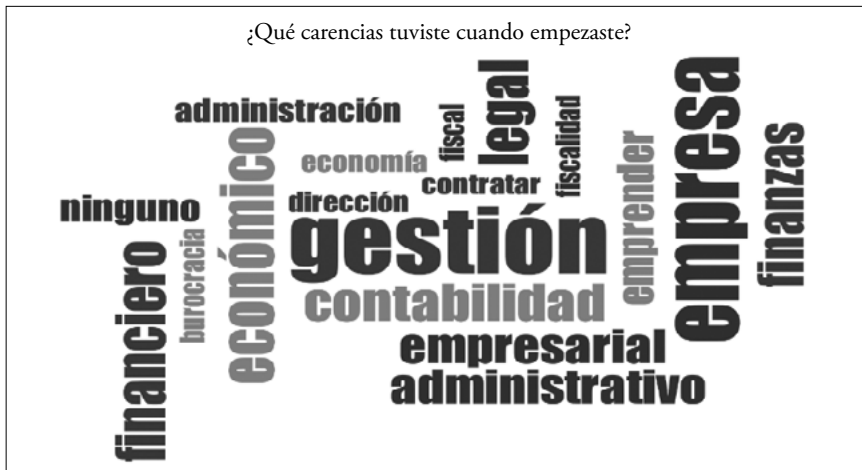
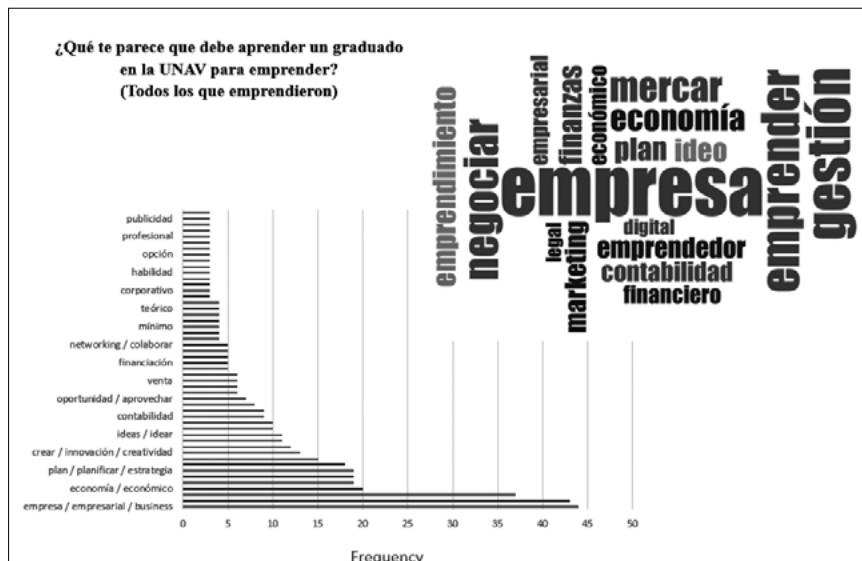


Figura 9. Aprender en la UNAV sobre emprendimiento. Fuente: Elaboración propia.



y contabilidad (Figura 8). También mencionan competencias en marketing, contratación y recursos humanos, producción y manejo de incertidumbre, aunque con menor frecuencia.

Finalmente, los encuestados que emprendieron perciben que algunas de las asignaturas, y competencias, que deberían haber desarrollado en la universidad para facilitarles el proceso de emprender son empresa y negocios, economía y entorno, planificación y estrategia, innovación y creatividad. Algunas que mencionan con menos frecuencia son finanzas y contabilidad, legal, ventas y marketing (Figura 9).

### *5. Conclusiones y recomendaciones*

En los tiempos inciertos que corren para el periodismo y la comunicación, la formación en emprendimiento es un factor de supervivencia clave para muchos de los graduados de comunicación en el contexto actual, y dado que hay evidencia empírica que muestra que esa formación tiene un impacto sobre el proceso emprendedor, las universidades deberían seguir fomentando en sus planes de estudio y objetivos de aprendizaje el emprendimiento como parte fundamental del currículo de los graduados.

Sin embargo, no hay una receta única de cómo debe ser la educación en emprendimiento. Podría centrarse en la creación y lanzamiento de un negocio, o en el proceso, en el resultado o en la formación en competencias necesarias para llevar a cabo una iniciativa empresarial.

Tras la revisión de la literatura específica y el análisis del desarrollo histórico de los esfuerzos de la facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra por ofrecer una propuesta formativa en gestión de empresas y emprendimiento y la percepción de los graduados en este sentido, podemos desarrollar las siguientes recomendaciones:

- Teniendo en cuenta que en la mayoría de facultades de comunicación en España y en otros países se incluyen en el currículo asignaturas como Estructura y Empresa, parece aconsejable que también se incluya formación en emprendimiento, ya que esta formación es vital para el desempeño profesional de la mayoría de los graduados en periodismo y comunicación. Algunos verán en su propio negocio la vía de subsistencia y desarrollo profesional, y otros entenderán mejor el contexto empresarial y de mercado en el que trabajan.
- Dado que el emprendimiento es un proceso, es importante considerar en una propuesta docente cada etapa de ese proceso. Especial importancia debe darse al primer paso, que es incentivar la orientación emprendedora, pues de nada servirán los conocimientos y competencias para formular cada detalle de un negocio que no será implementado sin la actitud emprendedora que es el gatillo de este desarrollo. En este sentido, la formación



- en habilidades y competencias personales resultará muy formativa para los estudiantes y un complemento esencial para su preparación profesional.
- Asimismo, dentro del proceso es importante considerar el desarrollo de competencias de gestión y conocimientos económico-financieros, pero especialmente las personales o no cognitivas, que, aunque son más difíciles de aprender, son las que marcarán la diferencia del emprendedor frente a los competidores y retos que vendrán en el desarrollo de la iniciativa.
  - Aún parece dominar el escenario de enseñanza de la metodología tradicional (Kolo *et al.*, 2021). Sin embargo, en el actual contexto educativo no sólo en el caso de emprendimiento, sino en cualquier área de formación, resulta vital enseñar haciendo, es decir, usar metodologías experienciales y proyectos reales.
  - La oferta de formación en emprendimiento debe ser revisada, pues llama la atención que sólo la mitad de los graduados que respondieron la encuesta y tenían iniciativa emprendedora lograron lanzarla en el mercado. Además de las facilidades fiscales y de ayuda al emprendedor por parte de las administraciones públicas, el clima de apoyo al emprendimiento debe seguir calando en la universidad y extendiendo su influencia hacia muchos estudiantes que probablemente hoy todavía desconocen el programa de emprendimiento de la Universidad de Navarra y la conexión con su desarrollo profesional.
  - Por parte de las instituciones públicas, debería haber un mayor compromiso con las universidades para desarrollar plataformas de financiación y colaboración con el lanzamiento de nuevas iniciativas exitosas que prosperen y generen crecimiento económico a través de nuevos empleos.
  - Contando con que cada año aumenta el número de graduados con experiencia gestora y emprendedora, seguir contando con ellos en la docencia se estima imprescindible. Su experiencia, su criterio, su evaluación y su apoyo resultará esencial para acompañar a los noveles emprendedores en su andadura profesional.
  - Las universidades deben ser plataformas de soporte de estas actividades emprendedoras y no solo formadoras. En este sentido es importante considerar la creación de redes que incluyan posibles proveedores, intermediarios, instituciones financiadoras, accionistas, entre otros.

Finalmente, estudios comparados con otras universidades nacionales e internacionales ayudarán a atinar en la formación de futuros emprendedores y a crear un ecosistema que permita la sostenibilidad de muchos de los proyectos que se lancen al mercado.

## Referencias

- Aceituno-Aceituno, P.; Bousoño-Calzón, C.; Herrera-Gálvez, F.J. (2015). Una propuesta para impulsar el espíritu emprendedor y la capacitación en el futuro de la profesión periodística. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 21 (2), 929-942.
- Aceituno-Aceituno, P.; Casero-Ripollés, A.; Escudero; Bousoño, C. (2018). University Training on Entrepreneurship in Communication and Journalism Business Projects. *Comunicar* 26, 91-100. doi: 10.3916/C57-2018-09
- Aceituno-Aceituno, P.; Bousoño-Calzón, C.; Escudero-Garzà, J.J.; Herrera-Gálvez, F.J. (2014). Formación en emprendimiento para periodistas. *Profesional de la Información*, 23 (4), 409-414.
- Almahry, F.F.; Sarea, A.M.; Hamdan, A.M. (2018). A review paper on entrepreneurship education and entrepreneurs' skills. *Journal of Entrepreneurship Education*, 21 (1), 1-7.
- Arias-Arciniegas, C.M.; Tovar, P.L.; López, C.E.V.; Cuervo, J.H.E. (2020). Emprendimiento universitario y educación emprendedora: Una revisión de literatura. *Revista Reflexiones y Saberes*, (12), 51-65.
- Baines, D.; Kennedy C. (2010). An education for independence: Should entrepreneurial skills be an essential part of the journalist's toolbox? *Journalism Practice*, 4(1), 97-113.
- Barnes, R.; de-Villiers-Scheepers, M.J. (2017). Tackling uncertainty for journalism graduates: A model for teaching experiential entrepreneurship. *Journalism Practice*, 1-21.
- Barrera, C. (2009) *Historia de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra. Medio siglo de enseñanza e investigación (1958-2008)*. Eunsa, Pamplona.
- Bechard, J.P.; Toulouse, J.M. (1998). Validation of a didactic model for the analysis of training objectives in entrepreneurship. *Journal of business venturing*, 13 (4), 317-332.
- Beltrán, G.J.; Miguel, P. (2014). Doing culture, doing business: A new entrepreneurial spirit in the Argentine creative industries. *International Journal of Cultural Studies*, 17(1), 39-54.
- Casero-Ripollés, A.; Cullell March, C. (2013). Periodismo emprendedor. Estrategias para incentivar el autoempleo periodístico como modelo de negocio. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19, 681-690. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ESMP.2013.v19.42151](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42151)
- Comisión Europea (2010). *Informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010»* (2010/C 117/01).
- Cotton, J. (1991). Enterprise education experience: a manual for school-based in-service training. *Education+ Training*, 33, 6-12.
- Cueva, Á.R. (2012). Aprende a emprender: Universidad y emprendimiento. *Revista de estudios de juventud*, (99), 69-87.
- Davey, T.; Hannon, P.; Penaluna, A. (2016). Entrepreneurship education and the role of universities in entrepreneurship: Introduction to the special issue. *Industry and higher education*, 30 (3), 171-182.
- Davara Rodríguez, F.J.; García Nieto, M.T. (2020). La génesis de las facultades españolas de Ciencias de la Información: del Periodismo y de las Relaciones Públicas. *Aportes* 103, 2, 35-68.
- Emprendedores Redacción (2021). El 52% de los emprendedores que pone en marcha un negocio en España son estudiantes, *Emprendedores*, 21/01/2021. <https://www.emprendedores.es/gestion/emprendedores-espana-estudiantes/>
- Espacio Europeo de Educación Superior (1999). Declaración de Bolonia. <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/espacio-europeo-educacion-superior-eees/documentacion-eees/>
- Farrington, C.A.; Roderick, M.; Allensworth, E.; Nagaoka, J.; Keyes, T.S.; Johnson, D.W.; Beechum, N.O. (2012). *Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance —A Critical Literature Review*, ERIC.

- Ferrier, M.B. (2013). Media entrepreneurship curriculum development and faculty perceptions of what students should know. *Journalism & Mass Communication Educator*, 68(3), 222-241.
- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4, 233-269.
- Gibb, A.A. (1993). Small business development in Central and Eastern Europe-Opportunity for a rethink? *Journal of Business Venturing*, 8 (6), 461-486.
- Gibb, A.; Hannon, P. (2006). Towards the entrepreneurial university. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 4 (1), 73-110.
- Gorman, G.; Hanlon, D.; King, W. (1997). Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management: a ten-year literature review. *International small business journal*, 15 (3), 56-77.
- Johnson, C. (1988). Enterprise education and training. *British Journal of Education and Work*, 2, 61-65.
- Kirby, D.A. (2004). Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge? *Education + Training*, 46, 510-519.
- Kolo, C. et al. (2021). Teaching Media Management in International Perspective: A Comparative Content Analysis of Curricula in the US and Germany. Paper submission to the 2021 AEJMC Conference. <https://mmedivision.wordpress.com/>
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, why, when, how*. *Entrepreneurship 360*. Background Paper. OECD & European Commission.
- Levin, H.M. (2013). The utility and need for incorporating non-cognitive skills into large scale educational assessments. In: Von Davier, M.; Gonzalez, E.; Kirsch, I.; Yamamoto, K. (eds.), *The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*. New York: Springer.
- Liñán, F. (2007). The role of entrepreneurship education in the entrepreneurial process. En Alain Fayolle, *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, UK: Edward Elgar Publishing Limited, 230-248. <https://doi.org/10.4337/9781847205377.00023>
- Marina Torres, J.A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de educación*. 351, 49-71.
- Medina, M.; Herrero, M. (2020). Management and economics of communication in Southern Europe., in B. von Rimscha, *Management and economics of communication*. DeGruyter: Berlin, pp. 393-404. ISBN 978 3-11-058716-6. <https://doi.org/10.1515/9783110589542-201>
- Moberg, K. (2014). Two Approaches to Entrepreneurship Education: The Different Effects of Education for and Through Entrepreneurship at the Lower Secondary Level. *The International Journal of Management Education*, 12(3), 512-528. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.05.002>
- Morris, M.H.; Webb, J.W.; Fu, J.; Singhal, S. (2013). A competency-based perspective on entrepreneurship education: conceptual and empirical insights. *Journal of small business management*, 51(3), 352-369.
- Morrison Gutman, L.; Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*. University of London, Institute of Education.
- Neira, I.; Guerrero, M.; Calvo, N.; del Mar Fuentes, M.; Fernández-Laviada, A.; Leporati, M.; Torres, A.J. (2021). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe GEM España 2020-2021* (Vol. 256). Ed. Universidad de Cantabria.
- Ollila, S.; Williams-Middleton, K. (2011). The venture creation approach: integrating entrepreneurial education and incubation at the university. *Int. J. Entrepreneurship and Innovation Management*, 13, 161-178.
- Osterwalder, A.; Pigneur, Y. (2012) *Generación de modelos de negocio*, Barcelona: Deusto.
- Paniagua Rojano, F.J.; Gómez Aguilar, M.; González Cortés, M.E. (2014). Incentivar el emprendimiento periodístico desde la

- Universidad. *Revista latina de comunicación social*, (69), 548-570. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1024>
- Peinado y Miguel, F.; Rodríguez Barba, D. (2020). Emprender e innovar para crear empleo en Periodismo. *Historia y Comunicación Social*, 25(2), 491-499. <https://doi.org/10.5209/hics.72279>
- Peinado, F., Rodríguez Barba, D., Herrero Subías, M., & Civil i Serra, M. (2020). Oferta formativa universitaria en el Grado de Periodismo para la empleabilidad y el emprendimiento, en Sotelo González, J. & Gallardón Camacho, J. coords., *Comunicación especializada: historia y realidad actual*. Aravaca (Madrid): McGraw-Hill/ Interamericana de España, 221-239.
- Pittaway, L.; Cope, J. (2007). Entrepreneurship education: A systematic review of the evidence. *International Small Business Journal*, 25 (5), 479-510.

### *ANEXO 1. Lecturas recomendadas a los alumnos sobre emprendimiento*

- Alemany, Luisa; Planellas, Marcel (2011). *Emprender es posible*, Barcelona: Deusto.
- Álvarez de Mon, Santiago (2012). *Aprendiendo a perder*, Plataforma editorial.
- Arnal, José Carlos (coord.) (2003). *Creación de empresas: los mejores textos*. Barcelona: Ariel.
- Barba, Enric (2011). *Innovación. 100 consejos para inspirarla y gestionarla*, Barcelona: libros de cabecera.
- Boyd, Drew; Goldenberg, Jacob (2014). *Dentro de la caja. El proceso creativo que funciona en todos los casos*. Empresa Activa.
- Boyle, Raymond; Kelly, Lisa W. (2012). *The Television entrepreneurs. Social change and Public understanding of business*. Ashgate.
- Capodagli, Bill; Jackson, Lynn (2011). *Innovar al estilo Pixar. Lecciones de negocios de la empresa de recreación más creativa del mundo*, Madrid: McGrawHill.
- Clark, Tim (2012). *Tu modelo de negocio, 2ª ed.* Barcelona: Deusto.
- Collins, Jim (2001). *Good to Great, New York*. HarperBusiness.
- Del Castillo, Ángel (2008). *18 axiomas fundamentales de la investigación de mercados*, La Coruña: Netbiblo.
- Domingo, Carlos (2013). *El viaje de la innovación*. Deusto.
- Domínguez, Eva (2012). *Microperiodismos. Aventuras digitales en tiempos de crisis*. UOC.
- Drucker, Peter F. (1986). *La innovación y el empresario innovador: la práctica y los principios*, Barcelona: EDHASA.
- Fernández Irigoyen, Luis Ignacio (2011). *Cómo cortejar a tu banco para que te diga «sí quiero»*, Zaragoza: Actualidad Media.
- Gadner, Howard; Davis, Kati (2014). *La generación app: cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Barcelona: Paidós.
- García-Milà, Pau (2011). *Está todo por hacer. Cuando el mundo se derrumbe, hazte emprendedor*, 4ª ed., Barcelona: Plataforma ediciones.
- Gosende, Javier (2011). *El libro del emprendedor. Desarrolla con éxito tu negocio en Internet*, Barcelona: Anaya.
- Hamel, Gary (2001). *Fórmulas de estrategia empresarial*, Barcelona: Planeta.
- Hartlieb, Petra (2015). *Mi maravillosa librería*. Periférica.
- Herrera, Daniel; Brown, Daniel (2006). *La guía del emprendedor. Combinaciones transgresoras para crear un negocio único*, Barcelona: Empresa Activa.
- Inaraja, Francisco Javier (2010). *Lánzate ya. Cómo hacer realidad tu idea de negocio*, Barcelona: Planeta.
- Kawasaki, Guy (2014-4ªed.). *El arte de empujar 2.0*. Ilustrae.
- Kelley, Tom (2010). *Las diez caras de la innovación*, Paidós.
- Kotler, Philip; Trías de Bes, Fernando (2011). *Innovar para ganar. El modelo ABCDEF*, Empresa activa.
- Lester, David (2011). *Cómo empezaron, 18 buenas ideas que se convirtieron en grandes empresas*, Barcelona: Profit.

- Lizarralde E. (2014). *Economía de la participación*. Madrid: San Antonio. <http://a.eoi.es/economiaparticipacion>
- Maqueda, Javier; Olamendi, Gabriel; Parra, Francisca (2003). *Tu propia empresa: un reto personal: manual útil para emprendedores*, Madrid: ESIC.
- Masgrau, Mariona; Cros, Susana; Froasté, Álex (2009). *¡Buena idea! Recursos para estimular la creatividad*, Barcelona: ESADE Alumni.
- Meyer, Pedro (2009). *Emprendedores. 25 casos de éxito en el mundo empresarial*, Barcelona: Alienta editorial.
- Michalko, Micahel (2001). *Thinkeroty: cómo desarrollar la creatividad en la empresa*. Gestión 2000.
- Miranda, Adrián; Alonso, Manuel (2016). *La empresa colaborativa: la nueva revolución económica*. Pearson.
- Pego, Gustavo; Luquin, David (2018). *Creación de empresas de moda*. ISEM-EUNSA.
- Peters, Thomas J. (1992). *En busca de la excelencia: lecciones de las empresas mejor gestionadas de Estados Unidos*, Barcelona: Folio.
- Picard, Robert (2012). *La creación de valor y el futuro de las empresas informativas*, Media XXI.
- Seth, Godin (2012). *¿Eres imprescindible?*, Planeta.
- Suárez, Alejandro (2011). *Ha llegado la hora de montar tu empresa*, Barcelona: Deusto.
- Tzu, Sun (2001). *El arte de la guerra*, Madrid: Fundamentos.
- Veciana, José María (2005). *La creación de empresas: un enfoque gerencial*, Barcelona: La Caixa.
- Woodard, Cheryl (2000). *Who funds magazine startups?* <https://www.publishingbiz.com/html/particle9.html>.

### *Historias de emprendedores o empresas de éxito en comunicación*

- Disney
- Masters, Kim (2001). *The keys to the kingdom: the rise of Michael Eisner and the fall of everybody else*, New York: Harper Business.
- Flower, Joe (1991). *Prince of the magic kingdom: Michael Eisner and the re-making of Disney*, New York, N.Y.: J. Wiley.
- Iger, Robert (2020). *Lecciones de liderazgo creativo. Mi gran aventura al frente de la empresa que ha convertido la magia en realidad*.
- Grover, Ron (1997). *The Disney Touch*, McGraw-Hill, 1997.
- Slywotzky, Adrian, J.; Morrison, David (1997). *The Profit Zone: How strategic business design will lead you to tomorrow's profits*, Ransom House, Nueva York, pp. 193-216.
- Wetlaufer, Suzy (2000). «Common sense and conflict. An Interview with Disney's Michael Eisner», *Harvard Business Review*, I-II/2000, pp. 115-124.
- Pixar
- Knopf, Alfred A. (2008). *The Pixar touch: the making of a company*, Price, David Andrew, New York.
- Paik, Karen (2007). *To infinity and beyond: the story of Pixar Animation Studios*, San Francisco: Chronicle Books.
- Apple
- Elliot, Jay (2011). *El camino de Steve Jobs. Liderazgo para las nuevas generaciones*, Madrid: Aguilar.
- Isaacson, Walter (2011). *Steve Job: la biografía*, Madrid: Debate.
- Conde Nast
- Seebohm, Caroline (1982). *The man who was Vogue: the life and times of Condé Nast*, New York: The Viking Press.
- The Washington Post
- Graham, Katharine. Una historia personal: mujer, periodista, empresaria, editora de «The Washington Post», versión española de José Manuel Calvo Roy y María Luisa Rodríguez Tapia, Madrid: Alianza, 1998.
- Google
- Suárez, Alejandro (2012). *Desnudando a Google*, Barcelona: Deusto.



## Gestión de prácticas en empresas en el ámbito de la Comunicación y transferencia del conocimiento: experiencias desde la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla

*Mar Ramírez-Alvarado*  
Universidad de Sevilla

*Gloria Jiménez-Marín*  
Universidad de Sevilla

*Víctor Hernández-Santaolalla*  
Universidad de Sevilla

### *Introducción*

En el ámbito universitario, las prácticas externas constituyen una formación complementaria, cuya principal característica o novedad es que se desarrollan en un entorno diferente y desconocido para el estudiantado: se trata de un espacio de crecimiento que no es el exclusivamente académico o formativo, sino que sale de las aulas y queda circunscrito al entorno de empresas, instituciones, fundaciones u organizaciones laborales diversas. En el marco de su incorporación en los planes de estudio de los grados y posgrados en comunicación se busca asegurar que, en este período, se apliquen y amplíen los conocimientos adquiridos durante los estudios. Para ello hay que asegurar que las tareas que se van a desarrollar guarden relación con las salidas profesionales de cada titulación.

En este sentido, es interesante conocer exactamente qué supone la realización de prácticas en empresas, también planteadas como prácticas externas. Y es que, según el Secretariado de Prácticas en Empresas y Empleo de la Universidad de Sevilla, las prácticas en empresas suponen unos conocimientos adicionales, cuya particularidad es que se desarrollan en el seno profesional, en un entorno diferente y desconocido para el alumnado: la sede empresarial u organizacional donde, tras el paso por la universidad, se desarrollará el trabajo profesional.

Es una etapa en la que el estudiantado aplica, amplía y complementa los conocimientos que ya tiene, desarrollando, a nivel práctico, el ejercicio de la profesión. De este modo, se acerca al mercado laboral y a situaciones reales de exigencia profesional, lo cual constituye, además, una experiencia a incluir en el currículum.

En el caso de la universidad, las prácticas representan un mecanismo de conexión entre grupos de investigación y empresas que demandan tecnología. Asimismo, son una fuente muy importante para detectar necesidades de mejora en la formación universitaria en aquellos aspectos más cercanos a los requerimientos específicos de la práctica laboral, y un recurso fundamental para complementar la formación académica del estudiante. En esta línea, el proyecto formativo desarrollado durante las prácticas externas, y la retroalimentación obtenida a lo largo del proceso, revierte positivamente en los tres agentes implicados en las mismas: el alumnado, la entidad profesional y la universidad.

### *1. Modalidades de prácticas en empresas en la Universidad de Sevilla*

La Universidad de Sevilla posee dos modalidades de prácticas: Prácticas Curriculares y Prácticas Extracurriculares (también denominadas Prácticas de Estudiantes). Además de estos programas, existe una tercera variante que puede aplicarse a ambas tipologías: las prácticas internacionales.

#### *1.1. Prácticas curriculares*

El primer tipo, las curriculares, son aquellas prácticas de corte académico, insertas en el plan de estudio de las titulaciones y, generalmente, gestionadas por los centros universitarios. Son, por tanto, el tipo de prácticas que se coordinan a través de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla (FCom US). Están dirigidas a estudiantes que se encuentran desarrollando sus estudios universitarios en las diferentes ramas de comunicación. La finalidad última de estas prácticas, que son opcionales (y solo obligatorias en el caso del Máster en Comunicación Institucional y Política), es ocupar el reconocimiento (previa matriculación) de los créditos correspondientes a una asignatura de los respectivos planes de estudio de las titulaciones impartidas en la FCom US y, por ende, trasladar el contenido práctico de la profesión al espacio o sede de una organización.

Partiendo de una normativa común para toda la Universidad de Sevilla (Normativa de Prácticas Académicas Externas de la Universidad de Sevilla, aprobada en Acuerdo 10.1/CG 23-5-17, por el que se conviene de conformidad con el RD 592/2014 de 11 de julio), en líneas generales cada centro tiene su propio procedimiento y normativa, por lo que se deberá contactar con las personas responsables de prácticas de cada facultad o escuela, según titulación, para obtener más información. En el caso que nos ocupa, la normativa en cuestión es la Normativa Interna de Prácticas Externas de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla (Aprobada en Junta de Facultad celebrada el 30 de noviembre de 2020).



### 1.2. Prácticas extracurriculares

En cuanto a las denominadas Prácticas Extracurriculares, el segundo tipo de las mencionadas, son prácticas profesionales dirigidas a estudiantes cuyo principal objetivo no es ya cubrir una materia del plan de estudios, sino conseguir una experiencia profesional. También conocidas como «Prácticas de Estudiantes», una de las principales diferencias es que están gestionadas por el Secretariado de Prácticas en Empresas y Empleo de la Universidad de Sevilla. Suelen llevarse a cabo en empresas, entidades u organismos externos, pero también en distintos centros, departamentos, servicios, institutos o grupos de investigación de la propia universidad. La empresa es la que define el perfil de la plaza y selecciona en última instancia, pudiendo realizar entrevistas a las personas candidatas si lo consideran oportuno. Su duración es de un máximo de 600 horas, prorrogables hasta un máximo de 600 horas más en el caso de que, por parte de la entidad, haya un compromiso expreso de posterior contratación.

Otra de las características específicas de esta modalidad de prácticas es la obligatoriedad de las empresas de satisfacer un pago económico, siempre que sean entidades privadas, pues las administraciones públicas están exentas de esta tasa. En el caso de la Universidad de Sevilla, esta cantidad es de 30 euros/mes/estudiante + 21% de IVA, en concepto de canon de gestión, administración y seguro de accidente. Dicha cantidad está destinada al mantenimiento del programa de prácticas.

Este es el único coste económico obligatorio por parte de la entidad. Sin embargo, de manera voluntaria, pueden, además, remunerar a sus estudiantes en prácticas. En tal caso, la cantidad mínima a percibir es de 250 euros/mes bruto en concepto de beca o bolsa de ayuda. Dicho pago se realiza directamente a la persona beneficiaria de la beca, por parte de la empresa, a mes vencido.

Esto en el caso del Programa Propio de la Universidad de Sevilla, porque existen una serie de programas específicos con formato de beca que pueden completar o modificar las condiciones de esta remuneración. De este modo, entre los distintos programas que gestiona la Universidad de Sevilla, actualmente se encuentran las becas AIRef, Campus Rural, Cátedras Andaluzas de Internacionalización, EmpleamUS, EmpleaTech, Fundación Cajasur y Fundación Convisur, PRAEM y Santander-CRUE-CEPYME. Todos estos suponen unas convocatorias anuales, cuya finalidad es el fomento y mejora de las prácticas en empresas de los estudiantes universitarios.

### 1.3. Prácticas internacionales

La última modalidad citada es la de Prácticas Internacionales, una variedad que se inserta en las tipologías anteriores (curriculares o extracurriculares), pero que tiene una particularidad específica: el alumnado universitario com-

pleta su formación a través de estancias profesionales en empresas en otros países.

Estas prácticas pueden llevarse a cabo mediante el programa Erasmus Prácticas, o bien de manera independiente; esto es: el estudiantado fomenta un convenio con la entidad extranjera en cuestión y realiza su periodo formativo sin remuneración económica, pero con el aval y el sustento que supone realizar las prácticas insertas en su correspondiente plan de estudio y directamente relacionadas con su formación académica.

En el caso del programa Erasmus Prácticas, estas se realizan a través de la convocatoria del mismo nombre que gestiona el Vicerrectorado de Proyección Institucional e Internacionalización. La realización de las prácticas a través de la concesión de esta beca, que sí conlleva remuneración económica, se considera modalidad curricular a todos los efectos, rigiéndose, por tanto, por los mismos criterios que las prácticas bajo modalidad curricular explicadas anteriormente en el punto 1.1.

El estudiante de grado realiza el número de créditos de prácticas curriculares que contemple su plan de estudios y que aparezca reflejado en su memoria de verificación.

Cada curso académico, además, surgen programas internacionales interesantes que desde la Universidad de Sevilla se van adoptando y gestionando. Así, si en cursos pasados existían los programas Argo, Crono Plus, Faro, Internship USA (Council on International Educational Exchange) o Leonardo, actualmente, por ejemplo, puede disfrutarse de las Becas Vulcanus, un programa para la realización de prácticas industriales por estudiantes de la Unión Europea en el marco del programa COSME (de Competitividad de las Empresas y las PYME). Del mismo modo, la Universidad de Sevilla tiene suscrito un convenio de colaboración de prácticas formativas con el MAEC para la realización de prácticas sin remuneración en los servicios centrales de dicho ministerio, así como en las embajadas, consulados y representaciones permanentes de España en el exterior.

## *2. Las prácticas en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla*

Las prácticas académicas de la Facultad de Comunicación se plantean como complemento a la formación teórico-práctica del estudiantado de los tres grados impartidos en este centro: Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas, así como en cuatro de los másteres oficiales que esta facultad ofrece: Máster en Comunicación Institucional y Política, Máster en Escritura Creativa, Máster en Guion, Narrativa y Creatividad Audiovisual y Máster en Publicidad y Gestión de Contenidos.

El objetivo es acercar la universidad a la gestión de la comunicación y la información en el seno de las organizaciones, en sus diferentes líneas, y ajustar las

aptitudes y actitudes de las y los egresados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad. Las prácticas son convalidables por créditos (optativos u obligatorios, según el plan de estudios), en una relación de 25 h. por crédito y en un horario que contempla un máximo de 5 horas diarias y 5 días a la semana.

¿Quién puede realizar las prácticas? El alumnado de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla que tenga superados, al menos, el 70% de los créditos para obtener el título de grado y estén matriculados en la asignatura de prácticas correspondiente al plan de estudios (en los másteres oficiales no se exige ese porcentaje, sino que solo deben estar matriculados en la asignatura en cuestión). Asimismo, deben estar registrados en la aplicación informática que actualmente se utiliza para la gestión administrativa de las prácticas: ÍCARO (n.d.), un servicio de intermediación laboral entre las entidades que publican prácticas u ofertas de empleo, los estudiantes y el centro gestor.

Y, en este sentido, se hace necesario reseñar qué tipo de organismos pueden demandar las prácticas. Y es que pueden acoger estudiantes en prácticas todas aquellas empresas/instituciones que firmen el Convenio de Prácticas Académicas Externas y Trabajos Fin de Estudio para Estudiantes de la Universidad de Sevilla (Secretariado de Prácticas en Empresa y Empleo, n.d.). El espectro de organizaciones es muy amplio dado el perfil de nuestro estudiantado: gabinetes de prensa, emisoras de radio, cadenas de televisión, agencias de noticias, agencias de comunicación, agencias de publicidad, productoras, festivales, empresas de diseño, de organización de eventos, de edición de páginas web, etc., así como todas aquellas organizaciones con departamentos de comunicación o publicidad internos. En los convenios firmados actualmente existe un peso importante de instituciones públicas, como ayuntamientos y diputaciones y de organizaciones no gubernamentales.

### *3. Perfiles profesionales y precariedad laboral*

#### *3.1. Crisis en el ámbito de la Comunicación*

Es evidente que los últimos años de crisis económica, sanitaria y, por ende, social, han tenido un fuerte impacto en muchos ámbitos. La evolución de esta no ha hecho más que revelar los grandes problemas estructurales que existen en España y agudizar las dificultades de acceso de nuestras/os jóvenes al mercado laboral en el ámbito de la comunicación, con evidentes dificultades de incorporación al mercado de trabajo en plazos razonables y escasos contratos fijos en Sevilla también por la crisis que viven los medios de comunicación, agravada además en época de pandemia.

De acuerdo con el Servicio Público de Empleo Estatal, la evolución interanual de los parados en el año 2019 (antes del estallido de la crisis de la

covid-19) fue de 3.148.752 personas (1.291.009 hombres y 1.857.743 mujeres), de los cuales 248.424 eran menores de 25 años (Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2020). Esta tasa de paro juvenil (y particularmente el femenino) es especialmente alta, como vemos, en las mujeres menores de 25 años en España, ocupando en la Unión Europea el segundo lugar más alto detrás de Grecia y siendo más del doble de la media de la Unión Europea.

Este desempleo afecta también de forma acusada a los medios de comunicación. Así, por ejemplo, en el ámbito periodístico, según el *Informe Anual de la Profesión Periodística 2020* de la Asociación de la Prensa de Madrid, el paro registrado de periodistas aumentó en un 23% en relación con el año anterior, cuando parecía que se producía un leve repunte positivo a finales de 2019, antes de que saltaran las alarmas por la aparición de la covid. Estos datos reflejan también la tendencia de concentración por comunidades autónomas: en Andalucía, Cataluña y Madrid se concentran más de la mitad del desempleo periodístico. De acuerdo con este informe, los principales problemas que se perciben en la profesión son la mala retribución (16%), la falta de independencia de los medios (16%), el aumento del paro (15%) y la falta de rigor y neutralidad en el ejercicio profesional (13%) (APM, 2020).

Aunque los datos de empleo demuestran que, en cuanto a niveles educativos, en el caso del primer y el segundo ciclo de Educación Superior las tasas de paro son menores a las de otros niveles educativos, lo cierto es que uno de los principales retos de la Universidad debe ser, no solo el de formar a nuestro alumnado, sino el de implicarse en la promoción del acceso de sus egresados al mundo laboral.

### *3.2. Los perfiles más demandados*

A pesar de las circunstancias, lo cierto es que el mercado laboral en materia de comunicación sigue en movimiento. Entre los perfiles específicos más demandados encontramos aquellos que están vinculados a la empresa, encontrándose entre las ofertas de trabajo más publicadas en portales de empleo como Infojobs o redes profesionales como LinkedIn las de «Comunicación Corporativa», «Comunicación Externa», «Comunicación Interna» o «Comunicación Institucional» (Grijalba de la Calle; Saavedra Llamas; Jiménez, 2022).

Investigaciones realizadas por consultoras como Adecco (2021) ponen de manifiesto que la procedencia de la mayor parte de las ofertas de trabajo para el área de comunicación es el sector servicios, con valores que alcanzan casi el 70%. Interesa, además, constatar que la mayoría de las ofertas publicadas se corresponde con procesos de búsqueda de «Directores» o «Responsables», lo que puede estar relacionado con estructuras departamentales reducidas y compuestas por un solo profesional (Armendáriz, 2015).

Según el informe realizado por la consultora mencionada, el mercado valora especialmente de los candidatos la experiencia que puedan demostrar,

con una temporalidad media de entre 2 y 5 años, que cuenten con un conocimiento elevado del idioma inglés y que tengan competencias en el manejo de las nuevas tecnologías, especialmente en la gestión de redes sociales, el desarrollo de páginas web y las técnicas de posicionamiento en buscadores SEO y SEM, más allá de las herramientas básicas de creación de contenidos, como los programas de ofimática, de edición y de diseño gráfico.

Mención aparte merecen las habilidades o competencias genéricas, que muchas veces se aproximan a lo que son en realidad rasgos de actitud de las personas candidatas. A estas se les pide, por orden de importancia, capacidad de redacción, comunicación oral, iniciativa y proactividad, capacidad de trabajo en equipo, capacidad de organización, liderazgo y capacidad de resolución de conflictos. Eso lleva a que algunas veces anticipen que se producirá una nueva etapa de evolución desde el actual Director de Comunicación (Dircom) al Director de Contenidos (Dircon) (Armendáriz, 2015).

En el caso de los estudios más vinculados a la comunicación audiovisual, y partiendo del informe *Entertainment and Media Outlook 2020-2024 España* (PwC, 2021), se evidencia que la industria del entretenimiento y de los medios es uno de los sectores más dinámicos, que se están adaptando, de creciente modo, a la digitalización. Con ello se ofrecen múltiples oportunidades (Grijalba de la Calle; Saavedra Llamas; Jiménez, 2022). Añade este estudio, además, que las tendencias observadas hace años se han acelerado: los usuarios, por motivo de la pandemia, han cambiado sus hábitos de consumo y la nueva industria audiovisual oferta contenidos cada vez más personalizados (Arana; Mimenza; Narbaiza, 2020). Estos cambios en el comportamiento han generado transformaciones en los modelos de negocio de las empresas, generando demandas de profesionales con perfiles más orientados hacia la tecnología y la gestión de datos, además de un creciente uso de los lenguajes audiovisuales. Con ello, la búsqueda de perfiles de comunicación audiovisual más individualizados también ha crecido (Crusafón, 2018).

Sea como fuere, en todos los perfiles vinculados a la comunicación se vienen exigiendo nuevas habilidades que tienen que ver con el liderazgo y el dinamismo. Ello se concreta en una destacada valoración del trabajo en equipo y en una orientación a la búsqueda de resultados. En general se solicitan egresados con una formación transversal (Álvarez-Flores; Núñez-Gómez; Olivares-Santamarina, 2018), con facetas estratégica y creativa, con gran énfasis en las habilidades de comunicación, el trabajo en equipo o la capacidad resolutoria y analítica, a quienes se les solicitan, además, conocimientos sobre marketing digital, gestión de comunidades virtuales, narrativas transmedia, *storytelling* o *branded content* (Fernández-Gómez; Feijoo, 2022).

#### *4. Emprendimiento en Comunicación*

Desde la FCom US, en colaboración con diversas instancias, se han puesto en marcha distintas iniciativas que buscan trabajar en la línea de respaldar a nuestro estudiantado con todos los recursos posibles, más allá de lo que aprenden en las aulas.

De esta preocupación, que compartimos gran parte del equipo docente de la Facultad de Comunicación, y en general en la Universidad de Sevilla, han surgido, por ejemplo, dos proyectos para el fomento del empleo y, sobre todo, del autoempleo: la Preincubadora de Empresas de Comunicación (PrEmCom), que es un proyecto conjunto de la Facultad de Comunicación y el STCE —Secretariado de Transferencia del Conocimiento y Emprendimiento de la US que ha reportado muchas satisfacciones, y la Oficina de Apoyo al Emprendimiento de la Facultad de Comunicación.

##### *4.1. PrEmCom: Preincubadora de Empresas de Comunicación*

Los primeros viveros de empresas surgieron en el seno de la universidad. La materia prima nueva, las ideas novedosas, las personas e iniciativas pioneras, muchas veces tienen su origen en la universidad y, viendo la importancia de los autónomos en el país, fomentar el emprendimiento entre el estudiantado se ha convertido en prioritario. Desde hace años, las universidades no solo han introducido en sus planes de estudio el emprendimiento, sino que han creado secciones de apoyo a este. Como ejemplo, la Cátedra Andalucía Emprende de la Universidad de Sevilla, promovida por la Consejería de Economía y Conocimiento de la Junta de Andalucía. O, por centrarnos aún más en el caso de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla, las citadas PrEmCom —Preincubadora de Empresas de Comunicación— y OAE —Oficina de Apoyo al Emprendedor— (codirigidos por Gloria Jiménez-Marín y María del Mar Ramírez Alvarado, ambas profesoras del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad), con el apoyo del Secretariado de Transferencia del Conocimiento y el Emprendimiento. Aunque de las 84 universidades españolas solo 30 enseñan emprendimiento, es el inicio de la importancia que está alcanzando, y pueden ser un recurso para los futuros empresarios a la hora de emprender.

En concreto, en las universidades donde se imparten titulaciones de Comunicación hay que transmitir que es necesario que los nuevos profesionales estén abiertos a la innovación, al negocio y a la tecnología. Ese es el futuro, así los graduados podrán competir en el mercado. En este sentido, tal y como señala Manfredi-Sánchez (2015: 42):

[...] cualquier Facultad de Comunicación es una factoría de nuevos medios en potencia. Pódcasts, canales temáticos en Youtube, publicaciones digitales

de nicho, redes de blogs, etc., el catálogo de nuevas iniciativas puede ser tan amplio como los alumnos quieran (aquí cabe reseñar el Trabajo Fin de Grado como una excelente oportunidad para dar el apoyo definitivo a proyectos que quedaron pendientes durante la carrera).

Asimismo, no podemos ignorar que una de las alternativas laborales más realistas actualmente es el autoempleo, pues «no es una tarea sencilla para los recién titulados enfrentarse a nuevos proyectos, pero sí es cierto que es una de las principales oportunidades que se están detectando en la actualidad» (Sabés; Verón, 2012: 165).

La Preincubadora de Empresas de Comunicación PrEmCom es un proyecto de la Facultad de Comunicación y del Secretariado de Transferencia de Conocimiento y Emprendimiento (STCE) de la Universidad de Sevilla que se inició en el año 2015. Dicho proyecto ha implicado la puesta en marcha de un espacio dotado para la gestación de proyectos empresariales en materia de comunicación. En él se combina la infraestructura del alojamiento en la Facultad de Comunicación con los servicios de formación y tutorización empresarial que vienen de la mano del Secretariado de Transferencia del Conocimiento y el Emprendimiento de la US.

PrEmCom tiene el objetivo fundamental de promover y facilitar el nacimiento y arranque de nuevas iniciativas emprendedoras en materia de comunicación para su posterior establecimiento e inserción en el mercado, con la consiguiente creación de empleo y riqueza en el tejido productivo en el sector de la comunicación en sus distintas vertientes.

El espacio de preincubación PrEmCom está destinado al fomento de iniciativas empresariales impulsadas por emprendedoras vinculadas a la Universidad de Sevilla (estudiantes, alumnado egresado, personal investigador y personal de administración y servicios), preferentemente ligados a la Facultad de Comunicación (aunque se han gestado proyectos de otros ámbitos, como por ejemplo de Ingeniería, ya que esta Escuela comparte espacio con la de Comunicación en la Isla de la Cartuja, en Sevilla). La finalidad de este espacio es alojar a emprendedoras universitarias que desarrollan una idea empresarial, permitiendo la preincubación del proyecto desde la fase de idea hasta la de lanzamiento. El objetivo es el de respaldar ideas de negocio y planes de trabajo para ayudar a transformarlos en proyectos empresariales.

Este espacio de *coworking* funciona en la planta sótano de la Facultad de Comunicación y, originalmente, fue dotado gracias a fondos de la Unión Europea recibidos por la Universidad de Sevilla con inversión también del presupuesto de la Facultad de Comunicación. El área de trabajo quedó perfectamente acondicionada para acoger en torno a cinco/seis grupos de trabajo, con mesas, escritorios, sillas, estanterías, paneles de separación y conexión a Internet.

A partir de 2016 se han puesto en marcha varias convocatorias públicas para acoger estos proyectos empresariales realizadas por parte de la Universidad de Sevilla mediante el Secretariado de Transferencia de Conocimiento y Emprendimiento de la US y la Facultad de Comunicación. A través de dichas convocatorias se ha seguido un procedimiento objetivo y público de selección de proyectos:

- Presentación de solicitud mediante un formulario establecido en la convocatoria donde se incluye, al menos, una descripción del equipo promotor y la idea de negocio a desarrollar, así como un plan de acción para el proyecto durante el tiempo de incubación.
- Baremación de las solicitudes presentadas de acuerdo con los criterios establecidos en la convocatoria por un jurado establecido a tal efecto.
- Resolución de la convocatoria con adjudicación de espacios y lista de espera de acuerdo con la baremación establecida.
- Acuerdo entre los emprendedores con proyecto seleccionado y la Universidad de Sevilla para formalizar la adjudicación y aceptación de los espacios.

Asimismo, para regular el funcionamiento de los espacios, se creó un reglamento específico de funcionamiento de los espacios de preincubación y *coworking* para emprendedores en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla.

Todas las iniciativas PrEmCom han recibido un plan de formación encaminado al emprendimiento de manos de mentores especializados. Dicha monitorización se divide en sesiones grupales, sesiones individuales y una presentación final (*pitch*) de cada proyecto.

PrEmCom ha supuesto un interesante motor para el impulso de la creación de empresas de base comunicativa en Sevilla, habiendo llegado a ser el germen de proyectos empresariales internacionales, siendo una clara apuesta por la transferencia del conocimiento. Este proyecto fue presentado y aprobado de forma unánime por la Junta de Facultad del Centro de 12 de febrero de 2015.

A lo largo de los últimos años desde PrEmCom se han dirigido, mentorizado, tutorizado y hecho seguimiento a 23 proyectos empresariales, algunos de los cuales son hoy empresas solventes. Dos de estos proyectos han ganado las XI y XII ediciones del Concurso de Ideas de Negocio de la Universidad de Sevilla: en 2016 lo consiguió Yazyki, iniciativa que une literatura y realidad virtual, y, en 2017, WET Edugames, una aplicación educamunicativa de gamificación y nuevas tecnologías para trabajar contenido curricular y motivar al alumnado.

Tanto las convocatorias PrEmCom como la resolución, actividades asociadas y evolución de los proyectos acogidos han sido reflejados a través de los canales informativos de la Facultad de Comunicación (web, boletines semanales y redes sociales).



#### 4.2. OAE: Oficina de Apoyo al Emprendedor

La Oficina de Apoyo al Emprendedor (OAE) es un espacio de trabajo que surgió en 2013 y que se desarrolló de forma continuada hasta 2017. Fue un proyecto puesto en marcha desde el Decanato de la Facultad de Comunicación en colaboración con la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación de la Universidad de Sevilla (actual Secretariado de Transferencia de Conocimiento y Emprendimiento) y que, en 2022, se retoma como proyecto. También contó con patrocinios privados de la Fundación Telefónica y de Andalucía *Open Future*. De igual manera, la Oficina de Apoyo al Emprendedor permitió establecer contacto con otras empresas e instituciones como el Parque Tecnológico Cartuja.

La Oficina de Apoyo al Emprendedor ha tenido como finalidad realizar una labor divulgativa e informativa para toda la comunidad, principalmente universitaria, en relación con la puesta en marcha de iniciativas empresariales de distintas áreas de conocimiento. Su objetivo fundamental ha sido el de asesorar y prestar apoyo a los proyectos empresariales de emprendimiento, en especial relacionados con el ámbito de la comunicación y que mostrasen interés en la puesta en marcha de Empresas de Base del Conocimiento (EBC). Para ello se ha trabajado aportando conocimientos necesarios a fin de generar, desarrollar y poner en marcha una idea de negocio: información sobre formas societarias existentes, viveros empresariales, subvenciones y/o concursos, etc. También se ha orientado a cómo poner en marcha una *spin-off* de la Universidad de Sevilla. Por otra parte, se ha buscado dar la mayor difusión posible a actividades y eventos relacionados con la cultura emprendedora.

Desde la Oficina de Apoyo al Emprendedor se realizan también actividades propias, como son las jornadas «Los Desayunos de los Jueves Emprendedores», una actividad donde participan emprendedores profesionales que provienen del ámbito de la comunicación y que han sido preferentemente egresados de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla. En estos encuentros las personas invitadas cuentan sus experiencias, y hablan sobre su paso por la facultad y de cómo se gestionan los éxitos y los fracasos. También se han puesto en marcha distintos talleres de emprendimiento, como los *workshops*: «Emprender en Comunicación», «Emprender en Comunicación de una manera diferente» y «Emprender en Comunicación a través de Internet».

En esta Oficina de Apoyo al Emprendedor se han atendido y asesorado de forma directa casi trescientas iniciativas emprendedoras a lo largo de cuatro años. Asimismo, con ayuda de la OTRI se publicó una *Guía de Emprendimiento en Comunicación* (Jiménez-Marín; Ramírez-Alvarado, 2013) que contó con edición en papel y en digital y con información sobre cinco áreas de contenido: 1. ¿Cómo empiezo?, 2. Formas jurídicas, 3. Contratos, 4. Entidades y eventos, y 5. Incubación y preincubación.

Hay resultados de difusión y transferencia de esta iniciativa publicados en varios medios de comunicación generalistas y temáticos, como *ABC*, *ElDiario.es*, *Diario de Sevilla*, *Montilla Digital* o *Andalucía Económica* y la revista *Emprendedores*.

### 5. Reflexiones finales

Sin duda alguna, el período de prácticas en empresas constituye una parte fundamental en la formación del alumnado. Por diversos motivos, pero en especial porque tienen la posibilidad de poner en práctica y de ampliar sus conocimientos en un entorno profesional y laboral que les acerca de manera importante a la práctica de su profesión. Por ello, es importante garantizar al alumnado que las empresas e instituciones que les acoge en prácticas puedan garantizarles esta formación y este contacto con la realidad.

El compromiso de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla es el de garantizar que este período sea cada vez más provechoso para el estudiantado, tanto en los actuales planes de estudio de grado y máster, como en los anteriores de licenciatura. Ciertamente la Universidad de Sevilla posee varios convenios con empresas serias, responsables e importantes en el ámbito de los medios de comunicación, agencias de publicidad, instituciones diversas, etc. No obstante, es voluntad de la Facultad la de ser cada vez más estrictos con las entidades y organizaciones que solicitan prácticas, sabiendo que el alumnado son un bien preciado, bien formado y cada vez más cotizado en este mundo empresarial que cada vez busca una menor inversión en puestos de trabajo fijos y una mayor rentabilidad.

Es necesario, en todo caso, establecer un frente común en la defensa del perfil como trabajadores del estudiantado que egresa de las facultades de comunicación españolas. Su presente está en estas aulas que pisamos hoy, pero su futuro está precisamente en los medios y las empresas ante los cuales debemos hacer valer su potencial y su formación.

### Referencias

- Adecco (2021): *Informe Infoempleo Adecco 2020*, Madrid: Adecco.
- Álvarez-Flores, Erika-Patricia; Núñez-Gómez, Patricia; Olivares-Santamarina, José P. (2018): «Perfiles profesionales y salidas laborales para graduados en Publicidad y Relaciones Públicas: de la especialización a la hibridación». *Profesional de la Información*, 27(1), pp. 136-147. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.ene.13>
- Arana Arrieta, Edorta; Mimenza Castillo, Libe; Narbaiza Amillategi, Beatriz (2020): «Pandemia, consumo audiovisual y tendencias de futuro en comunicación». *Revista de Comunicación y Salud*, núm. 102, pp. 149–183. [https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).149-183](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).149-183)
- Armendáriz, Enrique (2015): «El nuevo perfil del profesional de la Comunicación y las Relaciones Públicas. Una visión desde la

- perspectiva del mercado». *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, vol. 5, núm. 9, pp. 153-178.
- Asociación de la Prensa de Madrid (2020): *Informe Anual de la Profesión Periodística*. Madrid: APM.
- Crusafon, Carmina (2018): «La industria audiovisual ante el despliegue del 5G: el caso de la Unión Europea». *Fonseca Journal of Communication*, núm. 17, pp. 11-22. <https://doi.org/10.14201/fjc2018171122>
- Fernández-Gómez, Erika; Feijoo-Fernández, Beatriz (2022): «Análisis de los estudios universitarios en Publicidad en España. Propuesta de formación online para el futuro profesional». *Profesional de la Información*, vol. 31, núm. 1, e310116. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.ene.16>
- Grijalba de la Calle, Nicolás; Saavedra Llamas, Marta; Jiménez Narros, Carlos (2022): «Los nuevos comunicadores audiovisuales: oportunidades profesionales y formación requerida en el contexto español». *Contratexto*, núm. 37, pp. 99-123. <https://doi.org/10.26439/contratexto2022.n037.5688>
- ÍCARO (n.d.): *ICARO*. Disponible en: <https://us.portalicaro.es>
- Jiménez-Marín, Gloria; Ramírez Alvarado, María del Mar (2013): *Guía de Emprendimiento en Comunicación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andalucía de Universidades. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 251, 31 de diciembre de 2003.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307, 24 de diciembre de 2001.
- Manfredi Sánchez, Juan Luis (2015): *Emprendimiento e innovación en periodismo*. España: Ediciones Universidad Castilla La Mancha
- Ministerio de Trabajo y Economía Social (2020): *Evolución interanual de los parados y demandantes por género, grupos de edad, nivel académico, grupo de ocupación, subgrupo profesional, sectores de actividad económica y duración de la demanda*. Disponible en: <https://www.sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/estadisticas/publicaciones-estadisticas/sintesis-anual-MT.html>
- Normativa de Prácticas Externas de la Universidad de Sevilla, aprobada en Acuerdo 10.1/CG 23-5-17, por el que se conviene de conformidad con el RD 592/2014 de 11 de julio. Disponible en: <https://www.us.es/sites/default/files/2019-05/15Acuerdo10.1.pdf>
- PwC (2021): *Entertainment and Media Outlook 2020-2024 España*. <https://www.pwc.es/es/entretenimiento-medios/assets/informe-gemo-espana-2020-2024.pdf>
- Resolución de 17 de junio de 2002, de la Universidad de Sevilla, por la que se ordena la publicación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Licenciado en Comunicación Audiovisual, Licenciado en Periodismo y Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas. *Boletín Oficial del Estado*, N° 159, 4 de julio de 2002. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2002/07/04/pdfs/A24413-24458.pdf>
- Sabés Turmo, Fernando; Verón Lassa, José Juan (2012): «Universidad y empresa ante la doble crisis del periodismo tradicional. Propuestas y reflexiones sobre la modificación sustancial del escenario periodístico. El clúster periodístico». *adComunica. Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, núm. 4, pp. 151-170.
- Secretariado de Prácticas en Empresa y Empleo (n.d.): «Convenio de Prácticas Académicas Externas y Trabajos Fin de Estudio para Estudiantes de la Universidad de Sevilla». Disponible en: [https://servicio.us.es/spee/sites/default/files/convenio\\_practicas.pdf](https://servicio.us.es/spee/sites/default/files/convenio_practicas.pdf)



## Cómo elaborar un catálogo de cine español diverso para su uso educativo

*María Marcos Ramos*  
Universidad de Salamanca

*David Blanco-Herrero*  
Universidad de Salamanca

*Teresa Martín García*  
Universidad de Salamanca

### *Introducción*

En los últimos años han sido frecuentes los movimientos que reclamaban una mayor diversidad en la industria del cine, desde el #MASMUJERES<sup>1</sup> en España al #OscarsSoWhite<sup>2</sup> en Hollywood. En un contexto de creciente atención a la presencia y al tratamiento del género, de la diversidad y de los grupos minoritarios en los medios de comunicación (tanto desde el ámbito académico como desde los medios de masas y el conjunto de la sociedad) es conveniente profundizar en la representación de las minorías y de la diversidad en el cine, en tanto que es un medio de comunicación con un alcance y una capacidad de influencia indiscutibles. Analizar la representación mediática de los grupos minoritarios sirve para conocer qué tipo de imagen se está transmitiendo sobre estos grupos a la sociedad y, en consecuencia, para intentar comprender el mantenimiento de algunas actitudes prejuiciosas, racistas o intolerantes que se dan entre la ciudadanía. Por ejemplo, si se difunde una imagen de las personas inmigrantes que potencie rasgos como la conflictividad, la violencia, la delincuencia, la inadaptación o el aprovechamiento del sistema, los ciudadanos nacionales, incluso aquellos que jamás hayan estado en contacto con inmigrantes o que hayan tenido relaciones satisfactorias y amistosas con ellos, tenderán a identificar la inmigración con los rasgos del estereotipo reflejado en los medios de comunicación, ya que se crea una correlación ilusoria (Igartua; Muñiz, 2004). Siguiendo las palabras de Wiewiorka (2009: 145), «no se puede analizar seriamente el racismo contemporáneo sin interrogar sobre la influencia de los medios de comunicación en la progresión, la difusión y también la regresión del fenómeno».

<sup>1</sup> Ver, por ejemplo, [https://www.elconfidencial.com/cultura/cine/premios-goya/2018-02-03/abanico-rojo-premios-goya-2018-zapatos-planos\\_1516536/](https://www.elconfidencial.com/cultura/cine/premios-goya/2018-02-03/abanico-rojo-premios-goya-2018-zapatos-planos_1516536/)

<sup>2</sup> Ver [https://elpais.com/elpais/2016/01/17/tentaciones/1453047417\\_260705.html](https://elpais.com/elpais/2016/01/17/tentaciones/1453047417_260705.html)

Greenberg, Mastro y Brand (2002) realizaron una revisión de las principales investigaciones desarrolladas en los treinta años anteriores en el ámbito académico sobre las representaciones sociales de las minorías y los grupos étnicos en los medios de comunicación y llegaron a la conclusión de que los grupos sociales más vulnerables suelen verse representados en los medios de una forma más negativa que los miembros de la mayoría; estudios más recientes han confirmado el mantenimiento de este patrón (Eberl *et al.*, 2018). La relevancia de este tratamiento es incuestionable ya que, más allá de los impactos afectivos que dejan el contenido de la narración, «el ser humano tiene la capacidad para aprender por observación, para comprender su mundo (físico o social) no necesita experimentarlo directamente» (Igartua, 2011: 72).

Como confirmó en su clásico estudio Walter Lippman (1922), gran parte de lo que conocemos del mundo lo conocemos gracias a los medios de comunicación. Por tanto, si tenemos en cuenta que nuestra percepción del mundo se construye, en buena medida, gracias a los contenidos mediáticos, se hace imprescindible analizar cuál es la imagen de la realidad que nos ofrecen (Van Dijk, 1997, 2003). Y esto es aplicable a los medios de comunicación informativos, pero también a los medios y contenidos de ficción, como el cine. De hecho, el cine tiene el enorme poder de transmitir cuestiones relevantes que atañen profundamente a la vida, con la gran responsabilidad que eso conlleva, por lo que no se debe obviar el enorme poder social que posee, pues, entre otras cosas, es capaz de crear imágenes que perviven en nosotros, construyendo retratos, ideas, juicios, reflexiones o creencias que perduran más de lo que podemos imaginar. El cine, en definitiva, puede llegar a construir un retrato cinematográfico de la realidad social. En este sentido, Caparrós (2007: 25) afirma que «el arte cinematográfico es un testimonio de la sociedad de su tiempo, hoy nadie lo duda. Es más, el filme puede convertirse en una fuente instrumental de la ciencia histórica, ya que refleja, mejor o peor, las mentalidades de los hombres de una determinada época». Siguiendo con esta idea, el director de cine Basilio Martín Patino señalaba que:

[...] Toda obra creativa pertenece a un tiempo, a un pueblo, a un medio, escribió Hegel en su Introducción a la estética, de 1835 [...] está relacionada con la representación de su época y las condiciones de su momento, con sus circunstancias [...]. Si alguna capacidad extraordinaria tiene el cine es la de poder crear realidades invisibles, o irrealidades cómplices para una mejor comprensión del mundo (2009: 47).

Resulta, por lo tanto, fundamental analizar el modo en que una sociedad es representada en el cine para poder comprender, como si de un documento histórico se tratase, el contexto al que hace referencia. En el caso que nos ocupa, el foco se coloca sobre la forma en la que el cine español contemporáneo viene representando a las minorías, entendiendo que estas son parte de la so-

ciudad española y que su imagen y representación debe ser cuidada y mostrada, pues el artículo 2.2 de la «Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas» de la Organización de las Naciones Unidas dispone que «las personas pertenecientes a minorías tendrán el derecho de participar efectivamente en la vida cultural, religiosa, social, económica y pública». Sin embargo, las personas con diversidad funcional, LGBT+, racializadas o migrantes, minorías religiosas, culturales, nacionales o étnicas carecen de los privilegios de los grupos sociales dominantes con respecto a su acceso y control de los contenidos de los medios de comunicación y, como señala Hartley (2012), tienen dificultades de acceso a dichos medios, por lo que son incapaces de establecer su punto de vista, e incluso cuando se consigue el acceso suelen decepcionarse por la cobertura que reciben.

El cine es un medio de comunicación, uno de los de mayor prestigio y penetración en la sociedad, por lo que no se debe olvidar ni obviar el papel que tiene como creador de marcos interpretativos, de modeladores de conciencia. El análisis de estos marcos, además de pertinente, es necesario y fundamental para comprender la representación que se está haciendo de los grupos minoritarios, del género y, en general, de la diversidad en él, pero también para demandar la representación que estos grupos pueden hacer de sí mismos y de su entorno a través de una práctica mediática autónoma. De hecho, el cine tiende a utilizar el estereotipo para crear personajes, ya que son «conceptos compartidos por grupos acerca de otros grupos» (Galán; Herrero, 2011: 97). Los estereotipos son inherentes al ser humano y, aunque no se quiera, su uso es inevitable en el día a día. Pero no se debe obviar que estrechamente vinculados al concepto de estereotipo están los de prejuicio y racismo, puesto que, como ya señaló Allport (1954: 9), proceden de «una antipatía basada en una generalización errónea e inflexible» que se manifiesta en una actitud negativa o de rechazo hacia un individuo por su pertenencia a un determinado grupo social y/o étnico.

Ya se ha destacado que en los medios de comunicación y en el cine la presencia de las minorías sigue acompañada de estereotipos (Greenberg; Mastro; Brand, 2002; Eberl *et al.*, 2018), cuyo consumo por el público fomenta la interiorización de estos «como resultado de una exposición masiva a los mensajes de los medios» (Muñiz; Serrano; Aguilera; Rodríguez, 2010: 96), lo que puede dar lugar a actitudes negativas hacia los colectivos o grupos en cuestión (Schemer, 2012). Según Brown Givens y Monahan (2005), el proceso de estereotipación contiene dos etapas: en la primera se activa la asociación entre las creencias personales y los estereotipos; y en la segunda, las personas recuperan estos estereotipos al juzgar a los miembros de las minorías en la realidad siendo el impacto más fuerte en las personas que no tienen conocimiento sobre el grupo minoritario (Fujioka, 1999). De esta manera, resulta necesario analizar el papel que tienen los medios de comunicación como creadores de

juicios y de opiniones (Van Dijk, 1997), puesto que pueden estar convirtiéndose en difusores de actitudes prejuiciosas y, en consecuencia, pueden tener implicaciones para los procesos de adaptación y de convivencia de las minorías en la sociedad, desarrollando actitudes de rechazo o marginación. Los medios de comunicación tienen un papel destacado en el mantenimiento del prejuicio hacia estas minorías, aunque, como apunta Van Dijk (1997), no son los únicos, ya que la publicidad, los programas de entretenimiento, los relatos tradicionales, etc., utilizan de forma frecuente esquemas narrativos que potencian la homogeneidad del grupo dominante, manteniendo abierta así la diferencia entre «nosotros» y «ellos».

Pero más allá de esta tradicional visión crítica que venimos desarrollando, se debe reconocer que se han producido ciertos avances en los últimos años en cómo los medios, sean informativos (Magrath, 2020) o de ficción (Blanco-Herrero; Rodríguez-Contreras; Gutiérrez-San-Miguel, 2021), representan a las minorías. De hecho, existen obras audiovisuales que apuestan claramente por la diversidad y el reflejo de las minorías.<sup>3</sup> Este tipo de productos mediáticos sirven, por los mismos motivos que aquellos que fomentan el estereotipo, para promover la igualdad y la tolerancia. Es por ello por lo que los medios de comunicación en general, y el cine en particular, pueden ser utilizados como poderosas herramientas educativas de cara a lograr sociedades más diversas (Alegre, 2002; Gutiérrez Bueno; Molina García, 2019; Mujika; Gaintza, 2021).

### *1. Cómo se elabora un catálogo de cine diverso*

El trabajo que aquí se presenta muestra cómo analizar películas para evaluar si constituyen obras diversas, de manera que podamos sustituir los «yo creo que hay» por los «yo sé que hay X% de personajes». Este conocimiento, generado en el ámbito académico, podrá ser luego transferido al conjunto de la sociedad, utilizándolo en contextos educativos para promover la tolerancia hacia la diversidad. En concreto, este capítulo se centra en la elaboración de un catálogo de cine diverso a partir de un proyecto de investigación financiado por la Universidad de Salamanca<sup>4</sup> y centrado en el cine español del siglo XXI, por su relevancia, cercanía y capacidad de reflejar la sociedad española.

El tipo de análisis que aquí se presenta requiere de la utilización de técnicas cuantitativas que permitan medir la diversidad en una obra, siendo el análi-

---

<sup>3</sup> Ver a modo de ejemplo, los trabajos de Cuenca Orellana y Martínez Pérez (2022) o Rodrigues Lima *et al.* (2022).

<sup>4</sup> El proyecto se titula «Minorías, diversidad y género en el cine español contemporáneo: cómo somos y cómo nos vemos» (referencia es PIC2-2021-13), su Investigadora Principal es la profesora María Marcos Ramos y fue financiado en el marco del Programa I, modalidad C2, de la Universidad de Salamanca.



sis de contenido cuantitativo un método que se ha demostrado eficaz para ello al haber sido empleado en múltiples trabajos sobre la representación de diversos tipos de personajes en la ficción audiovisual española, incluyendo la representación de personajes inmigrantes (Marcos, 2014; Marcos Ramos; González de Garay Domínguez; Portillo Delgado, 2019; Marcos-Ramos y González-de-Garay, 2019) o la representación del género (González-de-Garay; Marcos-Ramos; Portillo-Delgado, 2019), entre otros. Así, para poder estudiar la representatividad de personajes de minorías, diversidad y género en el cine español del siglo XXI, se recogerán datos de una muestra de películas españolas de gran relevancia a lo largo del siglo XXI, de las que se analizarán sus distintos personajes.

El primer paso es la selección de la muestra, de forma que se pueda garantizar que sea lo más representativa posible, para lo que se han seguido dos criterios: uno de calidad y otro de popularidad. En primer lugar, y dado que nuestro objeto de estudio es el cine español del siglo XXI, se han escogido todas las películas estrenadas entre el año 2000 y el 2021 que hayan sido nominadas al premio Goya a Mejor Película; esto dará lugar a un total de 97 películas —4 nominadas cada año entre 2001 y 2013, y cinco nominadas desde 2014 a 2022—. En segundo lugar, se identificaron las tres películas españolas con mayor recaudación de cada uno de estos años de acuerdo con los informes anuales elaborados por el Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (ICAA), añadiéndolas a la muestra si no estaban entre las nominadas a mejor película. De esta forma, la muestra final estuvo compuesta por 133 películas, incluyendo coproducciones en las que la financiación española era predominante, pero excluyendo animación y aquellas en las que la participación española es minoritaria. Esto equivale a más de 3.000 personajes, lo que supone no solo una muestra muy significativa y representativa, sino también el mayor estudio de análisis de la representación de personajes en el cine español hasta la fecha en el ámbito académico.

El libro de códigos empleado en la investigación se basó en el utilizado en varios trabajos previos por miembros del equipo de trabajo (Marcos Ramos *et al.*, 2014; González-de-Garay; Marcos-Ramos; Portillo-Delgado, 2019; De-Caso-Bausela; González-de-Garay; Marcos-Ramos, 2020). Como se ha podido comprobar en investigaciones recientes, permite un estudio detallado sobre la existencia y el protagonismo de personajes diversos, y fue elaborado a partir de los estudios desarrollados por Harwood y Anderson (2002); Igartua *et al.* (1998); Koeman, Peeters y D'Haenens (2007); Mastro y Greenberg (2000); Neuendorf *et al.* (2010); y el Geena Davis Institute on Gender in Media (2014; 2016; 2018). Este instrumento cuenta con un total de 91 variables agrupadas en diez grandes grupos que aportan datos fundamentales con los que analizar cada personaje: datos de identificación básicos de la película, datos generales del personaje, nivel narrativo del personaje, esfera social, comportamiento violento, víctima de comportamientos violentos, comportamientos de salud

manifestados, temas de conversación tratados, rasgos de personalidad y diversidad funcional. Para garantizar la validez de las observaciones y evitar sesgos, dos codificadores analizan más del 10% de los contenidos de manera paralela para comprobar que las observaciones coinciden y que se está realizando un análisis objetivo. Para realizar esta prueba de fiabilidad, una vez codificados los datos, estos se someten a fórmulas matemáticas que determinan el grado de acuerdo entre los codificadores. Son varios los coeficientes que permiten evaluar la fiabilidad del proceso de codificación, pero en esta investigación se utilizaron dos de los más generalizados: el coeficiente de porcentaje de acuerdo observado (PAo) y el Alpha de Krippendorff ( $\alpha$ ) (Igartua, 2006), que arrojaron valores adecuados, garantizando la fiabilidad del instrumento.

Una vez definida e identificada la muestra, y diseñado y evaluado el instrumento, se procedió al análisis de las obras. Para ello, se contó con un equipo de codificadores previamente entrenados, que procedieron al visionado de las películas y la codificación de todos los personajes con diálogo. Los resultados del trabajo no tienen cabida en el presente capítulo por su extensión, y futuras publicaciones darán cuenta de esta investigación, pero cabe señalar el predominio de personajes masculinos, españoles y heteronormativos, tanto en el conjunto de los personajes como entre los protagonistas y secundarios, si bien se puede hablar de un ligero cambio de tendencia en los últimos años, con mayor presencia femenina.

Para la obtención del catálogo de películas más diversas se ha aplicado un índice de diversidad ya validado y utilizado de manera satisfactoria en otra investigación (Marcos Ramos; González de Garay; Arcila, 2020), que evalúa la inclusión o no de personajes con distintas características para estimar la representación de la realidad en la ficción. De acuerdo con la literatura científica previa sobre comunicación y estudios sociales, se establecieron los grados de representación de los personajes en términos de género, orientación sexual, edad, nacionalidad y diversidad funcional en función de los valores de referencia de la distribución real de estas características en la población española. Con esto, para cada variable se generó una escala de 5 puntos, en donde 0 representa menor diversidad —la categoría en cuestión tiene una presencia en la película mucho menor que la que tiene en la sociedad— y 4 mayor diversidad —la categoría en cuestión tiene una presencia en la película mucho mayor que la que tiene en la sociedad—.

Finalmente, una vez realizados los análisis, y con este índice como referencia, se pueden clasificar las películas en función de su diversidad de manera general, esto es, aquellas que más personajes diversos contienen, o de manera segmentada por tipo de grupo minoritario, distinguiendo entre aquellas obras que poseen más personajes inmigrantes, más personajes femeninos, más personajes con diversidad funcional, más personajes LGBTI, etc. De esta manera, el catálogo será aplicable en función de la utilización que se le quiera dar y del entorno en el que se quiera emplear.

Elaborados ambos trabajos —el análisis y el catálogo—, se plantea el desarrollo de una página web en la que, además de incluir los resultados generales sobre la representación de minorías en el cine español durante el siglo XXI, se incorpore el catálogo de películas diversas que pueden resultar más recomendables de cara a ser utilizadas como herramienta educativa. Para cada una de estas obras presentes en el catálogo se puede diseñar una ficha con información más detallada, así como sugerencias de actividades para llevar a cabo a partir de la obra que estarán adaptadas al tipo de diversidad que muestre la película y podrán ser utilizadas en contextos formativos formales e informales.

El catálogo y la página web no se generan como herramientas inmóviles, sino que se entienden como instrumentos vivos: el catálogo, porque se pueden seguir incorporando nuevas películas aplicando el mismo método en años sucesivos; y la web, porque se podrán realizar actualizaciones y añadir tanto nuevas películas como actividades, debates o interacciones. De la misma forma, se espera que el catálogo pueda ampliarse con obras de animación, cortometrajes o documentales que puedan ser utilizadas con otros públicos u objetivos.

## *2. Aplicaciones educativas de un catálogo de cine para trabajar la diversidad*

Las buenas prácticas en educación inclusiva han ido cobrando importancia en el currículo docente en los últimos años, impulsadas por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015). Precisamente, el cine resulta un ámbito de especial interés para promover un entorno educativo más inclusivo, debido al interés que los contenidos audiovisuales despiertan entre jóvenes y adolescentes (Mujika; Gaintza, 2021). Por eso, este catálogo puede contribuir en dos aspectos: ofrecer nuevos recursos al profesorado para trabajar de forma práctica la diversidad desde diferentes ópticas y abrir nuevas líneas de trabajo y de investigación para seguir ahondando en la diversidad con el mundo cinematográfico de fondo.

Sobre la primera vertiente, los materiales resultantes de la elaboración del catálogo se pueden utilizar para proponer actividades en el aula, pero, al mismo tiempo, pueden seguir creciendo y complementándose con nuevos recursos que el profesorado de cada centro pueda ir creando y compartiendo (fichas, cuestionarios, talleres, etc.). Se crea, de esta forma, un contexto que pueda contribuir a la creación de una comunidad educativa comprometida con la diversidad social a través del cine, en la que pueden participar estudiantes y docentes.

Además de trabajar aspectos como la sensibilización, visibilización e inclusión, se pretende que este sea un catálogo vivo que pueda enriquecerse y seguir creciendo, teniendo en cuenta las posibles aportaciones que genere

esta comunidad educativa y tomando en consideración nuevas problemáticas detectadas que puedan estudiarse aplicando diferentes metodologías.

En cuanto al enriquecimiento académico e investigador, estas y otras posibles aplicaciones del catálogo podrían permitir también conocer la visión que tienen los estudiantes sobre la diversidad y cuáles son los principales problemas y retos que detectan desde su experiencia, posibilitando así nuevas líneas de investigación. Al mismo tiempo, toda la información resultante de la utilización de este catálogo serviría para innovar en posibles intervenciones para paliar y prevenir ciertas situaciones de intolerancia, rechazo, acoso, exclusión o violencia en el contexto del aula (la eficacia de estas actuaciones podría medirse y estudiarse).

### *2.1. Un ejemplo práctico: El niño (Daniel Monzón, 2014)*

Una de las películas que se encuentran en esta muestra es *El niño*, dirigida por Daniel Monzón y estrenada en 2014. Esta obra servirá de ejemplo ilustrativo de lo que se viene comentando en este capítulo. Así, cabe comenzar señalando que esta obra está presente en la muestra por haber sido una de las películas nominadas al Goya a Mejor Película en el año 2015, además de ser una de las tres películas españolas más vistas del año 2014, por lo que su presencia se produce por una motivación doble, al encajar en los dos criterios indicados.

En esta película se identifican 19 personajes con diálogo: dos protagonistas, seis secundarios y once de *background*. Quince son masculinos y cuatro femeninos; los siete personajes cuya orientación sexual es identificable son heterosexuales, todos los personajes son adultos o adultos jóvenes y ninguno de ellos posee rasgos de diversidad funcional. De todas las características diversas estudiadas, la única en la que destaca esta película es en la presencia de personas migrantes, con cuatro personajes migrantes de origen africano y etnia árabe (lo que supone más de un 20% de los personajes). Llama la atención que todos los personajes interactúan principalmente con un hombre —los dos protagonistas son masculinos—; de hecho, no se muestra ninguna conversación entre dos mujeres de algo que no sea un hombre.<sup>5</sup> Para evitar extendernos, y dado lo reducido de la muestra de personajes de una sola película, no nos detendremos en más datos ni en pruebas estadísticas inferenciales de contraste de hipótesis —si determinados rasgos de personalidad son más comunes en un género o tipo de personaje, por ejemplo—, si bien una de las capacidades del análisis de contenido de los personajes de todas las películas, que supera los 3.000 casos, sí permite este tipo de análisis, ofreciendo una imagen muy completa y un análisis profundo sobre patrones de representación en el cine español del siglo XXI.

---

<sup>5</sup> Esta medida permite evaluar el cumplimiento del conocido Test de Bechdel (1985).

Utilizando los valores de referencia incluidos en el estudio de Marcos Ramos, González de Garay y Arcila (2020), vemos que la única categoría en la que *El niño* alcanza la máxima puntuación es en lo referente a nacionalidad, algo que no resulta sorprendente, ya que la película se ambienta en el Estrecho de Gibraltar y gran parte de la trama se centra en cuestiones migratorias. Así, aunque en términos generales no sea una película diversa, sí que lo es en la categoría de nacionalidad, por lo que formará parte del catálogo dentro de esta categoría.

Este filme puede resultar interesante para educar en valores de tolerancia hacia las personas inmigrantes. Aunque el tratamiento de gran parte de los personajes migrantes tenga un marcado componente de criminalización, la película plantea debates sobre las porteadoras que diariamente cruzan la frontera de Ceuta y Melilla con Marruecos, sobre racismo o sobre el tráfico de drogas, la situación de la mujer en Marruecos, la falta de oportunidades, etc., todos ellos temas que pueden ser utilizados como parte de un debate más amplio sobre inmigración. Las actividades pueden ser diversas, desde discusiones y debates tras el visionado de la película hasta estudios en profundidad sobre el comportamiento de alguno de los personajes, teniendo en cuenta siempre que se trata de una película no recomendada para menores de 16 años, por lo que deberá utilizarse en los entornos correspondientes.

### 3. Conclusiones

En el ámbito social, el estudio de las minorías resulta fundamental en una sociedad como la actual, cada día más diversa. Analizar la representación mediática de los grupos minoritarios sirve para conocer qué tipo de imagen de estos se está transmitiendo a la sociedad y, en consecuencia, para intentar comprender el mantenimiento de algunas actitudes prejuiciosas, racistas o intolerantes. El hecho de poder «medir» la representación de las minorías en el cine español contemporáneo podría ayudar a implantar medidas que palién esta infrarrepresentación y, más aún, la estereotipación que estos colectivos suelen tener en las ficciones en las que aparecen. El componente empírico del estudio que aquí se presenta ayudará a conocer con certeza cómo es esta representación, tanto en términos cuantitativos —cuántos personajes diversos hay en las principales películas españolas del siglo XXI— como cualitativos —qué tipo de roles recibe cada uno de ellos—. Esto permite, además, poner en cuestión una percepción extendida en la sociedad sobre la representación de las minorías, ya que de manera generalizada se tiende a pensar que estos colectivos están adecuadamente representados.

Al mismo tiempo, poder demostrar con datos si esta percepción es verdadera o no ayudará al colectivo en cuestión a exigir que ellos también deben formar parte de estos relatos audiovisuales como miembros de pleno derecho

que son de la sociedad española. Los resultados obtenidos pueden ser un argumento más en la lucha de la representación de la diversidad en la sociedad y en los medios de comunicación, en este caso, en el cine.

Junto a este componente social y de avance en el conocimiento, el catálogo que aquí se ha presentado, que en el futuro se insertará en un sitio web, tiene un componente útil para el ámbito educativo, pues permite la enseñanza de valores y la promoción de la tolerancia. Además, la herramienta aspira a continuar creciendo y enriqueciéndose con el aporte de la propia comunidad educativa, haciendo partícipes tanto a estudiantes como a docentes. Asimismo, estos recursos audiovisuales pueden ser de ayuda para la creación de nuevas prácticas innovadoras inclusivas, desde el aprendizaje práctico y colaborativo. Las posibles actividades, intervenciones y aplicaciones del catálogo ayudarán a hacer un seguimiento sobre el estado de la diversidad en nuestra sociedad (a través del cine) que pueda contar con las aportaciones de los estudiantes, dando lugar a nuevas líneas de trabajo e investigaciones que contribuyan a disminuir brechas y barreras sociales.

Las dos ramas de este trabajo —investigación empírica y aplicación educativa— son un buen ejemplo de ejercicio de transferencia de la universidad a la sociedad. De hecho, sin un conocimiento y un amplio trabajo previo sobre la infrarrepresentación de las minorías en las diferentes expresiones culturales, no sería posible el sustento teórico que sirve de base a este trabajo. De la misma forma, es igualmente relevante el componente metodológico, pues el trabajo que aquí se plantea se apoya en una técnica ampliamente utilizada y de probada solvencia como el análisis de contenido cuantitativo, uno de los métodos más ampliamente utilizados y productivos en el ámbito de los estudios en comunicación en general, y del análisis de los contenidos de medios en particular. Por último, el ejercicio de transferencia se realiza al llevar el trabajo fuera del ámbito académico; así, aunque el conocimiento generado con el estudio empírico es rico y necesario, el objetivo es aplicarlo en un entorno educativo, siendo conscientes de la necesidad de trabajos en esta línea, que logren una mayor aceptación de la diversidad en la sociedad.

Caba señalar, antes de concluir, que el proceso que aquí se presenta incorpora técnicas de investigación validadas y que han dado frutos en el pasado, pero no son las únicas que pueden aplicarse. Así, es posible seguir otros procesos o emplear otro tipo de técnicas para el análisis fílmico que puedan dar lugar a catálogos diferentes, aunque igualmente válidos para los fines que aquí se plantean. Igualmente, aunque aquí se ha analizado la presencia de minorías en el cine, se podrá trabajar con otro tipo de categorías y otro tipo de obras.

## Referencias

- Alegre, O.M. (2002): «La discapacidad en el cine: propuestas para la acción educativa», *Comunicar*, 18(9), pp. 130-136.
- Allport, F. H. (1954): *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Bechdel, A. (1985): The Rule. En A. Bechdel (Ed.), *Dykes to Watch Out For*. New York: Firebrand Books.
- Blanco-Herrero, D.; Rodríguez-Contreras, L.; Gutiérrez-San-Miguel, B. (2021): «New forms of masculinity in Western films: The end of the Marlboro Man?», *Communication & Society*, 34(2), pp. 1-14.
- Brown Givens, S.M.; Monahan, J.L. (2005): «Priming mummies, jezebels, and other controlling images: An examination of the influence of mediated stereotypes on perceptions of an African American woman», *Media Psychology*, 7(1), pp. 87-106. [https://doi.org/10.1207/S1532785X-MEP0701\\_5](https://doi.org/10.1207/S1532785X-MEP0701_5)
- Caparrós, J. M. (2007): «Enseñar la historia contemporánea a través de la ficción», *Quaderns de cine*, 1, pp. 25-35. Recuperado de: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11372/1/Quaderns\\_Cine\\_N1\\_04.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11372/1/Quaderns_Cine_N1_04.pdf)
- Cuenca Orellana, N.; Martínez Pérez, N. (2022): «Adolescencia y homosexualidad en las series de ficción: análisis narrativo de Esta mierda me supera y A Million Little Things», *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social «Disertaciones»*, 15(1), 1-14. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.10388>
- De-Caso-Bausela, E.; González-de-Garay, B.; Marcos-Ramos, M. (2020): «Representación de género en las series generalistas de televisión españolas emitidas en prime time (2017-2018)», *El profesional de la información*, 29(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.08>
- Eberl, J.M.; Meltzer, C.E.; Heidenreich, T.; Herrero, B.; Theorin, N.; Lind, F.; Berganza, R.; Boomgaarden, H.G.; Schemer, C.; Strömbäck, J. (2018): «The European media discourse on immigration and its effects: a literature review», *Annals of the International Communication Association*, 42(3), pp. 207-223.
- Fujioka, Y. (1999): «Television portrayals and African-American stereotypes: Examination of television effects when direct contact is lacking», *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 76(1), pp. 52-75. <https://doi.org/10.1177/107769909907600105>
- Galán, E.; Herrero, B. (2011). *El guion de ficción en televisión*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Geena Davis Institute on Gender in Media (2014): «Gender bias without borders: An investigation of female characters in popular films across 11 countries». Recuperado Mayo 15, 2018. <https://seejane.org/wp-content/uploads/gender-bias-without-borders-full-report.pdf>
- Geena Davis Institute on Gender in Media (2016): «The Reel Truth: Women Aren't Seen or Heard. An Automated Analysis of Gender Representation in Popular Films.» Recuperado Mayo 15, 2018. <https://seejane.org/wp-content/uploads/gdiq-reel-truth-women-arent-seen-or-heard-automated-analysis.pdf>
- Geena Davis Institute on Gender in Media (2018): «Representations of Women STEM Characters in Media. Recuperado de: <https://seejane.org/wp-content/uploads/portray-her-full-report.pdf>
- González de Garay, B.; Marcos-Ramos, M.; Portillo-Delgado, C. (2019): «Gender representation in Spanish prime-time TV series», *Feminist Media Studies*, 1-20.
- Greenberg, B.S.; Mastro, D.E.; Brand, J., (2002): Minorities and the mass media: Television Into the 21st Century. En J. Bryant; D. Zillmann (Eds.), *Media Effects. Advances in the Theory and Research* (pp. 333-351). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gutiérrez Bueno, B.; Molina García, M.J. (2019): «El cine como herramienta para trabajar la diversidad cultural: Investigación en aulas interculturales», *Modulema: Revista científica sobre diversidad cultural*, (3), pp. 78-93.

- Hartley, J. (2012): *Communication, cultural and media studies: The key concepts*. Routledge.
- Harwood, J.; Anderson, K. (2002): «The presence and portrayal of social groups on prime-time television», *Communication Reports*, 15(2), 81-97. <https://doi.org/10.1080/08934210209367756>
- Igartua, J.J. (2006): *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Barcelona: Bosch.
- Igartua, J.J. (2011): «Mejor convencer entreteniéndolo: comunicación para la salud y persuasión narrativa», *Revista de Comunicación y Salud*, 1(1), pp. 69-83. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3648900>
- Igartua, J.J.; Del Río, P.; Álvarez, A.; García, L.C.; García, F.J.; Garrachón, L.; Pérez, D.; Polo, J.; Yáñez, E. (1998): «Indicadores culturales y construcción de estereotipos en films de acción», *Comunicación & cultura*, 5, pp. 43-56. Recuperado de: <https://diarium.usal.es/jigartua/files/2012/07/Igartua-et-al-Comunicacion-Cultura-1998.pdf>
- Igartua, J.J.; Muñiz, C. (2004): «Encuadres noticiosos e inmigración. Un análisis de contenido de la prensa y televisión españolas», *Zer: Revista de estudios de comunicación*, 9(16). Recuperado de: <https://ojs.ehu.es/index.php/Zer/article/view/5311>
- Koeman, J.; Peeters, A.; d'Haenens, L. (2007): «Diversity Monitor 2005. Diversity as a quality aspect of television in the Netherlands», *Communications*, 32(1), 97-121. <https://doi.org/10.1515/COMMUN.2007.005>
- Lippman, W. (1922): *Public opinion*. Nueva York: Harcourt, Brace and World.
- Magrath, R. (2020): ««Progress... slowly, but surely»: The sports media workplace, gay sports journalists, and LGBT media representation in sport», *Journalism Studies*, 21(2), pp. 254-270.
- Marcos Ramos, M. (2014): *La imagen de los inmigrantes en la ficción televisiva de prime time*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Marcos Ramos, M.; Igartua, J.J. (2014): «Análisis de las interacciones entre personajes inmigrantes/extranjeros y nacionales/autóctonos en la ficción televisiva española», *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social «Disertaciones»*, 7(2), pp. 136-159. <https://doi.org/10.12804/disertaciones.v2i1.48>
- Marcos Ramos, M.; Igartua, J.J.; Frutos, F. J.; Barrios, I.M.; Ortega, F.; Piñeiro, V. (2014): «La representación de los personajes inmigrantes en los programas de ficción», *Vivat Academia*, 127, pp. 43-72. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525752887003>
- Marcos Ramos, M.; González de Garay, B. (2019): «The psychosocial portrayals of immigrants in Spanish prime time television fiction», *Communication & Society*, 34(2), pp. 1-15.
- Marcos Ramos, María; González-de-Garay, Beatriz; Arcila-Calderón, Carlos (2020): «Grupos minoritarios en la ficción televisiva española: análisis de contenido y percepciones ciudadanas para la creación de un índice de diversidad», *Cuadernos.info*, n. 46, pp. 307-341. <https://doi.org/10.7764/cdi.46.1739>
- Marcos Ramos, M.; González de Garay, B.; Portillo Delgado, C. (2019): «La representación de la inmigración en la ficción serial española contemporánea de prime time», *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 285-307. doi: 10.4185/RLCS-2019-1331.
- Martín Patino, B. (2009): «Mi cine, mi ciudad», *Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes*, 10, pp. 45-48. [https://www.circulobellasartes.com/wp-content/uploads/2016/04/Mi\\_cine\\_mi\\_ciudad\\_5784.pdf](https://www.circulobellasartes.com/wp-content/uploads/2016/04/Mi_cine_mi_ciudad_5784.pdf)
- Mastro, D.; Greenberg, B.S. (2000): «The portrayal of racial minorities on prime time television», *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 44(4), pp. 690-703.
- Mujika, J.; Gaintza, Z. (2021): «El cine como herramienta didáctica en la escuela inclusiva», *Didacticae*, 9, pp. 157-171.
- Muñiz, C.; Serrano, F.J.; Aguilera, R.E.; Rodríguez, A. (2010): «Estereotipos mediáticos o sociales. Influencia del consumo de televisión en el prejuicio detectado hacia los indígenas mexicanos», *Global Media Journal México*, 7(14), pp. 93-113. Recuperado de: <https://gmjei-ojs-tamui.tdl>



- org/gmjei/index.php/GMJ\_EI/article/view/13/13
- Neuendorf, K.A.; Gore, T.; Dalessandro, A.; Janstova, P.; Snyder-Suhy, S. (2010): «Shaken and stirred: A content analysis of women's portrayals in James Bond films», *Sex Roles*, 62(11-12), pp. 747-761. <https://doi.org/10.1007/s11199-009-9644-2>
- ONU (2015): *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Rodrigues Lima, C.A.; Costa, M.; Bernardino Barreto Januário, S.M.; Maia Cavalcanti, G.K.; Moreira Gouveia, D.; Cancio dos Santos, T. O. (2022): «Dispositivo pedagógico da mídia e representações de gênero e sexualidade em: She-Ra and the Princesses of Power», *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social «Disertaciones»*, 15(1), pp. 1-21. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.10119>
- Schemer, C. (2012): «The Influence of news media on stereotypic attitudes toward immigrants in a political campaign», *Journal of communication*, 62(5), pp. 739-757. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01672.x>
- Van Dijk, T.A. (1997): *Racismo y análisis crítico de los medios*. Paidós: Barcelona.
- Van Dijk, T.A. (2003): *Ideología y discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Wieviorka, M. (2009): *El racismo: una introducción*. Madrid: Gedisa.



## Iniciativas universitarias para el emprendimiento en Comunicación desde la Universidad de Granada

*Juan Ángel Jódar Marín*  
Universidad de Granada

*Jordi Alberich Pascual*  
Universidad de Granada

### 1. *Coworking y cultura del emprendimiento en las industrias creativas contemporáneas*

Aunque la irrupción de la sociedad de la información ha revolucionado todos y cada uno de los campos culturales preexistentes, ninguno ha vivido un cambio tan intenso y acelerado como el sector de la comunicación. Fruto de los muchos desplazamientos y transformaciones significativas acontecidas en éste a lo largo de la última década, una gran mayoría de los estudiantes del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Granada se han visto abocados a redefinir las vocaciones profesionales con las que accedieron a éste: muchos de los perfiles profesionales que perseguían al iniciar en su día sus estudios universitarios en Comunicación Audiovisual están en crisis, y algunas de ellas no remontarán nunca. La buena noticia es que por cada una de las profesiones tradicionales que están feneciendo en el sector audiovisual, nacen muchas otras nuevas.

La hibridación creciente del sector audiovisual con el emergente hipersector TIC (redes sociales, app's, videojuegos, plataformas de *streaming*, sistemas de realidad virtual y aumentada, o narrativas transmediales, entre otros muchos ítems aún hoy en desarrollo) demanda de forma creciente una larga lista de nuevos perfiles profesionales audiovisuales y multimedia encargados de la gestión y desarrollo adecuado de sus renovadas propuestas e iniciativas: *community manager*, *creative content*, *broadcaster* en redes, *project manager*, *UI artist*, guionista transmedia, entre otras tantas profesiones afines emergentes.

En gran parte de esas nuevas profesiones vinculadas al sector del entretenimiento y del ocio digital del nuevo hipersector TIC encontrarán sin duda su futuro profesional en los próximos años los egresados de Comunicación Audiovisual. Unos nuevos perfiles y especializaciones profesionales en los que los ingredientes colectivo y colaborativo resultarán a su vez sin duda fundamentales (Alberich-Pascual, 2015).

La colaboración es uno de los elementos de mayor significación de la actual sociedad de la información. Internet y el conjunto de los nuevos medios de comunicación digital han posibilitado y promovido a lo largo de las dos últimas décadas la emergencia y desarrollo de una cultura colectiva de naturaleza colaborativa a escala global. De acuerdo con David Casacuberta, «la creación colectiva es el contenido más revolucionario de la cultura digital, aquello que mejor facilita su distinción de la cultura tradicional es la posibilidad de construir una cultura realmente colectiva» (Casacuberta, 2003).

Una larga serie de obras, proyectos e iniciativas culturales de todo orden y condición testimonian a lo largo de las dos últimas décadas la vitalidad creciente de modos de creación y producción colaborativa. La emergencia y el auge de numerosos proyectos de tipo «crowdsourcing» constituye una de sus cristalizaciones más evidentes. Jeff Howe enunciaba por primera vez el concepto de *crowdsourcing* en 2006 tomando como ejemplo el caso de una web que se dedicaba a alojar imágenes que los usuarios proporcionaban a cambio de una pequeña compensación económica a los autores para luego revender esas imágenes a los usuarios que las necesitaran (Howe, 2006).

Inspirado por el artículo «The Cathedral and the Bazaar», de Eric S. Raymond (1999), Howe desarrolló el concepto de *crowdsourcing* a partir de una doble caracterización: (1) «Crowdsourcing es el acto de tomar una tarea tradicionalmente desarrollada por un agente designado (comúnmente un empleado) y externalizarla a un, generalmente, gran grupo de personas como si fuera una convocatoria abierta», y (2) «La aplicación de los principios del software de código abierto fuera ese ámbito» (Howe, 2006).

Aun cuando el artículo inspirador de Raymond giraba únicamente en torno al desarrollo de código y de programas informáticos, de acuerdo con Howe, tanto los elementos necesarios en las dinámicas productivas de tipo colectivo (un gran grupo de colaboradores, un coordinador y un medio de comunicación para estar interconectados), como los principios que articulan las iniciativas de código abierto (transparencia, participación, colaboración, y libertad), resultan plenamente exportables y aplicables en nuestro presente digital al desarrollo de proyectos de cualquier ámbito cultural: también sin duda del audiovisual.

La vitalidad en la última década de estos diversos «modos colaborativos del audiovisual» (Balaguer, 2020) resulta un claro exponente de los intensos procesos de cambio y redefinición de roles en las industrias creativas contemporáneas que los procesos productivos de colaboración imprimen, tal y como los estudios precedentes de Hartley (2005), Christopherson (2008) o Tapscott y Wilkins (2010) entre otros han evidenciado. La consolidación de estos modos colaborativos del audiovisual se da a su vez en consonancia con el surgimiento y desarrollo coetáneo de una larga serie de sistemas y plataformas de trabajo colaborativo on-line y de micro-financiación en línea. El conjunto de estas plataformas de naturaleza colaborativa ha permitido aglutinar y potenciar a

lo largo de la última década la conexión de grupos de usuarios generadores de contenido con grupos interesados en promover proyectos de distintas índoles, constituyéndose en la vía preferente para el encuentro entre emprendedores culturales e inversores económicos sin condicionantes políticos ni geográficos. La colaboración de unos y otros ha favorecido así activar campañas de financiación y emprender proyectos al margen de las dinámicas creativas, productivas y económicas tradicionales (Drury; Stott, 2011).

Frente a la tan habitual centralización y limitación del acceso a la producción a unos pocos especialistas propia de las industrias culturales y de los modos de producción típicamente modernos, las industrias creativas contemporáneas —desde su convergencia conceptual y práctica con la nueva economía del conocimiento— oponen la descentralización y la apertura del acceso a la producción a profesionales autónomos y pymes de los más diversos y variados sectores, como guionistas, diseñadores, programadores, arquitectos, fotógrafos, escritores, periodistas, o creadores audiovisuales (Hartley, 2005, 2008), ofreciendo así un campo abonado para el emprendimiento personal y el desarrollo de proyectos y estrategias de trabajo cooperativo (*coworking*) en el campo hoy expandido de las artes creativas.

Abrirse paso en el sector audiovisual es difícil, y conseguir financiación es cada vez más complicado si no se tiene un cierto renombre establecido en el sector. De nada sirve una buena idea, un buen guión, buenas cualidades o un buen equipo técnico si no se dispone de los medios suficientes para completar satisfactoriamente la producción proyectada. Por ello, el establecimiento e impulso del emprendimiento personal y del trabajo cooperativo son y deben ser contempladas en la actualidad como vías prioritarias a explorar por todos los egresados universitarios en Comunicación Audiovisual. La implementación de este tipo de estrategias productivas permiten favorecer tanto la capacidad creativa de los individuos, como su colaboración económica, pudiendo llegar así a complementar —cuando no substituir— las vías tradicionales de financiación y desarrollo de iniciativas empresariales de naturaleza audiovisual.

La revolución digital ha comportado innumerables cambios en todos y cada uno de los aspectos que definían el campo y el modo de trabajo tradicional del comunicador audiovisual. En especial, sobre los procesos de trabajo y sobre los recursos utilizados para llevarse a cabo. Ha dejado de ser impensable que unos pocos individuos puedan diseñar y completar una producción audiovisual de envergadura desde su casa con la ayuda de un sistema informático estándar, y alcanzar un nivel de creatividad y calidad técnica sorprendentes: cada vez son más los recursos al alcance de emprendedores y colectivos audiovisuales para posibilitar su realización (y su éxito).

Debe eludirse una concepción rígida del conjunto del sector y de la cultura audiovisual, así como una visión segmentada (cuando no exclusivista) del profesional/graduado en Comunicación audiovisual focalizada únicamente en su proyección a través de su incorporación a alguna de las principales em-

presas productoras audiovisuales. La (auto)comprensión contemporánea del sector audiovisual debe estar dominada por un enfoque global e integrador en su relación con el hipersector TIC, en el marco de la creciente cultura colaborativa propia de la sociedad de la información. En oposición a la estructuración mayoritariamente jerárquica, normativa y disciplinar del modelo institucional propio de los medios de comunicación de masas analógicos, la profusión de las nuevas industrias creativas espolea un proceso creciente de redefinición y reconstrucción democratizante de las bases discursivas sobre las que descansaba el proceso de reconocimiento, legitimación e institucionalización de las prácticas comunicativas.

En el sector audiovisual, tanto en el académico como en el profesional, existe (aún) la visión mayoritaria idealizada de un creador que adquiere proyección únicamente a través de su incorporación prioritaria y exclusiva a alguna de las principales empresas productoras o distribuidoras. Se trata de una expectativa profesional totalmente razonable, pero no debe ser la única. Deben tenerse en cuenta y reconocerse el papel creciente que adquieren muchas otras posibilidades y vías emergentes para la proyección profesional desde la emprendeduría, la colaboración y el trabajo cooperativo, cada día que pasa más factibles, accesibles y diversas gracias a las posibilidades de la sociedad en red.

## *2. Emprendimiento en y desde la Universidad de Granada*

En la actualidad, las universidades están evidenciando un gran interés por la creación de empresas, constituyendo una alternativa sólida al desempleo así como una oportunidad de autoempleo. La promoción del emprendimiento desde la universidad ha cobrado importancia en la política empresarial de entidades e instituciones relacionadas con el desarrollo económico y social de países y regiones. Con base a ello, han proliferado investigaciones sobre el emprendimiento en la universidad, como las de Guerrero y Urbano (2017), Salamzadeh *et al.* (2011) o O'Shea *et al.* (2007), en las que se evidencia el papel fundamental de la universidad en la generación de proyectos empresariales, así como las dificultades de los universitarios emprendedores ante la falta de recursos y de asesoramiento para emprender un proyecto o empresa.

En este contexto de emprendimiento cultural contemporáneo, la Universidad de Granada ha impulsado una serie de programas sobre emprendimiento y cultura emprendedora entre la comunidad universitaria con el fin de generar innovación y contribuir al valor económico y social del entorno, todo ello auspiciado por la Dirección de Emprendimiento de la Universidad de Granada bajo la marca UGR Emprendedora.

Dirigido tanto a estudiantes como a egresados, PDI y PAS, los objetivos de la estrategia de emprendimiento de la Universidad de Granada se centran en la mejora de la empleabilidad del estudiantado de grado, posgrado y egresados

mediante el desarrollo de startups y acciones de autoempleo, el impulso de spin-offs que permitan la transferencia de conocimiento al sector productivo y el desarrollo de iniciativas intraempresariales e innovadoras concebidas en la propia universidad.

El proyecto Breaker ofrece espacios de *coworking* en el Centro de Emprendimiento de la UGR, dotados de diferentes salas y numerosos puestos con acceso a internet y otros servicios gratuitos para el desarrollo de proyectos emprendedores. Este centro ofrece una zona de *coworking* para las fases iniciales del proyecto y una zona de incubación una vez creada la empresa. Durante el proceso de creación de las empresas, hay un equipo de especialistas y mentores que aportan conocimiento y experiencia para lograr el éxito de los proyectos así como conseguir nuevos recursos y fuentes de financiación.

Uno de los principales atractivos del proyecto Breaker no es sólo la creación de un espacio concebido para el emprendimiento y el *coworking*, sino los programas de asesoría y validación que fomenten el emprendimiento entre los universitarios y egresados de la UGR. Así, el programa Breaker impulsa y pretende validar nuevos negocios innovadores mediante el uso de metodología Lean Startup y preparar un Pitch Deck para la búsqueda de inversores (UGR Emprendedora, s.f.). Este programa se ha concebido para ayudar a proyectos ya en marcha que necesiten un desarrollo rápido de clientes y para ello cuenta con la colaboración de un equipo de mentores especializados (Mentor Leaders) que orientarán en todo momento junto al *staff* de UGR Emprendedora.

Por otra parte, y dentro de la promoción de SmartCities, entre las que se incluyó la ciudad de Granada, se desarrolló SmartUGR como iniciativa de la estrategia Horizonte 2020, con el objeto de crear un espacio para la ideación y creación de proyectos sostenibles para la promoción de la Universidad conectada a una Ciudad Smart. Esta iniciativa SmartUGR ha favorecido la creación de un espacio de colaboración y conocimiento capaz de conectar personas e ideas de diferentes áreas o especialidades, formación (PDI, profesionales, estudiantes) y procedencia (empresarios, universitarios, ciudadanos) para el desarrollo de proyectos. Todo ello con el propósito de facilitar el estudio de nuevos modelos de negocio y modelos de colaboración sostenibles.

Las spin-off se caracterizan por ser iniciativas empresariales de base tecnológica promovidas por miembros de la comunidad universitaria, cuya actividad se centra en el desarrollo de nuevas tecnologías y la explotación de nuevos procesos, productos o servicios permitiendo el aprovechamiento de las tecnologías innovadoras desarrolladas en las universidades. De este modo, la universidad impulsa su labor de transferencia de resultados de la investigación a través de las spin-off y, en consecuencia, la sociedad se beneficia de los perfiles laborales de alta cualificación y de los productos novedosos que desarrollan las mismas, generando retornos económicos a la institución que previamente invirtió en investigación.

Actualmente, la Universidad de Granada cuenta con cerca de 50 spin-offs distribuidas en áreas como la biotecnología y ciencias de la salud, las tecnologías de la información y la comunicación, medio ambiente y energías renovables, industrias creativas y culturales, la gestión empresarial y aspectos jurídicos o el ámbito social y las humanidades. La UGR promueve la creación de este tipo de empresas de base tecnológica a través de su Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI), convirtiéndose en uno de los «instrumentos fundamentales en el proceso de transferencia tecnológica» (Spin-offs Universidad de Granada, s.f.). Sobre la base de ello, la OTRI ha implementado programas específicos de formación para la creación de spin-offs que abarcan desde el contexto legal y el desarrollo del plan de empresa hasta la búsqueda de financiación e inversores. Estas acciones formativas dirigidas a personal docente e investigador de la UGR se complementan con encuentros (*pitching*) con empresarios e inversores interesados en estos modelos de negocio (UGR Emprendedora, 21 de enero de 2019).

Sin embargo, aunque surjan ideas empresariales en el seno de la comunidad universitaria, todas no pueden ser consideradas empresas de base tecnológica o Spin-off de la UGR, ya sea por la composición de su equipo promotor o bien porque la actividad en la que se basan no procede de resultados de investigación. Así, se han desarrollado las marcas UGR Startup y Startup de la Universidad de Granada para abarcar un sector más amplio de empresas creadas por miembros de la comunidad universitaria, que contribuya igualmente a consolidar los resultados de las acciones de fomento del emprendimiento de la Universidad de Granada, a la vez que permite a las empresas autorizadas a su uso, a reforzar su imagen visibilizando su vinculación con esta universidad.

Todas aquellas iniciativas empresariales que puedan ser reconocidas como Startup de la Universidad de Granada deben estar participadas en más del 50% por emprendedores vinculados a la misma, lo que les permite suscribir un acuerdo de colaboración para el uso de infraestructuras, espacios y servicios por parte de la startup y la participación y colaboración de la iniciativa empresarial en actividades y programas promovidos por la Universidad de Granada relacionados con el emprendimiento y el sector de actividad de la empresa, además del alojamiento en la incubadora Breaker y de los acuerdos de financiación conveniados por la UGR con instituciones y empresas (UGR Emprendedora, s.f.).

En este sentido, consideramos de interés destacar diversas iniciativas de emprendimiento en creación audiovisual y nuevos medios impulsadas y desarrolladas a lo largo de la última década por estudiantes y egresados de la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Granada, una vez finalizados sus estudios, con el propósito de desarrollar sus propios proyectos de empresa. Unas empresas hoy reconocidas y consolidadas en los sectores audiovisual y multimedia de nuestro país como son Plano Tetera, Liquen



Creación Audiovisual o Arctic Gaming, que irrumpieron en el mercado profesional por jóvenes que desarrollaron con éxito su inquietud emprendedora desde nuestra universidad.

### *3. Iniciativas de emprendimiento en creación audiovisual y nuevos medios de estudiantes y egresados de la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Granada.*

El análisis de los indicadores de rendimiento y de ocupación (empleo) para el periodo 2018-2020 de los egresados de las dos principales titulaciones universitarias del área de Comunicación existentes en la Universidad de Granada, esto es, del Grado en Comunicación Audiovisual y del Máster Oficial en Nuevos Medios Interactivos y Periodismo Multimedia, resultan significativamente positivas. Los indicadores de rendimiento de ambas titulaciones ofrecen tasas de graduación superiores al 80% y tasas de éxito académico muy próximas al 100%. Asimismo, la evolución de los principales indicadores de empleo que reporta la Universidad de Granada, una vez que el alumnado finaliza sus estudios, refleja para ambas titulaciones una elevada tasa de inserción, cercana al 40%, y una tasa de paro —del 24%— entre los años 2018 y 2020.

A pesar de las complejidades que sin duda ha vivido el sector productivo comunicativo nacional e internacional a lo largo de la última década (crisis del modelo publicitario tradicional, redefinición de los modelos de negocio en las empresas informativas, concentración empresarial, etc.), las cifras precedentes muestran un significativo rendimiento y empleabilidad en los egresados de ambas titulaciones, implantadas en la Universidad de Granada en los años 2010 y 2015 respectivamente.

Tanto el Grado en Comunicación Audiovisual como el Máster Oficial en Nuevos Medios y Periodismo Multimedia pueden ser consideradas titulaciones jóvenes de la Universidad de Granada. A pesar de su implantación reciente, ambas titulaciones han sido campo abonado para el tan necesario emprendimiento de egresados universitarios y germen para la constitución de empresas que gozan hoy de una trayectoria y reconocimiento consolidado en el sector comunicativo nacional.

Es el caso de Arctic Gaming, un club de deportes electrónicos de origen granadino fundado en 2016, que ha conseguido posicionarse como uno de los clubes más relevantes del panorama nacional, compitiendo en *Clash Royale*, *Counter-Strike* y *League of Legends* entre otros, y cuyo principal objetivo ha sido formar talento joven y desarrollarlo para convertirlos en atletas profesionales de los esports. Este tipo de clubes suelen trabajar de forma activa con sus patrocinadores para crear contenido de calidad y atraer anunciantes y más patrocinadores. La gestión del club recae en Luis García (CEO) y Laura Egea,

(Content & Communication Manager), egresada del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Granada.

El aspecto más llamativo de la producción de contenidos audiovisuales de este tipo reside en el elevado nivel de exigencia de calidad tanto en la promoción como en la cobertura de las principales ligas de esports, siendo *League of Legends* una de las más relevantes. Tanto es así, que Arctic Gaming se ha convertido en 2020 en socio de referencia en la liga española conocida como Superliga Orange de *League of Legends*, y que en 2022 se ha denominado Superliga bajo el auspicio de LVP, del grupo Mediapro, uno de los principales grupos audiovisuales españoles con presencia internacional.

Tan sólo tres años después de su nacimiento, en 2019, Arctic Gaming llegó a facturar 100.000 euros. En 2020, y a pesar de la pandemia, ha logrado multiplicar hasta por cinco su cifra de negocio.

Encontramos otro ejemplo en Liquen Creación Audiovisual, empresa surgida de UGR Emprendedora, impulsada por cuatro estudiantes de la Universidad de Granada en 2014. En la actualidad, tiene sedes en Barcelona, Madrid y Granada, y ofrece contenido audiovisual estratégico, producción de vídeo y fotografía, y realización de campañas para redes sociales y marketing digital. Pablo Alameda es fundador, director creativo y productor ejecutivo de Liquen Creación Audiovisual, y estudió Comunicación Audiovisual en la Universidad de Granada. La decisión de crear su propia empresa estuvo motivada como solución alternativa a la crisis económica de 2012.

El núcleo principal de la producción de Liquen se centra en el desarrollo de campañas publicitarias nacionales e internacionales, basadas tanto en fotografía de producto, edición de catálogos y redes sociales como en la creación de contenido promocional y documental. De entre la cartera de clientes de Liquen, destacan los proyectos realizados para instituciones y marcas como Asus, Red Bull, Mediapro, Liga de videojuegos profesional, la Junta de Andalucía o el Departament de Salut de Catalunya, entre otros.

Sin embargo, como productora audiovisual también han realizado contenidos audiovisuales específicos para formación online, como ha sido el curso online, abierto y gratuito (MOOC) *La Alhambra: Historia, Arte y Patrimonio*, ofrecido por la Universidad de Granada en colaboración con la Escuela de la Alhambra. Por otra parte, también han realizado microcontenidos audiovisuales para grandes eventos y espectáculos, como ha sido el caso de los desarrollados en el marco del Mobile World Congress de Barcelona o la presentación de la campaña de ASUS ROG en Taipéi (Taiwán).

Finalmente, Plano Tetera es una productora audiovisual fundada en 2016, especializada en el sector del vídeo, la fotografía y el diseño gráfico en el ámbito publicitario. Ángela García Campos es la cabeza visible del proyecto que inició junto con sus compañeras Catalina Osca y Ainhoa Ortega cuando aún cursaban estudios en el Grado en Comunicación Audiovisual. Durante la

carrera les ofrecieron desarrollar varios proyectos audiovisuales y en el último curso ya tenían claro que impulsarían su propia empresa.

Actualmente tienen sede en Madrid y Granada. Desde sus inicios, han mostrado experiencia en la producción de audiovisuales de música clásica y cultural. De hecho, la Orquesta Ciudad de Granada forma parte de la cartera de clientes de Plano Tetera Creación Audiovisual. Pero el grueso de su actividad se centra en la producción publicitaria, en la que destaca el diseño de marca (*branding design*), el diseño de producto e identidad visual corporativa, además de spots publicitarios y animación infográfica (*motion graphics*), así como producciones audiovisuales como el documental *Reto Pirineos* para la Asociación de Crohn y Colitis Ulcerosa (ACCU) y Janssen España en 2021 o el vídeo promocional con motivo del 15º aniversario de la escuela granadina de teatro y doblaje Remiendo.

## Referencias

- Alberich-Pascual, Jordi (2015): «Del sector audiovisual al sector multimedia: retos y oportunidades». En: Francisco J. Gómez Pérez (Coord.). *Políticas de impulso a las industrias audiovisuales*, Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Balaguer, Juanjo (2020): «Diseños participativos en el i-doc colaborativo: modelo de análisis y evaluación», *Revista de Comunicación*, 19(2), 47-60. <https://dx.doi.org/10.26441/rc19.2-2020-a3>
- Casacuberta, David (2003): *Creación colectiva. En Internet el público es el creador*, Barcelona: Editorial Gedisa.
- Christopherson, Susan (2008): «Beyond the self expressive creative worker. An industry perspective on entertainment media». *Theory, Culture & Society* (vol.25, n.o 7-8, págs. 73-95), London: Sage Publications Ltd.
- Drury, John; Stott, Clifford (2011). «Contextualising the crowd in contemporary social science». *Contemporary Social Science*, 6(3), 275-288.
- Guerrero, Maribel; Urbano, David (2017). «Emprendimiento e innovación: realidades y retos de las universidades españolas». *Economía industrial*, 404,21-30.
- Hartley, John (2005): *Creative industries*, Oxford: Blackwell Press.
- Hartley, John (2008): «From the Consciousness Industry to Creative Industries: Consumer-created content, social network markets and the growth of knowledge». En: Holt, J.; Perren, A. (2008). *Media Industries: History, Theory and Methods*, Oxford: Blackwell Press.
- Howe, Jeff (2006): «The Rise of Crowdsourcing». *WIRED Magazine*, Issue 14.06, June 2006, New York: Condé Nast Publications. <http://www.wired.com/wired/archive/14.06/crowds.html> [01-09-2016].
- O'Shea, R.P.; Chugh, H.; Allen, T.J. (2007). «Determinants and consequences of university spinoff activity: a conceptual framework». *The Journal of Technology Transfer*, 33(6), 653-666.
- Raymond, Eric S. (1999): *The Cathedral & the Bazaar: Musings on Linux and Open Source by an Accidental Revolutionary*, New York: O'Reilly Media.
- Salamzadeh, A.; Salamzadeh, Y.; Daraei, M. (2011). «Toward a Systematic Framework for an Entrepreneurial University: A Study in Iranian Context with an IPOO Model». *Global Business and Management Research*, 3(1), 30-37.
- Spin-offs Universidad de Granada (s.f.). *Servicios de la OTRI*. <https://spinoff.ugr.es/cms/menu/info-otri/>
- Tapscott, Don; Wilkins, Anthony D. (2010): *Wikinomics. How mass collaboration chan-*

- ges everything*, New York: Penguin Press.
- UGR Emprendedora (s.f.). *Breaker impulsa*.  
<https://ugremprendedora.ugr.es/programas/breakerimpulsa/>
- UGR Emprendedora (21 de enero de 2019). *La Universidad de Granada formará a profesores para crear empresas basadas en el conocimiento científico*. <https://ugremprendedora.ugr.es/la-universidad-de-granada-formara-a-investigadores-para-crear-empresas-basadas-en-el-conocimiento-cientifico/>
- UGR Emprendedora (s.f.). *UGR startup*.  
<https://ugremprendedora.ugr.es/ugr-startups/>

## Hub: sueña, piensa, crea, cuenta. Una propuesta de valor al servicio de la comunidad universitaria

*María Solano Altaba*  
Universidad CEU San Pablo

*Marta Medina Núñez*  
Directora del Hub

### *Introducción*

Los conocimientos, las competencias, destrezas y habilidades de las carreras relacionadas con la Comunicación se asientan de una manera más sólida con la práctica profesional de lo aprendido en las aulas. Sin embargo, la actual legislación en materia de Prácticas en Empresa no permite a los alumnos acceder a los convenios con empresas e instituciones hasta que no hayan superado al menos el 50% de la carga de créditos de sus títulos de grado. La consecuencia inmediata es que los alumnos se ven privados de la posibilidad de hacer prácticas en entornos profesionales durante los dos primeros cursos de su carrera académica.

Con el fin de solventar esta situación, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de la Universidad CEU San Pablo puso en marcha, desde su origen como universidad privada, una plataforma en la que poder hacer prácticas tuteladas en un entorno profesional gestionado por profesores que no incurriera en la incompatibilidad descrita por la regulación vigente. La historia reciente de esa plataforma incluye el origen como un periódico semanal editado en papel, una posterior página web cuando irrumpe internet y una plataforma multicanal con un elevado uso de canales digitales y redes sociales en la actualidad. Esta plataforma es el Hub.

El Hub se plantea como una estructura de gestión de estrategia de comunicación *ad intra* y *ad extra*, que permite desarrollar todo el flujo de comunicación de los encargos que llegan de distintos entornos de la universidad, crear contenidos específicos de ficción, entretenimiento, divulgación o información, desarrollar las labores propias de un gabinete de comunicación que da soporte a la facultad y a otros departamentos, una redacción multimedia para llevar a cabo un seguimiento de la actualidad por diferentes canales y un laboratorio de ideas que permite explorar más allá de los métodos tradicionales de comunicación.

La aportación extraordinaria del Hub a los títulos vinculados con la Comunicación es doble. En primer término, permite a los alumnos desenvolverse en

un entorno profesional desde el primer día de carrera, sin tener que esperar a completar la mitad de sus estudios. En segundo lugar, al estar tutelados por profesores, el nivel de aprendizaje que adquieren los alumnos va más allá del habitual logrado en prácticas externas en empresas, puesto que la vocación docente de quienes ejercen de responsables profesionales garantiza un mayor aprendizaje a través de la experiencia.

En paralelo, el Hub favorece que los estudiantes reconozcan la vocación de servicio que subyace a las carreras de Comunicación, puesto que la plataforma no se ofrece solo como banco de pruebas de iniciativas de los alumnos y como vehículo de talleres prácticos de las asignaturas curriculares, sino que nace como una herramienta a disposición de todos los actores de la comunidad universitaria que, estudiado cada caso, pueden contar con la capacidad de gestión y difusión de la información del Hub para todo tipo de eventos y actividades.

El presente capítulo tiene por objeto analizar las tres opciones más habituales para el desarrollo práctico en las carreras vinculadas a la Comunicación: prácticas externas, talleres vinculados a asignaturas y entornos profesionales en el seno de las facultades. Y ahonda en los beneficios de esta tercera modalidad, que solventa algunos de los problemas de las otras dos.

### *1. Prácticas curriculares y extracurriculares*

A lo largo de las últimas décadas de desarrollo universitario y, con particular intensidad, desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y la aplicación del Plan Bolonia, los estudios universitarios de grado y posgrado han incrementado sensiblemente la atención prestada a las prácticas a lo largo de su currículo (García-Borrego; Córdoba-Cabús, 2019). En este sentido, en la mayoría de las facultades con estudios en el área de Comunicación se ha trabajado en dos líneas principales: la inclusión de las prácticas en empresas como una asignatura obligatoria del plan de estudios y la descripción de determinada cuantía de créditos prácticos en asignaturas de carácter mixto teórico práctico para garantizar una mejor asimilación de los contenidos.

Respecto a las prácticas en empresas, su extensión a todos los títulos con carácter obligatorio (Rosique Cedillo, 2015) ha supuesto una mejora sustancial en la formación de los estudiantes, no solo porque pueden emplear lo que han aprendido en las aulas sino porque adquieren competencias, destrezas y habilidades que, sin ser estrictamente académicas, resultan fundamentales en el entorno laboral, como comprender las organizaciones jerárquicas, interiorizar la importancia de las fechas de entrega, aceptar la frustración ante la repetición de tareas, adaptarse a los horarios establecidos, entre otras muchas.

En paralelo, los alumnos consiguen acrecentar la experiencia laboral que les abrirá la puerta al mercado de trabajo una vez egresados. Esta experiencia

laboral es solicitada en muchos puestos de trabajo y las prácticas en empresa suponen una oportunidad para ir adquiriendo horas de profesión antes de terminar. Las empresas e instituciones suelen ser partidarias de acoger jóvenes en prácticas porque el coste económico no es elevado, el volumen de trabajo que tienen que sacar adelante aligera la carga de profesionales contratados y, si alguno de los estudiantes destaca especialmente, la empresa ya lo ha formado y conoce bien el método de trabajo, de modo que contratarlo de manera indefinida resulta poco arriesgado puesto que ya conocen su forma de trabajar y comprende el modelo de empresa.

Más allá de las llamadas «prácticas curriculares», las establecidas de manera explícita en el plan de estudios aprobado por la agencia de acreditación correspondiente, muchos alumnos aprovechan su situación de matriculados en un centro universitario para hacer diversas prácticas extracurriculares. De este modo, amplían los conocimientos sobre las distintas tareas y funciones que se llevan a cabo en distintos ámbitos profesionales relacionados con la comunicación, establecen redes de contacto profundas y duraderas en el entorno laboral, manejan diversos conocimientos de sus titulaciones de forma aplicada e incrementan la diversidad de aspectos que configuran el apartado de «experiencia laboral» de su currículum vitae.

Las prácticas en empresa son, pues, sin duda, uno de los elementos en los que más ha mejorado la educación universitaria en las últimas décadas. Sin embargo, hay dos aspectos de este sistema que quedan sin cubrir. Por un lado, la legislación vigente solo permite hacer este tipo de prácticas a partir del momento en el que el alumno ha superado la mitad de los créditos totales de su grado (Real Decreto 592/2014, de 11 de julio). Esto supone, en una simplificación por generalización, que un alumno que fuera a curso por año solo puede hacer prácticas a partir de tercero. Eso implica que durante el cincuenta por ciento de su carrera universitaria no podrá gozar de esta oportunidad. La razón de ser de esta regulación es fácil de comprender: las empresas necesitan acoger a alumnos en formación que ya tengan algunos conocimientos del área temática que van a manejar, aunque sean aún escasos y les falte abundante formación. La limitación, aunque razonable, existe.

Por otro lado, a pesar de que las universidades, a través de sus servicios de prácticas en empresa y de los tutores académicos de las prácticas, llevan a cabo un exhaustivo seguimiento de las tareas adjudicadas a los alumnos y de la labor de los profesionales que los tutelan, cada convenio en prácticas y la forma de llevarlo a cabo es totalmente diferente, de modo que no se puede garantizar en ningún caso un aprendizaje homogéneo ni controlado puesto que muchos de los aspectos quedan a libre disposición de la empresa (Linde-Valenzuela, 2017: 97).

En ocasiones, el éxito de unas prácticas no depende tanto de las características que la definen o del tipo de empresa o institución como de la persona responsable de tutelar al alumno, su implicación y su voluntad de que realmente

su estancia en ese periodo de formación resulte realmente enriquecedora en la trayectoria de aprendizaje del estudiante. Además del tutor, el rendimiento de las prácticas depende de otros muchos elementos como el tamaño de la empresa, la posibilidad de conocer distintos cometidos dentro de la misma entidad, o la diversidad de actividades encomendadas al estudiante, entre otros aspectos.

A pesar de los esfuerzos de las universidades por controlar eficazmente el desarrollo de las prácticas, hay ocasiones, por fortuna casos residuales, en las que los responsables de los estudiantes no comprenden cuál es papel que tienen que desarrollar y, o bien infravaloran las posibilidades del alumno al que dan tareas demasiado sencillas y poco relacionadas con su profesión o, bien al contrario, se exceden en las exigencias de su cometido y convierten un periodo de beca prácticamente en un trabajo a tiempo completo, con lo que dificultan al alumno la complicada labor de conciliar prácticas y estudio de las asignaturas de la carrera. De modo que, aunque en la mayoría de los supuestos las prácticas en empresas resultan muy beneficiosas para los estudiantes, pueden complicar la consecución de sus objetivos académicos si les llevan demasiado tiempo diario (García-Borrego, 2021: 294).

Por último, la diversidad de puestos ofertados de prácticas en empresas, si bien enriquecedora por las múltiples posibilidades de elección que permite a los alumnos, también es limitante porque se corre el riesgo de que queden encasillados en un determinado ámbito profesional sin que tengan oportunidad de conocer otros. Solo aquellos alumnos que aprovechen las oportunidades que ofrece su facultad más allá de las prácticas curriculares, podrán, a través de distintas extracurriculares, conocer distintos ámbitos profesionales dentro del entorno de la comunicación. De lo contrario, es poco probable que conozcan más opciones y busquen un futuro laboral más ajustado a sus preferencias y a sus capacidades. Al mismo tiempo, el camino laboral de cada estudiante se va escribiendo con las prácticas curriculares y extracurriculares que realice, puesto que va adquiriendo más conocimiento y experiencia en un área determinada y eso implica que está en mejor disposición de ser elegido para un puesto similar en las siguientes prácticas.

El momento del curso académico en el que se realizan las prácticas en empresas marca también su desarrollo. Un elevado número de estudiantes elige el verano para buscar una oportunidad porque de ese modo no necesitan compaginar estudios y trabajo. En grandes capitales, a pesar de las ricas redes de transporte y las buenas conexiones que suele haber con los campus universitarios, el traslado de un punto a otro suele llevar mucho tiempo. Por eso se concentra un número tan elevado de prácticas durante el periodo vacacional.

Hay alumnos que hacen prácticas durante el curso académico. Aunque los convenios de prácticas que firman universidades y empresas inciden en la necesidad de compatibilizar horarios, lo cierto es que no es infrecuente que interfieran en exceso en su día a día. A pesar de los esfuerzos por todas las par-



tes por compatibilizar horarios, las imposiciones del trabajo en comunicación hacen muy complicado que el encaje sea perfecto.

## *2. Talleres y laboratorios en las asignaturas*

Como se ha mencionado más arriba, uno de los avances más significativos del desarrollo y la implantación del Plan Bolonia fue la apertura de la comunidad académica a nuevas metodologías de aprendizaje que incluyeran, de manera sistemática, talleres y prácticas, además de los tradicionales seminarios y las clases magistrales. Antes del Espacio Europeo de Educación Superior existían, por supuesto, numerosas prácticas asociadas a asignaturas en distintas facultades dedicadas al ámbito de la comunicación. Lo que vino a hacer Bolonia fue consolidar su presencia, sistematizar la forma de organizar esos talleres y dotar de una estructura verificada y acreditada a esas horas prácticas que garantizan una mejor adquisición de las competencias descritas en cada una de las asignaturas y materias (Rosique Cedillo, 2015: 1013).

Las prácticas de las asignaturas han permitido a las facultades de comunicación posicionar mejor a sus egresados en el entorno profesional. El acercamiento al día a día de los trabajos en el entorno protegido y vigilado de las aulas permite a los estudiantes llevar a cabo un ensayo aproximado de lo que se encontrarán más adelante. Además, en carreras que necesitan armonizar los conocimientos humanísticos y profesionales con las destrezas y habilidades técnicas, el tándem creado con esta sinergia resulta especialmente beneficioso.

Aunque no fue sencillo para las universidades adaptarse a esta nueva forma de trabajar con el alumnado, acogieron la oportunidad como una vía propicia para garantizar que la adquisición de conocimientos era plena y que los resultados de aprendizaje incluían las competencias descritas en las distintas asignaturas. Para la estructura interna de los centros, las prácticas dentro del aula tienen implicaciones organizativas importantes.

Un primer elemento tiene que ver con la necesidad de desdoblar grupos de alumnos matriculados para distribuirlos en talleres manejables para trabajar cuestiones prácticas. Esto supone un esfuerzo extraordinario en gestión de los espacios, utilización de las horas docentes del profesorado y organización de horarios fáciles de compaginar con otras asignaturas y con la disponibilidad de cada profesor.

En no pocas ocasiones, las limitaciones de espacio, que las facultades no tienen capacidad de resolver a corto plazo puesto que no suele estar en sus manos el incremento de inversión en superficies, es el factor que más marca el correcto devenir de los talleres prácticos. Pero no es el único elemento que se debe tener en cuenta. Una nutrida parte de los planes de estudios vinculados a la comunicación incluyen asignaturas relacionadas con el manejo de equipos técnicos sofisticados, complejos y económicamente caros cuya gestión no es

sencilla. Los centros no solo tienen que llevar a cabo importantes inversiones para mantener y renovar los equipos de modo que estén actualizados y respondan a los utilizados en el entorno profesional, sino que además tienen que organizar los talleres prácticos de manera que todos los estudiantes tengan la oportunidad de utilizar el material mientras tienen suficiente apoyo por parte del profesorado para garantizar que no hay accidentes con ninguno de los equipos.

El coste de los equipos y la necesidad de manejarlos bajo supervisión del profesorado marca el ritmo de las prácticas vinculadas a las asignaturas porque de estas inversiones depende cuántos estudiantes puede albergar cada taller. Además, es necesario mantener el equilibrio entre el número de puestos de prácticas y la disponibilidad de los profesores en función de la carga docente establecida para ellos.

Otro de los retos de las clases prácticas es que hay que atender a todos los alumnos de igual modo, independientemente de su implicación en la materia. En ocasiones, el distinto nivel de motivación provoca disparidades difíciles de resolver en los grupos de talleres porque algunos alumnos responden muy bien a las exigencias propuestas mientras que otros lastran el desarrollo de las dinámicas de trabajo. Con desiguales niveles de motivación no es infrecuente que resulte complejo generar grupos de trabajo adecuados para el desarrollo de las tareas propuestas. De modo que parte de los esfuerzos de los profesores y también de los alumnos más implicados se centran en la resolución de conflictos propios del trabajo en equipo.

Aunque las prácticas de clase ayudan a los estudiantes de Comunicación a acercarse al día a día de la profesión y a adquirir algunas de las competencias que necesitarán cuando sean egresados, una de las limitaciones de este sistema es que no se puede dotar a los alumnos de la sensación de un entorno profesional completo. Las prácticas están obligatoriamente compartimentadas por asignaturas y áreas de conocimiento y, aunque se llevan a cabo múltiples propuestas de innovación docente que tienen por objetivo establecer sinergias entre asignaturas, las competencias evaluadas siempre se circunscriben a uno o varios ámbitos de conocimiento.

Como además los profesores tienen que organizar sesiones que se adecúen a los espacios, tiempos y dispositivos técnicos a su alcance, las tareas que se les encomiendan no pueden alcanzar las propias de los entornos profesionales. Están preparadas para ser elaboradas en una o varias sesiones. Si se alargan en el tiempo, lo hacen de manera intermitente con saltos de sesión en sesión, en los que se mejora el nivel de aprendizaje en pequeños escalones. Todo esto genera una discontinuidad que, si bien permite asentar mejor los conocimientos, aporta esta realidad de lo que se encontrarán en el entorno profesional.

Por último, los encargos con los que se evalúa a los alumnos en las sesiones de carácter práctico son limitados y cerrados, preparados para poder verificar la adquisición de determinadas competencias y con unos resultados de apren-

dizaje específicos. Al poner el foco en aquellos aspectos que detalla la guía docente, se corre el riesgo de perder frescura respecto al verdadero desarrollo profesional.

### *3. Entorno profesionalizante en la facultad*

A medio camino entre los talleres deprácticas de las asignaturas y las prácticas curriculares y extracurriculares en empresas e instituciones, numerosos centros cuentan con diferentes propuestas que emulan entornos profesionalizantes, bajo la tutela académica de profesores y profesionales, que permiten solventar las limitaciones que presentan los dos modelos anteriores. Se trata de propuestas como los pequeños medios de comunicación de las propias facultades, tales como periódicos en papel o digitales, radios con emisión en directo o en pódcast y pequeñas productoras con capacidad de generar contenido, apoyados todos ellos por redes sociales.

Si analizamos cuáles son los beneficios de este modelo de aprendizaje respecto a los talleres prácticos de las asignaturas, descubrimos que aporta un entorno más profesional que el de las clases regladas. Los encargos no se circunscriben a trabajos fácilmente evaluables que caben estrictamente en los formatos temporales expuestos. Pueden incluir aspectos más difíciles de evaluar que son, sin embargo, importantes para el desempeño profesional. Además, no solo se centran en una parte pequeña del trabajo, sino que analizan el conjunto de lo que está sucediendo, desde el principio al final de la encomienda que cada alumno pueda tener.

Como se trata de un trabajo diario, no hay altibajos en los procesos de aprendizaje que, en las asignaturas, se producen por el ritmo semanal de los horarios. Y, sin embargo, del mismo modo que ocurre con los talleres, las tareas solicitadas están en todo momento vigiladas por un profesor con demostrada capacidad docente.

Estos entornos que imitan a los profesionales bajo la tutela de la facultad permiten a los alumnos desarrollar una mayor responsabilidad sobre las tareas encomendadas que la que tienen en sus talleres de clase, movidos por la motivación de la calificación final. Esa responsabilidad no es solo para con ellos mismos, puesto que la valoración, si la hay, no tiene carácter curricular, sino para el conjunto de la comunidad universitaria en tanto en cuanto el trabajo que realiza es en beneficio de todos.

Además, al no estar pendientes de una determinada calificación por el trabajo realizado, los estudiantes no temen poner en ejercicio su creatividad para desarrollar nuevas ideas. En los talleres de clase, las entregas suelen estar más acotadas, con rúbricas más estrictas y unos objetivos muy claros a conseguir. Como consecuencia, los estudiantes limitan su creatividad para garantizar que están cumpliendo con las exigencias básicas que les permitirá obtener

la máxima nota. En los entornos profesionales universitarios se prima especialmente esta capacidad de creatividad, innovación y pensamiento lateral, competencias que serán de gran utilidad a los estudiantes cuando lleguen a sus puestos de trabajo una vez egresados.

Si comparamos las posibilidades de estos entornos profesionales en el seno de la universidad con las que aportan las prácticas en empresa curriculares y extracurriculares, descubrimos también algunas interesantes aportaciones que completan la formación de los estudiantes. La primera de ellas es la garantía en la tutela de los alumnos. Como se ha explicado con anterioridad, las prácticas en empresa, reguladas por ley, exigen la presencia de un tutor en la empresa que adquiere una serie de compromisos para con los estudiantes: vigilar su trabajo, corregirlo y guiarlo para un mejor aprendizaje, puesto que se trata de un periodo formativo y no laboral, mostrarle al estudiante el entorno profesional y explicarle diferentes tareas y funciones. Pero, a pesar de los esfuerzos de las universidades para garantizar que se produce *de facto* esa tutela efectiva, el éxito de unas prácticas en empresa depende en buena medida de la implicación personal de los responsables del estudiante, y es difícil garantizar un comportamiento homogéneo en todos los lugares en los que los alumnos hacen prácticas.

Una de las virtudes de los entornos profesionales en el seno de la universidad radica, precisamente, en que la tutela es siempre efectiva, homogénea, profesional y encaminada de manera decisiva a la formación de los estudiantes. A pesar de que los profesores y profesionales que trabajan en estas plataformas universitarias lo hacen con los mismos niveles de exigencia que se tienen en el entorno laboral, no dejan de lado su faceta de docentes y, ante cualquier mejora exigida en un proyecto concreto, aplican su capacidad didáctica, no solo para conseguir el objetivo fijado sino para garantizar que detrás de ese logro hay un aprendizaje suficiente por parte de los estudiantes.

Aunque en las tareas que se realizan en este tipo de estructuras no hay una valoración cuantitativa en forma de nota, ni esa labor sirve para evaluar determinadas asignaturas del plan de estudios, los docentes responsables de la organización de la plataforma sí se esfuerzan por hacer llegar a los estudiantes un mensaje didáctico que les permita comprender cómo lo han hecho y qué puntos de mejora podrían ser necesarios, de modo que se está garantizando el aprendizaje continuo.

Junto con los valores antes descritos, las plataformas profesionales universitarias ofrecen la posibilidad de solventar una limitación de las prácticas en empresas reguladas por convenio: sus puertas están abiertas para alumnos de los dos primeros cursos de carrera, es decir, aquellos que aún no han superado el cincuenta por ciento de los créditos de su grado. Aunque la exigencia del número de créditos superados para empezar a trabajar en empresas e instituciones en calidad de becario es lógica porque permite un cierto grado de garantía respecto a los conocimientos básicos de los estudiantes, para los

alumnos resulta una limitación porque retrasa en dos años la oportunidad de ir conociendo la profesión. En las plataformas universitarias que simulan entornos profesionales, el aprendizaje puede comenzar desde el primer día de universidad porque los profesores asumen las limitaciones de conocimiento de los estudiantes.

Esta oportunidad de desempeñar tareas en un entorno que simula el profesional desde el principio de la carrera permite a los alumnos llegar suficientemente bien preparados a las prácticas externas, puesto que ya han trabajado bajo circunstancias similares a las que se encontrarán en las empresas e instituciones. Para los que acogerán estudiantes en el futuro, resulta también una garantía mayor de éxito, puesto que los estudiantes llegan con una mínima experiencia previamente adquirida bajo la tutela de sus profesores.

Hay algunos otros beneficios destacados de este modelo cada vez más extendido en las universidades. Uno de ellos es el tipo de vínculo que se establece entre profesores y alumnos más allá de las aulas. La universidad no se circunscribe a los aspectos meramente académicos de transmisión y evaluación del conocimiento. La interrelación de alumnos y profesores en un entorno profesional, en ocasiones más distendido, en otras más estresante, permite conocer facetas del desempeño profesional que no se logran trasladar en el aula. Además, si el profesor es ejemplo vivo en todas sus facetas, lo es más aún cuando está demostrando con los hechos el ejercicio de la profesión para la que está preparando a sus alumnos: aprenden viendo hacer y aprenden haciendo.

Los profesores se convierten así en verdaderos referentes para sus estudiantes y el entorno de la facultad es percibido como un camino hacia la vida profesional. La academia adquiere un mayor compromiso con la sociedad porque se mantiene más cercana a las necesidades de las empresas e instituciones que van a contratar a sus egresados.

Además, los espacios dedicados a las prácticas internas permiten la generación de dinámicas de grupo entre alumnos que no se producen en el día a día de las facultades porque ponen en contacto a estudiantes de diferentes grados y cursos en un espacio común con un proyecto compartido. Las sinergias que se generan son muy enriquecedoras porque rompen la horizontalidad habitual de las relaciones del alumnado. Es enriquecedor el apoyo natural que los estudiantes de cursos superiores brindan a los de cursos inferiores en un momento del desarrollo emocional en el que el grupo de iguales tiene una trascendencia fundamental.

Estos espacios compartidos, que funcionan como aglutinadores de talentos, son creadores de verdaderas redes laborales que se mantienen en el futuro, de modo que permiten a los estudiantes estar creando de forma muy natural una amplia agenda de contactos profesionales más allá del entorno más cerrado de su propia clase. Además, al propiciar la cohesión entre grados y cursos, se incrementa la cohesión del conjunto de la facultad, con lo que se genera un

mayor sentimiento de pertenencia que redundan en beneficio de toda la comunidad universitaria.

Ese sentimiento crece aún más por el tipo de contenidos que suelen trabajarse en estas plataformas. Escaparates de la vida universitaria elaborados por y para los alumnos, les permite conocer la extensa actividad de los centros más allá de las clases: conferencias, coloquios, jornadas, actividades en clubes, participación en asociaciones, salidas culturales, información sobre alumnos, profesores, personal de administración y servicios, investigadores y cargos de gestión. De este modo, tanto los que participan en la actividad de la plataforma como los usuarios tienen una amplia oportunidad de conocer a fondo todo lo que pasa en su entorno.

La versatilidad de este tipo de estructuras, que se puede organizar de modo que responda a las necesidades de los títulos concretos de cada facultad, permite además que puedan ser utilizadas por los propios profesores como canal para generar más impacto con sus trabajos de clase. Muchas asignaturas se prestan para colaborar con estas plataformas de modo que un encargo evaluado por el profesor se puede convertir en un contenido generado por el centro. Esta sinergia de trabajo no solo permite una mayor implicación de los alumnos en los trabajos de clase, sino que además ayuda a la plataforma a dotarse de contenido permanente ya revisado por académicos.

Fuera del trabajo de clase, es también enriquecedor el que se puede llevar a cabo mediante la firma de convenios de colaboración con empresas e instituciones que utilicen una plataforma de estudiantes como una incubadora de talento y creatividad. Desde el exterior de la universidad se puede aprovechar la oportunidad de contar con un grupo de jóvenes implicados que pueda dar una visión muy diferente a proyectos que planteen las empresas. Esto supone un enorme aliciente para los estudiantes que ven el contacto directo con el mundo profesional y van adquiriendo experiencia en un entorno controlado.

Además de los proyectos previstos, los vinculados a asignaturas, los acordados con empresas e instituciones y las posibles acciones sobrevenidas en el día a día de la facultad, otro de los elementos que se potencian en estas plataformas es el de dar la oportunidad a los estudiantes de elevar sus propias propuestas y apoyarlas para que puedan llevarlas a cabo de una manera profesional. La creatividad se da de la mano del conocimiento de los profesores encargados y los resultados pueden ser muy enriquecedores. El contenido que se genera permite alimentar la plataforma y puede llegar a convertirse en objeto de investigación para un trabajo de fin de grado o para un proyecto de innovación.

#### 4. La propuesta del Hub en la Universidad CEU San Pablo

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de la Universidad CEU San Pablo tiene, desde sus orígenes, la vocación de aunar los conocimientos teóricos con los prácticos en el desarrollo de las titulaciones vinculadas con la Comunicación. De hecho, este centro nace en la Escuela de Periodismo que el fundador de la Asociación Católica de Propagandistas y entonces director del periódico *El Debate*, Ángel Herrera Oria, crea en 1926 para dar una mejor formación a los periodistas que trabajan con él. Siguiendo esa estela, todas las generaciones de profesionales egresadas de las aulas del CEU, tanto en su etapa de colegio universitario, desde 1933, como en la más reciente de universidad privada, han contado con alguna plataforma específica de creación de contenido elaborado por los alumnos y distribuido para los alumnos. Son ejemplos valiosos la revista *Punto CEU*, la productora de televisión, el periódico en papel *El Rotativo*, el digital *OnCEU* (Solano Altaba; De la Torre Araus, 2011: 237, y la actual plataforma multimedia digital llamada Hub.

El Hub es una incubadora digital de talento con el formato de una agencia de comunicación creativa y estratégica, medio multimedia de comunicación y plataforma de creación de contenidos en diferentes formatos orientada a formar profesionales del sector de la Comunicación y las Humanidades, así como a informar de la vida en el campus y resolver necesidades, aportando soluciones rápidas y eficaces a alumnos, profesores y amigos de la comunidad CEU.

Es, además, un laboratorio de ideas y acciones de comunicación en busca de la innovación permanente; un lugar de encuentro y unión, donde hacer sinergias y trabajar de manera colaborativa, bajo el principio «aprender-haciendo» con el objetivo de completar la misión de la Fundación Universitaria CEU San Pablo y de la Universidad San Pablo CEU de transformar la sociedad desde los distintos ámbitos profesionales: en el Hub se aprende a hacer bien el bien.

El Hub permite a la facultad estar siempre a la vanguardia de la transformación educativa, poniendo el foco en el desarrollo de capacidades globales e integrales que incluyan el «saber», «saber hacer» y «saber ser», para que así contribuyan a mejorar el entorno social en el que se desenvuelven nuestros alumnos, que transforman la sociedad con su labor profesional. Es, además, la incubadora de talento referente en el mundo profesional que nace de la comunidad universitaria española, en el ámbito de la comunicación y las humanidades.

Entre los valores que se quieren inculcar a los alumnos que pasan por esta plataforma destaca la humildad para poder crecer. Creemos que las habilidades de un individuo se pueden desarrollar, mejorar y cultivar. Consideramos el error como una oportunidad para crecer, somos el lugar donde caerse, para volver a levantarnos más fuertes.

También tratamos de fomentar la unidad. Somos un lugar de encuentro, el sitio donde ser y estar, donde crecer, el lugar donde se fragua una comunidad de aprendizaje entre profesores y alumnos en búsqueda de la verdad. En el Hub el todo es más que la suma de las partes.

Y la máxima en todo momento es que solo las buenas personas se convierten en buenos profesionales. Por eso se destaca la mirada hacia el prójimo, la vocación por mejorar el mundo a través del trabajo profesional, el respeto, la empatía, la igualdad y la solidaridad están en el centro de nuestro proyecto. Parafraseando a Kapuscinski y a los clásicos grecolatinos: «Para ser buen profesional, hay que ser buenas personas.»

El Hub define así sus tres principales ejes:

1. Formar alumnos —en valores y conocimientos— desde un punto de vista práctico y experiencial, poniendo el foco en el aprendizaje de competencias y habilidades que potencien la empleabilidad del discente. El Hub es una extensión de las aulas y un puente de unión entre grados, profesores y estudiantes.
2. Ofrecer un servicio de información y apoyo a profesores y alumnos de la comunidad CEU, resolviendo necesidades de la facultad y atendiendo peticiones de diferentes grupos de interés. Todo ello siguiendo los valores y principios éticos de la Casa, fomentando y nutriendo el sentimiento de pertenencia y orgullo de ser parte de la familia CEU.
3. Profesionalizar. Asociar la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación al mundo profesional. Desarrollar y promover un laboratorio de ideas enmarcado en procesos de agencia de comunicación, servicio de información y producción de entretenimiento, atendiendo al crecimiento personal y profesional individual con la enseñanza práctica y de competencias transversales para favorecer la empleabilidad de los egresados.

Para que este engranaje profesional funcione, junto con los profesores asignados para la gestión diaria del Hub, varios alumnos «veteranos» se convierten en coordinadores de áreas. Se trata de alumnos becados por la universidad con una pequeña remuneración por su trabajo con experiencia y antigüedad en el Hub. Se encargarán de coordinar los proyectos de su área asignada (Redacción, Agencia o Productora) con el resto del equipo y conectar con los supervisores de área cuando sea necesario, además de los directores del Hub. La responsabilidad última de los proyectos recae sobre ellos. Otra labor fundamental será la de formar a la nueva cantera y hacer informes de rendimiento de su equipo. Hay un número limitado de coordinadores.

Junto con estos estudiantes de más trayectoria, colaboran estudiantes más jóvenes, los *junior*, que se acercan voluntariamente para iniciar su proceso de aprendizaje. Aquellos que completen determinados hitos en las distintas



secciones del Hub, pueden optar a la siguiente categoría el siguiente curso académico. Adquieren un determinado grado de compromiso.

Por último, la plataforma está preparada para la gestión del trabajo de aquellos colaboradores esporádicos o intermitentes que deseen participar, bien de forma individual, bien como parte de un proyecto de alguna asignatura, en la estructura creativa del Hub.

Respecto a las áreas de conocimiento que se trabajan en el Hub, se distinguen tres principales. Una dedicada al periodismo, con una revista digital, con una sección propia en el periódico *El Debate* elaborada por alumnos, una *newsletter* y diversos proyectos multimedia. La segunda es asimilable a una agencia en la que se gestionan creatividades para la comunicación de actividades, organización de eventos, gestión de redes sociales, y todo aquello que tenga que ver con las labores *ad extra*. Por último, una tercera pata se ocupa de la producción audiovisual y sonora, como vía para apoyar a los docentes y como plataforma de creación de contenido específico, informativo, divulgativo, de entretenimiento o con las características que necesite la facultad.

Uno de los elementos más enriquecedores de esta plataforma es que todos los miembros del Hub tienen que pasar por las diferentes áreas en diferentes momentos de su desarrollo profesional con el objetivo de favorecer una formación 360. Ante cualquier proyecto propuesto, los estudiantes llevan a cabo este recorrido:

1. Sueña: Es el momento de ser creativos y hacer una lluvia de ideas. Infórmate, inspírate, busca fuentes y datos. En esta fase las ideas no se juzgan, ni se evalúan. Se trata de poner en práctica el pensamiento divergente, para más tarde aterrizar en la mejor solución posible.
2. Piensa: Después de la lluvia de ideas, se evalúan las diferentes posibilidades y se traza un plan de acción. Es el momento de repartir responsabilidades, establecer fechas de entrega, analizar recursos necesarios, entender formatos y plataformas de destino, así como corroborar con el supervisor que el plan es adecuado y va en línea con lo que se pide.
3. Crea: Una vez aprobado el plan, hay que ejecutarlo y enviarlo para ser revisado y aprobado por la dirección. Transforma esa idea en imagen, sonido y/o texto, compruébalo golpeándolo con el martillo de la realidad.
4. Cuenta: Se ha hecho el trabajo y ha sido aprobado, ahora toca publicarlo. El equipo deberá haber creado todas las piezas creativas para los formatos solicitados, con el fin de que el Community Manager del Hub solo tenga que publicarlo (esto incluye la creación de *captions* y *hashtags*).

Con este sistema de trabajo, los estudiantes consiguen una aproximación mucho más realista al entorno profesional que se van a encontrar en el futuro, exploran los caminos de la creatividad, desarrollan destrezas y habilidades que necesitarán en el futuro, adquieren responsabilidad y compromiso, mejoran en el trabajo en equipo y consolidan las competencias aprendidas en el aula.

## 5. Conclusión

Podemos concluir que la creación de plataformas casi profesionales en el entorno universitario, sumado a los elementos de carácter práctico que aportan las asignaturas diseñadas con talleres y al enriquecimiento que suponen las prácticas externas en empresas e instituciones, resulta una apuesta del máximo interés para garantizar que la universidad queda ligada al entorno profesional en el que se van a desenvolver los egresados. Al mismo tiempo, los estudiantes aprecian más el esfuerzo de la universidad por prepararlos porque perciben los resultados de aprendizaje no solo en la forma de evaluaciones tradicionales en las asignaturas sino, especialmente, en la puesta en práctica profesional bajo la tutela de un docente que además les ayuda a crecer y mejorar.

## Referencias

- García-Borrego, M. (2021). «Los modelos de prácticas profesionales en España y Noruega: una comparativa de las rutinas y condiciones de los estudiantes de Periodismo». *Comunicación y hombre: Revista interdisciplinaria de ciencias de la comunicación y humanidades*, ISSN 1885-365X, Nº. 17, pp. 285-296.
- García-Borrego, M.; Córdoba-Cabús, A., (2019). «Las prácticas curriculares y su evaluación en el grado en periodismo: ¿labor de la universidad o de la empresa?». *CUICHID 2019: Congreso universitario internacional sobre la comunicación en la profesión y en la Universidad de hoy IX: Contenidos, investigación, innovación y docencia*, ISBN 978-84-09-17043-2, pp. 264.
- Linde-Valenzuela, T., (2017). «Cómo tutelar unas prácticas externas de calidad». *Revista Prácticum*, ISSN 2530-4550, Vol. 2, Nº. 1, 2017, págs. 97-99.
- Rosique-Cedillo, G. (2015). «A vueltas con el Plan Bolonia: la formación universitaria en Periodismo y su adaptación a los grados de tres años». *Repensar los valores clásicos del periodismo: el desafío de una profesión enred@da: actas de las comunicaciones presentadas en el congreso: (XXI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Periodística)* / coord. por Jorge Miguel Rodríguez Rodríguez, Árbol académico, 2015, ISBN 978-84-608-3103-7, pp. 1006-1018.
- Solano-Altaba, M.; De la Torre-Araus, Á. (2011). «La comunicación en 360º. OnCEU». *Competidores y aliados: medios de convergencia, los nuevos retos en comunicación*. Coord. Alcudia-Borreguero, M.; Legorburu-Hortelano, J.M. ISBN 978-84-92989-47-8, pp. 237-258.

# El impacto social y empresarial de los estudios de Comunicación en Pontevedra (1993-2019)

*Emma Torres-Romay*  
Universidad de Vigo

## *Introducción*

El campo científico de la Comunicación ha sido considerado, durante décadas, una «hermana menor» de las disciplinas universitarias, a pesar del notable aumento de las investigaciones científicas «que han hecho de la comunicación su tema de estudio, pues la revolución tecnológica y el desarrollo industrial en el campo de la comunicación de masas han permitido una creación importante de plataformas y medios que demandan, de forma incesante, la aparición de profesionales encargados de producir contenidos de calidad para la sociedad, llevando a la historia la institucionalización académica de los grados universitarios orientados a la formación superior de los profesionales de la comunicación» (Piñuel Raigada, 2009).

Nos encontramos, por tanto, ante el reto de dar respuesta a dos cuestiones fundamentales: contribuir a la consolidación del campo científico de la comunicación mediante investigaciones y trabajos académicos sólidos y confirmar la existencia de una oferta académica universitaria adecuada que forme profesionales que atiendan a las necesidades sociales actuales. Es por ello por lo que proponemos realizar un trabajo descriptivo de la evolución de los estudios de Comunicación en el contexto concreto de la provincia de Pontevedra (Galicia) con el objetivo de aportar un documento de referencia para la historia de la disciplina y analizar la eficacia e impacto de esta oferta académica concreta.

Para cumplir con el objetivo propuesto, establecemos una muestra de partida concreta: los títulos de Publicidad y Relaciones Públicas que se imparten en la Universidad de Vigo y, más concretamente, en la Facultad de Comunicación del Campus de Pontevedra. Sobre estos realizamos un doble análisis, cualitativo y cuantitativo, pero centrado en tres bloques: los estudiantes, las empresas y la sociedad. Se trata de entender el posible impacto que la puesta en marcha de estos títulos ha tenido en los estudiantes (demanda de los títulos y empleabilidad), en el contexto empresarial (demanda de titulados y variaciones de la estructura empresarial) y en el ámbito social

de la provincia (visibilidad de las titulaciones, de los titulados y de los profesionales).

Planteamos, por tanto, una propuesta verdaderamente compleja en términos investigadores ya que la dispersión de la información resulta abrumadora y confirma la necesidad de este tipos de estudios en los que se intentan unificar los datos y analizarlos en conjunto y no de forma aislada.

Iniciamos nuestro trabajo, por tanto, alertando de posibles sesgos a la hora de abordar nuestra propuesta:

1. El primero guarda relación con *la muestra*, ya que el análisis referido al título de Comunicación Audiovisual no resulta tan claro como el de Publicidad y Relaciones Públicas. Existen tres centros universitarios que imparten el primero de los títulos en la comunidad y el perfil de egreso que aportan es diverso y de difícil seguimiento en términos de empresas o puestos de trabajo concretos. De esta forma aportaremos algunos datos básicos, pero nos centraremos en Publicidad y Relaciones Públicas.
2. Como segundo sesgo indicamos que el *análisis cuantitativo* se ve limitado por la disponibilidad de datos anteriores y posteriores. De esta forma no contamos con datos previos a la digitalización de las bases (muy escasas antes de 2000) y tampoco recientes ya que la publicación de los mismos conlleva un periodo de carencia para su preparación.
3. Empleamos, como *método cualitativo*, una revisión bibliográfica de los trabajos e investigaciones realizados por colegas de toda España y en los que se ha conseguido reunir datos históricos sobre los estudios de comunicación, pero también análisis, valoraciones y estimaciones sobre estos. Dichas referencias no se limitan al ámbito geográfico ni al contexto socioeconómico en el que pretendemos trabajar, pero juegan con la similitud de objetivos de la formación en comunicación en todo el territorio.
4. Además de lo anterior, establecemos una *estructura cronológica del análisis*, separando intencionadamente tres periodos de evolución del fenómeno estudiado. Se trata de una forma de simplificar un objeto de análisis excesivamente complejo y en el que intervienen demasiados condicionantes. Empleando este modelo de análisis conseguimos relacionar elementos relativos a la universidad, la empresa y la sociedad que, de otra forma resultarían difícilmente vinculados.
5. Incidimos, una vez más, en que pretendemos realizar un *estudio descriptivo* sobre una realidad existente, buscando crear un relato científico sobre el impacto de los estudios de Comunicación en las empresas y la sociedad de Pontevedra. Esto implica que no se aportan conclusiones innovadoras sobre el fenómeno estudiado.

Concretamos finalmente los tres bloques de análisis. El primero relativo al nacimiento de los estudios en Pontevedra, describiendo el contexto empresarial de partida y valorando la (in)visibilidad de estos estudios en el ámbito

social; este periodo abarca desde el año 1993 al 2008. En el segundo, de 2008 a 2015, se pueden analizar los datos concretos sobre los titulados y su empleabilidad, además de las primeras posibles repercusiones en el contexto empresarial. Finalmente, entre 2015 y 2019 nos limitamos a establecer los cambios existentes, sin poder contar con demasiados datos en términos de resultados debido a la proximidad temporal.

## *1. El nacimiento de los estudios de Comunicación en Pontevedra*

### *1.1. Historia de los estudios de Comunicación en Pontevedra. Demanda inicial*

En el año 1993 se implantaba en la Universidad de Vigo el título en Licenciado/a en Publicidad y las Relaciones Públicas creándose la Facultad de Ciencias Sociales que, sin contar con espacio específico en aquel momento, se convertía en un nuevo centro universitario de la ciudad de Pontevedra. La nueva Licenciatura marcaba el hito de ser de los primeros estudios de este área en la joven universidad gallega coincidiendo, prácticamente (apenas tres años después) con la puesta en marcha de la Licenciatura en Periodismo en la Universidad de Santiago de Compostela.

Los estudios de Publicidad y Relaciones Públicas fueron acompañados, casi una década después, por la Licenciatura en Comunicación Audiovisual (cambiándose la denominación del centro a Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación), implantada en 2002, dando forma a una oferta formativa que, desde el principio, surgía con la incertidumbre de su capacidad para adaptarse a un mercado —el gallego— donde el sector de la comunicación no se había desarrollado y donde la oferta de empleo en torno a la publicidad, las relaciones públicas o la comunicación audiovisual se presentaba, cuando menos, como exigua.

A pesar de esta incertidumbre, los títulos de Comunicación registraron un alto nivel de demanda que se mantuvo a lo largo de los años, cubriendo sobradamente las plazas de matrícula y con bajas oscilaciones en la nota de acceso. Nos referimos a un índice de ocupación del 100% alcanzando cifras del 195% en cuanto al índice de preferencia.

### *1.2. Oferta inicial de estudios de Comunicación en Galicia*

La tríada de las titulaciones de Comunicación mantenía, como principal referencia en estos primeros años, la Licenciatura en Periodismo, con el mayor índice de demanda y que nació en la Universidad de Santiago de Compostela, no sin grandes complejidades (Villares, 2003), pero convirtiéndose enseguida en una titulación de referencia en el panorama gallego ya que «la implantación de la titulación de Periodismo pasa, pues, por diferentes etapas, pero con gran rapidez. Durante algo más de un año, desde finales del 1989 hasta

principios del 1991, la previsión oficial consistía en impartir en Santiago una titulación de segundo ciclo, a la que podrían acceder diplomados de cualquier titulación, aunque las previsiones se establecían en un acceso del ochenta por ciento de alumnos procedentes de Humanidades y Ciencias Sociales» (Villares, 2003: 25).

En segundo lugar, la situación de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual resulta compleja de analizar, «las previsiones iniciales del gobierno gallego sufrieron variaciones con respecto al plan original; inicialmente estaba fijado que la Universidad de A Coruña impartiera en exclusiva la licenciatura en Comunicación Audiovisual, de la misma forma que las universidades de Santiago de Compostela y Vigo impartirían Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas respectivamente. Los intereses y presiones de todo tipo llevaron a la Xunta a aprobar una licenciatura de Comunicación Audiovisual compartida entre Santiago y Vigo y una licenciatura de segundo ciclo en la Universidad de A Coruña» (Hernández; Videla, 2020: 163). Como resultado, en pocos años se ofertaron tres licenciaturas en Comunicación Audiovisual en las tres Universidades gallegas.

En lo referido a la Licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas, se trataba de un título exclusivo en el Sistema Universitario Gallego (SUG) y con menos referencias en la oferta universitaria nacional en aquellos años, lo que facilitó su consolidación. El título surgía con una perspectiva algo distinta a la que se aplicaba en otras universidades, buscando una formación amplia de «comunicadores polivalentes» y, por tanto, con una mayor amplitud de salidas laborales que iban más allá de la propia descripción del título; se proponía «hacer comunicadores expertos en el ámbito de la Comunicación Social de una forma total, es decir, aptos para trabajar como publicitarios, directores de gabinetes de comunicación de organismos públicos o de empresas privadas, expertos en relaciones públicas, protocolo, redactores en cualquiera de los medios —radio, televisión, prensa— e incluso expertos dispuestos a ofrecer sus servicios y a crear empresas nuevas, como así fue» (Fernández Areal, 2003: 51).

### *1.3. Contexto empresarial de partida.*

Incidimos, una vez más, que tanto el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas como el compartido de Comunicación Audiovisual se implantaba en una ciudad de unos 75.000 habitantes en el norte de Galicia que distaba mucho de contar con un tejido empresarial en el sector comunicativo.

Vigo y Coruña se presentaban como las únicas ciudades en las que se localizaban Agencias Publicitarias de cierto peso, cuantificando el total de este tipo de empresas en Galicia en 67 en el año 2002, configurando un «panorama publicitario gallego que puede resumirse, exceptuando los casos puntuales, en una proliferación de pequeñas agencias, muchas de ellas surgidas por escisión

de otras que están, en muchos casos saturando el mercado o creando áreas de minifundio empresarial» (Fandiño, 2002: 91).

De hecho «en el número especial sobre agencias de publicidad e imagen corporativa que elaboró una de las publicaciones de más prestigio en el sector publicitario español, Ipmark, tan sólo se incluían cuatro gallegas» (Pena, 2004: 92).

Una «mini industria» que, sin embargo, aportaba datos esperanzadores en aquel momento e incluso se presentaba como un campo con potencial donde «estamos hablando de un terreno en crecimiento constante en la Comunidad Autónoma gallega, deficitaria en profesionales cualificados para abordar las tareas que requieren la aplicación de estrategias comunicativas de carácter persuasivo que permitan la expansión de sus productos, buscar nuevos servicios, crear imagen y organizar actos o eventos con finalidades sociales o comerciales» (Pena; Rúas, 2003: 64).

Desde el punto de vista asociativo, en Pontevedra se encontraba la Asociación Provincial de Agencias de Publicidad de Pontevedra que contaba con 20 empresas asociadas y los datos indicaban que la provincia con mayor importancia al respecto era Coruña, estando ambas (Coruña y Pontevedra) a mucha distancia de Lugo y Ourense. En cualquier caso, la Universidad de Vigo consiguió de una forma muy rápida firmar convenios de prácticas con todas las empresas existentes.<sup>1</sup>

Por su parte, la producción audiovisual se ubicaba en Santiago de Compostela directamente vinculada con la presencia de la Corporación de Radio Televisión de Galicia, la cadena autonómica pública que «se puede decir que (...) funciona como motor de la industria audiovisual gallega, ya que las principales productoras del país son las encargadas de abastecer a la emisora de sus contenidos para su parrilla de programación» (Fandiño; Dafonte, 2007: 97). Ni siquiera la existencia de una lengua propia parecía aportar un mercado específico (Xamardo; Zabaleta, 2016).

#### *1.4. Visibilidad social de los estudios*

Quizá el punto de partida más difícilmente cuantificable pero más importante en esta primera fase se encuentra en el casi total desconocimiento en la ciudad de Pontevedra con respecto a la existencia de los estudios de Comunicación. Debemos tener en cuenta los orígenes del Campus de Pontevedra. Los campus de Vigo-Pontevedra surgieron como una descentralización inicial de la Universidad de Santiago de Compostela, aunque, en poco tiempo consiguieron un número de alumnos significativo, concretamente 8.345 estudiantes en el curso 1988-89, siendo este el último en que estos espacios formaron parte de la universidad compostelana, aunque no era lo planeado inicialmente.

<sup>1</sup> <https://csc.uvigo.es/publicidad-relaciones-publicas/xustificacion/>

te, ya que «la creación de la Universidad Sur, como así se iba inicialmente a denominar, no entraba en los proyectos de la Consellería de Educación, al menos hasta que se realizase un modelo sobre posibles estudios universitarios con la comunidad autónoma» (Espada, sd).

De una forma más concreta, el Campus de Pontevedra tiene como punto de partida la Escuela de Magisterio de la provincia de Pontevedra, heredera de la Escuela Normal de la Provincia de Pontevedra del siglo XIX, encontrándose también en la ciudad la Escuela de Enfermería, dependiente de la Diputación Provincial. El Campus de Pontevedra vinculado a la Universidad de Vigo es creado en el año 1990, incorporando los centros de Magisterio y Enfermería y creando, como primera Facultad, la de Bellas Artes en ese mismo año y la Escuela de Ingeniería Forestal en 1991. Además de la ya referida creación de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación en 1993, en 1995 empieza a funcionar la Facultad de Fisioterapia.

A pesar de esta evolución, los ciudadanos pontevedreses manifestaban directamente no tener noticia de la creación del campus universitario, hecho que resultaba comprensible en estos primeros años, cuando el campus no contaba con un espacio específico. Debemos tener en cuenta que el primer edificio de las instalaciones de A Xunqueira (la Escuela de Ingeniería Forestal) data del año 1994, no estando acompañado por el segundo edificio (el de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, precisamente) hasta el año 2000. La falta de presencia física restaba protagonismo a los estudios universitarios a pesar del carácter innovador y la importante demanda registrada por estos.

Debemos señalar, en este punto, que la gestión comunicativa de la Universidad en aquellos momentos no contaba entre sus *stakeholders* al público general, centrandose como destinatarios principales de sus comunicaciones (por ese orden) a los futuros alumnos, las empresas, las instituciones y los públicos internos (Area, 2008: 28-29). Se señala, además, que los medios de comunicación locales no prestaban atención a la realidad de la universidad: «Hay, por parte de los medios de comunicación, un escaso o nulo interés por prestarle atención a la institución o por las iniciativas que ésta lleva a cabo. No intentan descubrir, no ya el funcionamiento de la institución, sino aquellos logros y aportaciones que se producen muy a menudo y que la universidad revierte a la sociedad, sobre todo en el ámbito investigador» (Pena, 2008: 65).

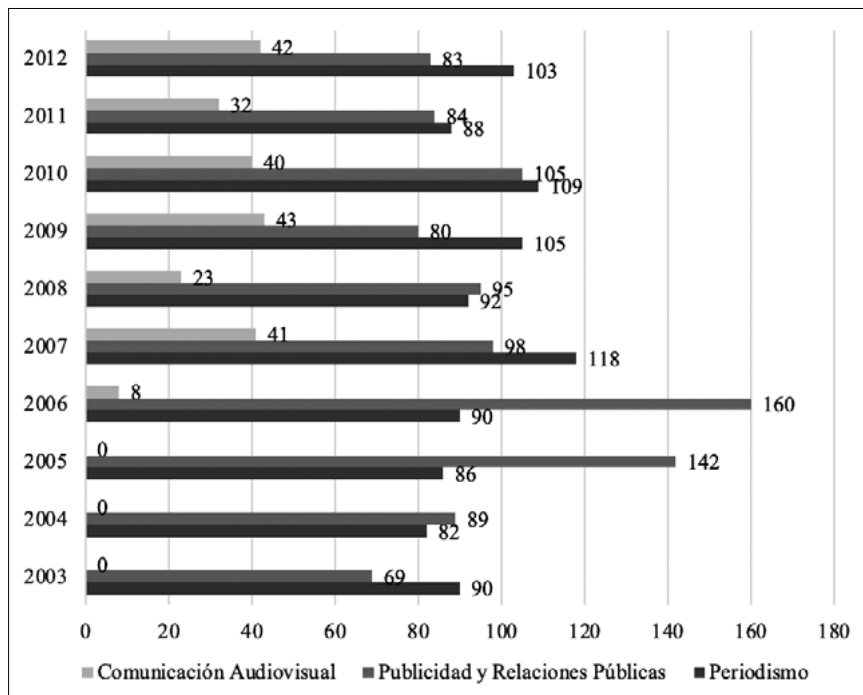
## *2. Primeras promociones, profesionalización y adaptación a Bolonia*

### *2.1. Saturación del mercado de titulados*

Tras los primeros años de puesta en marcha de las titulaciones en Pontevedra «el trienio 2006-2009 marcó la consolidación de la formación en Comunicación en la enseñanza universitaria por la salida al mercado de las primeras promociones de licenciados que cursaron los dos ciclos de Comunicación



Gráfica 1. Alumnado titulado por estudios de Licenciatura en Galicia (2003-2012).



Fuente: IGE, 2022

Audiovisual en las aulas de las universidades gallegas. Sólo en el ámbito de la enseñanza superior, en este periodo se matricularon anualmente más de 1.500 estudiantes y se licenciaron, en esos tres años, más de 800» (Tuñez, 2010). Según estas consideraciones podríamos hablar de una cierta saturación del mercado de titulados, pero los datos son diversos (Gráfica 1).

## 2.2. Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y saturación de oferta

En este periodo se produce, además, un cambio fundamental en los títulos objeto de análisis en particular y en la universidad española en general. La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que implicaba no sólo un nuevo modelo de enseñanza, sino el cambio de concepto en los estudios universitarios donde la adecuación del perfil del egresado a la realidad del mercado laboral es prioritaria (Torres-Romay, 2010). Las modificaciones de los planes de estudio de Publicidad y Relaciones Públicas y Comu-

nicación Audiovisual en Pontevedra adoptan de forma clara esta perspectiva, pero con limitaciones, ya que «como punto de partida, la ANECA elaboró los denominados *libros blancos* de las titulaciones. En ellos incluían «sugerencias» sobre contenidos para cada grado, además de supuestas prácticas útiles para el proceso de adaptación (...) En este caso concreto, el *Libro blanco para los títulos de grado en comunicación* reproduce el modelo existente en cuanto a la estructuración de los estudios de comunicación y propone tres grados equivalentes a las tres licenciaturas» (Torres-Romay, 2010).

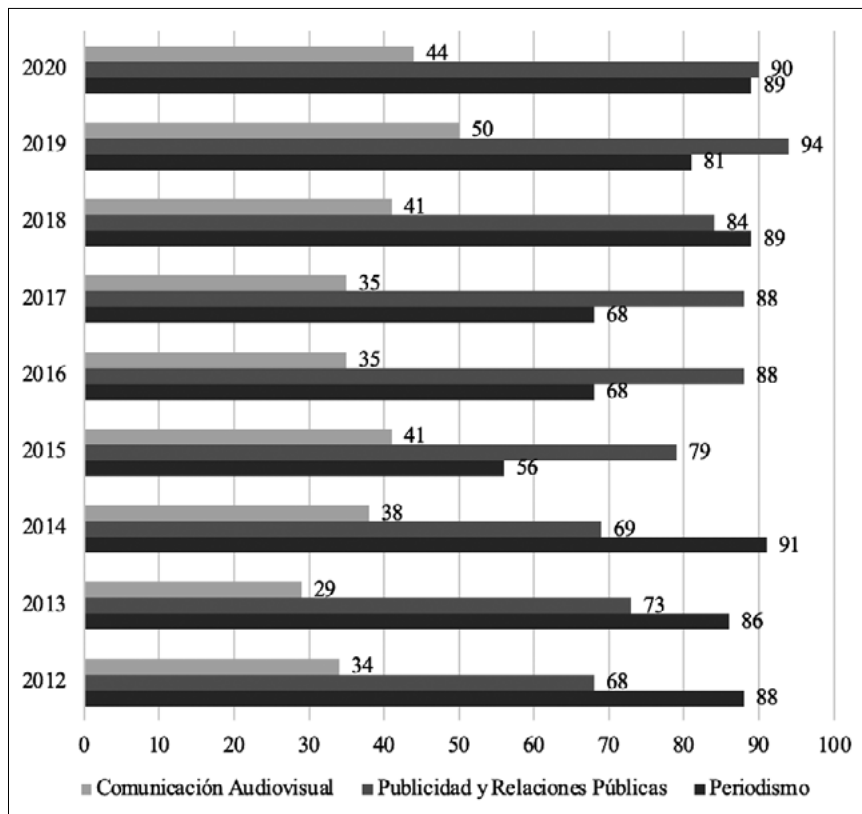
A pesar de esta oficialización de la oferta de tres grados, se produjeron cambios significativos. En ese momento la saturación de oferta de estudios de comunicación ya resultaba evidente: «en 2005 existían en España 45 centros de enseñanza superior que ofrecían estudios de comunicación. En estos centros se impartían un total de 116 licenciaturas: 32 en periodismo, 37 en comunicación audiovisual, 33 en publicidad y relaciones públicas, y 14 en documentación» (Moragas, 2005). Pero la adaptación al EEES y la aprobación de nuevas normas de gestión universitaria permitieron la implantación de nuevos títulos de Grado dentro del ámbito de la Comunicación diferentes de los tradicionales:

«Con la implantación del EEES, el catálogo de la oferta de los estudios universitarios de comunicación en España evoluciona rápidamente y se pasa de las tres licenciaturas clásicas (Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas, y posteriormente Comunicación Audiovisual) a una multiplicidad de titulaciones de grado oficial prácticamente imposible de memorizar. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte autoriza además de los estudios oficiales de grado, máster universitario y doctorado (ya existentes en periodos anteriores), las modalidades de doble grado y doble máster, aumentando considerablemente la oferta de estudios oficiales» (Civil, 2018: 20).

En el caso de Galicia, en este periodo no se modificó la oferta de títulos, cumplimentándose tan sólo con estudios de máster más específicos. De hecho, el cambio del modelo de enseñanza parece no generar cambios en cuanto al ritmo de titulados en los distintos estudios, manteniéndose el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas con más egresados en el mercado laboral (Gráfica 2) y con una demanda estable.

La importancia de este nuevo escenario no se vincula tanto con una posible competencia entre universidades, ya que la movilidad de los estudiantes sigue siendo muy reducida en nuestro país, sino en lo relativo a la «colocación» de los titulados: «sin duda, este será uno de los retos a los que debe hacer frente inmediatamente el SUG (y la universidad española en general), en tanto que la competencia por el empleo ya no es una cuestión local, dado que la educación no entiende de fronteras. Estamos inmersos en un sistema universitario europeo global, internacional, en el que aquellos titulados que adquieran una

Gráfica 2. Alumnado titulado por estudios de Grado en Galicia (2012-2020).



Fuente: IGE, 2022

mejor formación, la enseñanza más competitiva, serán los más demandados por los empresarios y tendrán mayor y mejores oportunidades laborales» (Fernández; Vaquero, 2006: 190).

### 2.3. Empleabilidad de los titulados

En cualquier caso, en este momento contamos ya con una trayectoria suficiente de los estudios para poder valorar la empleabilidad de los titulados teniendo en cuenta que, hasta 2012, hablamos de Licenciados y, a partir de ese año, ya se trata de Graduados. Los datos de empleabilidad se consideran cruciales para valorar la buena evolución de las titulaciones (Herrero, 2016: 213). Como podemos observar en los datos aportados por la Universidad de Vigo, los índices de empleabilidad resultan muy positivos si tenemos en cuenta el bajo porcentaje de paro de los titulados (Tabla 1).

Los titulados en Publicidad y Relaciones Públicas (86,6%) y en Comunicación Audiovisual (85,2%) presentan una tasa de ocupación por encima de la media de la universidad. Con esos mismos datos, confirmamos lo apuntado anteriormente, observando unos importantes datos de autoempleo (especialmente en Comunicación Audiovisual) aunque siempre inferiores a la fuente principal de ocupación: el empleo por cuenta ajena en empresas privadas.

Tabla 1. Datos de ocupación de los egresados de las titulaciones de Comunicación de la Universidad de Vigo (1990-2015) (%).

Titulación	Auto- empleo	Paro	Empleo empresa privada	Empresario	Estudiante	Otro	Trabajo para la Admon.	Jubilado
Licenciatura en Publicidad y RR.PP.	10,9	11,3	57,9	3,6	1,5	0,4	14,2	0,0
Grado en Publicidad y RR.PP.	4,3	12,8	58,1	2,1	8,5	0,0	4,3	0,0
Licenciatura en Comunicación Audiovisual	14,8	13,0	55,6	0,0	1,9	0,0	14,8	0,0
Grado en Comunicación Audiovisual	19,0	9,5	52,4	0,0	9,5	0,0	9,5	0,0

Fuente: Espada y Martínez (2018).

Los titulados en Publicidad y Relaciones Públicas tardaron en este período (hasta 2014) una media de 4,9 meses para encontrar su primer empleo tras terminar la carrera, mientras que los titulados en Comunicación Audiovisual emplearon 5,2 meses. Según los datos de la ACSUG, las vías empleadas para encontrar ese empleo fueron mayoritariamente a través de bolsas de trabajo (23,47%), a través de amistades (20,92%), ofertar sus propios servicios (17,28%) y presentándose a convocatorias públicas (9,40%) (ACSUG, 2014: 210).

Otro dato importante al respecto guarda relación con la amplia movilidad geográfica de los graduados y graduadas en Publicidad y Relaciones Públicas. El 41,7% de los titulados ejercen su profesión fuera de la Comunidad gallega, siendo Madrid el destino mayoritario, seguido de Cataluña. Un aspecto positivo de este análisis se encuentra en el hecho de que el 94,4% de los titulados en Publicidad y Relaciones Públicas manifiestan desempeñar un trabajo relacionado con sus estudios universitarios, índice que se reduce al 76,4% en el caso de Comunicación Audiovisual (Espada; Martínez, 2018: 708).

#### 2.4. *Evolución del contexto empresarial*

En este segundo periodo de los estudios de comunicación (a partir de 2006) no se producen cambios muy importantes en el contexto de las empresas de comunicación en Galicia. En lo relativo a las agencias de publicidad «la tradicional baja inversión publicitaria del sector empresarial gallego y su agravamiento debido a las consecuencias de las crisis financieras no afectó de forma sensible a la estructura y el número de agencias publicitarias gallegas. Paradójicamente, Galicia es la comunidad española con mayor número de empresas de publicidad» (Pena, 2014). Recordemos que en 2002 eran 67 agencias, que pasaron a 133 en 2007 y 132 en 2011. Si nos referimos a empresas de comunicación en general (no sólo agencias) contamos con 584 en ese último año.

Centrándonos en el panorama publicitario gallego y avanzando hasta 2013, en ese año se registraban un número de empresas semejante a los años anteriores. Si analizamos las 50 principales empresas del sector según la facturación (Tabla 2), destacamos el hecho de la ausencia de referencias de la ciudad de Pontevedra donde, recordamos, se impartían los únicos estudios universitarios sobre Publicidad y Relaciones Públicas. En esta tabla también podemos valorar el hecho de la continuidad de las empresas existentes casi diez años atrás con la reflexión clara de que las empresas de mayor facturación soportaron de mejor manera la crisis de 2008.

Adelantándonos a la siguiente fase, hemos realizado un seguimiento sobre la situación actual de las empresas de referencia de 2013, obteniendo que la mayor parte de ellas se han adaptado o readaptado al momento actual. Para ello hemos tomado como referencia la descripción que aportan cada una de ellas en el buscador Google. Si atendemos a la descripción resultante, también podemos establecer que la consideración de «empresas de publicidad» en 2013 resultaba muy amplia, ya que en el listado se mezclaban agencias de publicidad, creativas, de medios, pero también empresas de servicios publicitarios como imprentas o fabricantes de materiales promocionales.

La realidad empresarial previa nos habla de falta de cultura publicitaria derivada en la consideración de esta actividad como algo no profesionalizado o abordado de forma industrializada y no creativa. Sin embargo, debemos valorar la información que va más allá de la Tabla de referencia, ya que en la misma se recogen empresas con facturaciones superiores a medio millón de euros y con numerosos empleados (desde los 155 de Externa a los 3 de Massvisual), quedando fuera los proyectos empresariales de menor facturación o con un régimen de autónomo. Estas son, sin embargo, las referencias de las agencias publicitarias en Galicia.

Tabla 2. Empresas del sector publicitario en Galicia en 2013 y descripción actual.

Empresas ARDAN 2013	Ciudad	Descripción actual en Google
Externa Servicios Generales de Empresa	A Coruña	Recursos Humanos y servicios comerciales.
Grupo Bap Conde SA	A Coruña	Agencia creativa digital / Boutique de la eficacia
Imaxe Intermedia	A Coruña	Agencia Estratégica & Creativa
Strategias de Medios Galicia SA	(Extinguida)	(Extinguida)
Canal Voz SL	A Coruña	Sociedad de contenidos digitales
Elogia Media SL	Vigo	Agencia de Marketing Digital / Digital Commerce Marketing
Reclam Publicidad Marketing y Artes Gr.	A Coruña	Agencia de Publicidad / Primera Agencia de Publicidad de Galicia
Avante Marketing y Medios	A Coruña	Agencia de medios 360º
Ingenio Media	A Coruña	Agencia de Medios / Tu agencia de medios local con alcance global
Publignal SL	Vigo	Agencia 360ª de marketing, publicidad y diseño
Acanor Acabados del Noroeste Vigo	Pontevedra	Impresión digital de gran formato / Soluciones creativas
Artenosa Publicidade	(Extinguida)	(Extinguida)
Beeplan Spain	Vigo	[Sin datos]
Servicios de Publicidad Oia SL	Vigo	Publicidad Exterior
Exclusive Seller	A Coruña	[Sin datos]
Ecovigo Publicidad	Vigo	Agencia de publicidad / Soluciones estratégicas
Innovacion Investigacion Desarrollo	Vigo	[Sin datos]
Verbas Publicidade	A Coruña	[Sin datos]
Maxan SA	(Extinguida)	(Extinguida)
Luis Ferreira Asociados SL	Santiago	Agencia de Publicidad
Visual Trends SL	Santiago	Gestión y producción integral de escaparatismo y visual merchandising
Europublic Comunicación	Oleiros	Agencia de comunicación corporativa / Consultoría
Mediages	A Coruña	Gestión de medios
Quattro Industria (...)	A Coruña	Agencia de publicidad / Campañas, branding, eventos y social media.
Cares Marketing y Comunicacion	A Coruña	Agencia digital
Mega Publicidad Exterior SL	Vigo	Publicidad exterior
Idea Creatividad y Comunicacion	A Coruña	Agencia de publicidad
Porto Valla Publicidad Exterior	Vigo	Publicidad Exterior

Empresas ARDAN 2013	Ciudad	Descripción actual en Google
Expanding World SA	A Coruña	[Sin datos]
Marketing Directo Publinor-O SL	A Coruña	Marketing Directo / Estrategias de marketing directo
Bieitonova SL	Vigo	Marketing promocional / Regalo promocional
Agencia de Publicidad Galicia	[SD]	[Sin datos]
Hastoplay SL	A Coruña	[Sin datos]
Ediciones Bolanda	Santiago	Edición y marketing /Desarrollo de proyectos únicos y originales
Lago Empedrado	Madrid	* Modificado lugar / Alquiler de carpas y mobiliario para eventos
Arco Área de Comunicación SA	A Coruña	[Sin datos]
Coruñesa De Publicidad SL	(Extinguida)	(Extinguida)
Exterior Galicia SA	A Coruña	Publicidad exterior
Modera Media SL	Ourense	[Sin datos]
Gallega de Publicidad y Diseño	Ourense	[Sin datos]
J&J Publicidad y Comunicación SL	(Extinguida)	(Extinguida)
Alvi Publicidad SL	Vigo	[Sin datos]
Galicia Comunicación G y C SL	A Coruña	Publicidad, Diseño, Branding y eventos
Pérez Landeira SL	(Extinguida)	(Extinguida)
Anónimo Advertising SL	Vigo	Agencia de publicidad
Cresva SL	(Extinguida)	(Extinguida)
Galicia Media SL	A Coruña	Agencia de publicidad / Marketing bien hecho
Empresas ARDAN 2013	Ciudad	Descripción actual en Google
Transmedia Comunicaciones y Prensa SL	Lugo	Agencia Transmedia
Oia Norte Servicios de Publicidad	[SD]	[Sin datos]
Asesores de Servicios Integrales de Pub.	[SD]	[Sin datos]
Massvisual Servicios Plenos	[SD]	[Sin datos]
Comer. de Medios Grupo El Progreso SL	[SD]	[Sin datos]
Occidente Diseño y Comunicación	Ferrol	Agentes digitalizadores
Mediapolis Galicia	[SD]	[Sin datos]
Mercadotecnia Global	[SD]	[Sin datos]
Eaj48 Evolucion Multimedia	Vigo	Empresa comercializadora de publicidad en los medios de Radio Vigo Grupo de Comu
Eloy Lozano Publicidad SL (Extinguida)	[SD]	[Sin datos]

Fuente: Ardán, 2014; Google, 2022.

### *3. La consolidación del sector publicitario pontevedrés. Academia y empresa*

#### *3.1. Evolución de los estudios de Comunicación en Pontevedra*

Los Grados de Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual mantienen, como ya hemos indicado, cifras positivas de demanda y matrícula según los datos de la Universidad de Vigo y del Sistema Universitario gallego. Tal y como se establece en la Memoria de Modificación del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Vigo (2022), los estudios de comunicación en Galicia se han convertido en «títulos *aspiracionales* para los estudiantes de bachillerato y Formación Profesional. Uno de los datos que nos confirma el correcto funcionamiento del título es el hecho de que el plan de estudios de Publicidad y Relaciones Públicas se mantuvo vigente durante 14 años consiguiendo unas cifras de empleabilidad positivas, según los últimos datos disponibles (Tabla 1).

#### *3.2. La nueva realidad del sector publicitario en Pontevedra*

La coyuntura creada por la pandemia de 2020 marcó un periodo de ralentización en el desarrollo de los estudios, aplazándose la renovación del título hasta 2023, y quedando pendiente de los datos de la posible empleabilidad de los estudiantes. Pero si tomamos como referencia los más de 25 años de historia del título de Publicidad y Relaciones Públicas (1993-2019), el contexto en que se implantaron estos estudios confirmó su evolución positiva y también los análisis iniciales que hablaban de «mini industria» publicitaria en Galicia, presentándose la ciudad de Pontevedra como referente. Esta afirmación resulta, sin duda, arriesgada, pero puede ser confirmada de una forma sencilla: si realizamos una búsqueda de las agencias de publicidad de la provincia de Pontevedra en Google, obtenemos los resultados que sintetizamos en la Tabla 3 de este trabajo.

Se trata de un proceso casi manual en el que constatamos la complejidad de la realidad a la que nos enfrentamos. El desarrollo publicitario de Pontevedra se ha consolidado en las últimas décadas, al igual que el resto de Galicia. Este hecho se corrobora con la creación de asociaciones como Creatividade Galega, «una asociación de creativos y de agencias, cuyo principal objetivo es mejorar y unir el talento creativo de Galicia», o el propio Clúster de la Comunicación de Galicia que «representa al sector de la comunicación en Galicia, poniendo en valor las capacidades de sus miembros y potenciando su competitividad». Sin embargo, ninguna de estas iniciativas ha conseguido aunar la diversidad y variedad de empresas de comunicación existentes.

Es por ello por lo que ha sido necesario elaborar el listado presentado, que hemos organizado por orden alfabético. En el mismo observamos el peso de



la ciudad de Vigo sobre la de Pontevedra, pero confirmamos el crecimiento de otras zonas de la provincia.

Aunque para este seguimiento no hemos ampliado los elementos de análisis de las bases de datos, la propia denominación de las empresas confirma el gran número de iniciativas empresariales personales o individuales y baja presencia de las agencias de gran tamaño que existían en 2013 en Galicia, con pocos casos de agencias con varias sedes (marcadas con asterisco en la tabla). También nos encontramos con la imposibilidad de determinar un modelo de negocio mayoritario, ya que las descripciones aportadas por las propias empresas resultan muy diversas.

Pero lo que nos interesa en este punto es confirmar que la ciudad de Pontevedra se ha convertido en un polo de referencia para la actividad publicitaria. En esta misma línea, y teniendo en cuenta los datos expuestos hasta ahora, podemos establecer una correlación directa entre la existencia de estudios de Comunicación en la ciudad y el aumento de empresas de este tipo. A este respecto, deben valorarse dos hipótesis básicas sobre esta correlación. La primera es la que establece que los egresados de comunicación desarrollan su carrera profesional en la misma ciudad en la que estudian, y la segunda —vinculada con la propuesta de este trabajo— es que la existencia de estudios de este ámbito genera una «cultura de la comunicación» al entenderse que la actividad para la que forman estas titulaciones tiene una importancia social que convierte estos servicios en básicos para las empresas. En ambos casos, confirmamos que el impacto social y empresarial de los estudios universitarios en comunicación en Pontevedra es positivo.

Tabla 3. Agencias de publicidad de la provincia de Pontevedra (2022).

Nombre	Descripción	Ciudad
9 hojas comunicación	Proyectos audiovisuales para comunicar ideas	Pontevedra*
A galega digital	Marketing digital y diseño web	O Grove
A4roman	Marketing Digital	Vigo
Abcomunicacións	Agencia de servicios integrales	Pontevedra
Absolute	Agencia de Marketing y branding	Vigo*
Ácción	Inserciones de prensa local y nacional	Vigo
Adrián Pérez González	Marketing online	Vigo
Agarimo Comunicación	Marketing Digital	Pontevedra
Agencia 36	Agencia de comunicación digital	Vigo
Agencia Klip	Agencia de Publicidad y eventos	Vilagarcía de Arousa

Nombre	Descripción	Ciudad
Agua de Mayo	Marketing	Vigo*
Alola	Servicios integrales	Vigo*
Áncora Vigo	Marketing online	Vigo
Anónimo Advertising	Agencia de Publicidad	Vigo
Asomados	Agencia de marketing online	Vigo
Bemark	Agencia de marketing	Vigo
Binomio	Consultoría y gabinete de prensa	Vigo
Brandinal	Agencia de Marketing y Publicidad	Vigo
Bubot	Agencia de marketing digital	Vigo
Cactus Digital	Marketing Digital	Pontevedra
Canal Uno	Agencia de Publicidad	Vigo
Capitán Banner	Agencia de Marketing	Vigo
Catlia Advertising	Agencia de medios OOH	Pontevedra
ChantreMyC	Marketing y Comunicación	Vilagarcía de Arousa*
ConceptWorks	Estudio de ideas para marketing	Vigo
Corre LOLA, corre	Agencia de Marketing, Publicidad y Comunicación	Vigo
Cuaderna	Agencia Seo	Vigo
Cuarto Piso	Marketing digital	Vigo
Cúbica	Tecnología, comunicación e imagen de marca	Vigo
D&S Digital & Social	Consultora de marca	Vigo
David López Diseño	Diseño gráfico	Pontevedra
Diseño web Pontevedra	Diseño web y posicionamiento SEO	Pontevedra
Domio	Diseño, comunicación y marketing	Poio
Dualthink	Agencia de Marketing	Vigo
Dubidú	Estudio Gráfico	Vigo
Ecovigo	Agencia de Publicidad	Vigo
Elogia	Agencia especializada en Digital Commerce Marketing	Vigo*
Era Comunicación	Diseño, comunicación visual, publicidad	Pontevedra
Erp Publicidad	Agencia de Publicidad	Vigo
Esterea	Comunicación Digital	Vigo
Estudio (m) Modesto Martínez	Creatividad, diseño gráfico y publicidad	Vigo
Future comunicación	Ecommerce, marketing digital y diseño gráfico	Marín

Nombre	Descripción	Ciudad
IDE Comunicación	Agencia de Publicidad, Comunicación y Marketing	Vigo
Ideas propias	Publicidad & Web	Vigo
Ilúmina	Agencia consultora SEO	Pontevedra
Incubarte	Creatividad multicanal	Vigo
Jelöü	Comunicación, diseño y marketing	Vigo
Kahlo	Agencia de Marketing Digital	Pontevedra
Koolbrand	Agencia de publicidad y consultora de marketing	Vigo*
Lápiz infinito	Marketing online	Pontevedra
Ledmon Marketing & Multimedia	Soluciones de comunicación	Pontevedra
Luis Sio	Publicidad y Comunicación	Vigo
MA Agencia de marketing y producción	Comunicación Integral	Vigo
Magenta	Agencia de Publicidad	Porriño
Marta Lojo	Diseño de etiquetas de vino	Cambados
Marvaz	Estudio de diseño y organización de eventos	Vigo*
Mundinova	Consultores de comunicación	Vigo
N8 Comunicación	Marketing online	Vigo
Naranjalimon	Branding 360º, Editorial y merchandising	Vilagarcía de Arousa
Neoh Comunicación	Publicidad, marketing y diseño	Pontevedra
Nerade	Agencia de diseño gráfico y diseño web	Bueu
Nuria Carballo	Creative Thinking y Brand Innovation	Vigo*
Oasis Digital	Marketing digital	Vigo
Ondina´s	Marketing, comunicación y eventos	Vigo
Óscar Prieto	Desarrollador web	Pontevedra
Ovo Publicidade	Agencia especializada en diseño y comunicación	Pontevedra
Patricia Cid	Agencia de posicionamiento web	Pontevedra
People and Brand	Servicios integrales	Vigo
Plan B	Diseño web, Agencia de Publicidad y Marketing Digital	Vigo*
Pontecerca	Proyectos integrales	Pontevedra
Posicionarte SEO	Marketing digital	Vigo
Producciones mutantes	Estudio creativo y productora audiovisual	Pontevedra
Proimaxe	Agencia creativa y digital	Vilagarcía de Arousa

Nombre	Descripción	Ciudad
Publignal	Agencia 360ª de marketing, publicidad y diseño	Vigo
Publmarkvigo	Agencia de marketing digital	Vigo
PuntoGa	Comunicación	Vigo
Quiru.Net Solutions	Agencia de diseño multimedia y publicidad	Ribeira
Roi Scroll	Agencia Digital	Vigo
Seele Comunicación	Agencia de diseño	Vigo
SEMtido Publicidad Digital	Publicidad Digital	Pontevedra
SEO Inversión	Marketing Digital	Pontevedra
Social XPL	Consultoría Digital	Pontevedra
Some & Co	Agencia de Social Media y Comunicación	Vigo
Sponsors Brands	Marketing y Publicidad	Vigo*
Sra. Emilia	Agencia de Comunicación y Publicidad	Tui
Sra. Nona Brand	Agencia Creativa de Publicidad	Pontevedra
Táktika Comunicación	Agencia de Publicidad	Vigo
Tándem Up	Consultoría marketplace	Vigo*
Teiga, Studio	Branding, Advertising, Packaging & Design	Pontevedra
Torres y Carrera	Consultora especializada en innovación social	Vigo
Trisquelia Comunicación	Comunicación Integrada	Pontevedra
TuSeo	Agencia Digital	Vigo
Vacamorta	Marketing y diseño	Vigo
Vento Comunicación	Agencia de publicidad y marketing digital	Nigrán
Visualpublinet	Diseño web, marketing digital y consultoría	Vigo*
Vrandss	Agencia de Branding	Vigo
Wajari Velásques	Consultor SEO y desarrollo web	Pontevedra
Wuan.es	Diseño web, eCommerce, web corporativa	Caldas de Reis

Fuente: elaboración propia, 2022

### *3.3. Adecuación de la formación al mercado laboral*

El panorama dibujado en esta descripción nos habla de unas titulaciones con alta demanda, buenos índices de colocación y de un mercado atomizado pero amplio y con un crecimiento exponencial en los últimos años. La amplitud y variedad de las empresas del campo de la comunicación en general y de la publicidad en particular plantean un importante reto para la formación de

los estudiantes, que deberán estar preparados para esa diversidad de perfiles ya existentes e incluso para los que están por venir.

Desde el punto de vista de los estudiantes, la formación que reciben es adecuada (77,8%), pero consideran que las materias necesarias para conseguir una óptima especialización profesional son las que se recogen a continuación (Tabla 4).

Tabla 4. Materias necesarias para la especialización profesional en el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas (2015).

Materia	%	Materia	%
Administración de empresas	5,3	Investigación	13,2
Comunicación	34,3	Marketing	36,8
Creatividad	7,9	Nuevas Tecnologías	2,6
Diseño gráfico	15,8	Organización de eventos	15,8
Gestión web	26,2	Planificación de medios	7,9
Formación y orientación laboral	5,3	Prácticas en empresas	5,3
Habilidades blandas	2,6	Protocolo	15,8
Idiomas	10,6	Redacción de Contenidos	10,4
Informática	2,6	Redes Sociales	13,2
Relaciones Públicas	7,9		

Fuente: Espada y Martínez (2020: 181).

Los estudios académicos relativos a esta problemática nos indican que «hay grandes bloques de conocimientos importantes para estos nuevos comunicadores, por un lado, el mundo del consumidor desde todas sus perspectivas (...). Por otro lado, todo lo que se refiere a las ideas en sentido no solo de ideas de elaboración de mensajes, porque la creatividad es necesaria para encontrar nuevos soportes, formatos o maneras de entrar en contacto entre anunciante y clientes» (Vázquez, 2011: 222). Además de lo anterior, la existencia de ese modelo local de pequeñas empresas de comunicación implica consideraciones específicas, ya que «en los pequeños estudios, todos trabajan a la vez en el proyecto, no hay tanta división en departamentos estancos como en las grandes agencias, lo que obliga a saber relacionarse con el cliente directamente y, a la vez, saber presentarle soluciones al problema que plantea» (Vázquez; Fernández, 2012: 892).

Finalmente, la perspectiva empresarial es básica a la hora de diseñar la formación de los estudiantes: «a lo largo del proceso de elaboración del título se ha invitado a participar en la Junta de Titulación a reconocidos profesionales del mundo de la publicidad y las relaciones públicas»<sup>2</sup> y sus consideraciones

<sup>2</sup> <https://csc.uvigo.es/publicidad-relaciones-publicas/xustificacion/>

fueron las que dieron lugar al plan de estudios aprobado en 2008 y vigente en la actualidad. Para la modificación iniciada en 2022 se ha seguido el mismo proceso, contándose, además, con mucha más información objetiva y cuantificable sobre la realidad del mercado.

Todo apunta, por tanto, a un impacto positivo de los estudios de Comunicación en Pontevedra y a una perspectiva positiva de su evolución futura.

## *Referencias*

- ACSUG (2014). *Proxecto de inserción laboral dos titulados polo sistema universitario de Galicia 1996-2001*. Santiago de Compostela: Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia. [http://www.acsug.es/sites/default/files/G-PIL\\_96-01.pdf](http://www.acsug.es/sites/default/files/G-PIL_96-01.pdf)
- Ardán (2014). «Informe Económico y de competitividad». ABANCA y Consejo Económico y Social de Galicia. Vigo. <https://www.ardan.es/ardan/media/ejemplos/informear dangalicia2014.pdf>
- Area, I. (2008) «As relacións institucionais dende a universidade» en Pena, A.; Rúas, X.; Torres-Romay, E. (Coord.) *Comunicación e universidade*. Consello Social da Universidade de Vigo, 27-32
- Civil, M. (2018) «Los estudios universitarios de comunicación en España (2017). Análisis de la situación actual para un debate abierto sobre su futuro estratégico» en Postico, I.; Recoder, M.J. (coord.). *Los y las «tics» en los estudios de Comunicación*. Madrid: Asociación Española de Universidades con Titulaciones de Información y Comunicación (ATIC), 15-80. [https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2018/191955/ticestcom\\_a2018p15.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2018/191955/ticestcom_a2018p15.pdf)
- Espada, L. (sd) «La Universidad de Vigo, crónica de un éxito» en Faro de Vigo. 40 años Prensa Ibérica. <https://mas.farodevigo.es/40-aniversario-prensa-iberica/galicia-40-anos-de-evolucion/la-universidad-de-vigo-cronica-de-un-exito/>
- Espada Recarey, L.; Martínez Cacharrón, V.M. (2018). *Estudio sobre la situación laboral de las personas tituladas por la Universidad de Vigo*. Vigo: Consello Social da Universidade de Vigo. [http://observatorio.uvigo.gal/docs/informes/IIL\\_1990-15\\_es.pdf](http://observatorio.uvigo.gal/docs/informes/IIL_1990-15_es.pdf)
- Espada Recarey, L.; Martínez Cacharrón, V.M. (2020). *100 titulacione de la Universidad de Vigo (1990-2014)*. Vigo: Consello Social da Universidade de Vigo. [http://observatorio.egresados.webs.uvigo.es/wp-content/uploads/2020/12/100\\_Titulacions\\_uvigo\\_es.pdf](http://observatorio.egresados.webs.uvigo.es/wp-content/uploads/2020/12/100_Titulacions_uvigo_es.pdf)
- Fandiño, X. (2002). «A publicidade en Galicia» en López García, X. (Coord.). *A comunicación en Galicia, 2002*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Fandiño X.; Dafonte, A. (2007). «A televisión en Galicia: actualidade e previsión de futuro» en López García, X. (coord.) (2007). *A comunicación en Galicia, 2007*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega. <http://consellodacultura.gal/publicacion.php?id=110>
- Fernández Areal, M. (2003) «Comunicadores polivalentes», *Estudios de Comunicación*, 2, xullo, 50-57. [http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/CCG\\_2003\\_Estudios-de-Comunicacion-no-2-2003.pdf](http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/CCG_2003_Estudios-de-Comunicacion-no-2-2003.pdf)
- Fernández López, S.; Vaquero García, A. (2006). «O Grao de adecuación da oferta coa demanda de titulacións no sistema universitario de Galicia». *Revista Galega do Ensino*, 14 (48), 173-193.
- Hernández, L.A.; Videla, J.J. (2020). «La Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad da Coruña», en Ramírez Alvarado, M.M.; Clemente Mediavilla, J. (coord.). *Docencia e Investigación en Comunicación en España*. Salamanca: Comunicación Social. 163-175.
- Herrero, M. (2016). «Empleabilidad» en Gómez Mompert, J.L.; Herrero Subías, M. (Coord.) *Jornadas de Formación y Empleo en Comunicación*. Madrid: Asociación Es-

- pañola de Universidades con Titulaciones de Información y Comunicación (ATIC), 123-130. <https://titulaciones-atic.com/wp-content/uploads/2016/05/Jornadas-Formacio%CC%81n-y-Empleo-ATIC.pdf>
- Moragas, M. de (2005) «Los estudios universitarios de comunicación», *Portal de Comunicación*, 26 de octubre.
- Pena, A. (2004). «Comunicación publicitaria e corporativa» en López García, X. (Coord.). *A comunicación en Galicia, 2004*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Pena, A. (2008) «Reflexións e achegas profesionais sobre a relación entre os medios de comunicación e a Universidade» en Pena, A.; Rúas, X.; Torres-Romay, E. (coord.) *Comunicación e universidade*. Consello Social da Universidade de Vigo, 59-68.
- Pena, A. (2014). «Os novos horizontes da industria publicitaria» en López García, X.; Rivas Barros, M.; Aneiros Díaz, R. (coords.). *A Comunicación en Galicia, 2013*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega. [http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/CCG\\_2013\\_A-Comunicacion-en-Galicia-2013.pdf](http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/CCG_2013_A-Comunicacion-en-Galicia-2013.pdf)
- Pena, A.; Rúas, X. (2003) «A formación universitaria dos publicitarios e relación públicas en Galicia», *Estudios de Comunicación*, 2, xullo, 60-65. [http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/CCG\\_2003\\_Estudios-de-Comunicacion-no-2-2003.pdf](http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/CCG_2003_Estudios-de-Comunicacion-no-2-2003.pdf)
- Piñuel Raigada, J.L. (2009) «La comunicación como objeto científico de estudio, campo de análisis y disciplina científica». *Contratexto*, 18 (10), 67-101. <https://www.redalyc.org/pdf/5706/570667388004.pdf>
- Túñez, M. (2010) «A formación (universitaria) en comunicación, 2006-2009» en López García, X. (coord.). *A comunicación en Galicia, 2010*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Torres, E. (2010) «Enseñanza universitaria de la comunicación estratégica en España. Análisis de la repercusión del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en la enseñanza de estrategias», *Signo y Pensamiento*, 29 (56), 304-327, <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v29n56/v29n56a18.pdf>
- Vázquez, M. (2011). «Los perfiles profesionales de la comunicación en los Grados de Publicidad y Relaciones Públicas. El caso de la Universidad de Vigo». *Vivat Academia*, 117. 217-232. <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752959021.pdf>
- Vázquez, M.; Fernández, A.B. (2012). «Las necesidades formativas de los nuevos comunicadores según los profesionales y su reflejo en los Grados de Comunicación». *Estudios del Mensaje Periodístico*, 18 (número especial noviembre), 889-897. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ESMP.2012.v18.40967](https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40967)
- Villares, R. (2003) «Os estudos de comunicación na universidade galega (1989-1991)», *Estudios de Comunicación*, 2, xullo, 22-29. [http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/CCG\\_2003\\_Estudios-de-Comunicacion-no-2-2003.pdf](http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/CCG_2003_Estudios-de-Comunicacion-no-2-2003.pdf)
- Xamardo, N.; Zabaleta, I. (2016) «Sistema de medios en gallego: realidade y transformaciónes», *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 23 (1), 289-306. <https://doi.org/10.5209/ESMP.55597>





## El Festival de Cortos AdN de la Universidad Nebrija como escaparate del nuevo talento audiovisual y plataforma de colaboración entre España e Iberoamérica

*Marta Saavedra*  
Universidad Nebrija

*Nicolás Grijalba*  
Universidad Nebrija

*Marta Perlado*  
Universidad Nebrija

### *Introducción*

La universidad tiene la misión de transformar a los jóvenes dotándolos de los conocimientos y competencias necesarios en cada uno de los saberes. Pero, además, debe reportar a la sociedad un beneficio, no sólo a través de la formación de los futuros profesionales, sino colaborando en los ámbitos de la cultura y fomentando el pensamiento crítico.

Con este doble objetivo, hace 25 años, nació el Festival de Cortos AdN en el seno de la Facultad de Comunicación y Artes (FCA) de la Universidad Nebrija. El evento planea la adquisición de destrezas profesionales entre los estudiantes del centro, ya que se encargan del desarrollo de la actividad, a partir de una metodología modelo ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos). El Festival AdN supone, de esta manera, uno de los trabajos más reales de la carrera, pues organizar el festival de cortometrajes universitarios más longevo de España es todo un reto para los alumnos. Para cada una de las ediciones han de desarrollar una idea creativa, escribir un guion, diseñar carteles y contenido multimedia, así como promover la participación en el concurso, para, finalmente, poner en marcha una gala de entrega de premios.

Además, con la realización de los cortometrajes, los alumnos evalúan sus habilidades audiovisuales. El concurso, es evidente, se convierte en testigo de la evolución de la creación audiovisual desde 1998, en cuanto a géneros, temáticas y propuestas narrativas. AdN —como se conoce popularmente— es una plataforma de entrenamiento de las competencias profesionales y un escaparate para los nuevos creadores, quienes a través de sus obras aportan una visión personal sobre las inquietudes y motivaciones de su generación. Desde 2019, el Festival acoge a los creadores más jóvenes de Iberoamérica,

respaldados por instituciones como la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España, la Federación Iberoamericana de Academias de Artes y Ciencias Cinematográficas (FIACINE) y la sociedad de gestión de los derechos de los productores, EGEDA.

Esta iniciativa de carácter educativo y cultural, de impacto social y financiada por la Universidad y un número de empresas patrocinadoras, se enmarca como un proyecto de innovación docente paradigmático. Por eso, el certamen es también motivo de producción científica para los docentes.

Por consiguiente, esta investigación propone el estudio del Festival de Cortos AdN a lo largo de sus XX ediciones, explicando el desarrollo de la actividad a lo largo de este tiempo, evaluando su impacto social y también el académico. Tratándose del festival universitario de cortos más antiguo del país, este análisis ofrecerá pautas de acción sugerentes para otros proyectos de innovación de similar naturaleza. Cabe apuntar que, estos proyectos de innovación académica, asentados sobre metodologías activas —como es el caso de los modelos ABP, focalizan la enseñanza en el alumno, promoviendo la motivación intrínseca, estimulando el conocimiento colaborativo, impulsando la mejora continua y multiplicando el compromiso del estudiante (Martí, 2010).

Para la consecución de AdN se requiere que el alumno desarrolle un producto (la propia edición del concurso), formando parte de un reto grupal y profesional. Bain (2009) defiende que esta metodología ofrece la posibilidad de adquirir competencias en un proyecto experiencial que no sólo reta a los estudiantes, sino que también desafía a los docentes.

El hecho de entenderlo dentro de esta forma de aprendizaje gratifica los esfuerzos de ambos colectivos: los alumnos ven estructurado su plan de formación en competencias y retos, mientras que los profesores traducen la certificación de su trabajo más allá de la práctica docente convencional.

Hay que subrayar que «la idea de excelencia es consustancial a la enseñanza superior universitaria», como defiende García-Jiménez (2016: 83). Este autor explica, además, que el concepto debe estudiarse de manera multidimensional: como proceso englobaría los métodos de enseñanza, la evaluación y retroalimentación, los recursos que mejoran la experiencia de aprendizaje de los alumnos, la integración de la enseñanza y la investigación; como producto trataría procesos de medición de resultados: indicadores de rendimiento, de satisfacción o de responsabilidad social, y como meta debe estar en el corazón de todas las universidades, marcando la hoja de ruta de todos los planes a futuro de dichas instituciones.

Bolívar y Caballero también abordan el tema, exigiendo la necesidad de reconocimiento y gratificación del profesorado (2008: 9):

Sería necesario establecer criterios tanto para valorar la excelencia académica, como la investigación en la enseñanza, pues ambas conllevan un esfuerzo e implicación que merece ser reconocido. El apoyo y la apropiada incentivación

de ambos tipos de excelencia en la docencia fomentaría la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y, a su vez, reportaría importantes avances y beneficios para la institución universitaria en su conjunto.

Para Johnson, Johnson y Smith (2006), estas prácticas ABP promueven un aprendizaje motivador: ante la solución de un problema o reto común, el equipo desarrolla nuevas habilidades, activando, a la vez, el pensamiento profesional. Diríamos que el enfoque, entonces, es constructivista (aprender haciendo), pues el alumno se sitúa en el centro de la práctica, mientras que el docente pasa a ser un guía, un jefe de equipo. Así, este método encaja muy bien con el espíritu fundacional de la FCA, centro del que depende el Festival de Cortos AdN. También con el lema que viene definiendo a la Facultad en los últimos años: *Learning by doing* / Aprender haciendo.

Motivados por este enfoque y con el firme convencimiento de que hay que formar a los alumnos de acuerdo con las necesidades del sector, las actividades extra-académicas se convierten en una prolongación del trabajo en el aula entre docentes y alumnos. Se articulan como una cancha de entrenamiento de competencias profesionales, donde los alumnos practican de manera real lo aprendido en los planes de estudio (Perlado; Saavedra, 2020: 206).

### 1. Metodología

El estudio se detiene en los hitos más celebrados de la historia del Festival de Cortos AdN, actividad veterana de la Universidad Nebrija, y que en mayo de 2023 celebra su edición número veinte. Atenderemos en el análisis los orígenes del certamen, su periodo de desarrollo y consolidación, así como el tiempo presente y su internacionalización.

Para ello, dividiremos la metodología en dos etapas. En la primera, partiremos, a modo de introducción, de un marco descriptivo a partir de fuentes primarias y secundarias; todo esto nos ayudará a contextualizar el objeto de estudio. En este caso, se trata de la presentación de las técnicas ABP dentro de los proyectos de innovación docente. En la segunda fase, utilizaremos la herramienta cualitativa de la entrevista en profundidad. Entrevistas diseñadas para recorrer de forma más eficiente la historia del Festival, focalizadas en un tipo de perfil que cumple con la siguiente variable concurrente: responsables académicos del proyecto AdN, en cualquiera de sus etapas, que a día de hoy siguen vinculados a la estructura organizativa de la Facultad.

Con base en ello, hemos seleccionado tres entrevistados, quienes se detendrán en cada una de las etapas del evento, desde su origen hasta la consolidación actual. No obstante, es importante señalar que también los autores de este estudio, al estar pegados de forma directa al Festival, complementarán con reflexiones propias estos periodos distintos.

Tabla 1. Expertos entrevistados.

Etapa	Años	Entrevistado	Testimonios de apoyo de los autores
Origen	2007-2010	Marta González (E1)	Nicolás Grijalba (T1)
Desarrollo	2011-2018	Mar Ramos (E2)	Marta Perlado (T2)
Consolidación	2019-2023	Rocío Gago (E3)	Marta Saavedra (T3)

Fuente: Elaboración propia.

Aunque la historia del Festival es caprichosa y variable, pues existieron otros protagonistas que en su momento también estuvieron ligados al certamen, nos centraremos en las declaraciones de las docentes entrevistadas: las profesoras Marta González Caballero (E1), Mar Ramos Rodríguez (E2) y Rocío Gago Gelado (E3).

González Caballero será la primera entrevistada, pues, aunque no lideró el Festival hasta el primer periodo de desarrollo, sí que formó parte del grupo de profesores que en los inicios lo levantaron. Asimismo, las palabras del profesor Grijalba, actual director del Departamento de Comunicación —sección donde se enmarca este evento—, servirán para conocer los primeros pasos del certamen, pues, por entonces, se encontraba cursando la Licenciatura de Periodismo.

La segunda entrevistada, Mar Ramos, actual coordinadora de prácticas de la FCA, participó en la organización de las ediciones que se celebraron entre 2007 y 2018, si bien su figura es una constante en la historia de este concurso. La mirada de Ramos se completará con las palabras de Marta Perlado, decana de la FCA, que centrará el análisis en la implantación de los grados y la segunda fase de desarrollo del evento. Por último, la tercera entrevistada es la profesora Rocío Gago, actual directora de los estudios de Comunicación Audiovisual. Gago se encargará de dirigir la edición número XX del certamen; su relato se complementa con las reflexiones de la vicedecana de la Facultad, Marta Saavedra, responsable de la internacionalización del proyecto.

Todas las entrevistas siguen un patrón semiestructurado, que recoge diferentes ejes temáticos: objetivos del proyecto, sistema de trabajo con los alumnos, creación de los departamentos de trabajo (dirección, creatividad, producción, comunicación y redes y patrocinio), impacto social y mediático del certamen, contribución del festival como plataforma de nuevos creadores y como canal de comunicación del audiovisual español e iberoamericano y evaluación de la actividad como experiencia docente y de aprendizaje.

- De acuerdo con esto, los objetivos de esta investigación son los siguientes:
- analizar y evaluar el proyecto de innovación docente Festival de Cortos AdN con motivo de la celebración de su vigésima edición.
  - Detectar técnicas y prácticas metodológicas de éxito, derivadas de esta actividad, que se puedan extrapolar a otros proyectos académicos de parecida naturaleza.

- Conocer los logros del Festival, así como su impacto social, para confirmar el cumplimiento de los objetivos presentados: transferencia de conocimiento en la formación del alumnado, responsabilidad de la Universidad en beneficio de la cultura y el hecho cinematográfico; así como el impulso del pensamiento crítico entre el estudiantado.

## 2. Veinte ediciones del Festival de Cortos AdN

Tras las entrevistas realizadas, pasamos a sintetizar algunas de las reflexiones obtenidas con esta herramienta: desde cómo se idea el Festival, su implantación y consolidación, y las líneas de trabajo futuras que se van a desarrollar.

### 2.1. Proyecto de innovación docente y sistema de trabajo con los alumnos

La oficialización de Nebrija como universidad privada coincide en el tiempo con la inauguración de la Facultad de Ciencias de la Comunicación en el Campus de La Berzosa (Hoyo de Manzanares). Estamos en 1995 y, en ese momento, la Facultad (que en 2015 pasará a renombrarse como Facultad de Comunicación y Artes), apuesta por titulaciones clásicas en su ámbito. Durante el curso de 1998-1999 se abren los estudios de Licenciatura en Comunicación Audiovisual; el mismo año en el que se celebra la primera edición de AdN.

Bajo la filosofía de una educación práctica y profesionalizante, basada en proyectos y retos constantes, los alumnos demuestran los conocimientos adquiridos incluso antes de que comiencen su etapa laboral. Para ello, entre otras cosas, se diseñan diferentes actividades centrales en los títulos más veteranos. El área de Publicidad y Relaciones Públicas, por ejemplo, desarrolla el Festival Jóvenes Togados por la Publicidad, evento que los alumnos producen en su totalidad, y donde premian las mejores campañas publicitarias de los profesionales del sector. Los estudiantes de Periodismo ponen en marcha el Concurso Periodístico Nipho, desde donde compiten en diferentes categorías (prensa, radio, tele y fotoperiodismo). En el caso de Comunicación Audiovisual, como es de suponer, la gran cita se traduce en el Festival de Cortos AdN.

Así, este certamen universitario se constituye como un proyecto de innovación docente ligado a la profesión, lo que ya es motivo suficiente para contar con financiación externa, destinada a su desarrollo y crecimiento. Y es que, «aunque evidentemente la valía de la investigación es indiscutible, se debe reconocer más las acciones vinculadas con el alumno» (Saavedra, 2022), tanto en los procesos de acreditación, como en las horas de carga docente y de gestión.

En ese sentido, ya hemos explicado en la introducción la demanda de reconocimiento y gratificación de los docentes para el avance hacia la excelencia universitaria, como recogen Bolívar y Caballero (2008).

Tal y como dicta la certificación del proyecto de innovación docente, firmada por el vicerrector de Ordenación Académica de la Universidad Nebrija, Enrique Fernández, el Festival de Cortos AdN favorece la adquisición de los resultados de aprendizaje en los programas de grado y máster del Departamento de Comunicación. La organización de dicho evento, así como la realización de las piezas audiovisuales presentadas, están en franca conexión con las materias de los planes de estudio y las competencias profesionales que se adquieren en las aulas. Dicho evento, además, impulsa el descubrimiento de talento, la relación Universidad-Empresa y el *networking* entre profesionales del sector, empresas audiovisuales, medios de comunicación, productoras y *alumni*, siendo, no obstante, la empleabilidad de los egresados la motivación principal.

De este escenario, surge, por tanto, una estructura organizativa que, pese al paso del tiempo, se demuestra eficaz. El trabajo en equipo se desarrolla en torno a cinco departamentos:

- Dirección General: área fundamental del certamen, pues los alumnos que se erigen en directores del evento controlan todas sus fases. Lideran, estimulan, dan soluciones, proponen y, en definitiva, defienden el Festival de cara a concursantes, patrocinadores, medios y comunidad universitaria.
- Creatividad: equipo de trabajo que, una vez se presentan las diferentes ideas creativas de cada edición, generan los soportes gráficos y visuales del evento. Se encargan de la cartelería, desarrollo del *atrezzo*, invitaciones, merchandising, catálogo, cortinillas —separatas entre corto y corto—, y un largo etcétera de elementos multimedia.
- Producción: responsables tanto de la logística del evento como de la organización de los rodajes necesarios para el desarrollo de vídeos promocionales o ligados al guion de la gala. Estos alumnos están en íntima conexión con los directores, pues se encargan de evaluar las necesidades del Festival en todas sus fases.
- Patrocinio: al tratarse de un certamen real, es necesario tener un presupuesto real ajustado a las necesidades del evento. La financiación corre a cargo de la Universidad Nebrija, pero también de las empresas públicas o privadas que quieran participar, previo estudio de la iniciativa. Los alumnos de este departamento deben crear un dossier de venta, defender el producto, y enganchar a marcas reales que quieran asociarse a una experiencia liderada por jóvenes.
- Prensa y Redes Sociales: este departamento va narrando todas las fases de la edición y, además, procura el conocimiento del Festival dentro y fuera de la comunidad Nebrija. Los alumnos gestionan la relación con otros medios, convocan a la prensa, trabajan en la difusión del evento y realizan el clipping posterior. En los últimos años, han incorporado la comunicación digital y el marketing en redes para conseguir una mayor optimización de su trabajo.

Para pertenecer a uno de estos departamentos, y desde la implantación de los grados, los estudiantes deben apuntarse al Club AdN (que les otorga 2 ECTS de libre configuración), o bien, de forma voluntaria, mostrar interés ante el responsable académico. Desde la edición XVI, para optar a la dirección del certamen tienen que presentar un esbozo de la idea, así como los objetivos que desean alcanzar. Por regla general, los directores suelen ser alumnos de los últimos cursos, si bien esto no es una norma cerrada. Elegidos los responsables que lideran el Festival, es hora de formar el resto de los equipos de trabajo, que también tendrán su propio portavoz. Además, cada uno de estos departamentos tienen un docente de apoyo asignado.

Es importante también señalar que, durante sus primeras quince ediciones, el Festival siempre tuvo carácter anual, pero dada la dimensión que fue adquiriendo con el tiempo se convirtió, a partir de la XVI, en bienal. Se celebra, por tanto, todos los años impares, y normalmente durante el mes de mayo.

Sin embargo, hasta la celebración de la entrega de los premios, el trabajo con los estudiantes comienza mucho antes. A principios del nuevo curso, en el mes de septiembre, ya se agenda la primera reunión informativa, para en octubre recibir las propuestas de los alumnos. En noviembre quedan elegidos los directores, se cierran los equipos de trabajo, y un mes más tarde se suceden las citas semanales.

Los meses claves son de enero a mayo: durante los tres primeros se fomenta la participación de los estudiantes en el concurso, se difunden las bases y se diseña la gala. Para abril se reciben los cortos, que son evaluados previamente por un jurado de profesores internos, quienes seleccionan los diez mejores, descartan aquellos que no cumplen los requisitos, y se envían, a continuación, a los miembros que conforman el jurado profesional.

Semanas antes quedan cerrados los contratos de patrocinio; de esta manera, las marcas pueden contar con sus logos en invitaciones, cartelera, *photocall* y catálogo. Días antes del evento, se ensaya con los presentadores, se terminan de editar los vídeos, se confeccionan las listas de asistencia, y se presenta el Festival a la comunidad universitaria y a los medios.

Como se puede observar, estamos ante un gran ejemplo de ABP, pues, además, cada división de trabajo tiene sus propios subproyectos, por lo que todos los alumnos se sienten partícipes de este acontecimiento. Como cierre de este apartado, y antes de dar voz a las docentes entrevistadas, transcribimos las palabras de algunos alumnos que, en su momento, ejercieron de directores de AdN. Sus testimonios justifican el significado que para ellos tuvo este trabajo:

—Diego Prior, codirector de la XIX edición, pone el acento en el trabajo colaborativo e interdisciplinario:

Para mí, AdN significó una oportunidad para aprender, para descubrir facetas mías que no había explorado, para conocer a gente de distintas titu-

laciones. Creo que todos estábamos muy ilusionados; ese sentimiento fue compartido por los alumnos que integramos los departamentos del Festival.

—Valeria Álvarez, codirectora de la XVIII edición, destaca las competencias profesionales que adquirió con el desarrollo de su cargo:

Dirigir AdN me abrió el abanico de oportunidades profesionales. Además de ser uno de los proyectos más emocionantes de mi vida, es con el que más competencias he adquirido, sin duda; es un trabajo duro y requiere mucha responsabilidad, pero es muy gratificante.

—Andy Tavárez, codirector del XVIII Festival, subraya los aspectos profesionales del proyecto:

El Festival llegó a mí como una extensión de lo académico, una vía preprofesional para dar cabida y escaparate a nuestros primeros proyectos. Participé ya en primero en el concurso, para atreverme a dirigirlo en tercero. Construir desde sus cimientos un evento, con presupuestos reales, con una gala dinámica y valiente... Todo lo aprendido en la carrera lo puse en práctica en AdN.

## *2.2. Origen del festival*

La primera edición de AdN tuvo lugar durante la primavera de 1999. El certamen estaba pensado, en principio, para los alumnos de la Licenciatura de Comunicación Audiovisual. El principal impulsor, por entonces, fue el profesor Luis Tomás Melgar, histórico realizador de TVE, quien tras su salida del Ente Público decidió volcarse en la docencia. Ramos (2014: 782) recuerda, de esta manera, aquellos comienzos:

En el momento de su nacimiento no se pensó en esta actividad como en una actividad estrictamente docente, sino que de forma 'altruista' tanto el alumnado como el profesorado la contemplaron como una oportunidad semi-profesional de poder proyectar en un cine el resultado de un trabajo en equipo, en forma de cortometraje .

Desde esta primera edición, el Festival establece una relación directa con los alumnos; sin ellos no tenía sentido ponerlo en marcha. Las dinámicas principales del certamen quedan ya, más o menos, definidas, pues su principal objetivo es el de motivar a los estudiantes a que realicen sus primeros trabajos audiovisuales. Pese al carácter familiar de estas primeras ediciones, un jurado profesional externo ya se encarga de premiar los cortos. También se establecen los equipos de trabajo, lo que enseguida se conocerá como departamentos.



La profesora González Caballero tiene un recuerdo vivo de aquel periodo:

El ir y venir de alumnos por los despachos de los profesores, por la secretaría de la Facultad, por los estudios de radio y tele..., me sorprendió gratamente, pues todos ellos se movían por allí 'como Pedro por su casa'. No había horarios que no se pudieran rebasar con la excusa del Festival, ni había malas caras por tener que trabajar un poco más, porque para alumnos y docentes no había nunca suficiente.

Grijalba, por entonces alumno de Periodismo, sintetiza esos primeros tiempos con estas palabras: «existía ilusión por un proyecto nuevo, en un momento en el que el cortometraje parecía importar a instituciones y medios, y, además, una frescura especial en los trabajos, que se movían entre la comedia absurda y el drama intenso». Si bien recuerda que para las primeras ediciones de AdN no existía límite de tiempo en los cortos, «lo que podía suponer un pequeño martirio para los espectadores si la obra no estaba bien resuelta, o, por el contrario, una auténtica delicia si la producción estaba trabajada».

Clave para el crecimiento del festival fue salir del Campus de La Berzosa: de las primeras galas celebradas en el salón de actos de la Universidad, se pasó al Teatro Bulevar del Centro Cultural de Torrelodones. Un par de años después, AdN *conquistó* Madrid: primero desde los cines Verdi, para, a partir de la edición VII, vincularse al Cine Capitol, en la Gran Vía, espacio icónico de la capital. En apenas siete años se pasó de un aforo de 80 espectadores, a los cerca de 800 invitados que acudían al Capitol.

Añade González:

Fui consciente de este crecimiento la noche de la IX edición del Festival, cuando los alumnos decidieron otorgarle a Luis Tomás Melgar el Premio de Honor. Lo que había nacido en las aulas de La Berzosa, acabaría convirtiéndose en un gran evento audiovisual. La idea pequeña y humilde, acabó convirtiéndose en realidad.

Asimismo, la consolidación de la licenciatura, y el incremento de alumnos en el título, permitieron el desarrollo de cuatro aspectos fundamentales para el Festival: definir una estructura organizativa más compleja y participativa; implicar a un mayor número de alumnos que no se circunscribían a la titulación madre; apostar por galas más trabajadas y modélicas; y, convertir AdN, también, en un foro de encuentro entre jóvenes creadores y profesionales de la industria audiovisual.

Una proyección del Festival, en definitiva, profesional y académica, que hizo que este concurso, ya en el año 2002, formara parte del listado oficial de certámenes cinematográficos de la Comunidad de Madrid. Y es que como indica Martínez Rodríguez (2003: 147): «desde finales de los noventa se pro-

dujo el despertar de algunas iniciativas novedosas que señalaban el momento dinámico que vivía el cortometraje en nuestro país».

Para alimentar esta fase expansiva del formato también fueron decisivos los trabajos de una nueva generación de directores españoles, quienes encontraron en el corto la mejor carta de presentación para hacerse conocer en la industria. «Los alumnos, de repente, comenzaron a darse cuenta de que para contar una historia lo importante era controlar la estructura narrativa, que daba igual si la cinta duraba más o menos», afirma González. Y Grijalba añade:

Fue un momento ideal para el corto español: en clase visionábamos los trabajos de Juan Carlos Fresnadillo, de Nacho Vigalondo, que fueron nominados al Oscar. Recuerdo que presentábamos historias al Notodofilmfest; o nos colamos en la primera gala del concurso de cortos de *Versión Española*.

### *2.3. Desarrollo de AdN como festival de cortos universitario más longevo de España*

El entusiasmo de los estudiantes, y el tesón de los docentes, lograron que en el año 2005 la VII edición del Festival se celebrara en el Cine Capitol. Comenzó, en ese momento, una estrecha relación entre los alumnos de Nebrija y tan simbólico espacio. «AdN quería retarse, convertirse en gran evento, pues el premio para los estudiantes ya no era la estatuilla o lo que diesen los patrocinadores, sino poder proyectar tu corto en esa enorme pantalla, en plena Gran Vía madrileña», recuerda la profesora Ramos. Por entonces, además, este cine venía siendo el lugar preferido de la ciudad para acoger eventos relacionados con el formato corto.

Perlado cree que «el nuevo cine demandó de los alumnos una mayor implicación», pues hubo que poner mayor atención «en el diseño de la gala, en la escritura del guion, en garantizar una mínima calidad en los cortos presentados».

Bajo este nuevo entorno, y pese a que todavía los cortos presentados no tenían un límite de duración de cinco minutos, los alumnos de Comunicación Audiovisual que ganaban los premios mayores (Mejor Corto, Mejor Dirección, Mejor Guion) también veían cómo sus trabajos se convertían en cartas de presentación para empresas del sector y productoras. A saber, en la edición VII dos de los estudiantes galardonados fueron Alberto Utrera y Ana Suela Martín: el primero de ellos llegaría a fundar su propia productora y presentar recientemente un largometraje documental en el Festival de Málaga; la segunda, ejerce de responsable de patrocinio y producción del festival Filmadrid.

En una entrevista reciente, Utrera destaca lo importante que fue para él el trabajo realizado en la Universidad: «teníamos una gran ventaja y eran, entre otras cosas, todos los medios a nuestra disposición para producir, por ejemplo, los cortos para el Festival AdN». Con la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las licenciaturas se extinguieron y se implanta-

ron los grados. «El Plan Bolonia nos daba la razón. Se apostó por nuevas metodologías docentes, se consolidaron la evaluación continua y las enseñanzas de carácter práctico. Proyectos como AdN eran el modelo perfecto para estos nuevos tiempos», explica Perlado.

A partir de esta nueva realidad, el plan de estudios del Grado en Comunicación Audiovisual supo vincular algunas actividades dirigidas de determinadas asignaturas hacia los objetivos de AdN. Con actualizaciones más recientes de la malla curricular, se añadieron materias tales como Taller de Cortometrajes o Narrativa Transmedia, fortaleciendo, además, el área de guion.

Explica Perlado, decana de la FCA:

Nos pareció fundamental robustecer las competencias digitales de nuestros estudiantes, y muchas de esas capacidades añadidas las pusieron en práctica en departamentos como el de Prensa y Redes Sociales del Festival, o para elaborar las creatividades de carácter multimedia.

Por su parte, la profesora Ramos afirma que:

Aunque ya veníamos dejando atrás la producción analógica, con los grados la irrupción de lo digital fue inmediata. Para las clases, pero también para AdN, los estudiantes editaban sus trabajos, o sus cortos, desde sus ordenadores personales; combinaban equipos de rodaje profesionales con cámaras de uso más doméstico, hasta con sus móviles.

Parece evidente, entonces, que el periodo de desarrollo más maduro del Festival guardase relación con el crecimiento de la Facultad, y, por supuesto, con la implantación de otros estudios afines a la comunicación, pero en la rama artística, tales como Artes Escénicas.

Sintetiza, una vez más, Perlado:

Por fin conseguimos un carácter transversal e integrador en nuestras actividades. Los alumnos que diseñaban AdN ya no pertenecían solo a Comunicación Audiovisual; provenían de Periodismo, de Publicidad y Relaciones Públicas, de Artes Escénicas, de Diseño Digital y Multimedia, de Comunicación Corporativa, Protocolo y Organización de Eventos.

En cierta manera, esta enseñanza-aprendizaje orientada a la capacitación técnico-profesional que plantean los grados, también alterarán, con el paso del tiempo, el número de categorías a premiar. Serán los alumnos, al adquirir nuevas competencias profesionales, los que demanden un premio a la Mejor Dirección de Fotografía, y otro a la Mejor Interpretación.

Por fin, al crecer el número de cortos presentados a concurso, los responsables académicos deciden adoptar, a partir de la edición XIII, la medida

más controvertida: los trabajos presentados no podrán exceder los cinco minutos, incluidos títulos de crédito. «La limitación de tiempo causó mucho revuelo en las primeras semanas, pero enseguida los alumnos se dieron cuenta del beneficio de sintetizar las ideas. A menos duración de sus obras, mayor número de cortos se podían proyectar en el Capitol», reconoce el profesor Grijalba.

«La medida adoptada en su momento creo que fue muy positiva. Los alumnos no sólo reforzaron sus destrezas narrativas, desarrollando capacidad de síntesis, sino que también los espectadores ahora conectaban más con sus historias», señala Perlado. Por su parte, la profesora Ramos afirma que: «Los cortos de menor duración se alineaban con los productos audiovisuales de su tiempo. Redes sociales, plataformas digitales y aplicaciones varias permitieron una mayor viralización de los trabajos seleccionados».

Un caso de éxito de este nuevo condicionante lo encontramos en el corto *Dinosaurios*, del por entonces alumno de 4º de Comunicación Audiovisual y Publicidad, Daniel Allué. Allué, que en la edición XVI del Festival logró hacerse con los premios a Mejor Corto, Mejor Guion y Premio del Público, definía su paso por AdN «no como el mejor final, sino como un perfecto comienzo». A día de hoy, este *alumni* de la FCA cuenta en su currículum con haber desempeñado labores de asistente de dirección en series tan reconocidas por el público como *La casa de papel*, *Sky Rojo* e *Inés del alma mía*, entre otras.

Pero volviendo a este nuevo ecosistema digital, también las dinámicas de trabajo de los departamentos se vieron alteradas. Reconoce Ramos:

Los tres departamentos más afectados, para bien, para potenciar sus logros, fueron los de creatividad, patrocinio y prensa. En realidad, con el nacimiento de las redes sociales, y la oportunidad que estas conceden a este tipo de eventos (de visibilidad, proyección y comunicación), el Festival alcanzó una interesante madurez.

Pareciera como si bajo esta identidad digital del Festival, pese a que cada edición depende de un grupo distinto de alumnos, diese comienzo la consciencia de que este evento ya poseía una memoria histórica personal. Esto último, más la inserción en los planes de estudio de asignaturas que forman en narrativas transmedia, en marketing de contenidos y *branded content*, posibilitan que redes como Twitter o Instagram se conviertan en los principales canales de difusión de AdN, «explorando acciones de puro *engagement*», como indica Perlado.

#### 2.4. Etapa actual, internacionalización del certamen y compromiso con los valores

La etapa más reciente del Festival coincide con el crecimiento de la Facultad, cuando los estudios de Comunicación y Artes se dan la mano. Esta suma de áreas, pionera en España, se consolida en un nuevo campus, en pleno centro de Madrid (Princesa), y con la actualización de la mayor parte de los grados del centro que ahora combinan la orientación profesionalizante, con una consciencia humanista y digital. Fruto de estos cambios el número de matriculados en la titulación de Comunicación Audiovisual crece considerablemente, lo que supone una mayor participación de estudiantes en las últimas ediciones de AdN, así como más recursos para llevar a cabo todas las fases del proyecto.

Ante los desafíos de la nueva Universidad (tecnológicos, sociales, culturales y educativos), algunos de los objetivos marcados en el Plan Estratégico del centro para el periodo 2016-2022 parecen coincidir con los nuevos retos del veterano certamen: la búsqueda de la internacionalización, y una mayor conexión con un mundo competitivo, pero necesitado de nuevos valores. De acuerdo con el primero de estos puntos, la vicedecana de la FCA, Marta Saavedra afirma:

En la XVIII edición teníamos claro que el Festival tenía que dar un paso más. Motivados por la idea de que cumplíamos la mayoría de edad, decidimos que era hora de internacionalizar el proyecto. Diseñamos, para ello, el concepto de país invitado, país iberoamericano, estimulando a participar en el concurso a los universitarios de ese país; apostando por el conocimiento y expansión de las obras audiovisuales en español, el descubrimiento de nuevos talentos y el diálogo entre jóvenes más allá de nuestras fronteras.

Esta vocación internacional de AdN, herencia en cierta manera de aquel Centro de Estudios Hispánicos (origen de la Universidad) cuya misión era enseñar lengua y cultura española a los estudiantes internacionales, se fija en torno al idioma español. Así lo reconoce la profesora Gago cuando asegura que:

En un mundo hiperconectado, con el español como segunda lengua más hablada, AdN no podía quedarse mirándose el ombligo; por eso, para dar mayor valor social y cultural al proyecto, decidimos incluir otras voces.

Si como sabemos, además, la internacionalización es una forma perfecta para que los estudiantes (*incoming* y *outgoing*) se enfrenten a los verdaderos desafíos de un mundo en constante transformación (Elías; Ibáñez; Corbella, 2022), conseguir que los trabajos audiovisuales de los alumnos puedan visionarse en diferentes países hispanoparlantes —y viceversa— es brindarles

nuevas habilidades para su posterior desarrollo profesional. Es por eso que, aprovechando los cientos de convenios que la Universidad Nebrija mantiene con universidades internacionales, especialmente en países iberoamericanos, los responsables de AdN, en consonancia con el Departamento de Desarrollo Internacional, deciden que a partir de la edición celebrada en 2019 se establezca una nueva categoría de premio, el Mejor Corto Iberoamericano.

La profesora Saavedra lo explica así:

El primer país invitado fue Perú, y en 2021, República Dominicana. En estas dos ediciones hemos logrado una experiencia plena ya que no sólo entraron a concurso los cortos de los universitarios peruanos y dominicanos, sino que los docentes tuvimos la oportunidad de disfrutar de estancias internacionales, de docencia e investigación, en esos países para afrontar el proyecto de innovación docente y analizar con los estudiantes internacionales los diferentes proyectos internacionales.

Se trata, pues, como se puede observar, de una oportunidad única para enriquecer el Festival de Cortos AdN: los alumnos, de un lado y de otro, abren sus miras, comparten resultados de aprendizaje e impulsan desde la base el carácter de la cinematografía iberoamericana; los docentes, por su parte, enriquecen sus espacios colaborativos y amplían sus líneas de investigación.

En palabras de Saavedra:

Lo importante es que nuestros estudiantes han tenido proyección internacional. Los cortos premiados en la edición XVIII de AdN fueron proyectados en 2020 en el Festival de Cine de la Universidad de Lima, y los de la edición XIV en *La semana más corta* de PUCMM, de República Dominicana de 2022.

Con relación al segundo de los objetivos señalados, Gago puntualiza: «También AdN necesita ser inclusivo; sentirse en sintonía con los valores que mueven a los jóvenes del siglo XXI. Es por eso que, al ya histórico Premio de Honor, sumamos desde la edición XVIII el Premio Social». Un galardón que, concedido por los estudiantes, pretende reconocer aquellos proyectos sociales, aquellas instituciones y/o colectivos, que con su trabajo, y a través del audiovisual, promuevan los valores de solidaridad, inclusión, cultura, sostenibilidad y medio ambiente. En 2019, este premio recayó sobre la Asociación de Mujeres Cineastas y Medios Audiovisuales (CIMA), y en la edición celebrada en 2021, el reconocimiento fue para la plataforma *online* Platino Educa, dependiente de EGEDA.

### 3. Conclusiones

El Festival de Cortometrajes AdN es una actividad que puede comprenderse como un acertado proyecto de innovación académica, de clara naturaleza activa y profesionalizante. Su metodología evidencia que estamos ante un modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos, que, tras veinte ediciones celebradas, y una clara proyección internacional y defensa de los valores humanos, lo convierten en algo más que un reto pre-profesional para los estudiantes.

Su compromiso y motivación parte de la Facultad de Comunicación y Artes de la Universidad Nebrija, y es precisamente tras esta unión de saberes, cuando comienza a darse la fase de desarrollo más adulta del certamen. La implicación de los estudiantes en el Festival crece con el paso del tiempo, pero desde sus inicios comprobamos que las competencias adquiridas en los títulos, especialmente con los grados, se demuestran por parte de los alumnos en más de ocho meses de trabajo.

Según las reflexiones presentadas, articuladas en torno a los testimonios de profesores que fueron responsables académicos del proyecto, y que continúan ligados al organigrama de la FCA, el Festival de Cortos AdN ha sido capaz de formar una red educativa y cultural, alrededor del fenómeno audiovisual, que no sólo sirve como escaparate de las primeras obras realizadas por los estudiantes, sino que también es un fenómeno lo suficientemente consolidado como para aportar información acerca de las estructuras narrativas contemporáneas, los contextos educacionales, las competencias y metodologías, y las dinámicas de trabajo.

Así pues, la estrategia nacida una tarde de primavera de 1998, moldeada por los avatares del paso del tiempo —el último y más alarmante, la irrupción de la covid-19 que, pese a todo, convirtió al Festival en un proyecto híbrido que combinó el espectáculo en vivo con la emisión en *streaming*—, puede sintetizarse en los siguientes puntos:

- El Festival AdN es fruto de la naturaleza profesionalizante que, desde sus comienzos, definió a la FCA. Orientación metodológica que se vio reforzada con la implantación del EEES y de los grados académicos. Competencias, destrezas y resultados de aprendizaje adquiridos a lo largo de la trayectoria académica y que definen los objetivos que persiguen cada uno de los departamentos en los que se divide el equipo de trabajo del certamen (Dirección, Producción, Creatividad, Patrocinio y Prensa y Redes Sociales).
- Es una actividad formativa que pone en valor la creatividad, el trabajo en equipo y el liderazgo, entendiendo el audiovisual como el lenguaje más completo para trazar historias, desarrollar emociones y alcanzar, a día de hoy, un mayor número de personas sensibles a las prácticas artísticas y/o culturales. Si, además, el certamen comenzó siendo un simple concurso,

- veinte ediciones después no lo podemos desligar de otras acciones adyacentes que conceden valor a alumnos y docentes (clases magistrales, encuentros profesionales, talleres y seminarios, investigaciones académicas).
- AdN, además, es un evento modélico para estudios de esta misma naturaleza, pues su veteranía ayuda a componer un tejido cultural y social con grandes oportunidades de retroalimentación y evaluación entre jóvenes creadores y profesionales del sector. No se trata, por tanto, de una actividad de consumo interno, sino que el compromiso de estudiantes y comunidad universitaria del centro la convierten en una iniciativa sensible al ecosistema local, nacional y, desde la edición XVIII, iberoamericano.
  - Por último, comprobamos cómo este evento se presenta como un acontecimiento real, pegado a las dinámicas y problemáticas del mundo, y que es dependiente de las necesidades que en cada momento presenta la educación superior universitaria (al menos dentro de la sociedad española). Es por eso que, en las últimas ediciones, irrumpen de manera evidente conceptos como la internacionalización, la responsabilidad social corporativa, la hibridación de géneros, y una clara tendencia a la digitalización de todos sus procesos.

### *Referencias*

- Bain, Ken (2009): *Lo que hacen los mejores profesores*, Valencia: PUV.
- Bolívar, A.; Katia Caballero (2008): «Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria», *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 46, núm 8, pp. 1-10.
- Elías, Silvina; Ibáñez Martín, María ; Virginia Inés Corbella (2022): «Movilidad internacional de grado e inclusión: una primera exploración sobre sus determinantes», *Revista Cubana de Educación Superior*, vol. 41, núm 2
- García-Jiménez, Eduardo (2016): «Concepto de excelencia en enseñanza superior universitaria», *Educación Médica*, 17 (3), pp. 83-87.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger. T.; Karl Smith (2006): *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction book Company.
- Martí, José Antonio. *et al.* (2010): «Aprendizaje basado en proyectos», *Revista Universidad EAFIT*, vol. 46, 158, pp. 11-21.
- Martínez Rodríguez, Juan Carlos (2003): *Evolución y transformaciones del cortometraje de ficción en el cine español (1990-2002)*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Perlado, Marta; Marta Saavedra (2020): «La integración de la comunicación y las artes: el proyecto académico de la Universidad Nebrija». En Ramírez, María del Mar; Jorge Clemente, *Docencia & Investigación en Comunicación en España*. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, pp. 205-217.
- Ramos, Mar (2014): «El método del proyecto en los estudios de grado en Comunicación Audiovisual: el Festival de Cortos AdN como ejemplo aglutinador de competencias». *Historia y Comunicación Social*, 19, número extra 2.
- Saavedra, Marta (2022): «Calidad y excelencia en la práctica docente. Definición global y caso de análisis de la Universidad Nebrija». I Jornadas de Excelencia Docente, Universidad Complutense de Madrid.



# Retos de la transferencia de la comunicación en la cuarta revolución industrial. Arte y creatividad en la era del big data

*Miguel Baños González*  
Universidad Rey Juan Carlos

*Rafael Gómez Alonso*  
Universidad Rey Juan Carlos

«La información es la gasolina del siglo XXI,  
y la analítica de datos el motor de combustión»  
Peter Sondergaard

## *Introducción*

La transferencia del conocimiento no es una decisión estratégica de las universidades españolas del siglo XXI, es una necesidad y una obligación recogida en Ley Orgánica de Universidad como una de las «funciones de la Universidad al servicio de la sociedad»: «c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico. d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.»

En este contexto, la comunicación tiene cada día un papel más relevante en la transferencia del conocimiento, hasta el punto de que programas de investigación, como el Horizonte 2020, incluyen obligaciones contractuales relacionadas con la comunicación científica con ventajas importantes entre las que se puede destacar: asegurar «la transferencia de conocimiento, la absorción y la comercialización de aportaciones tecnológicas y de resultados a la industria, a los organismos de toma de decisiones y al resto de la comunidad científica» (Álvarez García, 2021: 54). Y estas obligaciones se imponen, precisamente, porque, como señala Echeverría Ezponda (2008), la ciencia académica de los descubrimientos, los hechos y las teorías ya no es suficiente; la investigación básica es necesaria, ya que «posibilita las innovaciones de ruptura», pero los expertos en política científica «prefieren una investigación científica más fecunda, que genere avances tecnológicos y, sobre todo, innovaciones» (p. 539); el problema en la Unión Europea es que el sistema de ciencia, tecnología e innovación (CTI) «está lastrado por lo que se conoce como

‘la paradoja europea’, es decir, el hecho de que los índices de impacto de los científicos europeos son altos dentro de su propia comunidad científica, pero el conocimiento que generan apenas se transfiere a las empresas e industrias» (pp. 539-540), estando muy por debajo de países como los Estados Unidos o Japón en estos indicadores.

A pesar de esta realidad en los países de nuestro entorno, la transferencia de conocimiento está necesariamente unida a la investigación, ya que es la que «aumenta las capacidades de transferir conocimiento en general» mientras que, por otra parte, «la transferencia de conocimiento mejora la docencia porque permite actualizar los programas formativos y alinearlos con las necesidades de la sociedad» (Cruce Universidades Españolas, 2021: 13). Sin embargo, en relación con la transferencia del conocimiento, la valoración de la ciencia académica ya no se debe hacer con los criterios tradicionales; lo verdaderamente importante es cómo se va a utilizar el conocimiento a nivel práctico «para su mejora y/o transformación en procesos de valor añadido» (Santos Rego, 2020: 10) porque el «conocimiento científico sólo resulta fecundo cuando otras personas, menos dadas a la teoría y al prestigio académico y más a la práctica y a la generación de beneficios económicos, hacen suyo el conocimiento que los científicos aportan y lo ponen en valor» (Echeverría Ezponza, 2008: 541).

Otra cuestión relevante a tener en cuenta es que, con frecuencia, la transferencia del conocimiento y la transferencia tecnológica se utilizan como sinónimos; sin embargo, tal como aclara la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (s.f.), son términos con significados diferentes, ya que la de tecnología «se refiere a la transferencia de soluciones innovadoras que están protegidas por diferentes derechos de propiedad intelectual», mientras que la «de conocimientos es un término más amplio que abarca otros campos de investigación, incluidas las ciencias sociales» en las que se encuentran las áreas de conocimiento de las ciencias de la comunicación.

### *1. El contexto de la comunicación en el siglo XXI*

Antes de centrarnos en la transferencia del conocimiento en las facultades de comunicación, vamos a dar una visión muy general del contexto en el que se va a difundir ese conocimiento.

En ningún momento de la historia todos los ámbitos de la comunicación se han tenido que enfrentar a cambios tan profundos y rápidos como los que estamos viviendo actualmente. Hay diferentes factores que han provocado estos cambios, pero, seguramente, ninguno de ellos ha tenido una influencia tan importante como la revolución tecnológica que, a su vez, ha influido en el resto de los factores: ecosistema de medios, hábitos de consumo, oferta de bienes y servicios, perfiles profesionales, etc.

Estamos en lo que ya se conoce como la cuarta revolución industrial. Una revolución marcada por un proceso tecnológico que puede provocar «cambios de una escala, alcance y complejidad nunca observados en otros procesos históricos anteriores» (Amor Bravo, 2019: 11). Como en las anteriores revoluciones industriales surgen nuevas tecnologías, aunque en esta ocasión la conectividad es su característica fundamental; ahora «personas y objetos se conectan masivamente a internet, generando grandes conjuntos de datos relativos a su estado y a las transacciones e intercambios efectuados con otras personas y objetos» (Blanco *et al.*, 2019: 11); una ingente cantidad de datos que sirven, a su vez, para crear nuevos productos y servicios.

Y esta cuarta revolución industrial está muy presente, también, en el ámbito de la comunicación, que ha vivido desde hace décadas una transformación que ha afectado a todos los procesos y a la práctica totalidad de los perfiles profesionales. La digitalización lo ha cambiado todo y se demandan nuevas habilidades, frecuentemente relacionadas con las áreas tecnológicas, pero también, «rasgos exclusivamente humanos como la empatía, la creación de relaciones personales, la capacidad cognitiva, la creatividad, la curiosidad o la inteligencia emocional» (Galán-Muros; Blancas, 2021).

Hay otro aspecto importante en relación con el contexto en el que se desarrolla actualmente la comunicación. Nunca antes las empresas de comunicación han tenido a su alcance tanta información, tantos datos, cuya gestión ha facilitado la puesta en marcha de estrategias más precisas; nunca antes se ha dispuesto de tanta información del público objetivo; y nunca antes se ha conocido con tanta precisión a las personas a las que se dirigen los medios y los anunciantes.

Jeremy Rifkin ha calificado a este momento como *la era del acceso*, un estadio donde la sociedad comienza a dividirse entre conectados y desconectados y en la que los mercados dejan paso a las redes; una nueva era en la que la fuerza motriz es el capital intelectual y en la que se perfila un nuevo paisaje cultural donde la creatividad establece nuevas ideas; es una nueva economía en la que los artículos realmente valiosos ya no son los productos físicos sino las ideas y los conceptos, la imaginación y la creatividad. Para el autor, los recursos culturales, como sucedió con los recursos naturales durante la industrialización, «corren el riesgo de la sobreexplotación», y el papel de las tecnologías es crucial como elemento fundamental para alcanzar el objetivo de «preservar y ampliar la rica diversidad cultural que es la fuente de vida de la civilización» (Rifkin, 2000: 23) y donde comienza a existir una facilidad en la adaptación al ciberespacio donde se transfiere el juego al trabajo.

Sin embargo, en este mundo de avances tecnológicos permanentes las personas (audiencias, espectadores, públicos objetivos, prosumidores...) pasan a ser el centro de todas las decisiones. Por lo tanto, podemos decir que nos movemos entre dos mundos: por un lado, una sociedad hiperconectada e interconectada, en la que el volumen, la variedad y la velocidad de actualización

de los datos disponibles marcan la toma de decisiones; por otro lado, la necesidad de destacar, para llegar a esas personas, en este mundo dominado por la tecnología a través de la innovación y de la creatividad. La capacidad para innovar se convierte, en este contexto, en una de las competencias o habilidades más valoradas, no solo en el terreno de la comunicación, porque «los retos que la Cuarta Revolución Industrial nos presenta afectan a todos los aspectos de la vida, pero en especial, en lo relativo al empleo y a la construcción social que se hace sobre él» (Pernías Peco, 2017: 60).

Esta nueva era, de profundos cambios, está llena de retos y oportunidades, pero, al mismo tiempo, no está exenta de riesgos y amenazas. Para empezar, esta revolución industrial es «una revolución tecnológica que alterará fundamentalmente la forma en que vivimos, trabajamos y nos relacionamos unos con otros. En su escala, alcance y complejidad, la transformación será diferente a todo lo que la humanidad haya experimentado antes» (Schwab, 2020: 6), y esta situación tendrá «un enorme impacto en los mercados laborales con cambios estructurales y permanentes» (López Rodríguez, 2021) que afectarán, fundamentalmente, a las personas con escasas competencias digitales.

La tecnología ha traído la posibilidad de disfrutar de una cantidad de formas de acceder a contenidos impensables hace unos años; plataformas en *streaming*, redes sociales, pantallas móviles y un amplio abanico de soportes y dispositivos tecnológicos. Esto supone la necesidad de crear una inmensa variedad de contenidos originales capaces de competir por la preferencia de las audiencias.

Esta mutación de la sociedad tecnológica hace que los públicos hayan pasado de ser meros receptores a prosumidores; de verse forzados, como consumidores, a exponerse a los mensajes de marca (estrategias *push*) de forma intrusiva, a tener la potestad de elegir los contenidos que más le interesen (estrategia *pull*). Esta capacidad de elección de la audiencia obliga a diseñar contenidos cada vez más creativos y originales para conseguir la preferencia del público (Aguilera Moyano; Baños González, 2016).

Una tecnología que ha logrado que el arte se pueda comercializar con un objeto o un activo digital como son los NFT (Non-Fungible Token); una unidad de datos almacenada en una cadena de bloques que certifica que un activo digital es único. Y a los NFT se pueden asociar vídeos, fotos, audios y registros multimedia. Un inmenso campo para los creadores de contenidos y un buen ejemplo de lo que Rifkin (2000: 25) definía como «desplazamiento de la geografía al ciberespacio, del capitalismo industrial al capitalismo cultural y de la propiedad al acceso».

También la tecnología ha permitido a los investigadores trabajar con grandes bases de datos; datos que para ser útiles tienen que interpretarse adecuadamente. Esta cantidad de información se puede ver como una oportunidad, ya que «el surgimiento de una ciencia computacional de la comunicación está brindando más oportunidades a los investigadores para abordar preguntas

de investigación nuevas y antiguas, y esto, a su vez, contribuirá a un cambio en la calidad de las investigaciones en medios y comunicación» (Arcila Calderón; Van Atteveldt; Trilling, 2021); pero también como un riesgo ante «la hiperinflación de las publicaciones científicas, el poder de decisión cada vez mayor de los editores a la hora de determinar qué publicar y qué no, el castigo a las clases medias de la ciencia en momentos de incertidumbre económica y la ausencia del tiempo necesario para la reflexión son algunos de los males que aquejan a la ciencia contemporánea en esta era del Big Data» (Medina Torres, 2021: 253). Los avances tecnológicos junto a la capacidad de gestionar grandes bases de datos es lo que permite, por ejemplo, utilizar las técnicas de neurociencia en todo tipo de comunicaciones (publicidad, comunicación audiovisual y periodismo); es lo que se conoce como neuromarketing, aunque la amplitud de campos de aplicación hace más adecuado hablar de neurocomunicación.

El Anuario AC/E de cultura digital, de 2022, editado por la Acción Cultural Española, se centra en el papel que ofrece la inteligencia artificial al ámbito de la cultura, examinando las posibilidades que ofrece el desarrollo tecnológico en la creación digital, donde «la mediación tecnológica de las interacciones sociales configura nuevas posiciones relacionales y obliga a redefinir la subjetividad y la colectividad» y en el que se crea un nuevo espectro donde «los regímenes de verdad algorítmica» han establecido nuevas formas de creatividad para la producción digital en la que «la expresión estética aparece compartimentada en nichos y comunidades, a la par que las nuevas industrias creativas consolidan el consumo a través de plataformas privadas que median algorítmicamente el gusto» (Ricaurte Quijano, 2022: 7).

Por otra parte, el Informe de la Sociedad de la Información, editado por la Fundación Telefónica en 2021, expone cómo la inteligencia artificial se articula como una palanca de cambio socioeconómico y cómo se acelera la transformación digital en las empresas donde se hace cada vez más evidente la demanda de perfiles de carácter tecnológico, «especialmente aquellos relacionados con la ciencia de datos y las tecnologías más vanguardistas, como la inteligencia artificial, el internet de las cosas o la robótica» (157); más concretamente, el informe recoge la lista de trabajos con demanda creciente, elaborada por el World Economic Forum (2020: 158) y publicada en su informe *The Future of Jobs Report 2020*, situando en los primeros lugares: analistas y científicos de datos, especialistas en inteligencia artificial y aprendizaje automático, especialistas en big data, especialistas en marketing digital y estratégico, especialistas en automatización de procesos, profesionales de desarrollo de negocio, especialistas en transformación digital, analistas de seguridad de la información, desarrolladores de software y aplicaciones, y especialistas en internet de las cosas.

Ante esta nueva esfera del entorno laboral, las facultades de comunicación tienen un papel muy importante, desde su posicionamiento como entidades

de transferencia, que debe llevarlas a establecer nuevas formas de innovación y creatividad con una gran diversidad de aplicaciones que atañen a ámbitos audiovisuales, publicitarios e informativos.

Es, precisamente, por esta función tan relevante que tiene la Universidad en relación con la transferencia, por lo que es imprescindible el desarrollo de nuevos conocimientos a través de la investigación y el contacto directo con la sociedad y con la empresa. En este contexto, la utilización de nuevos sistemas tecnológicos y la creación de contenidos que den respuesta a las demandas sociales son fundamentales para que los centros de educación superior puedan cumplir con el papel mediador hacia el entorno laboral de los estudiantes como futuros profesionales de la sociedad del conocimiento; es aquí donde la colaboración entre los diferentes agentes de la comunicación y de la tecnología es fundamental para integrar, en los nuevos entornos de trabajo, los sistemas inteligentes de robotización que están estableciendo sistemas de colaboración en la reorganización de tareas creativas.

## *2. La transferencia del conocimiento en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos*

El objetivo de este apartado no es elaborar un listado exhaustivo de las actividades de transferencia que se llevan a cabo en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la URJC, sino destacar algunas experiencias, como ejemplo de las iniciativas que se están llevando a cabo en este terreno, que pueden resultar interesantes y que van más allá de los contratos firmados bajo el Artículo 83 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) que regula la posibilidad de «celebrar contratos con personas, Universidades o entidades públicas y privadas para la realización de trabajos de carácter científico, técnico o artístico, así como para el desarrollo de enseñanzas de especialización o actividades específicas de formación».

### *2.1. La gestión del conocimiento desde la Universidad*

La transferencia del conocimiento en las ciencias de la comunicación tiene una gran variedad de ámbitos que van desde lo artístico y creativo hasta dar a conocer los resultados de la actividad científica. Ya hemos comentado que hay diferentes formas de entender lo que es la transferencia de conocimiento de la producción científica desde la Universidad a la sociedad. Mato de la Iglesia (2020) pone como ejemplo el sentido que tiene, en la mayoría de las universidades anglosajonas, el término *Knowledge Transfer* que «se centra, casi exclusivamente, en dos de las dimensiones que derivan de la aplicación del conocimiento científico al tejido productivo (empresarial e industrial): la primera es la ‘transferencia de tecnología’ (*Technology Trans-*

fer); la segunda, la 'gestión del conocimiento' (*Knowledge Management*)» (pp. 16-17).

Podemos entender la gestión del conocimiento «como el proceso que permite de forma sistemática que se identifique, seleccione, organice, extraiga y muestre información que mejore la interpretación de tópicos específicos de interés» (Araya-Pizarro; Varas-Madrid, 2019: 109) para una organización; información que puede estar generada por diferentes fuentes externas e internas y que se transforma en conocimiento, facilitando su difusión y transferencia (Benavides Velasco; Quintana García, 2007: 191).

Hoy por hoy, el conocimiento se sitúa como un recurso estratégico, convirtiéndose en una ventaja competitiva capaz de mejorar los resultados de las organizaciones; y una de las actividades habituales en la gestión del conocimiento es el «Acceso al conocimiento procedente de fuentes externas» (Araya-Pizarro; Varas-Madrid, 2019); y aquí se situaría la interacción entre la Universidad y la empresa. La Universidad como generadora de información que transforma en conocimiento y facilita su difusión y transferencia a la empresa.

### 2.1.1. El Grupo de Investigación CIBERIMAGINARIO

El grupo de investigación Ciberimaginario comenzó su actividad en la Universidad Rey Juan Carlos en el año 2011 y, actualmente, está formado por más de 25 expertos y profesionales «dedicados a investigar, innovar y desarrollar soluciones y productos que mejoren los procesos de comunicación y formación eficiente en entornos digitales, para diferentes sectores y proyectos» (Ciberimaginario, s.f.).

Uno de los grandes objetivos del grupo está relacionado con la comunicación de la ciencia. Fruto de este compromiso es la puesta en marcha del Observatorio de Comunicación Científica de la Universidad Rey Juan Carlos que cuenta con dos unidades de trabajo: una unidad audiovisual y multimedia (UAM) y una unidad de investigación y análisis (UIA) radicadas en el Campus de Fuenlabrada de la URJC. Este observatorio, especializado en el análisis de la comunicación científica, nació como respuesta al reto que supone conectar a la sociedad con el contexto científico-tecnológico cuando estamos viviendo un cambio en la forma de comprender la ciencia como instrumento de progreso. La complejidad creciente de esta conexión entre la ciencia y la sociedad, así como la necesaria profesionalización de las actividades de comunicación en los proyectos de investigación, ha sido el incentivo para la creación de este observatorio.

Fruto de este compromiso del grupo Ciberimaginario con la comunicación de la ciencia, desde hace años, ha colaborado en una gran variedad de proyectos científicos de los más diversos ámbitos (medioambientales, amenazas híbridas, medicina, ingeniería...), desarrollando planes integrales de comunicación científica, investigando sobre nuevos formatos de comunicación y for-

mación omnicanal, creando productos audiovisuales, multimedia e interactivos para acciones de comunicación, organización de eventos de divulgación y difusión científica para conectar la ciencia y la tecnología con la sociedad, etc.

Con el objetivo de favorecer la transmisión del conocimiento y de mejorar la comunicación de proyectos de investigación, Ciberimaginario ha «participado en proyectos de investigación competitivos internacionales (FP7, H2020, Horizon Europe, Erasmus +, Cooperación AECID...), nacionales (AVANZA, MINECO...), y regionales (PRICIT, Programa YEI...)», así como en la creación de espacios de colaboración público-privados mediante la realización de proyectos conjuntos a través de 83 artículos, la realización de doctorados en empresa (doctorados industriales) o la realización de co-tutelas internacionales para la internacionalización de esta transferencia.

Ya hemos comentado anteriormente el cada día más relevante papel que juega la comunicación en la transferencia del conocimiento, lo que obliga a los grupos de investigación a cumplir con obligaciones contractuales para acceder a convocatorias competitivas como las de Horizonte 2020; iniciativas como la de Ciberimaginario ofrecen la posibilidad de cumplir más fácilmente con estos compromisos de comunicación científica al poner al servicio de los proyectos su experiencia en este terreno.

## *2.2. Responsabilidad con nuestro entorno social*

«Actualmente es inevitable contemplar la Universidad sin ver la relación, Universidad y Sociedad. Es evidenciable la función social de la universidad, ya que influye, transforma y forma parte de los procesos que acontecen en su entorno» (Ruiz Mora; Soria Ibáñez, 2009: 2). Del mismo modo que las empresas tienen un claro impacto en el entorno, en la comunidad en la que desarrollan su actividad, cada día más, la gestión de la Universidad debe realizarse teniendo en cuenta el impacto que tiene en su entorno próximo y en la sociedad en general. Ruiz Mora y Soria Ibáñez ponen de relieve esta función de la Universidad y su relación con la sociedad, pero no son las únicas que destacan este papel de los centros de educación superior.

La Secretaría General de Universidades (2011: 34), para definir la responsabilidad social del sistema universitario y de las universidades, habla de una «re-conceptualización del conjunto de la institución universitaria a la luz de los valores, objetivos, formas de gestión e iniciativas que implican un mayor compromiso con la sociedad y con la contribución a un nuevo modelo de desarrollo más equilibrado y sostenible», enfoque que debe aplicarse, entre otras cosas, «en su relación con las personas y los entornos, y en la dimensión social, económica, ambiental y cultural de sus actividades». El compromiso social y la relación con el entorno son valores que se sitúan como responsabilidades centrales del sistema universitario; por supuesto, tienen que formar estudiantes e investigar para generar conocimiento, pero



la Universidad también forma parte de la sociedad y tiene un claro compromiso con ella.

En este sentido, parece interesante destacar la idea de Londoño Franco (2013: 149), en su trabajo *Responsabilidad Social Universitaria —una Estrategia de Gestión para la Educación Superior*, donde concluye que la Responsabilidad Social Empresarial y la Universitaria tiene un elemento en común:

[...] el interés de las organizaciones por mantener buenas relaciones con sus colaboradores y con el medio al que pertenecen. De la calidad de estas relaciones depende en gran medida que la organización pueda cumplir con su propósito y satisfacer las expectativas y necesidades de los grupos de interés.

En una línea similar, Ruiz Corbella y Bautista-Cerro Ruiz (2016: 185) plantean comprender la Responsabilidad Social Universitaria

[...] como un nuevo modo de entender la Universidad, de acercarla a la sociedad, de responder a la misión de estas instituciones: la formación y la investigación, dirigidas al desarrollo del entorno, próximo y lejano (...). La Universidad no puede permanecer ajena a la realidad en la que vive, sino que debe ser motor de desarrollo y de cohesión social.

Atendiendo a esta necesidad de cumplir con el compromiso que tenemos con la sociedad, en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la URJC se han puesto en marcha iniciativas para acercar a nuestro entorno diferentes actividades que se desarrollan en el ámbito de la comunicación; y se hace desarrollando espacios de colaboración en los que los alumnos se enfrentan a problemas reales y son los responsables de proponer las soluciones más adecuadas en cada caso.

### 2.2.1. Aulas de producción

A comienzos de 2020 se pusieron en marcha tres unidades para que los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Comunicación pudiesen, por una parte, cubrir determinadas necesidades de comunicación de nuestro entorno más próximo: la propia Universidad y organizaciones e instituciones próximas a nuestras instalaciones; y, por otra parte, formar a nuestros alumnos realizando trabajos en situaciones reales que, además, supongan prestar un servicio a la comunidad. Es una forma de aprendizaje que, en este caso, permite a los estudiantes formarse en diferentes ámbitos de la comunicación y, al mismo tiempo, intervienen sobre las necesidades del entorno social y participan en su transformación y mejora. Podemos situar esta experiencia en el contexto del aprendizaje-servicio al unir, en una misma actividad, el servicio a la sociedad y la formación, de tal forma que «el objetivo de satisfacer necesidades sociales

y de contribuir a mejorar la sociedad y el entorno está implícito en las actividades» (Aramburuzabala, 2013: 6).

Las tres aulas de producción que ya están operativas son: una productora audiovisual, un medio digital y una agencia de publicidad. Los equipos de trabajo están formados, en todos los casos, por alumnos de las diferentes titulaciones de comunicación y cada aula cuenta con un profesor, con reconocida experiencia en el terreno profesional, que coordina todas las actividades que se llevan a cabo y que selecciona a los alumnos que van a estar bajo su tutela durante un semestre. A estas tres unidades de nueva creación se suma la radio universitaria, con una trayectoria de varios años en antena.

Las principales tareas que se realizan en las aulas se centran en dos ámbitos: trabajos solicitados por diferentes unidades de la Universidad Rey Juan Carlos y actividades para entidades de los municipios próximos a las instalaciones de la Facultad. Hay que destacar que el trabajo que se realiza es sin coste para quien lo solicita, por lo que existe el compromiso de no realizar ninguna tarea que pueda ser vista como competencia por las empresas que ofrecen estos mismos servicios en la zona. Esto hace que la mayoría de los trabajos que se llevan a cabo tengan como beneficiarias, aparte de la propia Universidad, organizaciones sin recursos para poner en marcha iniciativas como las que se ofertan desde estas aulas o instituciones que no cuentan con presupuesto para poner en marcha determinadas actividades relacionadas con la comunicación. Desde estas aulas, también se presta apoyo a jornadas, congresos o seminarios que organizan o que se financian desde la propia Facultad.

Desde la Unidad de Producción Audiovisual se han realizado proyectos de documentación audiovisual, de montaje, grafismo y animación; se han confeccionado guiones audiovisuales; y se ha desarrollado contenido para redes sociales. En algunas de estas propuestas elaboradas para diferentes organismos colaboradores de la Facultad, también ha participado el Aula de la Agencia de Publicidad y la de Publicaciones Digitales. Algunos de los trabajos realizados por la Productora han sido: la grabación y edición de la pieza informativa del Concierto de Jazz a cargo de Juan Sebastián Trío & Lisandro Mansilla; grabaciones de reportajes sociales e informativos para la ciudad de Fuenlabrada; campañas sociales para el Ayuntamiento de Fuenlabrada, especialmente ligados a la crisis sanitaria de la covid-19; grabación de las obras de teatro que han formado parte de la 5º Muestra de Teatro Aficionado FETAM 2021, con arreglo al convenio de colaboración cultural suscrito entre URJC y FETAM; grabación de un vídeo en el Hospital de Fuenlabrada para la prevención del infarto como parte de una campaña de la Consejería de Sanidad de Fuenlabrada; grabación de documentos audiovisuales de sensibilización para visualizar a las asociaciones de discapacitados de Fuenlabrada en periodo de pandemia; creación de subtítulos de Webinars para la ONG internacional con sede en New York RED-ESC.

Desde su puesta en marcha en 2020, la Agencia de Publicidad de la Facultad de Ciencias de la Comunicación ha diseñado y producido una considerable cantidad de material multimedia en diferentes formatos, colaborando con diversas unidades de la Universidad Rey Juan Carlos y con algunas organizaciones e instituciones de nuestro entorno con las que se ha trabajado para generar contenidos y fomentar la transferencia de las acciones creativas y artísticas desarrolladas en la facultad. Las actividades que se llevan a cabo desde la Agencia de Publicidad se centran en diferentes áreas en las que habitualmente desarrollan su actividad los profesionales del sector publicitario, como son: desarrollo de propuestas creativas para acciones de comunicación tanto de marketing como corporativas; redacción de contenidos para medios online y offline; acciones de *branding* centradas, especialmente, en el diseño de la identidad visual y la estrategia de posicionamiento de la marca; gestión de redes sociales; elaboración de estrategias creativas para la producción de contenidos en diferentes formatos. Entre las principales acciones llevadas a cabo por la Agencia de publicidad cabe destacar: creación y producción de materiales gráficos, audiovisuales y multimedia, fomentando las iniciativas de «Universidad Saludable» y «Unidad de Igualdad»; proyectos de colaboración con el Ayuntamiento de Fuenlabrada, como ha sido el diseño de una campaña para el comercio de la ciudad; acciones de comunicación, especialmente centradas en la producción de materiales gráficos, para el Club de Fútbol Fuenlabrada; colaboraciones con la Plataforma de Afectados por la ELA (RedELA Investigación) para la animación de diseños y cabeceras. Por otra parte, desde la Agencia se ha planteado una línea de colaboración con autores de música independiente para la realización de material gráfico, multimedia o audiovisual, de carácter promocional y divulgativo; dos ejemplos de esta propuesta son: la acción realizada para la cantautora chilena Marcela Parra, para quien se han producido materiales audiovisuales como son un videoclip y un tráiler; dentro de esta línea, se ha elaborado la identidad visual del programa de radio FuenlAhora en colaboración con la Publicación Digital de la Facultad y el Club de Fútbol Fuenlabrada.

Respecto a la Publicación Digital de la Facultad de Ciencias de la Comunicación es de destacar el papel que ha cumplido dicha unidad con la difusión de contenidos hacia el entorno de la ciudad de Fuenlabrada, ejerciendo una labor de responsabilidad social de comunicación con determinados agentes culturales y divulgativos de la ciudad. En este sentido, es importante reseñar la creación de una agenda cultural extendida a los medios de comunicación locales del sur de Madrid con cobertura regional. A su vez, se ha suscrito un convenio con el Ayuntamiento de Fuenlabrada para el que se ha elaborado una serie de programas radiofónicos cuyo objetivo ha sido, por un lado, informar sobre los colectivos y asociaciones que funcionan en la ciudad y, por otro, promocionar el comercio local, como una actividad incluida en la campaña Alíate con Fuenlabrada. También, desde esta publicación, se ha

elaborado una serie de pódcast para el Club de Fútbol Fuenlabrada. A su vez, la difusión y repercusión de estos proyectos se ha visto ampliada, en el entorno de la población, a través de diferentes medios de difusión periódica y de las redes sociales, ejerciéndose una labor de transferencia efectiva a la sociedad.

Con la creación y difusión de todas estas acciones la Facultad de Ciencias de la Comunicación contribuye a divulgar el conocimiento y la cultura como transformación de la sociedad actual. La innovación y digitalización son nuevas oportunidades para la Universidad y, en este proceso, se está contribuyendo a desarrollar nuevas narrativas y a crear contenidos socioculturales, artísticos y científicos con los que, además, se pueden generar sinergias con instituciones sociales, culturales, mediáticas, y colaborar en la búsqueda de nuevos agentes de recepción y mediación.

De este modo, se configura la misión de transmitir valores en momentos de cambio y de plantear nuevos retos en el plano de la institución universitaria, transfiriendo el conocimiento a otros profesionales del sector y a diferentes segmentos de población.

### *2.2.2. La transferencia comienza en las clases*

Dentro de este apartado, que hemos denominado genéricamente «Responsabilidad con nuestro entorno social», hay que tener muy en cuenta la responsabilidad que tenemos también con nuestros alumnos. Ya hemos comentado cómo están cambiando los perfiles profesionales y cuáles son los que más demanda van a tener en los próximos años; el Informe de la Sociedad de la Información, editado por la Fundación Telefónica en 2021, incluye la lista elaborada por el World Economic Forum (2020) y eso se va a tener que reflejar en la formación para adquirir nuevas competencias adaptadas a esos nuevos perfiles. La Universidad tiene que analizar cómo está afectando a cada ámbito de conocimiento esta «cuarta revolución industrial», más tecnológica que cualquier otra, que tiene en la conectividad su característica más destacada. Pero en un futuro en el que la transformación digital parece que es el único punto de apoyo que mueve el mundo, es el momento de plantear que, como señalan Galán-Muros y Blancas (2021) en su artículo «El capital humano como base para la cuarta revolución industrial», también son importantes cualidades como la capacidad creativa o la curiosidad para enfrentarse a los nuevos retos profesionales.

En este contexto, la comunicación, a pesar del dominio tecnológico, nunca ha tenido a las personas tan en cuenta a la hora de tomar decisiones. En este nuevo paradigma comunicativo es más necesario que nunca plantearse, desde la Universidad, la creación de nuevos grados para ofrecer un mayor impulso a la era de los nuevos medios y de emergentes formas de innovación y creatividad. En este sentido, están en vía de implantarse los nuevos grados

de Comunicación Digital y de Creación Audiovisual, no para modernizar los grados ya existentes, que se van actualizando paulatinamente con los procesos de control de calidad y supervisión de proyectos de innovación pedagógica e implantación de herramientas tecnológicas, sino para generar otras esferas y ámbitos de estudio e investigación que completen los ya existentes. Estos grados tienen como objetivo dar respuesta a las nuevas competencias profesionales (seguramente más tecnológicas, pero también relacionadas con la capacidad de pensar críticamente, de gestionar adecuadamente el cambio y adelantarse a él, de abrirse a procesos creativos y de dar respuestas innovadoras) que, desde todos los ámbitos de la comunicación, se están demandando. Nuevos medios, nuevas herramientas de comunicación, nuevos procesos de producción y nuevos perfiles profesionales.

### 2.3. Acciones de transferencia artística y cultural

Castro *et al.* (2008) ponen de relieve que el objeto que se transfiere es diferente en función del área de conocimiento; y entre los posibles objetos incluyen «la edición de materiales docentes o turísticos, el asesoramiento para el montaje de exposiciones históricas o artísticas, montajes cinematográficos o teatrales, ediciones de CD musicales, estudios de impacto arqueológico, etc.» (p. 629), así como fotografías, repertorios musicales, mobiliarios... Y entre los destinatarios, sitúan, por ejemplo, «productoras cinematográficas, discográficas y audiovisuales, editoriales, (...) medios de comunicación (prensa, radio y televisión), empresas de producción de espectáculos diversos (teatro, por ejemplo)» (p. 630).

Entre las acciones de transferencia artística y mediática se puede reseñar el papel que ha tenido la realización de conciertos, videoclips o escenografías.

Dentro del terreno musical, cabe destacar la grabación para el concierto de la artista Ana Curra en la sala Teatro Kapital de Madrid en febrero de 2011, cuyas imágenes fueron utilizadas posteriormente para el documental *Autosuficientes*, dirigido por Danny García en el año 2016, así como la escenografía realizada para la misma artista junto a la productora SpecieD Studio cuya realización y proyecto escenográfico fue rodado en los plató de la Facultad en el año 2014. En ese mismo año también se realizó y produjo en videoclip «Tu rebelión» para el grupo musical Las Ruedas, que fue emitido y difundido por la plataforma de RTVE. Por otra parte, se grabó la realización del videoclip «Bosón de Higgs» para el grupo Aviador Dro, dentro de su proyecto científico «La voz de la Ciencia» en colaboración con el CSIC, y posteriormente se realizó, a finales de ese año, un concierto en el Jardín Botánico dentro de una jornada científica en la que participaba dicho grupo. En todos estos proyectos participaron en la producción y realización profesores y alumnos de la facultad, asesorados desde diferentes ámbitos de materias como tecnología, narrativa, producción y realización audiovisual.

Desde la Facultad de Ciencias de la Comunicación se ha participado en un proyecto de activismo transmedia denominado «La primavera rosa», en el que se aborda un proyecto de documental global que abarca diferentes plataformas, dispositivos y redes; constituye una nueva forma de relato que toma como precedente las revueltas democráticas árabes de 2010 y que va contribuyendo a enriquecerse a través del dialogismo con diferentes discursos que transcurren a través de las prácticas adyacentes de las redes y plataformas de comunicación digital, como son las redes sociales, y de los nuevos instrumentos de difusión de contenidos, como es el caso de los *documentarybooks* (ebooks interactivos que incluyen extras multimedia, elaborando textos electrónicos de carácter ético y pedagógico, así como experiencias de realidad virtual circundante, VR-360°), cuyas propuestas pueden consultarse en la página [laprimaverarosa.com](http://laprimaverarosa.com). Dentro de esta experiencia transmedial de difusión mundial, España ha participado en dicha serie en el año 2014 con el capítulo dirigido por Mario de la Torre, con la colaboración de profesores de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la URJC a través de las tareas de producción y marketing del proyecto, así como en la elaboración de estrategias de difusión y distribución multiplataforma. El proyecto de este documental ha dado lugar, a su vez, a una publicación académica titulada *La primavera rosa. Identidad Cultural y derechos LGTBI en el mundo*, editada por Mario de la Torre Espinosa en el año 2018. Un libro que ofrece una visión de la violación de los derechos de orientación sexual en el mundo y en el ciberespacio, así como los nuevos productos culturales emergentes en oposición al modelo heteropatriarcal dominante y generando una actitud de sensibilidad hacia los estudios de género.

Por otra parte, la facultad participa con la proyección de trabajos audiovisuales realizados por alumnos de la Universidad Rey Juan Carlos en la Muestra Internacional de Filmes de Escuelas de Comunicación, MIFEC, que se desarrolla anualmente en la ciudad de Oporto, cuyo objetivo es promover el encuentro de facultades de cine y comunicación audiovisual en el terreno internacional a través de la exhibición de películas y trabajos audiovisuales, así como la creación de *workshops* entre alumnos y profesores de múltiples nacionalidades, confeccionando una visión pedagógica de proyección internacional.

## Referencias

- Acción Cultural Española (2022). *Anuario AC/E de Cultura Digital. FOCUS: Inteligencia Artificial y creación*. Madrid: Acción Cultural Española. <https://bit.ly/3zV3TPn>
- Aguilera Moyano, Joaquín de; Baños González, Miguel (2016). *Branded entertainment. Cuando el Branded Content se convierte en entretenimiento*. ESIC.
- Álvarez García, Sergio (2021). Elaborar un plan integral para comunicar los resultados de investigación, en Manuel Gértudix Barrio; Mario Rajas Fernández (Eds.), *Comunicar la ciencia. Guía para una comunicación eficiente y responsable de la investigación e innovación científica*, pp. 51-74. Gedisa.
- Amor Bravo, Elías M. (2019). *El marketing y la cuarta revolución industrial*. ESIC.
- Aramburuzabala, Pilar (2013). Aprendizaje-Servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. Vol. 2, Núm. 2, 2013, pp. 5-11. <https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/88/53>
- Araya-Pizarro, Sebastián Cristóbal; Varas-Madrid, Carlos Pier (2019). Atributos determinantes de la transferencia del conocimiento: una revisión de la situación de las pymes del sector industrial de Coquimbo, Chile, *Revista Facultad de Ciencias Económica*, 27 (1), pp. 107-124. <https://doi.org/10.18359/rfce.3223>
- Arcila Calderón, Carlos; Van Attevelde Wouter; Trilling, Damian (2021). Dossier Métodos Computacionales y Big Data en la Investigación en Comunicación, *Cuadernos.info*, 49, pp. i-iv. <https://doi.org/10.7764/cdi.49.35333>
- Benavides Velasco, Carlos Ángel; Quintana García, Cristina (2007). La transferencia y gestión del conocimiento en las redes de cooperación. El caso de Airzone, *Economía industrial*, 366, pp. 191-203. <https://bit.ly/3ybKVCJ>
- Blanco, Fernando; Castro, José Manuel; Gaxoso, Rubén A.; Santana, Wilfredo (2019). *Las claves de la Cuarta Revolución Industrial. Cómo afectará a los negocios y a las personas*. Libros de Cabecera S.L.
- Castro, Elena; Fernández, Ignacio; Pérez, Mariám; Criado, Felipe (2008). La transferencia de conocimientos desde las humanidades: posibilidades y características, *ARBOR: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 732, julio-agosto de 2008, pp. 619-636. <https://doi.org/10.3989/arb.2008.i732.211>
- Ciberimaginario (s.f.). <https://ciberimaginario.es/>
- Crue Universidades Españolas (1 de junio de 2021). *Consideraciones a la Consulta sobre la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) del Ministerio de Universidades*. [https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/06/2021.06.01-Informe-consideraciones-Crue\\_LOSU.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/06/2021.06.01-Informe-consideraciones-Crue_LOSU.pdf)
- De la Torre, Mario (2018). *La primavera rosa. Identidad cultural y derechos LGTBI en el mundo*. Editorial UOC.
- Echeverría Ezponza, Javier (2008). Transferencia de conocimiento entre comunidades científicas. *Arbor*, 184 (731), pp. 539-548. <https://doi.org/10.3989/arb.2008.i731.203>
- Fundación Telefónica (2021). *Sociedad Digital en España. El año en que todo cambió*. Fundación Telefónica / Penguin Random House Grupo Editorial. <https://bit.ly/3xLKRZd>
- Galán-Muros, Victoria; Blancas, Alep (2021). El capital humano como base para la cuarta revolución industrial, *Revista Pódium*, 9, pp. 24-31.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 307, de 21 de diciembre de 2001. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Londoño Franco, Isabel C. (2013). Responsabilidad Social Universitaria: una Estrategia de Gestión para la Educación Superior. *Sinapsis*, 5 (5), pp. 137-151.
- López Rodríguez, Alfonso A. (2021). IV Revolución industrial y mercado laboral en España: un escenario post covid-19, *Revista de Investigaciones Políticas y So-*

- ciológicas*, 20(1), pp. 20-24, <https://doi.org/10.15304/rips.20.1.7611>
- Medina Torres, Miguel Ángel (2021). La avalancha de los datos en la práctica y la comunicación científica: riesgos e incertidumbres», *Revista Iberoamericana, Académico Científica De Humanidades, Arte y Cultura*, 9, pp. 253-265.
- Mato de la Iglesia, Salustiano (2020). Universidad y transferencia de conocimiento. Un nuevo modelo para una nueva realidad, en Santos Rego, Miguel A, (Ed.), *La transferencia del conocimiento en educación. Un desafío estratégico*, Narcea.
- Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades. (2011). La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible, *Catálogo de publicaciones del Ministerio*. España. <http://sede.educacion.gob.es/publivera/detalle.action?cod=14925>
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (s.f.) *¿Qué es la transferencia de conocimientos?* <https://bit.ly/3NcWf5S>
- Pernías Peco, Pedro A. (2017). Nuevos empleos, nuevas habilidades: ¿estamos preparando el talento para la Cuarta Revolución Industrial?, *ICE Revista de Economía*, 898, pp. 59-72. <http://dx.doi.org/10.32796/ice.2017.898.1961>
- Ricaurte Quijano, Paola (2022). Resistencias contra la colonialidad de la tecnología. En Acción Cultural Española, *Anuario ACE de Cultura Digital. FOCUS: Inteligencia Artificial y creación*, (pp. 6-17). Acción Cultural Española. <https://bit.ly/3zV3TPn>
- Rifkin, Jeremy (2000). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Paidós.
- Ruiz Corbella, Marta; Bautista-Cerro Ruiz, María José (2016). La responsabilidad social en la universidad española, *Teoría de la educación: revista interuniversitaria*. 28 (1), pp. 159-188. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016281159188>
- Ruiz Mora, Isabel María; Soria Ibáñez, María del Mar (2009). Responsabilidad social en las universidades de España. *Razón y Palabra*, 70, pp. 1-22.
- Santos Rego, Miguel A. (Ed.) (2020). *La transferencia del conocimiento en educación. Un desafío estratégico*. Narcea
- Schwab, Klaus (2020). La Cuarta Revolución Industrial, *Futuro hoy*, 1(1), pp. 6-10, <http://dx.doi.org/10.52749/fh.v1i1.1>



## Cátedras institucionales y transferencia de conocimiento

*Natalia Papi Gálvez*  
Universidad de Alicante

### *Introducción*

El 26 de noviembre de 2018, el Boletín Oficial del Estado recogía la resolución de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, en la que se hacían públicos los criterios específicos aprobados para cada uno de los campos de evaluación, incluido el tramo de transferencia de conocimiento e innovación. Se confirmaba, de esta forma, la puesta en marcha del proyecto piloto para la evaluación del nuevo mérito.

Antes de esta fecha, la transferencia de conocimiento e innovación ya se consideraba una de las misiones de las universidades, por la que la sociedad se beneficiaba de la I+D+i generada por las mismas, a través de las múltiples formas que puede adoptar en cada campo de conocimiento. En esta ocasión, la cuestión central radicaba en la delimitación y definición de las aportaciones, es decir, en aquello que se iba a considerar como transferencia, pues el proyecto proponía el reconocimiento de esta labor diferenciada de otras funciones de la universidad, como son la investigación o la docencia.

Actualmente las aportaciones concretas están en proceso de revisión, pero de las mismas se extrae una cuestión central: la relación con otras entidades, sea con empresas, con organizaciones sin ánimo de lucro o con administraciones públicas. A este respecto, una de las fórmulas que las universidades pueden contemplar para formalizar tales colaboraciones son las llamadas cátedras universitarias o institucionales.

Este capítulo se centra en esta modalidad de colaboración. En particular, pretende cuantificar y describir las cátedras de las universidades públicas con grados en comunicación, por un lado, e identificar las aportaciones concretas de aquellas, centradas en los últimos años, por otro.

### *1. Un modelo de transferencia para el reconocimiento del personal investigador*

La Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU) incluye la transferencia de conocimiento como una de las funciones de la universidad, al servicio de la

sociedad. En esta ley, la transferencia se articula con la investigación científica, en el título séptimo, al ser considerada su punto de partida, aunque orientando sus resultados a la cultura, calidad de la vida, y al desarrollo económico. En concreto, el título 41.3. asimila la transferencia a una «prestación de servicio social» de las universidades. Es más, son tales entidades las encargadas de determinar los medios e instrumentos necesarios para su impulso.

También abre la puerta a la evaluación de sus resultados y al reconocimiento de la transferencia como mérito; cuestión clave para comprender la convocatoria de los tramos de transferencia, publicada más de una década después, y para la que se hace precisa la delimitación y definición de transferencia de conocimiento. Con todo, la LOU no define la transferencia.

En esta ley, la transferencia se menciona diferenciada de otras funciones de la universidad, tales como: la docencia y la difusión del conocimiento y de la cultura en un sentido más general, es decir, atendiendo a aquello que se conoce como extensión universitaria y formación a lo largo de la vida. Estas otras dos funciones quedan, por lo tanto, excluidas de la misma.

El punto 41.3., aparentemente dedicado a la transferencia, tampoco proporciona más información que la ya expuesta y, sin embargo, insiste en la necesidad de fomentar la cooperación con el sector productivo, en línea con el artículo 83, a través del «desarrollo conjunto de programas y proyectos de investigación y desarrollo tecnológico, la creación de centros o estructuras mixtas y la pertenencia y participación activa en redes de conocimiento y plataformas tecnológicas» (LOU, de 21 de diciembre 2001, art. 41).

De esta forma, en la búsqueda por indicadores que permitan la medición de esta «prestación de servicio», la ley señala, *grosso modo*, algunas posibles acciones vinculadas a la transferencia, pero lo hace mencionando el ámbito tecnológico. Esta cuestión ha podido favorecer la asociación de los procesos que subyacen en la digitalización en su definición, que también destacan otros países, pese a la defensa por una definición amplia del informe de la CRUE:

(...) la Transferencia del Conocimiento se entiende aquí en su sentido más amplio, que incluye el social y no solo en su acepción puramente tecnológica, intentando integrar, de esta manera, a aquellas vertientes y derivadas de la Transferencia del Conocimiento, que se aplican también desde los ámbitos humanístico, jurídico y social (Mato de la Iglesia, 2018: 9).

A partir del anterior planteamiento se define el marco para el impulso y reconocimiento de la transferencia del personal investigador. Se identifican cuatro pilares: 1. formación de las personas; 2. actividades con otras instituciones; 3. generación de la riqueza económica en el ámbito local, y 4. valor social. Cada factor reúne indicadores para medir el desempeño individual, atendiendo al impacto y alcance que las acciones tienen en la sociedad. El

informe presenta, así, una transferencia orientada a resultados que identifica como la «cuarta misión de la universidad».

Con respecto a la convocatoria del proyecto piloto (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2018), se aproxima al modelo recogido en el informe, pero también hay diferencias que han podido influir en los resultados finales, destacadas en el análisis metaevaluativo del proceso en Bustelo y Salido (2021). Así, fueron finalmente admitidas a trámite 16.329 solicitudes, entre las que el 32% procedían de las Ingenierías y Arquitectura, el 29% de la Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas y 21% de Ciencias (Sánchez Marín, 2019) y la mayor tasa de éxito fue conseguida por las Ciencias de la Naturaleza y Bioquímica, la Ingeniería de Electrónica y de Sistemas y, en tercer lugar, las Ciencias Jurídicas (Suárez-Rivero, 2020) de entre los 15 campos considerados.

Todo apunta a que el componente tecnológico y las implicaciones económicas e industriales de la I+D+i han pesado de forma considerable en el reconocimiento de la transferencia, dejando otras fórmulas sin su esperado mérito. Esta cuestión genera, además, un efecto en cadena que termina en mayores brechas en la comunidad científica, tales como las de género (Bustelo; Salido, 2021).

Como consecuencia, tras la obtención de los resultados del piloto, la propuesta está en revisión, especialmente en lo relativo a la medición de aquello que pretendía incluir como uno de los rasgos diferenciales del modelo: el «valor social». Esta cuestión fue un tema central en las IV Jornadas de Formación y Empleo de ATIC, celebradas en la Universidad Complutense de Madrid, y circunscritas al ámbito de la comunicación.

## 2. La transferencia de las Ciencias Sociales

La delimitación y la descripción de la «transferencia» es una cuestión básica para poder construir un sistema de observación, de medición y de reconocimiento. A este respecto, las principales aproximaciones para comprender a qué se llama transferencia son también introducidas en el informe mencionado de la CRUE. Se destacan las dos formas de abordar esta función de la universidad. Por un lado, el modelo anglosajón, que diferencia la transferencia tecnológica de la gestión del conocimiento, y, por otro, las corrientes críticas europeas, que incluirían la tecnología como un tipo más de transferencia pues: «(...) entienden la transmisión del conocimiento como una forma integral del saber, que se genera a través de la Educación y de la Investigación», (Mato de la Iglesia, 2018: 25).

En esta última línea, otros trabajos reflexionan en torno a las aportaciones de las Ciencias Sociales (CC.SS.) y de las Humanidades, como es el realizado por personal del CSIC (Castro Martínez *et al.* 2008; Olmos-Peñuela;

Castro-Martínez, 2013; Olmos-Peñuela; Castro-Martínez; D'Este, 2014; Llopis-Córcoles *et al.*, 2018; Muhonen; Benneworth; Olmos-Peñuela, 2020; Benneworth *et al.*, 2022). En sus estudios se muestran diferencias en los procesos de transferencia y de divulgación de la Ciencia que no se ajustan a todos los modelos. Por ejemplo, Olmos-Peñuela y Castro-Martínez (2013) dejan constancia de la variabilidad de mecanismos desde las CC.SS. y las Humanidades, pues entre las relaciones que se establecen con los agentes externos se encuentran fórmulas más individuales e informales, además de las institucionales. Las autoras sentencian: «(...) si no se tienen en cuenta los mecanismos no institucionales, se está dejando fuera una parte sustancial de la interacción de los investigadores con la sociedad y de su consiguiente impacto» (p. 426).

A este respecto, un estudio más reciente observa los mecanismos de colaboración vinculados al intercambio y transferencia de conocimiento, tanto informales como formales, dentro del CSIC (Llopis-Córcoles *et al.*, 2018). Los formales son asociados a los mecanismos institucionales (p. ej. participación en la creación de una nueva empresa o nuevo centro o unidad conjunta de I+D, investigación colaborativa financiada, licencia de patentes —otros tipos de protección de la propiedad intelectual—, o asesoría a través de comités de expertos) y los informales quedan vinculados a procesos más individuales (p. ej. estancias temporales, formación de posgraduados, soporte o informes técnicos, participación en actividades de difusión en el entorno profesional o consultas ocasionales). Además, entre sus trabajos también reflexionan sobre el concepto y la medición del impacto, pues aseguran que los indicadores habituales no reflejan los beneficios sociales que genera la transferencia de todas las CC.SS. y Humanidades (Muhonen; Benneworth; Olmos-Peñuela, 2020).

Detectar estas diferencias es clave para la delimitación de un marco conceptual de la transferencia integral y diverso, sin perjuicio de que puedan ser revisadas las sistemáticas de trabajo y hábitos, con el propósito de elevar las evidencias, estableciendo las vías necesarias a nivel institucional e informando y formando en las mismas en el plano individual. En esta última línea, recientemente, el Ministerio de Ciencia e Innovación ha anunciado su respaldo al programa DINA-ITC (<https://programa-dinaitc.csic.es/cursos/>), para dinamizar y formar en transferencia. Será de interés conocer el modelo en el que se basarán tales actividades.

En definitiva, el planteamiento de la CRUE se aleja del ajuste meramente tecnológico, pero la revisión de los resultados de la convocatoria del proyecto piloto desemboca en la necesidad de reflexionar sobre el modelo y de seguir indagando en los diferentes tipos de transferencia, de acuerdo con la naturaleza de cada campo de conocimiento. A este respecto, también es clave disponer de una concepción común, como punto de partida, que defina la transferencia y la diferencia de otras aportaciones de la universidad.

### 3. La universidad y su contribución al entorno como punto de partida

La Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, en su informe del «Think Tank» orientado a la toma de decisiones ante las patentes y las publicaciones, destaca la utilidad del trabajo que se realiza dentro de la universidad para los que están fuera de la misma:

La transferencia de conocimiento se podría definir como el conjunto de actividades dirigidas a la difusión de conocimiento, experiencia y habilidades con el fin de facilitar el uso, aplicación y explotación de ese conocimiento y de las capacidades de I+D de Universidades y Centros de Investigación por otras instituciones de I+D, el sector productivo e industrial y la sociedad en general (Domingo García, 2021: 7).

Los procesos de transferencia tienen lugar en la relación que la universidad establece con su entorno, a través de formas de colaboración con los agentes externos y, en definitiva, con la sociedad; pero en tales formas de colaboración debe existir una transmisión de saberes, habilidades u otros desarrollos realizados por parte de la universidad, ajustados a las funciones del personal investigador. La transferencia, además, agruparía todas las acciones específicas que se orientan a mejorar algún aspecto concreto. Por ello, el impacto o los beneficios que se producen en estos procesos formarían también parte de su concepción.

El contexto de colaboración con otras entidades conforma el marco de acción necesario de la transferencia, el punto de partida, pero lo hace a través de muchas formas posibles (proyectos específicos bajo convenio o contratos, creación de empresas, patentes, modelos de utilidad, etc.). Según la especificidad de cada campo de conocimiento, y como se ha recogido líneas arriba, la transferencia también se produce de manera informal, con su consecuente dificultad a la hora de acreditarla ante el sistema de reconocimiento imperante. Por este motivo, parece oportuno y deseable adoptar fórmulas para que estas actividades no continúen invisibles ante el sistema. Decidir qué acciones y cómo introducirlas son dos de las principales cuestiones del debate actual.

A modo de resumen, y de acuerdo con la literatura consultada, destacan al menos cuatro características elementales presentes cuando nos situamos en el marco de la transferencia: 1. la relación de la universidad con los agentes externos y la sociedad; 2. la transmisión de competencias y técnicas desarrolladas en la universidad hacia los mismos; 3. la formalización de esa colaboración, y 4. el impacto o los beneficios sociales de esas acciones.

#### *4. Las cátedras universitarias como fórmula de transferencia*

Son diversos los mecanismos que desarrollan las universidades para colaborar con las organizaciones de su entorno. Entre ellos, este capítulo presenta las cátedras universitarias o institucionales, también consideradas «excepcionales», «de empresa» o «de investigación» por diferentes universidades. Algunos de estos términos son utilizados como sinónimos y otros son presentados como tipos de cátedra diferentes.

Esta fórmula consiste en el establecimiento de un acuerdo formal con una entidad (empresa, asociación, fundación, administración pública, etc.), circunscrito al marco de regulación de la propia universidad, por el cual un equipo dirigido por una directora o director lleva a cabo un conjunto de actividades que contribuye, en el sentido acordado, a los ámbitos o procesos de la entidad firmante o a un fenómeno social.

Las cátedras no son fórmulas que estén presentes en un único campo. Sus actividades son compatibles con las funciones de la universidad y responden de forma directa o indirecta a las áreas de interés de la entidad, por lo que pueden versar sobre múltiples temas.

El propósito general de las cátedras coincide entre universidades, aunque algunas son más concretas en su presentación. Por ejemplo, la Universidad Rovira i Virgili afirma que «los objetivos y el régimen de funcionamiento de cada cátedra se especificarán en el acuerdo de creación aprobado por el Consejo de Gobierno y, si procede, en el convenio mediante el cual se formaliza la colaboración (...)» (URV, 2022: 1). En cambio, para la Universidad Autónoma de Barcelona: «las cátedras de investigación son un instrumento para formalizar y hacer públicos acuerdos amplios y durables de colaboración con entidades o empresas que tienen como finalidad impulsar las actividades de investigación y de transferencia de conocimiento (...)» (UAB, 2020: 24). En esta línea, la Universidad Complutense de Madrid considera que el propósito de las cátedras excepcionales es la realización de actividades relacionadas «con los fines estatutarios de nuestra Universidad, especialmente de docencia e investigación» (UCM, 2016: 5). La Universidad de Alicante menciona de forma explícita la transferencia cuando afirma que: «el objeto de las Cátedras institucionales es la realización de actividades de investigación, formación, difusión y transferencia de conocimiento en el campo de interés común para la Universidad y la entidad colaboradora» (UA, 2019). La Universidad de Valencia y la Universidad de Zaragoza incluyen también la innovación, por ejemplo: «las cátedras institucionales y de empresa podrán desarrollar actividades en los campos de la formación, la creación cultural y artística, investigación, el desarrollo, la innovación y la difusión de conocimientos» (UNIZAR, 2012: 2). La Universidad Jaume I es más concreta en el propósito de estas fórmulas de colaboración al destacar como objetivo común: «(...) la realización de actividades relacionadas con la

docencia, la investigación, la divulgación, la movilización y la transferencia del conocimiento, la promoción del talento y el desarrollo de áreas de interés común (...)» (UJI, 2022: 8). La web de la Universidad de Sevilla también menciona la formación de futuros profesionales en las áreas de interés de la cátedra y, de forma explícita, reafirma el papel de las mismas como fórmulas de transferencia al defender que estas «(...) garantizan la transferencia de conocimiento mediante la innovación y la investigación» (US, n.d.). En cualquier caso, la mayor parte de los documentos consultados incorporan un listado de posibles actividades que pueden ser desarrolladas en el marco de las cátedras.

Los diferentes reglamentos revisados establecen una financiación anual, por lo que se deduce que la duración mínima es el año, aunque en algunos casos ese límite se fija en tres anualidades. La necesidad de que sean durables se apoya en que son contempladas como un medio para colaboraciones estratégicas, cuyos resultados se obtienen a medio plazo. La web de la Universidad de Murcia lo explica de la siguiente forma:

Frente a otras formas de colaboración habituales como la investigación por contrato o los proyectos colaborativos financiados con fondos públicos, las Cátedras de Empresa no se limitan a la cooperación en un proyecto específico, sino al apoyo en un área científico-tecnológica más amplia y durante un período de tiempo más prolongado (...) (UM, n. d.).

Desde esta óptica, no se estaría únicamente ante un mecanismo de transferencia, sino ante una fórmula a través de la que se pueden canalizar diversas actividades. Además, en algunos de los reglamentos consultados, también se subraya su capacidad para atraer fondos. En tales casos, esta función aparece como el principal motivo por el que son impulsadas, junto con otras fórmulas de mecenazgo y de colaboración. En consecuencia, se comprende que puede ser un medio tanto por su función institucional como individual.

Estas cátedras deben ser, *a priori*, diferenciadas de las cátedras UNESCO; pues las segundas son un reconocimiento de excelencia otorgado por el organismo internacional a las universidades inmersas en conseguir los objetivos que persigue. Estas cátedras favorecen, de igual modo, la transferencia de conocimiento. Las cátedras UNESCO estarían capacitadas «para hacer de la ciencia un instrumento al servicio de la mejora integral de la calidad de vida (...) para producir innovaciones que hagan de la comunicación un fenómeno impulsor del aprendizaje y de los intercambios culturales (...)» (Martínez de Morentín, 2004: 3-4).

Por todo lo anterior, este capítulo se adentra en la exploración de las cátedras de las universidades públicas con grados en comunicación, incluidas las UNESCO, con el propósito de identificar sus principales aportaciones.

## 5. Método

Se aplica un estudio exploratorio de la información facilitada por internet de las cátedras relacionadas con la comunicación. Para ello, se acude a los sitios webs de las universidades públicas que ofrecen actualmente alguna titulación de grado de información y comunicación en España.

La muestra de universidades fue extraída del servicio QEDU (Qué Estudiar y Dónde en la Universidad), orientado a los futuros estudiantes universitarios, al utilizar datos actualizados de dos fuentes: el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) y el Sistema integrado de información Universitaria.

Este servicio de búsqueda de información ordena los diferentes estudios en nueve grupos iniciales, entre los que se encuentra la Rama de CC.SS. y Jurídicas. Este primer grupo se subdivide en ocho ámbitos. Se constata que los títulos de comunicación se incluyen en dos de ellos (tabla 1).

Tabla 1. Criterios de inclusión y resultados.

<i>Campos en QEDU</i>	<i>Criterio seleccionado</i>	
Nivel de estudios	Grado	
Tipo de Universidad/Centro	Pública	
Ámbito de la herramienta de búsqueda	Periodismo e información	Otra educación comercial y empresarial
Resultados	40	129
Universidades seleccionadas	32	

Los anteriores resultados concluyeron en títulos de grado diversos, entre los que se encontraban tanto los tres recogidos por el libro blanco de los estudios de comunicación (Murciano, 2005) (comunicación audiovisual, periodismo y publicidad y relaciones públicas) como otros de reciente creación. Entre los segundos, a modo de ejemplo, se puede mencionar el Grado en Gestión de la Información y Contenidos Digitales, de la Universidad Carlos III, que aparece registrado en enero de 2018 en el RUCT; el Grado en comunicación de las Organizaciones, de la Autónoma de Barcelona, con fecha de alta inicial en noviembre de 2019; o el Grado en comunicación Digital, de la Universidad Ramón Llull, en enero de 2021. Los grados de comunicación son ofertados por un total de 32 universidades de titularidad pública, según la búsqueda realizada en mayo de 2022.

A partir de la identificación de las universidades, se visitaron los sitios web institucionales buscando información sobre esta fórmula de colaboración con otras entidades. En concreto, se esperaba encontrar una sección especializada que listara y diera acceso a las webs de todas las cátedras creadas y firmadas con la universidad. Para ello, se utilizó el buscador interno del sitio web de



cada universidad, presente en la mayoría de ellas, que proporcionó resultados satisfactorios al introducir la palabra «cátedra». En cambio, en algún caso se tuvo que acudir al mapa web o, incluso, al buscador de Google. En este caso se perfiló aún más la búsqueda («cátedra» seguida del nombre de la universidad). Una vez en la web, se contabilizaron todas las cátedras por cada universidad, con independencia del tema. El dato asciende a un total de 847 cátedras distintas.

Con el propósito de identificar aquellas más relacionadas con la comunicación, en una segunda fase se seleccionaron según su denominación, es decir, si incluían palabras, tales como: «comunicación», «publicidad», «audiovisual», u otras relacionadas («contenidos», «creatividad», «desinformación», «RTVE», etc.), aunque desde un planteamiento poco restrictivo. En el caso de denominaciones generales, que aparentemente tenían aproximaciones desde otras disciplinas, se consultaba el propósito de la cátedra en su web, por un lado, y el campo de conocimiento de quien sustentaba la dirección de la cátedra, por otro. Con la aplicación de estos parámetros, se identificaron 28 cátedras. Tras la revisión de las actividades, fue eliminada una de ellas, por alejarse en gran medida del ámbito de observación.

Se buscó información de cada cátedra para conocer el año de inicio, su estado actual, y para registrar las actividades realizadas. La principal fuente consultada fue su sitio web. En los casos en los que el enlace no estaba disponible o estaba sin actualizar, se acudió directamente al buscador Google, utilizando la denominación literal de la cátedra, para completar la información.

Este ejercicio también permitió depurar la muestra inicial y conocer el volumen de cátedras. Además, al profundizar en las actividades realizadas por todas ellas, se pudo observar tanto aquellas acciones que son comunes como otras fórmulas de transferencia en comunicación.

## 6. Resultados

Se registraron 28 cátedras de 15 universidades (tabla 2). Este dato supone el 3% de todas las publicadas en las 32 universidades seleccionadas, de acuerdo con los criterios de búsqueda. La mayor parte de ellas se sitúa en el ámbito de la comunicación. Se vinculan a las diferentes áreas y materias que la conforman de diferentes maneras, por ejemplo, profundizando en el estudio de ciertos fenómenos sociales desde sus marcos teóricos, proporcionando técnicas o herramientas propias o explorando soluciones emergentes. No obstante, en algunos casos, la relación con la comunicación se observa en uno de los propósitos, o en el enfoque de los informes y de las actividades realizadas, por situarse en un marco de acción más amplio.

Otro aspecto a considerar es el aumento del número de cátedras en los últimos años. Salvo excepciones, pues algunas aseguran haberse constituido en

la última década del siglo pasado (en especial, las internacionales), la mayor parte de ellas no superan los cinco años, concentrándose la mitad del listado en los últimos dos.

Tabla 2. Listado de Cátedras seleccionadas.

Universidad (1)	Nombre de la Cátedra
UAB	Cátedra UNESCO de Comunicación (InCom-UAB)
UC3M	Cátedra Jean Monnet «EU, Disinformation & Fake news»
UC3M	Cátedra «Sustainability in advertising lab»
UC3M	Cátedra «TAPTAP digital-UC3M in advanced AI and data science applied to advertising and marketing»
UCM	Cátedra de Comunicación y Salud
UCM	Cátedra UCM-RFEG Comunicación y Golf
UCM	Cátedra extraordinaria de Marketing y Comunicación Infantil y Adolescente (Cátedra Comunicación Digital en Infancia y Adolescencia)
UCM	Cátedra extraordinaria sobre Juego Responsable y su Comunicación de la ONCE y UCM
UCM	Cátedra extraordinaria «Investigación sobre comunicación digital, neuroliderazgo y neuroventas»
UCM	Cátedra extraordinaria «Shopper Neurolabcenter»
UCM	Cátedra extraordinaria «Valores Democráticos y Género» (2)
UDC	Cátedra Vegalsa-Eroski de Compromiso Social, Comunicación y Reputación Corporativa
UA	Cátedra de la marca corporativa
UA	Cátedra de la brecha digital generacional
UM	Cátedra UNESCO de gestión de la información en las organizaciones (3)
UM	Cátedra Fundación ASISA de Comunicación Sanitaria
US	Cátedra RTVE-US sobre Contenidos Culturales y Creatividad en el ámbito Audiovisual y Digital
UNIZAR	Cátedra RTVE
EHU	Cátedra UNESCO de Comunicación y Valores educativos
UJI	Cátedra RTVE de Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática
UMH	Brecha Digital y buen uso de las TIC (3)
UMH	Cátedra Iberoamericana Roemmers de Industrias Culturales y Creativas
UPF	Cátedra Agbar de Comunicación Institucional de los Objetivos de Desarrollo Sostenible
UPF	Cátedra Ideograma-UPF de Comunicación Política y Democracia
UPF	Cátedra Re Generation UPF-CZFB (4)

URJC	Cátedra UNESCO de investigación en comunicación y África
URV	Cátedra Internacional URV/Repsol de Excelencia en Comunicación
UV	Cátedra Brecha Digital de Género (3)

Nota: (1) De acuerdo con la abreviatura utilizada en dominio web, (2) Incluida por su relación con la sensibilización y por la vinculación con el ámbito de la dirección, (3) Incluida por proximidad al ámbito, (4) Incluida por su parte relacionada con las tecnologías de la información y comunicación con aproximación al ámbito.

A través de este análisis se vislumbran similitudes entre cátedras, pero también diferencias, que pueden deberse a su distinto origen, y a las diferentes estructuras y procesos que han facilitado su nacimiento.

De una parte, con respecto a la entidad colaboradora, se identifican cuatro tipologías: las cátedras internacionales, que se desarrollan y aprueban en el marco de otros organismos, como es el de la UNESCO; las cátedras de empresa, con entidades privadas, cuya área de trabajo puede tener relación directa pero también indirecta con la actividad económica de la misma; las cátedras con entidades públicas, que suelen tener una relación estrecha con el ámbito de la entidad; y las cátedras cuya financiación depende de varios organismos, y que trabajan sobre el área de interés de tales entidades.

De otra parte, se han detectado cátedras que actúan como captadoras de fondos para el desarrollo de acciones en torno a un tema de interés. En cambio, también se identifican cátedras que integran otras fórmulas, como los laboratorios, o están orientadas a realizar proyectos específicos para una única firma o para varias, como si de un servicio se tratara, ofreciendo las instalaciones o la aplicación de una técnica, un modelo o de una metodología.

Al tratar de profundizar en sus actividades, algunas presentan la información en sus sitios web organizada por categorías según las áreas de desarrollo del personal docente e investigador universitario (investigación, formación/docencia, transferencia), pero no es habitual. En su conjunto, las acciones realizadas por las cátedras forman un grupo amplio de soluciones, de las que se destaca especialmente su orientación práctica y su vinculación con el proyecto que las financia. Se recogen:

- Actividades que precisan equipos de trabajo con plazos de ejecución a medio plazo, como son: los proyectos de investigación subvencionados en convocatorias públicas solicitados por el equipo de la cátedra o relacionados con la misma, los proyectos realizados a través de convenios específicos con empresas o entidades, la edición y coordinación de revistas científicas, y la organización de congresos y otros eventos internacionales o nacionales similares.
- Actividades orientadas a la formación, entendida desde diferentes aproximaciones, de continuidad y naturaleza variable, como son: impulso de másteres o cursos de postgrado vinculados a la temática de la cáte-

- dra, realización de seminarios presenciales u online (universitarios o no universitarios) como parte de las acciones de la misma, realización de Moocs, tutela de estudiantes en prácticas, convocatoria de becas o de puestos técnicos para trabajar en la cátedra.
- Actividades de difusión: publicaciones de artículos científicos, capítulos de libros y libros. También se publican las memorias anuales. Además, se realizan informes, editados por la propia cátedra —o por las entidades que la respaldan— que se ponen a disposición en la web o en los repositorios universitarios.
  - Desarrollo de medios propios: por ejemplo, realización del sitio web que podría incluir otros servicios, tales como: repositorios, elaboración de diccionarios, observatorios, llamadas a proyectos o selección de noticias.
  - Acciones de comunicación de la cátedra acudiendo a los medios o a través de propios: reuniones de trabajo comunicadas a través de redes sociales, notas de prensa, diseño de logotipo, directrices gráficas, actualización del sitio web y gestión de los perfiles en redes sociales.
  - Finalmente, se recoge un grupo de acciones más concretas de diferente naturaleza y propósito que son incorporadas como parte de las realizadas en el marco de las cátedras, tales como: conferencias/ponencias en congresos por parte del equipo, charlas en seminarios, estancias internacionales, visita de personal investigador, promoción y financiación de investigación relacionadas con las líneas de trabajo de la cátedra, convocatoria de premios de innovación docente o premios a los mejores trabajos de fin de estudios.

Entre todas ellas, se han detectado 20 acciones que destacan por ser las que aparecen con más frecuencia, al menos en tres cátedras (figura 1). Nueve presentan actividades relacionadas con la investigación dentro de la propuesta de la cátedra y siete mencionan las publicaciones científicas, en general. Otras anotan, en concreto, tipos de publicaciones realizadas, como son los informes y los artículos científicos. Tras estas acciones, vinculadas a la función investigadora, hay un conjunto de ellas que organizan eventos (por ejemplo, jornadas) y otras fórmulas de perfil más formativo, como son los seminarios o talleres. Aunque con menos frecuencia, en esta línea, también se detectan cursos, que se complementan con el impulso de planes de estudio. En segundo lugar, destacan los proyectos por convenio y los medios propios. Luego, entran a escena los proyectos por convocatoria, las revistas vinculadas a la cátedra o la coordinación de números concretos, la divulgación, la web con más funcionalidades y los laboratorios. Finalmente se observa otro tipo de actividades, tales como los premios de trabajos de fin de estudios y otras acciones de divulgación.

Figura 1. Acciones más frecuentes.



## 7. Conclusiones

Este capítulo aborda las cátedras vinculadas a la Comunicación en el marco de la propuesta de un sistema de reconocimiento de la transferencia. Para ello, centra su observación en las universidades públicas españolas con grados de comunicación y revisa tanto su normativa como la información de las cátedras disponible en las diferentes webs.

A juzgar por la definición y el objeto de las cátedras que recoge cada reglamento o web de las diferentes universidades consultadas, se puede afirmar que se está ante una fórmula que cumpliría con las cuatro características básicas que definen la transferencia. Se trata de una vía para la formalización de colaboraciones estratégicas con entidades externas. Así, en el marco de la misma, se acuerda la realización de un conjunto de actividades para las que son precisas las competencias o técnicas propias del personal investigador universitario. Tales actividades se orientan a resultados, de los que cabe esperar efectos a corto y, sobre todo, a medio plazo.

La revisión de las cátedras efectuada lleva, además, a constatar que la colaboración puede proceder de varias entidades. También se observa que pueden

adquirir diferentes formas integrando otras fórmulas, como los laboratorios. Además, en general, incluyen un gran número de actividades diversas, entre las que se encuentran las consideradas institucionales, individuales, formales o informales por los estudios citados, que proporcionan algunas claves para comprender las particularidades de las CC.SS. y las Humanidades. En esta línea, se detectan acciones formativas y de investigación, por lo que las cátedras estarían reforzando la consideración de la transmisión del conocimiento desde un abordaje integral, exponiendo su vinculación con otras funciones de la universidad.

Por lo tanto, la variedad detectada en torno a las cátedras respaldaría la idea de no situarnos ante un único mecanismo de transferencia. Es decir, las cátedras podrían ser consideradas canales por los cuales discurren varias iniciativas y se articulan las diferentes acciones.

Desde esta óptica, y ante la proliferación de las cátedras en los últimos años, se debe contemplar la posibilidad de que estén proporcionando una solución para formalizar algunas de las acciones de transferencia de difícil reconocimiento con los sistemas actuales. A este respecto, también es posible que en los próximos años se asista a un incremento de cátedras, máxime si se incluye la financiación en la ecuación. En cualquier caso, las cátedras analizadas representan actualmente un 3% de todas las ofrecidas por las universidades públicas con grados en Comunicación, por lo que se debe presuponer margen para el crecimiento, por el carácter transversal y por la relevancia de la Comunicación en la actualidad.

## *Referencias*

- Benneworth, Paul; Castro-Martínez, Elena; Olmos-Peñuela, Julia; Muhonen, Reetta (2022): «Rethinking the Role of Productive Interactions in Explaining SSH Research Societal Impacts: Towards a Conceptual Framework for Productive Science System Dynamics». En J. M. Azagra-Caro; P. D'Este; D. Barberá-Tomás (eds.). *University-Industry Knowledge Interactions: People, Tensions and Impact*, (pp. 45-65). Springer, International Studies in Entrepreneurship series 52. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-84669-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-84669-5_4)
- Bustelo, María; Salido, Olga (dir.) (2021): *Análisis de la convocatoria piloto del sexenio de transferencia e innovación 2018 desde una perspectiva de género*. Madrid: Ministerio de Universidades. Secretaría General Técnica.
- Castro Martínez, Elena; Fernández de Lucio, Ignacio; Pérez Marín, Marián; Criado Boado, Felipe (2008): «La transferencia de conocimientos desde las Humanidades: posibilidades y características», *Arbor*, 184 (732), pp. 619-636. <https://doi.org/10.3989/arbor.2008.i732.211>
- Domingo García, Paloma (dir. y coord.) (2021): *Think Tank «Patentar y/o publicar»: Conclusiones y Recomendaciones*. Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, FECYT.
- INGENIO (CSIC-UPV): *Programa DINATTC*. <https://programa-dinaitc.csic.es/cursos/>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2001. <https://acortar.link/wCMZpz>

- Llopis-Córcoles, Oscar; Sánchez-Barrilouengo, Mabel; Olmos-Peñuela, Julia; Castro-Martínez, Elena (2018): «Scientists' engagement in knowledge transfer and exchange: Individual factors, variety of mechanisms and users», *Science and Public Policy*, 45(6), pp. 790-803. <https://doi.org/10.1093/scipol/scy020>
- Martínez de Morentin de Goñi, Juan Ignacio (2004): ¿Qué son las Cátedras UNESCO? Responde la UNESCO. San Sebastián: Centro UNESCO.
- Mato de la Iglesia, Salustiano (coord.) (2018): *Transferencia del Conocimiento. Nuevo modelo para su prestigio e impulso*. CRUE Universidades y Santander Universidades. <https://acortar.link/JjNzbnk>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2018): Resolución de 14 de noviembre de 2018, de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada uno de los campos de evaluación. *Boletín Oficial del Estado*, 26 de noviembre de 2018. <https://acortar.link/II9RhX>
- Muhonen, Reetta; Benneworth, Paul; Olmos-Peñuela, Julia (2020): «From productive interactions to impact pathways: Understanding the key dimensions in developing SSH research societal impact», *Research Evaluation*, 29(1), pp. 34-47. DOI: <https://doi.org/10.1093/reseval/rvz003>
- Murciano Martínez, Marcial (coord.) (2005). *Libro Blanco. Títulos de Grado en Comunicación*. Madrid: Aneca. <https://acortar.link/zysxmf>
- Olmos-Peñuela, Julia; Castro-Martínez, Elena (2013): «Relaciones informales de los investigadores de humanidades y ciencias sociales con los agentes sociales». En V. Agulló-Calatayud; G. González-Alcaide; J. Gómez-Ferri (dir. Congr.). *La colaboración científica: una aproximación multidisciplinar* (pp. 416-428). Valencia: Nau Llibres.
- Olmos-Peñuela, Julia; Castro-Martínez, Elena; D'Este, Pablo (2014): «Knowledge transfer activities in social sciences and humanities: Explaining the interactions of research groups with nonacademic agents», *Research Policy*, 43(4), pp. 696-706. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2013.12.004>
- Sánchez Marín, Gregorio (2019, noviembre 15): El sexenio de transferencia: situación actual y perspectivas, *Aneca*, <https://acortar.link/rQxXdU>
- Suárez-Rivero, Jose Pablo (2020 mayo 28): Así es el mapa de la transferencia del conocimiento en España, *The Conversation*, <https://acortar.link/4C2qva>
- Universidad Complutense de Madrid (UCM) (2016): Acuerdo del Consejo de Gobierno de fecha 15 de diciembre de 2015, por el que se aprueba el Reglamento de creación de cátedras extraordinarias y otras formas de colaboración entre la Universidad Complutense de Madrid y las empresas, *BOUC*, 1, 12 de enero de 2016, <https://acortar.link/PrAkRX>
- Universidad de Murcia (UM) (n.d.): Cátedras Universitarias de la Universidad de Murcia. <https://www.um.es/web/ecum/>
- Universidad de Sevilla (US) (n.d.): Cátedras. <https://www.us.es/empresas/catedras>
- Universidad de Zaragoza (Unizar) (2017): Acuerdo de 11 de febrero de 2009, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza, por el que se aprueba el Reglamento para la creación y funcionamiento de las cátedras institucionales y de empresa de la Universidad de Zaragoza. (Modificado por acuerdos de 27 de junio de 2012, 26 de octubre de 2015, 16 de enero de 2017 y 15 de mayo de 2017, del Consejo de Gobierno). <https://otri.unizar.es/catedras>
- Universidad Jaume I (UJI) (2022): Reglamento de mecenatge i càtedres de la universitat Jaume I. Aprovat pel Consell de Govern el 16 de març de 2022. <https://acortar.link/j8F2pF>
- Universidad Miguel Hernández (UMH) (2013): Reglamento marco de las cátedras de la universidad Miguel Hernández de Elche. (Aprobado en Consejo de Gobierno en sesión de 27 de junio de 2012, Modificado: Consejo de Gobierno de 25 de septiembre de 2013). <https://acortar.link/6n4djT>
- Universidad Rey Juan Carlos (URJC) (2018): Reglamento para la creación y funciona-

- miento de las cátedras de la universidad Rey Juan Carlos. (Aprobado por el Consejo de Gobierno el 25 de mayo de 2018). <https://acortar.link/DAt7eR>
- Universidade da Coruña (UDC) (2013): Regulamento para a creación e xestión das Cátedras e Aulas Institucionais da Universidade da Coruña. Consello de Goberno do 28 de febreiro de 2013. <https://acortar.link/pd5ncb>
- Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) (2020): Normativa de la Universitat Autònoma de Barcelona en matèria d'investigació. (Text refós aprovat per l'acord del Consell de Govern de 2 de març de 2011 i modificat pels acords de 5 de juny de 2013, de 22 de juliol de 2014, de 19 de març de 2015, de 8 de novembre de 2016, de 12 de juliol de 2017 i de 30 de gener de 2020). <https://acortar.link/aAdqG5>
- Universitat d'Alacant (UA) (2019): Normativa para la creación y funcionamiento de las cátedras institucionales de la universidad de Alicante, 25 de octubre de 2019, *BOUA*, 28 de octubre de 2019, <https://www.boua.ua.es/pdf.asp?pdf=5511.pdf>
- Universitat de València (UV) (2017): Reglamento para la creación y funcionamiento de las cátedras de la Universitat de València (ACGUV 267/2017). <https://acortar.link/9HLa81>
- Universitat Pompeu Fabra (UPF) (n.d.): Las cátedras de empresa. <https://www.upf.edu/web/fund/catedras-empresa-info>
- Universitat Rovira i Virgili (URV) (2022): Reglamento para la creación y el funcionamiento de las cátedras de la Universitat Rovira i Virgili. (Aprobado por el Consejo de Gobierno de fecha 24 de febrero de 2011. Modificado por el Consejo de Gobierno de fecha 22 de diciembre de 2014. Modificado por el Consejo de Gobierno de fecha 21 de febrero de 2022). <https://acortar.link/TO2OAO>



## Explorando experiencias de intercambio con la sociedad en la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia. El caso del grado en Publicidad y Relaciones Públicas

*Pedro Hellín Ortuño*

Universidad de Murcia

*Antonio Raúl Fernández Rincón*

Universidad de Murcia

### *Introducción*

La concepción de la universidad como agente esencial para la transferencia del conocimiento a la sociedad, en virtud de su compromiso, su capacidad innovadora y su espíritu emprendedor, se remonta a finales del siglo XX. Un momento en el que se consolidó su denominada «tercera misión» y que poco después fue refrendada por la Comisión Europea (1995; 2000). La formalización de esta tercera misión se construye en torno a tres puntos fundamentales: educación superior, investigación e innovación, que a su vez generan tres vectores de actuación:

- Políticas de emprendimiento, innovación y cooperación social.
- Políticas de transferencia del conocimiento.
- Políticas de formación de la cultura científica.

Para llevar a la práctica esta misión resulta obligado poner en marcha una serie de iniciativas que para Bueno y Casani (2007) pasan por:

- Facilitar los sistemas y funciones universitarios que permitan dirigir el proceso de transferencia del conocimiento tecno-científico hacia la generación de innovación.
- Formar a técnicos, asesores y gestores como agentes inductores de la innovación.
- Promover una cultura científica y de innovación al servicio de lo que denominamos sociedad del conocimiento.

Para Alonso, Cuschnir y Napoli (2021) la tercera misión puede explicarse como aquella que se propone, de manera explícita, que el conocimiento

producido en la universidad contribuya al contexto social en el que esta se encuentra. Este vínculo se ha denominado de múltiples maneras: extensión, transferencia, misión o función, compromiso social, impacto social o vinculación. La participación comunitaria de la universidad para Benneworth *et al.* (2009) puede desarrollarse desde tres vertientes:

- como proyectos de investigación;
- como actividades de enseñanza fuera del aula para comprender la comunidad;
- misiones de servicio (voluntariado, intercambio, etc.);
- intercambio de conocimientos, participación, consultoría.

En función de los objetivos sociales que se persiguen con los vínculos, podemos hablar de tres tipos de intervenciones (Goddard *et al.*, 2016):

- Justicia social. Para afrontar desventajas sociales y necesidades del entorno comunitario.
- Desarrollo económico. Para impulsar el crecimiento económico y el fortalecimiento del tejido empresarial.
- Bien público. Iniciativas para el desarrollo y la revitalización local.

Estos procesos tampoco han estado exentos de críticas al observarse una clara mercantilización de la educación superior (Newson; Buchbinder, 1988; Naidorf, 2016) que podría suponer una desviación en la valoración de la práctica académica teniendo solo en cuenta su capacidad instrumental para la industria.

A partir de aquí surge la problemática de construir un marco evaluativo de toda la actividad generada que además, trabaje sobre una pertinente definición de las múltiples actividades posibles y que sirva para que la institución llegue a conocer sus resultados y concretar sus objetivos de manera precisa. Una tarea compleja por la multidimensionalidad de los conceptos y por la falta de un marco conceptual de consenso en la comunidad universitaria (Molas-Gallart, 2005). A pesar de la recurrente disparidad de opiniones, parece consolidada la opinión de que, en sentido amplio, hablamos de fomentar aspectos relacionados con la influencia social o indirectamente económica de las acciones.

Lo que se ha llamado universidad emprendedora (Guerrero; Urbano, 2012) debe ser, por tanto, una institución centrada en simultanear actividades docentes con tareas de investigación y emprendimiento. Trabajar en equipos multidisciplinares para innovar, reconocer y crear oportunidades, asumir riesgos y afrontar desafíos. Una incubadora que proporcione apoyo a proyectos intelectuales pero también comerciales que contribuyan al desarrollo social y al crecimiento económico (Clark, 1998; Etkowitz, 2003; Leydesdorff; Meyer, 2003; Schulte, 2004; Kirby, 2005). Se genera así una triple relación entre gobierno, universidad e industria para la producción y transferencia de conocimiento a la sociedad.

### *1. La innovación educativa en la FCD-UM*

Nos centramos ya en el caso de la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia, nueva denominación que se otorgó a la Facultad de Ciencias de la Documentación, que a su vez había surgido por la transformación de la antigua Escuela Universitaria de Biblioteconomía y Documentación; cuando en dicha facultad se autorizó en 1998 la implantación del título de Licenciado en Documentación (2º ciclo) y el 2002 los títulos de Periodismo; Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas. La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (España, 2001) y posteriormente el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, establecieron en España la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales para alinearse con la doctrina europea formalizada en las declaraciones de la Sorbona de 1998 y Bolonia en 1999. Lo que se vino a llamar la convergencia europea de los estudios superiores y que, en cierto modo, aún sigue en proceso de construcción veintidós años después, supuso una transformación de las titulaciones de Comunicación. Los títulos de Publicidad y Relaciones Públicas, al igual que el resto de los de Comunicación, pasan a estructurarse en cuatro cursos académicos y conforme al sistema de créditos (240 créditos ECTS) para hacerse equiparables a los del entorno europeo y así facilitar la movilidad de estudiantes, docentes y titulados. La adaptación de los títulos al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), no afectaba únicamente a la ordenación o estructura de las enseñanzas sino que, con una relevancia aún mayor si cabe, se planteaba una modificación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje. El Libro Blanco de los Títulos de Grado en Comunicación (ANECA, 2005) especificó los perfiles profesionales básicos para cada titulación, los conocimientos disciplinares (saber), las competencias profesionales (saber hacer) y las competencias académicas y transversales (saber estar o ser), (González de Garay; Marcos Ramos, 2020). El alumno/a se situaba ahora en la centralidad del proceso y los docentes se encontraban además, ante la obligación de innovar continuamente en la búsqueda de la excelencia académica y la adaptación de la enseñanza a los nuevos retos provenientes de un nuevo ecosistema mediático y social.

Las Universidades juegan un papel central como difusoras de la educación en medios al tener que adaptar en los grados universitarios las capacidades necesarias para que el alumnado se desenvuelva en este escenario de consumo de contenidos digitales (Villaplana-Ruiz; Torrado-Morales; Ródenas-Cantero, 2022).

La Universidad de Murcia es el centro investigador más importante de la Región de Murcia, cerca del 60% de la investigación que se genera en la región parte de dicha institución, incluyendo en ese porcentaje la transferencia. El órgano encargado de estas labores en la actualidad es el Vicerrectorado de

Transferencia, Comunicación y Divulgación Científica. Su misión es transferir el conocimiento generado en la Universidad al sector productivo (mediante el desarrollo de nuevos productos, patentes, Empresas de Base Tecnológica, licencias o contratos de servicios), a la población (a través de la divulgación científica) y a las administraciones públicas y gobiernos. La puerta de acceso a estos servicios se sitúa en la Oficina de Transferencia de los Resultados de la Investigación (OTRI). Este servicio da acceso a cerca de 2.500 investigadores y a más de 250 Grupos de Investigación disponibles para la firma de contratos de colaboración.

La FCD-UM integra 7 grupos de investigación<sup>1</sup> y 6 grupos de innovación docente<sup>2</sup> que durante el periodo 2016-2022 firmaron un total de 14 contratos de transferencia con empresas, por un importe de 85.190,48 €. Sin embargo, desde la facultad consideramos que también a partir de la innovación educativa, mediante proyectos colaborativos con la sociedad civil, podemos generar transferencia social del conocimiento. El objetivo de este capítulo es la descripción de tres iniciativas concretas que se han llevado a cabo desde la Facultad y que expresan a su vez tres vectores de actuación principales en el ámbito de la innovación y la transferencia del conocimiento hacia la comunidad.

En el ámbito de la implicación y la corresponsabilidad con determinadas problemáticas medioambientales y del tercer sector, desarrollamos la intervención en el proyecto «ILP Mar Menor», destinado a conseguir una protección legal de la laguna salada a partir de una Iniciativa Legislativa Popular. En el marco del interés por ofrecer servicio y ayuda a instituciones públicas regionales y trabajar por el bien común, explicamos la implicación en el «Diseño de marca y espacios para el Balneario público del municipio de Alhama de Murcia». En relación con la pertinente aplicabilidad de los trabajos que se generan desde el ámbito académico a la comunidad, el proyecto «Perspectivas C+A» incluye el desarrollo de estrategias de comunicación y arquitectura para la modificación de los espacios de convivencia pública dentro de la Universidad de Murcia. A partir de la divulgación de estas iniciativas pretendemos demostrar que, en el caso de la FCD-UM la innovación educativa se contempla como un vehículo esencial de transmisión y desarrollo de la transferencia social.

## *2. ILP Mar Menor*

Situado en la costa de la Región de Murcia, el Mar Menor es la laguna de agua salada más grande de Europa. Actualmente se encuentra gravemente amenazada por un proceso de eutrofización (exceso de nutrientes en sus aguas) a causa del impacto de la actividad agraria y la presión urbanística. Esta

---

<sup>1</sup> <https://www.um.es/web/comunicacion/investigacion>

<sup>2</sup> <https://www.um.es/web/innovacion/gid/listado>

crisis ecológica y social que no parece encontrar una solución política a corto plazo ha impulsado una iniciativa desarrollada por un grupo multidisciplinar de la región, centrada en un posible avance hacia la solución desde el ámbito jurídico. La iniciativa cuenta con el apoyo de:

- la Clínica Jurídica de la Facultad de Derecho de la Universidad de Murcia (CJUM), en funcionamiento desde septiembre de 2018.
- La Cátedra de Derechos Humanos y Derechos de la Naturaleza de la Universidad de Murcia. Creada en 2020 como un espacio dedicado íntegramente a la investigación, formación, divulgación y concienciación en el campo de los derechos humanos, los derechos de la Naturaleza y las múltiples interacciones entre unos y otros.
- Juristas, especialistas en Medio Ambiente, empresas e instituciones.

La idea consistió en crear una Ley para que el Mar Menor se convirtiera en Sujeto de Derecho y cumplir un objetivo social sin ánimo de lucro. Esta Ley dotaría al Mar Menor de personalidad jurídica. De este modo, cualquier ciudadano podría exigir ante los tribunales las reparaciones oportunas ante cualquier daño producido a la laguna. Se trataría de una Ley revolucionaria en Europa, una nueva forma de entender el cuidado al medio ambiente y un referente para el futuro. Para que la Ley se vote en el pleno del Congreso de Diputados es necesario que, o bien algún partido político con representación en la cámara tome la iniciativa, o bien llegue al Congreso mediante una iniciativa legislativa popular. Para que la Mesa del Congreso someta a debate y consideración la propuesta de Ley es necesario que venga respaldada por, al menos, 500.000 firmas certificadas y validadas por la Oficina del Censo y la Junta Electoral Central. El proceso de recogida de firmas tuvo una fecha límite, el 27/10/2021. El 5 de abril de 2022 el Congreso de los Diputados aprobó la tramitación de la ley promovida por la Iniciativa Legislativa Popular (ILP) y que había obtenido el respaldo de 640.000 firmas recogidas por todo el país. La iniciativa obtuvo 274 votos a favor, 53 en contra y 6 abstenciones. Dos meses después de su aprobación como Proyecto de Ley la iniciativa se encuentra algo estancada por las complicaciones en el proceso de adaptar al marco legal español y europeo la norma que la materialice. El 20 de abril de 2022 la comisión impulsora viajó a la sede de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en Nueva York para participar en el Harmony With Nature y dar a conocer a nivel internacional el proyecto. El proceso para conseguir más de 600.000 firmas válidas fue el momento en el que la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia pudo participar en un claro ejemplo de implicación y corresponsabilidad con problemáticas, en este caso medioambientales. La conexión entre la iniciativa y la Facultad se realizó a través de la empresa de diseño gráfico y publicidad Rubio y Del Amo (<https://rubioydelamo.com/>). Guillermo Rubio y Julián Garnés, responsables de dicha empresa, junto a dos creativos vinculados a la región, Manel Quílez

Figura 1. Alumnos y profesionales en los *workshops*. Fuente: Elaboración propia.



y Rafa Gil, tomaron contacto con profesores de la Facultad, integrados doblemente en Trendenlab, Grupo de Investigación en Comunicación Corporativa y Consumo, y GID-PRP (Grupo de Innovación Docente en Publicidad y Relaciones Públicas) para arrancar el proyecto de colaboración. Los alumnos elegidos para la realización del trabajo fueron los de tercer curso del grado de Publicidad y Relaciones Públicas. Tres asignaturas de dicho curso se vieron implicadas: Creatividad Publicitaria; Estrategias de Comunicación y Eficacia publicitaria, ambas asignaturas anuales de 12 créditos, y Discurso Publicitario, una asignatura cuatrimestral de 6 créditos. Los profesores que formaron parte del proyecto fueron: Miguel Ángel Nicolás Ojeda; César San Nicolás Romera; Pedro A. Hellín Ortuño y Antonio Raúl Fernández Rincón.

La colaboración se diseñó para que contemplara diferentes fases y para que todos los alumnos pudieran tomar contacto con un trabajo de carácter profesional. Al principio se generó un *briefing* de trabajo que fue repartido entre todo el alumnado de las tres asignaturas. Los alumnos trabajaron en equipos creativos formados por 3-4 integrantes. Tras una semana de trabajo autónomo por parte de los equipos, estos debían generar unas presentaciones para explicar sus propuestas creativas. El objetivo de dicho *briefing* consistió en

proponer ideas para dar a conocer la ILP Mar Menor y fomentar las firmas. Se presentaron un total de 28 propuestas provenientes de 103 alumnos que fueron valoradas por los profesores de la Facultad con ayuda de los creativos profesionales. Se hizo una preselección de 4 equipos en los que destacó el potencial de visualización de los conceptos y mensajes seleccionados, así como la viabilidad del plan estratégico y de acción planteados. Estos alumnos (14) fueron emplazados para continuar con el trabajo en una segunda fase. Esta segunda fase se desarrolló con el formato de *workshop* (ver figura 1) entre profesionales, docentes y alumnos durante dos intensas jornadas de trabajo conjunto. El objetivo de esta fase fue la consolidación y desarrollo de las propuestas iniciales y el avance conjunto hacia una propuesta única. Finalmente el *workshop* colectivo concluyó con la elección de un único equipo de alumnos que, en lo sucesivo, trabajarían con los creativos profesionales en la realización de la campaña definitiva. El equipo se formó con los alumnos/as: Celia Ponce Luna, Himera Sánchez Villatoro, José Manuel Bermúdez Fernández y Alicia Sánchez Gutiérrez, junto con los creativos Rafa Gil y Julián Garnés. La idea ganadora (véase figuras 2 y 3) fue la propuesta de crear una firma para el Mar Menor. La forma de conceptualizar de forma creativa el hecho de que el Mar tuviera personalidad podría ser creando algo que también fuera personal e intransferible como la firma personal. Para la realización de la campaña se contactó con el calígrafo Joan Quirós (<https://www.joanquiros.com>). Este profesional de reconocido prestigio por sus trabajos de ilustración y *lettering* fue capaz de interpretar gráficamente las corrientes del mar para generar una firma manuscrita que podría pertenecer a la laguna salada.

Esta iniciativa tuvo una excelente repercusión en medios regionales y nacionales, aumentando la visibilidad de la campaña de recogida de firmas y contribuyendo al éxito en la recogida, así como una valoración excelente por parte del alumnado, ya que pudieron entrar en contacto con un trabajo real y aprender sus procesos de trabajo *in situ*. Finalmente, la agencia Rubio & del Amo obtuvo el LAUS de plata 2021 por la campaña.

### 3. *Diseño de marca y espacios para el Balneario público de Alhama de Murcia*

En el curso 2016-2017 se llevó a cabo este proyecto conjunto entre la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia (UM) y la Facultad de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT). La primera fase del proyecto se inició en diciembre de 2016 con la visita de 50 estudiantes del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas al Municipio de Alhama de Murcia. La visita fue atendida por el alcalde de la localidad, la concejala de Cultura y el Cronista oficial de Alhama de Murcia, D. José Baños. Se realizó una visita guiada (véase figuras 4 y 5) para contemplar el patrimonio local: el Museo Arqueológico de Los Baños, el Atrio de la

Figura 2. Imagen de la campaña publicitaria. Fuente: Elaboración propia.



Figura 3. Imagen de la campaña publicitaria. Fuente: Elaboración propia.





Figura 4. Visita de los estudiantes al municipio de Alhama. Fuente: Elaboración propia.



Figura 5. Visita de los estudiantes al municipio de Alhama. Fuente: Elaboración propia.



Iglesia, la Plaza Vieja, el Castillo, Nueva Espuña, Los Secanos y Las Menas. El objetivo del proyecto marcado para los estudiantes de este grado fue la creación de una marca para el futuro Balneario Termal de Alhama de Murcia, así como la campaña de difusión y promoción de dicho establecimiento público, que sería complementaria a las propuestas de diseño del espacio balneario que harían los estudiantes de arquitectura. La fase inicial del trabajo se desarrolló con esta visita y con un periodo de documentación sobre la historia termal del municipio desde la época romana hasta la actualidad. Los Baños de Alhama se localizan en el centro histórico del municipio, en la base del llamado Cerro del Castillo. De allí manan aguas termales procedentes de la Sierra de la Muela. El yacimiento fue musealizado y abierto al público para convertirse en un enclave arqueológico ejemplar de conservación y exposición del patrimonio.

Para ejecutar el proyecto se implicó a los alumnos de tercer curso del grado de Publicidad y Relaciones Públicas. La asignatura que participó en dicho proyecto fue Discurso Publicitario (asignatura cuatrimestral de 6 ECTS). Los docentes implicados fueron: Pedro A. Hellín Ortuño y Javier García López. Tras la primera fase de investigación y documentación sobre el proyecto se generaron un total de 11 propuestas conceptuales que surgieron de 11 equipos de trabajo. Estas 11 propuestas fueron materializadas gráficamente a través de paneles de concepto (*moodboards*) en los que se mostraba de forma gráfica la propuesta y la justificación/argumentación de la misma. Los proyectos realizados fueron: (<https://ayuntamiento.alhamademurcia.es/propuestas-umupct.asp>)

—*AquaAlhama*. Una marca que alude directamente a la ubicación del Balneario y que hace referencia a los orígenes romanos del termalismo en el municipio. Este proyecto fue realizado por: Maravillas García Moral e Isabel Fuentes Costa.

—*AquaSpaña y Baños de San Lázaro*. Mediante esta marca que simboliza al patrón del pueblo se trabaja el sentimiento de pertenencia para que la gente conozca un poco más de la historia del pueblo. La gente al ver «Los baños de San Lázaro» y abajo «Alhama de Murcia» asocia a esta con la historia de su patrón. Estos proyectos fueron realizados por: Claudia Alarcón Luna, Carmen Cánovas Carbonell, José María González Reinón y Lago Canalejo Santiago

—*Balneario Limarga*. El nombre «Limarga» es una composición de las palabras «limos» y «margas». Se decidió utilizar estos términos ya que forman parte de la composición proveniente de la tierra de Sierra de la Muela, la cual está directamente relacionada con la falla de Alhama y da propiedades al agua que brota en el manantial. Este proyecto fue realizado por: Claudia López Oñate, Marine Granados, Alba García Clarés y Jorge Díaz.

—*Fenix*. El Fénix, según la mitología y sus diferentes ramas culturales, tiene la capacidad de resurgir de sus cenizas, de volver, de resucitar... al igual que está haciendo el Balneario de Alhama. Además, las lágrimas del

- Fénix tienen propiedades curativas, lo cual también podemos atribuir a las aguas mineromedicinales de Alhama. Este proyecto fue realizado por: David Nortes Martínez, Román Mikhnonok y David Reinón Verdú.
- Cálida Agua*. El entorno natural de Sierra Espuña será un importante aliciente para turistas que quieran combinar actividades en la naturaleza con la posterior relajación que proporciona el balneario. Este proyecto fue realizado por: Diego Peña Guerrero, Carlos Pámies Cutillas, Pablo de Gea Rentero, Andrea Cabrera Koivunen y José Antonio García Castillo.
  - Gebas Termal*. La propuesta de marca tiene su origen en los recursos naturales de la localidad. Concretamente, se centra en el «Barranco de Gebas», espacio donde confluyen los recursos naturales más icónicos de Alhama de Murcia e ideal para dotar a la marca de una fuerte base argumentativa. Este proyecto fue realizado por: Nicolás Terrestre, Claudia Pérez Molina, Catalina Martínez y Johana Murcia Alcaraz.
  - Magna de Mayo*. Aguas, utilizadas por diversas culturas, focalizando en la cultura romana con gran presencia en la región gracias a Cartagena, la principal puerta del Imperio Romano a Hispania. Este proyecto fue realizado por: Sandra Montesinos y Ana María López Hernández.
  - Balsa de la Reina*. La Balsa de la Reina era un depósito de agua que abastecía a quien habitaba la zona inferior de la fortaleza de Alhama de Murcia, con una función defensiva, que además servía como espacio cultural para el pueblo, un punto de encuentro donde los habitantes compartían experiencias con los demás, un remanso de paz y vida. Este proyecto fue realizado por: Silvia de la Torre García, Carlos Hugo Lorca Cuevas.
  - ThermaEspuña*. Agua, naturaleza e Historia junto a la tendencia «living-well», la búsqueda de la naturaleza y la tranquilidad, nos han inspirado a crear esta marca que por la unión de todos sus elementos tiene un carácter personal, único y moderno pero sin renunciar a la historia de este pueblo, tan importante para sus habitantes. Este proyecto fue realizado por: Sergio Belando García, Ana Cano Hernández, Noelia Espinosa Sánchez, María José García Lozano, Andrea Garrido López, María Gómez Albaladejo, Ester Guardiola Buendía y Gloria Sánchez-Fortún.
  - Termas Sierra Espuña*. Una fusión entre lo tradicional (Termas), dándole un valor identitario y otorgándole ese significado de agua medicinal de la época romana y lo natural (Sierra Espuña) haciendo hincapié en disfrutar de la naturaleza. Este proyecto fue realizado por: Ana Murcia Ruiz, María Arias Lucas, Andrés Pedreño Rosique y Rafael de Haro Vidal.

Los estudiantes del grado de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT), dentro de la asignatura «Proyectos IV-B» también visitaron el municipio de Alhama de Murcia para estudiar el Museo de los Baños y la zona de Las Menas en la que el Ayuntamiento contemplaba recuperar la

tradición termal del municipio. Los estudiantes diseñaron un espacio de termas para el baño en unas aguas declaradas de utilidad mineromedicinal y que emanan a una temperatura 41 grados. Alhama, cuyo nombre árabe significa «baños», ha tenido tradición termal desde la época romana y hasta recientes fechas. El nuevo emplazamiento para los baños que se barajó fue la conocida como zona de Las Menas, entre el parque de La Cubana y el recinto ferial, junto a un pozo de agua termal. Los proyectos encargados a los estudiantes debían centrarse precisamente en este entorno. Para ello, realizaron maquetas que fueron expuestas durante un mes junto a las propuestas de identidad de marca que narramos anteriormente. Al finalizar ese periodo los ciudadanos de Alhama de Murcia eligieron el proyecto y la marca que creían más apropiado para su balneario.

Esta experiencia enmarcada dentro de la innovación docente supuso una experiencia pre-profesional que sirvió a los estudiantes de últimos cursos de los grados de Publicidad y Relaciones Públicas y Arquitectura para enfrentarse a un reto similar al que podrán encontrar en sus trayectorias profesionales y les permitió aplicar sus conocimientos a un caso real.

#### *4. Perspectivas C+A*

El proyecto «Perspectivas. Comunicación + Arquitectura» denominado inicialmente como el proyecto: «Pensar la Plaza», fue un trabajo colaborativo realizado entre la Escuela Técnica Superior de Arquitectura y Edificación de la Universidad Politécnica de Cartagena, y la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia. Tras los resultados del proyecto conjunto en Alhama de Murcia, se planteó una colaboración más ambiciosa mediante la colaboración de dos proyectos de innovación. Esta vez los proyectos de innovación educativa implicados en el proyecto fueron:

- estrategias de comunicación para la modificación de los espacios de convivencia pública de la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia.
- Proyecto arquitectónico y comunicación. Aprendizaje colaborativo entre el Grado de Arquitectura (UPCT) y el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas (UM).

Ambos proyectos fueron impulsados a su vez por el Campus Mare Nostrum de Excelencia Educativa (<https://www.campusmarenostrum.es>). Con esta experiencia docente se trató de impulsar la colaboración y la participación desde iniciativas conjuntas de innovación y educación, aprobadas en las convocatorias de proyectos de innovación impulsadas por las Universidades públicas de Murcia y Cartagena para el curso 2018-2019. El objetivo primordial fue la organización de una actividad colaborativa que genere conexiones

académicas y profesionales entre los alumnos de estudios interdisciplinares pertenecientes a instituciones académicas distintas.

Los trabajos fueron desarrollados por estudiantes y docentes de ambas universidades. La ejecución de los mismos implicó la participación de asignaturas de ambos grados. Por parte del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas, el proyecto formó parte de la parte práctica de las asignaturas: Estrategias de Comunicación y Eficacia Publicitaria (asignatura anual de 12 ECTS); Creatividad Publicitaria (asignatura anual de 12 ECTS) y Discurso Publicitario (asignatura cuatrimestral de 6 ECTS), las tres asignaturas pertenecientes al tercer curso. En el Grado de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Cartagena se implicó la asignatura Proyectos IV-B del 5º curso.

Cerca de 80 alumnos/as de ambas universidades participaron en la iniciativa con propuestas de diferente carácter. Los alumnos/as del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas fueron los encargados de diseñar propuestas conceptuales, creativas y discursivas y los del Grado de Arquitectura propuestas arquitectónicas sobre intervenciones para la generación de un espacio de convivencia en la Plaza Periodista Jara Carrillo. Esta plaza se encuentra en un enclave muy especial dentro del distrito universitario de Espinardo en Murcia. Ubicada entre los edificios de la Facultad de Comunicación y Documentación, la Facultad de Matemáticas y la Facultad de Económicas, tiene un alto tráfico de estudiantes y trabajadores de la Universidad. Además, se encuentra de camino a la Biblioteca Universitaria, un importante punto de encuentro en la vida universitaria.

El trabajo se desarrolló siguiendo una estricta planificación diseñada entre los siete profesores universitarios que formaron parte del proyecto: Miguel Ángel Nicolás Ojeda; Pedro A. Hellín Ortuño, César San Nicolás y Antonio Raúl Fernández, pertenecientes a la Universidad de Murcia, y Ricardo Carcelén González, José María López y Martín Lejárraga de la Universidad Politécnica de Cartagena. Los primeros pasos se llevaron a cabo en octubre de 2018 a través de una primera fase de investigación, coordinada por los profesores del grupo de investigación (E053-09) en comunicación corporativa y consumo (<https://trendsandlab.com>) con el objetivo de identificar y comprender los usos actuales y potenciales de la Plaza. De igual forma se estudiaron las debilidades, fortalezas actuales y oportunidades futuras de convivencia. Esta primera fase desarrollada por alumnos/as de la Facultad de Comunicación y Documentación arrojó un total de 4 proyectos conceptuales que fueron desarrollados por un total de 30 alumnos/as agrupados en diversos equipos de trabajo. Los proyectos fueron materializados a través de textos explicativos y paneles de concepto (*moodboards*) con imágenes inspiradoras y de referencia.

—*Proyecto 1 «Carpe Diem»*. La suma de experiencias vividas en la Plaza de la Universidad marcará el futuro de los alumnos/as. Se invita a los estudiantes a disfrutar al máximo cada día de su etapa universitaria. El espacio debe

acompañar en la recreación de vivencias únicas de socialización. Los estudiantes implicados fueron: María Milagros Fraga, Miriam Garcerán, Laura García, Ana Gilar López y Ana Sálaba.

Dentro de esta propuesta conceptual se desarrollaron los siguientes proyectos arquitectónicos:

- Forum Deliciae. Espacios para el intercambio. Marcos Culebras Palao.
- El Oasis. La necesidad social de un paraje conexo. Miriam García Latorre.
- El catalizador. La Fábrica de Momentos. Daniel Nicolás Pagán.
- Boarding Pass. Descubriendo lugares existentes. Víctor Sotos Picazo.

—*Proyecto 2 «Living Room»*. Es el paso de un «no lugar» a un «lugar» ¿En qué lugar queremos transformar la Plaza? La respuesta fue una «Living Room», una sala de estar, un lugar de reunión, de evasión, de diversión y conversación. Un lugar para crear nuevas historias. Los estudiantes implicados fueron: Antonia Sevilla Cutillas, Juan de Dios Conesa González, Gracia Carles Castellón y Valentina Otalvaro. Dentro de esta propuesta conceptual se desarrollaron los siguientes proyectos arquitectónicos:

- El Bar. La Red de Redes. Irene Martínez Hernández.
- Identidad Codificada. Miguel Ángel Santos Leira.
- Umbrella. Paseando entre sombras. Alberto Antón Fernández.
- Domesticando el espacio. Mirian Vera Zapata.

—*Proyecto 3 «Creative Meeting Point»*. Se busca la creación de un lugar que incite a la creación, un sitio luminoso, colorido y amable que propicie el salto creativo, la comunicación y la interacción, el trabajo compartido en equipo, el espíritu de la colaboración y el desarrollo plural. Los estudiantes implicados fueron: Lidia Méndez Díaz, Rocío Cristóbal Bermejo, Carlos Jurado Artacho y Ana Isabel García Saura. Dentro de esta propuesta conceptual se desarrollaron los siguientes proyectos arquitectónicos:

- Canal. Arquitectura como medio de expresión. Javier Albacete.
- Imponderabilia Pavilion. Isidoro Fernández.
- El lienzo en Blanco. Álvaro Sánchez Garda.
- Diálogos. Entre lo efímero y lo permanente. María Ángeles Riquelme.

—*Proyecto 4 «LaPlaza»*. El concepto transversal de esta línea es el color. De esta forma se pretende dotar a la Facultad de Comunicación de una identidad propia y diferencial. Trabajamos el sentimiento de pertenencia de los alumnos que han pasado por aquí y los actuales. Esta propuesta tiene carácter especial al enfocarse claramente en la dotación de una identidad en términos de marketing e identidad corporativa (*branding*). Los alumnos/as implicados fueron: Isabel María Sánchez Solano, Jacqueline Puchaicela y Jesús Ortín López. Dentro de esta propuesta conceptual se desarrollaron los siguientes proyectos arquitectónicos:

Figuras 6 y 7. Imágenes de la exposición sobre el proyecto. Fuente: Elaboración propia.



- Hall Urbano. Amanda Carrillo Vera.
- Colonizando Espacios. María del Cerro.
- El Bosque interior. Esperanza García Martínez.
- Take a Break. Marta Sánchez Pérez.
- A la sombra del pino. Álvaro Sánchez Olmedo.

Este proyecto tuvo una importante repercusión a nivel interno, dentro de la propia universidad y a nivel mediático en los medios de información general de la Región de Murcia. Para dotar de una oportuna difusión entre estudiantes, y miembros de la institución universitaria se organizó una exposición en la sala de exposiciones Isidoro Valcárcel Medina, anexa a la Facultad de Comunicación y Documentación. En ella pudieron exponerse los 4 grandes bloques conceptuales con sus correspondientes propuestas arquitectónicas materializadas en maquetas realizadas por los estudiantes de arquitectura. El 25 de noviembre de 2019 tuvo lugar la inauguración de dicha exposición junto con la presentación del libro «Perspectivas (véase figuras 6 y 7). Comunicación + arquitectura», editado por profesores participantes en el proyecto y que resume las fases del proyecto. La exposición no solo daba muestra de los proyectos realizados sino que ofrecía la oportunidad de que los visitantes, es decir, la comunidad universitaria, pudiera opinar sobre sus preferencias de cara a la reforma de dicha plaza. Al finalizar la exposición el decanato de la Facultad de Comunicación y Documentación recogió las opiniones y preferencias del público y elaboró un informe final sobre la experiencia con vistas a avanzar en su materialización y puesta en marcha a corto-medio plazo. La transformación ya está en marcha.

Esta línea de trabajo interdisciplinar se erigió como iniciativa de futuro. Los estudiantes se enfrentaron a retos laborales que, lejos de ser lineales, resultaron poliédricos, necesitaron aprender a moverse en los márgenes de los problemas y a coordinarse necesariamente con otros profesionales, por lo que proyectos como este parecen imprescindibles en la universidad del siglo XXI.

## 5. Conclusión

En nuestra opinión, la transferencia social, aunque no recogida en la normativa como transferencia universitaria, supone una importante oportunidad, a la vez que una obligación de las universidades públicas, de realizar transferencia a la sociedad e interactuar con ella, poniendo a los estudiantes ante casos reales y aportando soluciones desde el aprendizaje dirigido, en colaboración con otras instituciones públicas, primando el diálogo y la colaboración entre disciplinas e instituciones.

De esta forma podemos combinar el aprendizaje, la introducción a la práctica profesional y la resolución de problemas o consecución de objetivos para las instituciones o colectivos sociales implicados, generando un beneficio mutuo y hábitos de trabajo colaborativo a nivel profesional e institucional.

## Referencias

- Alonso, M.; Cuschnir, M.; Nápoli, M. (2021). La tercera misión de la universidad y sus múltiples sentidos en debate: extensión, transferencia, vinculación, compromiso, coproducción e impacto social de las prácticas académicas y los modos de producción de conocimiento. *Revista Del IIICE*, 50, pp. 91-130.
- ANECA (2005). Libro Blanco de los Títulos de Grado en Comunicación. [http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco\\_comunicacion\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf)
- Benneworth, P.S.; Charles, D.R.; Conway, C.; Hodgson, C.; Humphrey, L. (2009). How the societal impact of universities can be improved both conceptually and practically. Sharing research agendas on knowledge systems: final research proceedings, pp. 46-49.
- Bueno Campos, E.J.; Casani, F. (2007). La tercera misión de la Universidad: enfoques e indicadores básicos para su evaluación. *Economía industrial* (Ejemplar dedicado a: La Transferencia de la I+D en España, principal reto para la innovación), 366, pp. 43-59.
- Clark, B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities*. Oxford: Pergamon Press.
- Comisión Europea (1995): White Paper on Education and Training. Teaching and learning. Towards the Learning Society, European Commission, Brussels.
- Comisión Europea (2000): Innovation in a Knowledge-driven economy, DG. Enterprise & Industry, European Commission, Brussels.
- Etzkowitz, H. (2003). Research Groups as Quasi firms: The Invention of the Entrepreneurial University. *Research Policy*, 3(1), pp. 109-121.
- Goddard, J.; Hazelkorn, E.; Kempton, L.; Vallance, P. (2016). *The Civic University*. Birmingham: University of Birmingham.
- González de Garay Domínguez, B.; Marcos Ramos, M. (2020). Los Estudios de Comunicación y Creación Audiovisual en la Universidad española: el caso de Castilla y León. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (48), pp. 111-128. <https://doi.org/10.15366/tarbiya2020.48.007>
- Guerrero, M.; Urbano, D. (2012). Transferencia de conocimiento y tecnología: Mejores prácticas en las universidades emprendedoras españolas. *Gestión y política pública*, 21(1), pp. 107-139.
- Kirby, D.A. (2005). Creating Entrepreneurial Universities in the UK: Applying Entrepreneurship Theory to Practice. *Journal of Technology Transfer*, 31(5), pp. 599-603.
- Leydesdorff, L.; M. Meyer (2003). Triple Helix Indicators of Knowledge-Based Innovation Systems. *Scientometrics*, 58(2), pp. 191-203.



- Molas-Gallart, J. (2005). Definir, quantificar i finançar la tercera missió: un debat sobre el futur de la Universitat. *Coneixement i Societat*, 07, pp. 6-27.
- Naidorf, J. (2016). La internacionalización de la Universidad. Debates globales, acciones regionales. *Integración y Conocimiento*, 5(2).
- Newson, J.; Buchbinder, H. (1988). The university means business: Universities, corporations and academic work. Garamond Press.
- Schulte, P. (2004). The Entrepreneurial University: A Strategy for Institutional Development. *Higher Education in Europe*, 29(2), pp. 187-191.
- Villaplana-Ruiz, V.; Torrado-Morales, S.; Ródenas-Cantero, G. (2022). Alfabetización mediática e innovación docente. Hacia un enfoque crítico de la docencia de la Comunicación desde las pedagogía visuales. 59-72. En Sábada Chalezquer, Ch.; Núñez Gómez, P.; Pérez Tornero, J.M. (eds.) *La alfabetización mediática e informacional en las facultades de Comunicación en España*. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.



## ANIMA (Aula de Nuevas Identidades Musicales y Audiovisuales): espacio de creación entre alumnos de Comunicación, músicos e industrias creativas

*Isabel Villanueva Benito*  
Universitat Internacional de Catalunya

*Introducción: el impulso de los perfiles creativos gracias a la música*

ANIMA (Aula de Nuevas Identidades Musicales y Audiovisuales) es un proyecto multidisciplinar de innovación docente coordinado por la Facultat de Ciències de la Comunicació de UIC Barcelona. Surgió en 2020 con la idea de impulsar el emprendimiento en el sector de la Comunicación gracias a la Música.

ANIMA es un espacio común de reflexión y creación de contenidos entre el talento emergente musical, publicitario y audiovisual, centrado en dos líneas de actividad:

1. El área académica en la que los jóvenes creativos y audiovisuales exploran y estudian nuevas oportunidades profesionales para la industria musical;
2. El desarrollo de proyectos concretos que visibilizan los resultados del trabajo en el aula, de acuerdo con las tendencias más pioneras del sector y bajo la tutela de profesionales expertos en nuevas narrativas musicales.

La principal misión de ANIMA es potenciar los perfiles más creativos y estratégicos de la Comunicación, haciéndoles formar parte de algunos de los retos que hoy tiene la industria musical, tales como la necesidad de impulsar nuevas narrativas, movimientos e identidades artísticas en el entorno digital en el que se relacionan los públicos jóvenes.

A pesar de que la trayectoria en investigación sobre jóvenes, música y comunicación en nuestro país es notoria, son escasas las iniciativas que involucran tanto a los centros académicos como a las industrias creativas en el terreno práctico, con el fin de responder a los cambios de este sector profesional. Por este motivo, otra de las principales intenciones del proyecto es crear una red nacional entre las empresas audiovisuales (productoras, agencias, escuelas técnicas), musicales (discográficas, empresas de management, editoriales) y universidades, que permita identificar y visibilizar los perfiles creativos emergentes, facilitando su acceso a estas industrias creativas.

## 1. Contexto: la crisis sanitaria y la reinención de la industria de la música

### 1.1. Los jóvenes demandan contenidos audiovisuales de temática musical

En Barcelona, la juventud constituye uno de los colectivos más afectados por la situación pandémica, según se señaló en el Plan de actuación de Juventud 2021-covid<sup>1</sup> impulsado por el Departamento de Trabajo, Asuntos Sociales y Familia de la Generalitat de Cataluña. En él se apunta que «el ámbito educativo es uno de los que ha recibido un mayor impacto de la pandemia. (...). Los primeros meses evidenciaron muy claramente el impacto desproporcionado de la crisis sobre el colectivo joven».

En este Plan Estratégico referenciado, se establecen unos «principios y criterios transversales que deben inspirar su diseño y su implementación», entre los que destaca la necesidad de «compartir el poder con las personas jóvenes y facilitar su protagonismo y liderazgo, generando espacios para la co-creación, la co-decisión y para la generación de soluciones conjuntas» (Plan de actuación de Juventud 2021-covid, 30).

Las restricciones de la movilidad influyeron, entre otros factores, en la relación entre los jóvenes, los contenidos culturales y la «hiperconectividad» en las redes. Se evidenció enseguida un sustancial aumento tanto de la demanda como de la oferta digital, principalmente de contenidos audiovisuales y musicales (Arrieta *et al.*, 2020: 149-183; Turner; Tomlinson, 2021: 357-360).

En concreto, el vídeo musical en la red constituye el formato cuyo aprendizaje y consumo presenta un mayor índice de crecimiento, especialmente entre las generaciones más jóvenes (Baños-Gonzalez *et al.*, 2020; Feisthauer, 2022: 30). Es lógico que, en estos últimos años, la mayor parte de las industrias culturales, entre ellas la musical, se hayan lanzado a la creación de estrategias digitales audiovisuales con lenguajes frescos y dinámicos, para conseguir dialogar con este sector de la población (Airoldi, 2021; Toscher, 2021: 33-50).

En este contexto de consumo masivo y fugaz de contenidos de corta duración, surgió la idea entre los profesores y los alumnos del Grado de Comunicación Audiovisual de UIC Barcelona, de explorar nuevas oportunidades de creación a partir de la oferta digital de la música. Al fin y al cabo, consumir, producir y compartir contenidos digitales las 24 horas del día hacía posible pasar del TikTok doméstico al *visualizer* viral en pocos pasos.

---

<sup>1</sup> Pla d'actuació de Joventut 2021-covid: [https://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/JOVENTUT\\_documents/arxiu/pla\\_nacional\\_de\\_joventut\\_de\\_catalunya/Pla-actuacio-joventut-2021.pdf](https://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/JOVENTUT_documents/arxiu/pla_nacional_de_joventut_de_catalunya/Pla-actuacio-joventut-2021.pdf)

### 1.2. La industria musical fomenta la identidad audiovisual de sus artistas

Por otro lado, esta situación se da en un momento de reinención global de la industria musical, tras sufrir una segunda crisis en lo que va de siglo. La primera, la que tuvo que afrontar con la llegada de la digitalización: los sellos discográficos perdieron las ventas de la música en formatos físicos (Radigales, 2013: 160; Rogers, 2013). Desde entonces, los ingresos procedentes de la venta de cds y discos en España han descendido de un 65% a un 24% en 10 años; al mismo tiempo, las descargas digitales presentan números más residuales que nunca y en tendencia decreciente desde 2015 (Aguiar, 2017).<sup>2</sup> En 2020 la industria musical se enfrentaba a un segundo momento difícil tras la suspensión de su principal motor económico además de las ventas físicas: los conciertos en vivo (Cruz, 2021).

Pese a las cifras negativas del mercado musical, cada año se estrenan más de 20.000 canciones en plataformas online en España, según los datos del Anual de Música en Vivo 2020 y AGEDI.<sup>3</sup> La elevada demanda de contenidos musicales y la rapidez de su consumo en la red ocasiona que las compañías editoriales y discográficas, con el fin de mejorar sus resultados comerciales y aumentar el valor de marca de sus artistas, promuevan estrategias de *márquetin* digital centradas en el contenido audiovisual (Toscher, 2021: 33-37). Dichas estrategias conllevan gran cantidad de inversión de recursos al competir en el mercado global, realidad que obliga a muchos sellos, especialmente tras la crisis del vivo, a invertir solamente en aquellos artistas que garanticen cierto retorno económico (Anderton; Hannam; Hopkins, 2022). Los que se encuentran en una fase más emergente de sus carreras suelen carecer de este tipo de estrategias de *branding* artístico que les permitan crecer en términos comerciales y musicales. En este contexto, las mujeres jóvenes, artistas y compositoras, se ven especialmente afectadas. Según datos de 2019, éstas representan únicamente el 16% del total de artistas integrantes de la industria musical y constituyen tan sólo el 12% de los compositores y cantantes en nuestro país, evidenciando una desigualdad heredada por tradición del sector.<sup>4</sup>

Como se ha resumido en este apartado, la situación que atraviesa la industria en la actualidad coincide con la alta demanda juvenil de contenidos audiovisuales sobre música y artistas (Khan, 2017: 236-238). Dichos factores ofrecen una oportunidad a los jóvenes talentos audiovisuales para explorar

<sup>2</sup> Fuente consultada: <https://es.statista.com/estadisticas/474739/musica-espanola-facturacion-de-descargas-espana/>

<sup>3</sup> Fuente de consulta: <https://www.agedi.es/>.

<sup>4</sup> Consultar el Estudio de Género en la Industria de la Música en España, publicado en 2021 por la Asociación de Mujeres en la Industria de la Música (MiM): [https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/32337/estudio\\_musica\\_MIM\\_2020.pdf?sequence=1](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/32337/estudio_musica_MIM_2020.pdf?sequence=1).

nuevos modelos narrativos, en un momento en el que el sector profesional necesita explorar oportunidades de desarrollo comercial y artístico.

Con la intención de dar soporte a los alumnos afectados por la crisis sanitaria que acababan sus estudios el curso académico 2020-2021, la Facultat de Ciències de la Comunicació de UIC Barcelona, en las materias *Música Aplicada*, *Soundtrack* y *Sonido y Música en el Audiovisual*, ideó una iniciativa centrada en el emprendimiento. Ligado al mundo de la música, el proyecto pretendía mostrarse atractivo y cercano a los intereses de sus estudiantes. Surgía el espacio piloto de comunicación e innovación musical.

## *2. Proyecto piloto 2020*

El proyecto inicial comenzó en UIC Barcelona el pasado octubre de 2020, gracias a una iniciativa transversal llevada a cabo por estudiantes avanzados de este y otros centros privados y públicos de la localidad: Grado en Comunicación Audiovisual de UIC Barcelona, la Escuela Superior de Cine y Audiovisuales (ESCAAC) y la Escuela Superior de Música de Cataluña (ESMUC).

La actividad que daría origen a ANIMA, consistió en que estudiantes avanzados de estos centros pudieran realizar un videoclip profesional de una artista de alcance nacional. Se contactó con el sello editorial Sony Music Publishing para proponer que alumnos de últimos cursos pudieran trabajar la identidad de marca audiovisual de una cantante femenina con cierto recorrido y, al mismo tiempo, con proyección en la escena musical. La reacción de la editorial fue positiva, teniendo en cuenta la crítica situación producida por la covid-19 en estas compañías. La artista seleccionada fue Anne Lukin, una exconcurrente de la última edición del conocido programa Operación Triunfo (edición 2020), de 18 años, que emergía en la escena nacional con gran proyección y acababa de incorporarse al *roster* de Sony.

La artista y su equipo trabajaron con los alumnos la identidad tanto visual como audiovisual de dos de sus *singles*. Durante el proceso creativo, se priorizaron aquellas ideas alternativas al formato convencional de videoclip, con el fin de explorar nuevas posibilidades de unión entre el lenguaje musical y el audiovisual.

Los estudiantes consiguieron los recursos necesarios para llevar a cabo sus propuestas y funcionaron de acuerdo a los roles, equipos y departamentos de las agencias creativas. Las instituciones educativas citadas pusieron a disposición de los alumnos las infraestructuras para llevar a cabo la práctica, así como la organización de actividades formativas al respecto.

El equipo de profesores de las materias de Música de la Facultat de Ciències de la Comunicació de UIC Barcelona coordinó el proyecto global. Se consiguieron por *fundraising* 3000 euros y las aportaciones en especie necesarias

para el desarrollo artístico de los vídeos (compra de material, dirección de arte, etc.).

El contexto académico en el cual se desarrolló la iniciativa permitió organizar, a su vez, jornadas con especialistas en videoclip y vídeo-creación, que pertenecían a las empresas audiovisuales más punteras del sector a nivel internacional, tales como Eighty4 (responsable de los últimos videoclips de Selena Gómez, Dua Lipa o Rosalía), Harpo Producciones (con más de 20 premios internacionales en creatividad publicitaria) o Vampire Films (productora audiovisual del festival Primavera Sound, nominada en 2020 a los Latin Grammy Awards).

Los vídeos musicales de Anne Lukin, titulados *Lisboa* y *En el Chino de la Esquina*,<sup>5</sup> fueron el resultado del trabajo participativo de las instituciones mencionadas con la Facultad de Comunicación. Las dinámicas de trabajo se realizaron en la citada universidad de Barcelona bajo la supervisión de expertos. También se rodó en localizaciones exteriores del pueblo navarro de Lekunberri, sin olvidar que en aquel momento debían cumplirse estrictas medidas de seguridad establecidas por las autoridades sanitarias.

### 2.1. Resultados de la primera experiencia

Como proyecto final, en lugar de crear videoclips convencionales al uso, los alumnos presentaron dos formatos alternativos. El primero de ellos fue *Lisboa*, un *Lyric video* rodado en planos aéreos para mostrar los paisajes de la Sierra de Aralar y poner en valor el idioma euskera. El segundo *single*, titulado *En el Chino de la Esquina*, resultó ser un cortometraje musical en el cual participó otra artista consolidada, Ruth Lorenzo, como presentadora de un programa rosa inspirado en los años 80. En este último caso se recreó, de una forma fiel, la estética *vintage* de los primeros vídeos musicales de la televisión de nuestro país. Para ello, los alumnos realizaron visitas a mediatecas y una exhaustiva labor de documentación histórica de la cultura musical y televisiva del momento.

Algunos de los indicadores positivos del proyecto se resumen a continuación.<sup>6</sup> En el caso de *En el Chino de la Esquina*, *La Vanguardia* lanzó la no-

<sup>5</sup> Consultar videoclips: <https://www.youtube.com/watch?v=ceYM00zSgAI>; <https://www.youtube.com/watch?v=HCJmm1ESQPQ>.

<sup>6</sup> Se incluyen algunas de las fuentes citadas: <https://www.lavanguardia.com/cultura/musica/20201209/6104598/anne-lukin-apuesta-humor-parodia-chino-esquina.html>; [https://cadenaser.com/tag/anne\\_lukin/a/](https://cadenaser.com/tag/anne_lukin/a/); <https://www.noticiasdenavarra.com/cultura/2020/12/09/anne-lukin-ex-concursante-ot/1101960.html>; <https://www.rtve.es/alacarta/videos/los-conciertos-de-radio-3/anne-lukin/5736283/>; <https://jenesaispop.com/2020/12/22/403640/anne-lukin-quiero-ser-fiel-a-mi-estilo-sin-guitar-me-por-visualizaciones-o-numeros/>.

ticia en exclusiva en su tirada nacional digital 24 horas antes del estreno; el videoclip participativo fue noticia en 67 medios de alcance nacional, entre ellos, Cadena Ser, TVE 1, Radio 3, Jenesaispop, *Mondosonoro*, *El Periódico*, *Diario de Navarra*, *Diario de Noticias*, Radio 5, Rac 105, Cadena 100; pocos días después del estreno el vídeo alcanzó 100.000 visualizaciones en YouTube y entró a formar parte del canal internacional MTV; *En el Chino de la Esquina* constituye el tercer *single* que la artista estrenó en su carrera. Su identidad visual, fresca y desenfadada, ha contribuido a alcanzar los 15 millones de *streamings* que hoy tienen sus temas en plataformas como Spotify o iTunes.

Por otro lado, *Lisboa* recibió cientos de comentarios positivos nacionales e internacionales (el 26% del total) en las plataformas digitales, al haber traducido el mensaje de la canción en dos idiomas simultáneamente, favoreciendo así la internacionalización del lenguaje y la inclusión del euskera en el mercado global de los contenidos digitales. El visual llega hoy al millón de visualizaciones en YouTube.

Esta primera experiencia académica —crear un espacio de innovación para desarrollar talento creativo a partir de una necesidad del sector musical—, fue presentada a los Premios Barcelona 2020 como iniciativa de emprendimiento musical.

Además de la positiva acogida mediática de las canciones, otro de los indicadores de éxito de la propuesta fue la incorporación de 12 de los alumnos implicados en la iniciativa en otro videoclip profesional un mes más tarde de la experiencia con la joven artista. Algunos de ellos en enero de 2022 crearon su propia agencia creativa de *visualizers* (Katúa Films) y desde entonces desarrollan encargos creativos para artistas independientes y sellos discográficos.<sup>7</sup>

### *3. El Aula de Nuevas Identidades Musicales y Audiovisuales (ANIMA)*

#### *3.1 Descripción general*

En 2022 ANIMA se encuentra en fase de consolidación. Es la tercera edición de este espacio de innovación en el que los estudiantes de últimos cursos exploran narrativas audiovisuales diferentes para los artistas y las compañías musicales. Hasta la fecha, se han llevado a cabo 5 videoclips de artistas femeninas en fases emergentes de sus carreras musicales. Al proyecto se han sumado empresas como Sony, The Orchard, Virgin, Alondra o The Music Republic, entre otras. Asimismo, se han creado 2 jornadas virtuales de innovación en el videoclip entre estudiantes universitarios y realizadores de prestigio internacional.

---

<sup>7</sup> Pueden consultarse sus trabajos en: <https://www.youtube.com/channel/UCGmtB5Bg-Ul5YET35aSKjVg>



Los contenidos son creados íntegramente y de forma cooperativa por jóvenes talentos en comunicación y música de centros públicos y privados, con el fin de cubrir una necesidad manifiesta en las dos industrias creativas (musical y audiovisual).

Como ya se ha explicado en el apartado anterior, por un lado, los centros educativos cubren parte de la infraestructura y ponen los recursos para llevar a cabo el proyecto. Por otro lado, la industria musical pone a disposición de los centros las canciones de artistas femeninas que necesitan recursos para crecer en su identidad visual. Todos los vídeos desarrollados en el aula deben cumplir los siguientes requisitos: ser realizados por estudiantes; usar canciones de artistas emergentes; crear contenidos para todos los públicos, edades y condición; que los alumnos implicados firmen la autoría de las piezas. Se crea así una sinergia beneficiosa entre las empresas, los centros educativos y los estudiantes que facilita el flujo de ideas y oportunidades profesionales novedosas.

En esta fase de consolidación, las principales actividades que promueve ANIMA son:

1. Creación de estrategias audiovisuales originales que permitan mejorar la imagen de los artistas y la calidad de sus contenidos digitales.
2. Creación de un espacio de investigación sobre nuevas narrativas en el vídeo musical que permita presentar propuestas de desarrollo y optimización a los músicos y a las empresas del sector.
3. Organización de talleres y/o encuentros con expertos en las nuevas tendencias del vídeo musical, interesados en impulsar y ayudar a las nuevas generaciones.

### 3.2. *Objetivos del aula*

En el diseño del proyecto académico se han planificado 7 objetivos generales de acuerdo a los resultados de aprendizaje previstos:

Objetivos generales:	Resultados académicos:
Ayudar a paliar los efectos de la pandemia covid-19 en los jóvenes catalanes a través de la innovación y creatividad artístico-cultural.	Aumentar el compromiso y la motivación de las vocaciones audiovisuales gracias a proyectos estimulantes y exigentes.
Identificar talento emergente que entienda y comparta tanto las aficiones como los intereses de las audiencias digitales.	Desarrollar las capacidades y visibilizar las iniciativas de estos jóvenes en entornos tan próximos, atractivos y conocidos para ellos como el musical y el audiovisual.

Crear un espacio de convergencia directa entre la industria musical, la industria audiovisual y los estudiantes y egresados que aspiran a acceder a ambos sectores culturales.	Incentivar las carreras creativas y aumentar la red de contactos profesionales entre los grupos de interés.
Establecer conexiones entre Barcelona y el sector cultural nacional e internacional.	Posicionar el aula y visibilizar su impacto positivo para consolidar y expandir el proyecto.
Fomentar el espíritu crítico y creativo de nuestros jóvenes a través de las disciplinas musical y audiovisual.	Enriquecer la cantera de investigadores en estas materias académicas y fomentar perspectivas actuales, en sintonía con las nuevas realidades socioculturales.
Incentivar oportunidades de emprendimiento e inserción laboral, teniendo presente la igualdad entre las personas, el respeto a la diversidad y los entornos inclusivos para el Desarrollo Sostenible.	Satisfacer una necesidad concreta del mercado musical favoreciendo el empoderamiento de la mujer y de estudiantes con riesgo de exclusión social.
Impulsar y visibilizar la capacidad creativa, artística y emprendedora de nuestros jóvenes.	Transferir conocimiento a la sociedad, promoviendo la cultura del video musical más allá de sus convenciones y usos.

### *3.3. Estructura académica y fases de ejecución de los proyectos*

La actividad del aula tiene una duración semestral que se repite cada curso académico y se desarrolla en cuatro fases:

1. Diseño de los objetivos, calendarización y creación de los grupos de trabajo: en esta primera fase se establecen los cimientos básicos del proyecto. Se lleva a cabo la coordinación entre los centros implicados, la organización de los grupos de trabajo y la gestión de los recursos necesarios para iniciar las actividades del curso.
2. Selección de los estudiantes y egresados; organización de los grupos creativos: se establece el primer contacto con los estudiantes y se realiza el diseño de los grupos de acuerdo con los centros colaboradores, atendiendo a la igualdad de oportunidades e intereses. En esta fase se lleva a cabo la planificación de los objetivos y la selección inicial de los jóvenes mentorizados que desarrollarán los videoclips: alumnos y exalumnos de la rama de management musical, de producción y dirección de cine, de comunicación y de publicidad.
3. Selección de los grupos, artistas musicales y canciones que servirán de base para la creación de los videoclips: fase de primer contacto con los profesionales, de interacción y aproximación real a la industria musical y audiovisual. A partir de aquí se dispone de los datos de los grupos o artistas y sus respectivas canciones, fundamentales para dar impulso a la fase más creativa. La función de los sellos discográficos y editoriales es contextualizar los casos y ofrecer las opciones de cantantes femeninas

y grupos emergentes, de los cuales se desea trabajar la estrategia visual creativa. Las canciones pueden pertenecer a una o más compañías.

4. Ejecución de los videoclips, mentorización del proceso e incorporación de técnicas creativas e innovadoras: se trata de la parte ejecutiva del proyecto, donde las ideas de los estudiantes se llevan a la práctica. Se organizan los talleres de investigación de acuerdo con las diferentes fases de desarrollo de los vídeos musicales. Cada año se convocan entre dos y cuatro talleres de especialistas de temáticas diversas, tales como la identidad artística, el guion y las nuevas narrativas, la dirección de arte, la videocreación, la edición, etc. Todos los talleres nacen de la investigación y la innovación docente en sus diferentes disciplinas, invitando a los integrantes a buscar nuevas formas de expresión en el contexto del videoclip.
5. Evaluación de resultados: impresión de los artistas y de la industria: esta última fase pretende medir los resultados obtenidos a través del análisis, la recogida de información y la obtención de *feedback* de los agentes colaboradores. También se realiza un diario de campo o informe de investigación que da lugar a conclusiones y propuestas de futuro. Se organiza un encuentro en el que los estudiantes exponen en público sus resultados de investigación y experiencias profesionales a los miembros representantes de las compañías discográficas y editoriales, así como a las productoras audiovisuales implicadas y a los propios artistas.

#### 4. *Un proyecto en expansión*

##### 4.1. *Indicadores que permiten evaluar los resultados*

Como se ha explicado, en ANIMA se pretende fomentar los perfiles creativos de la Comunicación, a partir de iniciativas de emprendimiento que demandan las industrias creativas. Con la intención de medir cada vez mejor el alcance del proyecto, en 2022 se ha utilizado en el aula de innovación un sistema de evaluación mixto que permite combinar indicadores de seguimiento cuantitativos y cualitativos. A continuación se resumen los más utilizados:

##### 4.1.1. *Indicadores cualitativos:*

- Repercusión en los sellos discográficos y compañías, evaluada gracias a entrevistas personales y cuestionarios a los A&R responsables de las artistas.
- Satisfacción de los jóvenes implicados, evaluada gracias a las entrevistas de grupo y el seguimiento posterior de sus oportunidades profesionales con la ayuda del servicio de Alumni de la universidad.

- Satisfacción de las artistas que colaboran con sus propios proyectos musicales, medida gracias a las entrevistas personales y a la participación en el tribunal final.
- Satisfacción general del público, evaluada gracias al seguimiento de los comentarios y el *engagement* de los fans sobre los visuales, así como otras métricas que ofrecen las plataformas de *streaming* y perfiles públicos de los artistas en las RRSS.

#### *4.1.2. Indicadores cuantitativos:*

- N° de *streamings* de los videoclips. Número de impresiones y *engagement* de los mismos (*likes* y comentarios).
- Impacto mediático: *press clipping*, seguimiento de atención de medios nacionales y locales sobre el lanzamiento de los videoclips. Número y repercusión de críticas en medios especializados.
- Selecciones, nominaciones y galardones de premios a los que se presenten los proyectos tras su desarrollo.
- Selección e incorporación en rotación en canales como radio fórmulas o TV.
- Oportunidades posteriores generadas explícitamente por los vídeos (nuevos encargos, recomendaciones...).
- Encuestas de satisfacción realizadas en las asinaturas que forman parte del proyecto.

#### *4.2. Los siguientes pasos*

Después de tres años de andadura, puede decirse que el alcance positivo de la iniciativa incide en un amplio abanico de grupos de interés, desde los perfiles creativos, hasta el público en general:

- Estudiantes universitarios de últimos cursos de estudios de Música y/o Comunicación Audiovisual.
- Egresados, artistas y creativos *juniors* del mundo de la música y/o la comunicación audiovisual, el *márquetin* y la publicidad.
- Artistas emergentes, grupos de música que contengan componentes mixtos y que hayan profesionalizado su carrera artística en el momento de presentarse a la convocatoria, lo cual implica, como mínimo, contar con un contrato de gestión editorial, *management* y/o discográfica.
- Sellos discográficos, empresas editoriales y de *management* que se vean directamente beneficiadas del desarrollo creativo de sus artistas.
- Público joven y ciudadanía en general, ya que el alcance medio de visualizaciones es cada vez mayor en las plataformas.
- Centros educativos públicos y privados potencialmente interesados en el proyecto.

Dado el alto grado de satisfacción manifestado especialmente entre los estudiantes, así como el alto grado de replicabilidad, el aula desea consolidar su viabilidad en el futuro y ampliar sus horizontes más allá de la ciudad de Barcelona. Se prevé contar con centros universitarios de otras Comunidades Autónomas en sus próximas ediciones y ampliar cada año la red de empresas colaboradoras.

### Referencias

- Aguiar, L. (2017). Let the music play? Free streaming and its effects on digital music consumption. *Information Economics and Policy*, 41, 1-14.
- Airoldi, M. (2021). The techno-social reproduction of taste boundaries on digital platforms: The case of music on YouTube. *Poetics*, 89, 101563.
- Anderton, C.; Hannam, J.; Hopkins, J. (2022). *Music Management, Marketing and PR*. SAGE.
- Arrieta, E.A.; Castillo, L.M.; Amillategui, B.N. (2020). Pandemia, consumo audiovisual y tendencias de futuro en comunicación. *Revista de Comunicación y Salud: RCyS*, 10(2), 149-183.
- Baños-González, M.; Tiralaso, H.C.; Fernández, M.R. (2020). The broadcast of the music video on YouTube. Analysis of the viral capacity of the video clip. *Revista Latina de Comunicación Social*, (77), 117-141.
- Cruz, A. (2021). COVID-19's Impact on the Live Music Industry. *Backstage Pass*, 4 (1), 10.
- Feisthauer, L. (2022). Reconsidering Contemporary Music Videos. In *Theorizing Music Videos of the Late 2010s* (pp. 29-78). JB Metzler, Berlin, Heidelberg.
- Khan, M.L. (2017). Social media engagement: What motivates user participation and consumption on YouTube?. *Computers in human behavior*, 66, 236-247.
- Radigales, J. (2013). Media literacy and new entertainment venues: The case of opera in movie theatres. *Communication & Society / Comunicación y Sociedad*, 26(3), pp. 160-170.
- Rogers, J. (2013). *The death and life of the music industry in the digital age*. A&C Black.
- Toscher, B. (2021). Resource Integration, Value Co-Creation, and Service-dominant Logic in Music Marketing: The Case of the TikTok Platform. *International Journal of Music Business Research*, 10 (1), 33-50.
- Turner, J.S.; Tollison, A.C. (2021). The evolving communicative value of popular music: Music is interpersonal communication in the age of digital media. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 65 (3), 357-376.



## colección PERIODÍSTICA

- 1-El Titular. Tratado sobre las técnicas, modalidades y otros artificios propios de la titulación periodística. *Antonio López Hidalgo.*
- 2-Del papel a la pantalla. La prensa en internet. *Concha Edo Bolós.*
- 3-Géneros periodísticos complementarios. Una aproximación crítica a los formatos del periodismo visual. *Antonio López Hidalgo.*
- 4-Periodismo informativo e interpretativo. El impacto de internet en la noticia las fuentes y los géneros. *Concha Edo Bolós.*
- 5-Producción periodística y nuevas tecnologías. Estrategias de la prensa ante la convergencia mediática. *Pedro Antonio Rojo Villada.*
- 6-Historia crítica del fotoperiodismo occidental. *Jorge Pedro Sousa.*
- 7-El editorial. Un género periodístico abierto al debate. *María Ángeles Fernández Barrero.*
- 8-La televisión digital en España. *Gema Alcolea Díaz.*
- 9-La construcción del mito a través de la Prensa. El caso Bin Laden. *Flora Marín; José I. Armentia; José M. Caminos; Aintzane Allberdi.*
- 10-El periodista on line: de la revolución a la evolución. *Bella Palomo Torres.*
- 11-Desafíos de la Comunicación Local. Guía para la práctica de la información en los ámbitos de proximidad. *Xosé López García.*
- 12-Los heraldos de acero. La propaganda de guerra y sus medios. *Adrián Huici Módenes (coordinador).*
- 13-El periodista en su soledad. *Antonio López Hidalgo.*
- 14-¡Peligro! Periodistas. Un análisis crítico del oficio de informar. *Luis Miñquez Santos.*
- 15-Cibermedios. El impacto de internet en los medios de comunicación en España. *Ramón Salaverría (coordinador).*
- 16-El zumbido del moscardón. Periodismo, periódicos y textos periodísticos. *José Luis Martínez Albertos.*
- 17-Teoría del periodismo. *Felipe Pena de Oliveira.*
- 18-Noticias a la carta. Periodismo de declaraciones o la imposición de la agenda. *Miguel Ángel Vázquez Bermúdez.*
- 19-La eficacia de lo sencillo. Introducción a la práctica del periodismo. *Fernando Sabés Turmo; José Juan Verón Lassa.*
- 20-La enseñanza del ciberperiodismo. De la alfabetización digital a la alfabetización ciberperiodística. *Santiago Tejedor Calvo.*
- 21-La radio en Iberoamérica. Evolución, diagnóstico y prospectiva. *Arturo Merayo Pérez (coordinador).*
- 22-Dramaturgia audiovisual. Guión y estructuras de informativos en radio y televisión. *Michel D. Suárez Sian.*
- 23-El Candidato. Manual de relaciones con los medios. *Julio César Herrero; Amalio Rodríguez Chuliá.*
- 24-Transformar la televisión. Otra televisión es posible. *Bienvenido León (coordinador).*
- 25-Ciberperiodismo en la proximidad. *Xosé López García.*
- 26-La gestión de la información en la administración local. *Fernando Sabés Turmo y José Juan Verón Lassa.*
- 27-Pensamiento comunicacional latinoamericano. Entre el saber y el poder. *José Marques de Melo.*
- 28-Gabinetes de comunicación on line. Claves para generar información corporativa en la red. *Berta García Orosa.*
- 29-Los retos de las televisiones públicas. Financiación, servicio público y libre mercado. *Rosario de Mateo Pérez y Laura Bergés Saura.*
- 30-Gestión de empresas de comunicación. *Rosario de Mateo; Laura Bergés y María Sabater.*
- 31-Telerrealidad. El mundo tras el cristal. *Bienvenido León (coordinador).*
- 32-La especialización en el periodismo. Formarse para informar. *Idoia Camacho Markina (coordinadora).*
- 33-El cambio mediático. *Francisco Campos Freire (coordinador).*
- 34-Evolución tecnológica y cibermedios. *María Ángeles Cabrera (coordinadora).*
- 35-Cómo elaborar informativos en radio. *Juan Tomás Luengo.*
- 36-La telaraña mediática. Cómo conocerla, cómo comprenderla. *Ramón Reig.*
- 37-Desarrollos del periodismo en internet. *Mariano Cebrián Herreros (coordinador).*
- 38-El reportaje periodístico. Una radiografía de la realidad. *Begoña Echevarría.*
- 39-La metamorfosis del periodismo. *Xosé López García.*
- 40-Informativos para la televisión del espectáculo. *Bienvenido León (coordinador).*
- 41-Lobby y comunicación. el lobbying como estrategia comunicativa. *Antonio Castillo Esparcia.*
- 42-La comunicación en el hospital. La gestión de la comunicación en el ámbito sanitario. *Carmen Costa Sánchez.*
- 43-Claves para gestionar la comunicación política local. *Rocío Zamora Medina (editora).*
- 44-El nuevo escenario mediático. *Francisco Campos Freire (coordinador).*
- 45-Del gabinete de prensa al gabinete de comunicación. *Ana Almansa Martínez.*
- 46-La gestión de la comunicación en las organizaciones. *Miguel Tíñez.*
- 47-La televisión pública a examen. *Bienvenido León (coordinador).*
- 48-Periodismo en televisión. Nuevos horizontes, nuevas tendencias. *Andreu Casero Ripollés y Javier Marzal Felici (coordinadores).*
- 49-La columna. Literatura y periodismo en un género plural. *Antonio López Hidalgo.*
- 50-Periodismo empresarial e institucional. *Mariano Cebrián Herreros.*
- 51-La entrevista periodística. Voz impresa. *Begoña Echevarría Lombart.*
- 52-Movimientos periodísticos. *Xosé López García.*
- 53-La televisión ante el desafío de internet. *Bienvenido León (coordinador).*
- 54-Áreas del periodismo. *Bernardino Cebrián; Luis María Mirón (coordinadores).*
- 55-Periodismo de inmersión para desenmascarar la realidad *Antonio López Hidalgo y M<sup>a</sup> Ángeles Fernández Barrero.*

- 56-Norma y estilo en los libros de redacción. Hacia un modelo lingüístico del discurso informativo  
*Javier Vellón Lahoz.*
- 57-Entretenimiento televisivo basado en hechos reales. Géneros, formatos y tendencias  
*Bienvenido León* (coordinador).
- 58-Detrás de las cámaras. Un manual para profesionales de la televisión  
*Bienvenido León* (coordinador).
- 59-Periodismo, medios de comunicación y cambio climático  
*Bienvenido León* (coordinador).
- 60-Nuevas miradas al documental.  
*Bienvenido León* (coordinador).
- 61-Políticas de impulso a las industrias audiovisuales. Ley Audiovisual y Plan de Ordenación e Impulso al Sector Audiovisual de Andalucía.  
*Francisco Javier Gómez Pérez* (coordinador).
- 62-Periodismo digital: redes, audiencias y modelos de negocio.  
*Guillermo López García.*
- 63-Nuevos y viejos paradigmas de la Televisión Pública. Alternativas a su gobierno y (des)control.  
*Ana María López Cepeda.*
- 64-Fundamentos del marketing digital.  
*José Sixto García.*
- 65-Periodismo literario. El arte de contar historias  
*Luis Guillermo Hernández.*
- 66-Periodismo Cómico. Una historia del género desde los pioneros hasta Joe Sacco  
*Diego Matos Agudo.*
- 67-Generación efímera. La comunicación de las redes sociales en la era de los medios líquidos  
*José Manuel Noguera Vivo.*
- 68-Gestión profesional de redes sociales. Rutinas y estrategias de *Community Management*  
*José Sixto García.*
- 69-Periodismo narrativo en América Latina  
*Antonio López Hidalgo* (coordinador).
- 70-Persuasión y neurociencia. Apelar al cerebro.  
*Francisco Javier García Sanz y José Rúas Araújo.*
- 71-El periodismo que contará el futuro  
*Antonio López Hidalgo.*
- 72-Desigualdades de género en el periodismo  
*Belén Galletero Campos* (coordinadora).
- 73-Ecosistema de cibermedios en España  
*Carlos Toural-Bran y Xosé López-García* (coordinadores).
- 73-Ecosistema de cibermedios en España  
*Carlos Toural-Bran y Xosé López-García* ((coordinadores).
- 74-Fundamentos y áreas de la Comunicación Audiovisual. Publicidad, Relaciones Públicas y Periodismo audiovisual  
*Antonio J. Baladrón Pazos.*
- 75-Transparencia mediática, oligopolios y democracia. ¿Quién nos cuenta el cuento?  
*Manuel Chaparro, Victoria Gabilondo y Lara Espinar Mediana* (coordinadores).
- 76-Nuevos perfiles profesionales para el mercado periodístico.  
*María José Ufarte Ruiz* (coordinadora).
- 77-Tecnologías del ecosistema periodístico.  
*Jesús Miguel Flores Vivar* (coordinador).
- 78-El Radioteatro. Olvido, renacimiento y su consumo en otras plataformas.  
*Paloma López Villafranca y Silvia Olmedo Salar* (coords.).
- 79-Periodismo y ciberseguridad en tiempos de incertidumbre.  
*Juan Luis Manfredi Sánchez; María José Ufarte Ruiz y José María Herranz de la Casa* (coordinadores).
- 80-El periodismo en tiempos de Realidad Virtual.  
*María José Ruiz Acosta y Antonio López Hidalgo* (coords.).
- 81-Sociedad digital y empleabilidad en Comunicación.  
*Marta Perlado Lamo de Espinosa y Nicolas Grijalba de la Calle* (coordinadores); Hipólito Vivar Zurita (editor).
- 82-Docencia e Investigación en Comunicación en España. Observatorio ATIC, 3.  
*María del Mar Ramírez Alvarado y Jorge Clemente Mediavilla* (coordinadores).
- 83-La comunicación política en la era de la mediatización.  
*Antón R. Castromil; María Luisa Humanes y Luis García Tojar* (editores).
- 84-Mediaciones y conflictos armados. La Comunicación en, de y para las misiones encomendadas a las fuerzas armadas.  
*Juan Antonio Gaitán Moya; Ángel Ibáñez Peiro y José Luis Piñuel Raigada* (editores).
- 85-La formación de investigadores en Comunicación. Observatorio ATIC, 4.  
*Miguel Baños González; Francesc A. Martínez Gallego y Natalia Papi Gálvez* (coordinadores).
- 86-Formatos sonoros radiofónicos.  
*Paloma López Villafranca.*
- 87-Videojuegos. Comunicación y persuasión.  
*Beatriz Legerén Lago* (coord.).
- 88-Turismo inducido por el audiovisual. Revisión metodológica y propuestas de transdisciplinariedad.  
*Jorge Nieto Ferrando; Antonia del Rey Reguillo; Eva Martín Fuentes* (coords.).
- 89-Debates electorales en televisión y redes sociales en España.  
*José Rúas Araújo y Julia Fontenla Pedreira* (coords.).
- 90-Visiones juveniles de un futuro que se virtualiza.  
*Manuel Martín Serrano; Olivia Velarde Hermida* (coords.).
- 91-Tecnologías que condicionan el periodismo.  
*Maritza Sobrados León; María José Ruiz Acosta* (eds.).
- 92-Medios nativos digitales en España. Caracterización y tendencias.  
*Ramón Salaverría y María del Pilar Martínez-Costa* (coords.).
- 93-Redes en campaña. Liderazgos y mensajes en las elecciones de 2019.  
*Guillermo López García y Eva Campos Domínguez* (eds.).
- 94-Los peligros que acechan al periodismo.  
*Isaac López Redondo y Maritza Sobrados-León* (coords.).
- 95-La alfabetización mediática e informacional en las facultades de Comunicación en España.  
*Charo Sádaba, Patricia Núñez-Gómez y José Manuel Pérez Tornero* (eds.).
- 96-El debate público en la red. Polarización, consenso y discursos del odio.  
*Enrique Arroyas Langa; Pedro Luis Pérez-Díaz y Marta Pérez-Escolar* (eds.).
- 97-Ciudades globales. Diplomacia, sostenibilidad y estrategias de comunicación.  
*María José Ufarte Ruiz y Luis Mauricio Calvo Rubio* (coords.).
- 98-El problema de la verdad. Retos y riesgos en la comunicación.  
*Francisco J. Caro-González; Manuel Garrido-Lora; Mar García-Gordillo* (eds.).
- 99-Periodismo en red. Acción y reflexión.  
*Andreu Castell; Joan Pedro-Carañana* (eds.).
- 100-Calidad periodística. Retos en tiempos de desinformación, precariedad y polarización.  
*Dolors Palau-Sampio; Juan Francisco Gutiérrez-Lozano; Mar García-Gordillo* (eds.).
- 101-Esports. Comunidad, broadcasters y desarrollo de negocio.  
*Andreu Castell; Joan Pedro-Carañana* (eds.).
- 102-El impacto social de la Universidad en la transferencia de conocimiento.  
*Jorge Clemente-Mediavilla; Dimitrina J. Semova* (eds.).



- 1-El terror en el cómic. *Jorge D. Fernández; Jesús Jiménez Varea; Antonio Pineda* (eds.).
- 2-Las Comisiones Filmicas. Un nuevo dispositivo para la promoción audiovisual. *Marcelo A. Martínez Hermida* (director).
- 3-La Comunicación Publicitaria. Antecedentes y tendencias en la Sociedad de la Información y el Conocimiento. *Raúl Eguizábal Maza* (coordinador).
- 4-E-comunicación. Dimensiones sociales y profesionales de la comunicación en los nuevos entornos tecnológicos. *Juan Miguel Aguado Terrón* (coordinador).
- 5-Contenidos.eu. Las nuevas tecnologías de la información ante la diversidad cultural y lingüística de Europa. *M<sup>a</sup> Paz Hinojosa Mellado y Pedro Antonio Rojo Villada*.
- 6-Comunicación y deporte. Nuevas perspectivas de análisis. *Joaquín Marín Montín* (coord.).
- 7-Internet y libertad. Ampliación tecnológica de la esencia humana. *M<sup>a</sup> Asunción Gutiérrez*.
- 8-El cine. ¿muerte o transfiguración? La disolución del lenguaje cinematográfico en el universo audiovisual. *Antonio G. Ruiz Jiménez*.
- 9-El investigador en su laberinto. La tesis, un desafío posible. *Francisco Perujo Serrano*
- 10-Rompiendo moldes. Discurso, géneros e hibridación en el siglo XXI. *Piedad Fernández Toledo* (coordinadora).
- 11-La televisión digital terrestre en Murcia. *Pedro Hellín; Pedro A. Rojo; César San Nicolás*
- 12-El cine y otras miradas. Contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual. *Victor Manuel Amar Rodríguez*.
- 13-Imaginar la realidad. Ensayos sobre la representación de la realidad en el cine, la televisión y los nuevos medios *Marta Torregrosa Puig* (coordinadora).
- 14-Memoria histórica e identidad en cine y televisión. *Juan Carlos Ibáñez y Francesca Anania* (coords.).
- 15-Los niños y el negocio de la televisión. *Pilar Fernández Martínez y otros*.
- 16-Historia y estética del videoarte en España. *Ana Sedeño Valdellós* (coord.).
- 17-La revolución digital y la Sociedad de la Información. *Guiomar Salvat y Vicente Serrano*.
- 18-Industrias culturales. El modelo nórdico como referencia para España. *Mariano Cebrían, Javier Maestro y Ángel L. Rubio* (editores)
- 19-Yo, mi, me, conmigo. El triunfo de la *Generation Me* en los discursos comunicacionales. *Susana Torrado; Gabri Ródenas; José Gabriel Ferreras* (coordinadores).
- 20-Las damas un repaso a los superhéroes. Un estudio multidisciplinar. *Sara Robles* (coord.).
- 21-Españolas en un país de ficción. La mujer en el cine franquista (1939-1963). *Fátima Gil Gascón*.
- 22-Deporte, comunicación y cultura. *Joaquín Marín Montín* (coordinador).
- 23-Qué es un niño hoy. Reflexiones sobre el cambio. *Alejandra Walzer* (coordinadora).
- 24-La guerra civil televisada. La representación de la contienda en la ficción y el documental español. *Sira Hernández Corchete* (editora).
- 25-Revistas femeninas de alta gama. Crónica de un desdén. *María Garrido Rodríguez*.
- 26-Periodismo y memoria histórica. La contribución del periodismo en la recuperación de la memoria histórica a partir de testimonios orales. *Margarita Antón Crespo; María Estrella Alonso del Barrio; Ana Fuertes Zapatero* (coordinadoras).
- 27-Las Brigadas Internacionales. Estudio multidisciplinar sobre los testimonios orales de sus protagonistas *Ana Fuertes Zapatero; María Cadilla Baz* (coords.).
- 28-El reportero Billie Wilder. *Simón Peña Fernández*.
- 29-Cortometrajes de Kimuak. Semillas del cine vasco *Ainhoa Fernández de Arroyabe Olaortua; Nekane E. Zubiaur Gorozika; Iñaki Lazkano Arrillaga*.
- 30-Cine documental e inmigración en España. Una lectura sociocrítica. *Pablo Marín Escudero*.
- 31-Ideología y propaganda en el cine del Tercer Reich. Cuando el cine alemán se afilió al nazismo *Marco da Costa*.
- 32-Cine vasco. Una historia política y cultural *Rob Stone; María Pilar Rodríguez*.
- 33-La memoria televisada: «Cuéntame cómo pasó» *Laura Pousa*.
- 34-Crisis económica e implantación de la Sociedad de la Información (Países Nórdicos & España). *Juan José Fernández-Sanz, Kirsti Baggethun y Julio Larrañaga-Rubio* (editores).
- 35-Las Industrias culturales y creativas y su Índice de potencialidad. *Antonio Castro Higuera*.
- 36-Soñando sobre ruedas. Brand Placement del sector del automóvil en el cine de los Estados Unidos *Alicia Martín García*.
- 37-Cine y Series. La promiscuidad infinita *Alberto N. García Martínez y María J. Ortiz* (editores).
- 38-Competencias mediáticas en medios digitales emergentes *Ignacio Aguadedo y Luis M. Romero-Rodríguez* (coords.).
- 39-El renacer del mito. Héroe y mitologización en las narrativas *Ruth Gutiérrez Delgado* (coordinadora).
- 40-Nuevo cine andaluz *Manuel Blanco Pérez*.
- 41-La identidad europea en las artes audiovisuales. *Javier Figuro Espadas y Roberto Gelado Marcos* (editores).
- 42-Historias de la fotografía del siglo XXI. *Manuel Blanco Pérez y Nekane Parejo* (eds.).
- 43-Los caminos de la memoria en el cine y el audiovisual contemporáneos. *Agustín Gómez; Rubén Higuera y Miguel de Aguilera* (coords.).
- 44-Memorias en el cine español y americano. *Nekane Parejo; Rafael Marfil-Carmona y Valeriano Durán Manso* (coords.).
- 45-CloudClass. Comunicación virtual para la innovación docente. *Enrique Castelló-Mayo y Roi Méndez-Fernández* (coords.).

## colección COMUNICACIÓN CRÍTICA

---

- 1-Comunicación, globalización y democracia. Crítica de la economía política de la *comunicación y la cultura*. *Fernando Quirós; Francisco Sierra* (dirs.)
- 2-Comunicación, educación y desarrollo. Apuntes para una Historia de la Comunicación Educativa. *Francisco Sierra Caballero*
- 3-Cultura Popular y Medios de Comunicación. Una aproximación desde Andalucía. *Manuel Bernal Rodríguez* (coord.)
- 4-Tecnología y contextos mediáticos. Condicionamientos socioeconómicos y políticos de la comunicación de masas en la Sociedad de la Información. *Pedro Antonio Rojo Villada*
- 5-Comunicación y cognición. Bases epistemológicas de la complejidad. *Juan Miguel Aguado*
- 6-Propaganda y comunicación. Una aproximación plural. *Adrián Huici Módenes y Antonio Pineda Cachero* (coords.)
- 7-Crítica feminista y comunicación. *M<sup>a</sup> José Sánchez Leyva; Alicia Reigada Olaizola* (coords.)
- 8-Tecnopolítica en América Latina y el Caribe. *Francisco Sierra y Tomasso Gravante* (coords.)
- 9-Ciudadanía digital y democracia participativa. *Francisco Sierra, Salvador Leetoy y Tomasso Gravante* (coords.)
- 10-La impostura crítica. Desventuras de la investigación en Comunicación. *Carlos Ossandón, Claudio Salinas y Hans Stange*.
- 11-El Modelo de Propaganda y el control de los medios. *Joan Pedro-Carañana y Francisco Sierra* (coords.)
- 12-Economía política y medios digitales. *Florence Toussaint; Francisco Sierra Caballero* (coords.)
- 13-Democracia digital. De las tecnologías de representación a la expresión ciudadana. *Francisco Sierra Caballero; José Candón Mena*(editores).
- 14-Políticas de comunicación y economía creativa. *Francisco Sierra y Salomé Sola*.
- 15-Economía Política de la Comunicación. Teoría y Metodología. *Francisco Sierra Caballero* (ed.)
- 16-Ciberciudadanía. Retos de la democracia digitalizada. *Berta García Orosa* (coord.)
- 17-La construcción mediática del enemigo. Cultura indígena y guerra informativa en Chile. *Carlos del Valle Rojas*.
- 18-Del ciberactivismo a la tecnopolítica. Movimientos sociales en la era del escepticismo tecnológico. *José Candón-Mena y David Montero-Sánchez* (eds.)
- 19-Contra el giro computacional. Activismo digital, Teoría Crítica y apropiación social. *Francisco Sierra Caballero y David Montero-Sánchez* (eds.)
- 20-Cultura digital, nuevas mediaciones sociales e identidades culturales. *Francisco Sierra Caballero y Jordi Alberich Pascual* (eds.)
- 21-Interrupciones. Narrativas, tecnologías y crítica al fascismo. *Daniel H. Cabrena Altieri, Francisco Sierra Caballero y Víctor Silva Echeo* (eds.)
- 22-Tecnopolítica, cultura cívica y democracia. *Jesús Sabariego y Francisco Sierra Caballero*.

## colección ESPACIO IBEROAMERICANO

---

- 1-La Comunicación Mundo: releer un mundo transfigurado por las comunicaciones. *Antonio Pasquali*.
- 2-Comunicación política en México. Retos y desafíos ante el proceso democratizador global. *Silvia Molina y Norma Pareja* (coordinadoras).
- 3-Qué pasa con el estudio de los medios. Diálogo con las Ciencias Sociales en Iberoamérica. *Raúl Fuentes Navarro, Enrique E. Sánchez Ruiz y Raúl Trejo Delarbre*.
- 4-Comunicación y culturas del consumo. *Maria Aparecida Bacega* (coordinadora).
- 5-Educación, ciencia y cultura. Miradas introspectivas a las comunidades universitarias en México. *Lucila Hinojosa Córdova* (coordinadora).
- 6-Políticas de comunicações. Um estudo comparado: Brasil, Espanha, Estados Unidos, México e Venezuela. *Sayonara Leal; Murilo César Ramos; Elen Geraldés* (orgs.).
- 7-Matrices culturales del neoliberalismo: una odisea barroca. *Eliseo R. Colón Zayas*.
- 8-Pluralismo menguante. Elecciones y libertad de expresión en la Venezuela de Chávez (1999-2012). *Andrés Cañizales*.
- 9-Comunicación aplicada. Teoría y método. [Comunicação aplicada. Teoria e método.] *Damián Fernández Pedemonte* (coordinador).
- 10-La mediatización social. *Pablo Arredondo Ramírez*.
- 11-Frentes digitales. Totalitarismo tecnológico y transcultura. *Antonio García Gutiérrez*.
- 12-La comunicación pensada desde América Latina (1960-2009). *Erick Rolando Torrico Villanueva*.
- 13-Comunicación, campo(s), teorías y problemas. Una perspectiva internacional. *Eduardo Vizer y Carlos Vidales* (coordinadores).
- 14-Centralidad y marginalidad de la comunicación y su estudio. *Raúl Fuentes Navarro*.
- 15-Pensar la comunicación desde las periferias. *Leonarda García-Jiménez; Susana Torrado-Morales; Juan José Sánchez-Soriano* (eds.)

## colección METODOLOGÍAS IBEROAMERICANAS DE LA COMUNICACIÓN

---

- 1-Confíar en la Prensa o no. Un método para el estudio de la construcción mediática de la realidad  
*José Luis Piñuel Raigada; Juan Antonio Gaitán Moya; Carlos Lozano Ascencio.*
- 2-Perspectivas metodológicas em Comunicação. Novos desafios na prática investigativa  
*Efendy Maldonado Gómez de la Torre; Jiani Adriana Bonin; Nisia Martins do Rosário* (organizadores).
- 3-Comunicación, semiosis y sentido. El relativismo teórico en la investigación de la comunicación  
*Carlos Vidales Gonzales.*
- 4-Panorâmica da Investigaçáo em Comunicaçáo no Brasil. Processos receptivos, cidadania, dimensáo digital  
*Efendy Maldonado Gómez de la Torre* (coordinador).
- 5-E-Reputación. La construcción de la reputación online y su vulnerabilidad  
*José Luis Piñuel Raigada y Jérôme Ferret* (coordinadores).
- 6-Tendencias metodológicas en la investigación académica sobre Comunicación  
*Carmen Caffarel Serra; Juan Antonio Gaitán Moya; Carlos Lozano Ascencio; José Luis Piñuel Raigada* (editores).
- 7-Investigación, comunicación y universidad  
*José Luis Piñuel Raigada* (director).

## colección HISTORIA Y PRESENTE

---

- 1-Historia de la idea laica en Francia en el siglo XIX.  
*Georges Weill.*
- 2-El periódico. Orígenes, evolución y función de la prensa periódica.  
*Georges Weill.*
- 3-Los «paseados» con Lorca. El maestro cojo y los dos banderilleros.  
*Francisco Viguera Roldán.*
- 4-Monografía de la prensa parisina [Los periodistas].  
*Honoré de Balzac.*
- 5-El alma y la ley. Tolstói entre juristas. España (1890-1928).  
*José Calvo González.*
- 6-Los informes de los Fugger. Cartas de aviso inéditas de los correspondientes de la Casa Fugger (1568-1605).  
*Victor von Klarwill* (comp.).
- 7-Ucrania. De la Revolución del Maidán a la Guerra del Donbass.  
*Rubén Ruiz Ramos* (coordinador).
- 8-La Prensa Hispánica en el exilio de Londres (1810-1850)  
*María José Ruiz Acosta* (editora).
- 9-La guerra de civilizaciones no tendrá lugar. Coexistencia y violencia en el siglo XXI  
*Raphaël Lioger.*
- 10-Caso ERE. Las entrañas de la corrupción institucional en Andalucía.  
*Juan Esteban Poveda Sánchez.*
- 11-Sistema mediático y propaganda en la Rusia de Putin.  
*Adrián Tarín Sanz; Marta Ter Ferrer y Miguel Vázquez Liñán* (editores).
- 12-Abajo los Borbones, Viva el Rey. Revolución, República y Restauración en España a través de la prensa hispalense (1862-1874).  
*José Enrique Lorite Luque.*
- 12-Abajo los Borbones, Viva el Rey. Revolución, República y Restauración en España a través de la prensa hispalense (1862-1874).  
*José Enrique Lorite Luque.*
- 13-El Trust. El periodismo industrial en España (1906-1936).  
*Antonio Laguna Platero y Francesc Andreu Martínez Gallego.*
- 14-Nuevas perspectivas historiográficas en Comunicación. abordajes sobre la prensa en España, Portugal y América Latina.  
*Marta Rodríguez Castro; Carlos Tournal Bran; Alberto Pena Rodríguez* (editores).
- 15-Fariseos de la libertad. La prensa católica en la «guerra escolar»: el caso de *El Noticiero* de Zaragoza durante el primer bienio republicano (1931-1933).  
*Ricardo Zugasti.*
- 16-Rusia entre líneas. Una historia cultural del periodismo y la propaganda en el imperio de los zares (1700-1917).  
*Miguel Vázquez Liñán.*

## colección PERIODISMO ESPECIALIZADO

---

- 1-Periodismo de Viajes. Análisis de una especialización periodística.  
*Mariano Belenguer Jané.*
- 2-Periodismo e Industria de la Moda. Claves prácticas.  
*Concha Pérez Curiel y Ernesto Naranjo.*

## colección RELACIONES PÚBLICAS Y COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL

---

- 1-Comunicación integral para las organizaciones. Liderazgo y creación de valor.  
*Rebeca Illiana Arévalo Martínez.*
- 2-Comunicar para generar valor y marca  
*Sandro Arrufat Martín.*

## colección PUBLICIDAD

---

- 1-Aproximación a la estructura de la publicidad. Desarrollo y funciones de la actividad publicitaria. *Jorge David Fernández Gómez* (coordinador).
- 2-Publicidad y cambio social. Contribuciones históricas y perspectivas de futuro. *Jesús Bermejo Berros* (coordinador).
- 3-Publicidad y cultura. La publicidad como homologador cultural. *M<sup>a</sup> Cruz Alvarado* y *M<sup>a</sup> Isabel Martín* (coordinadoras).
- 4-Publicidad y ciudad. La comunicación publicitaria y lo urbano: perspectivas y aportaciones. *Antonio J. Baladrón*; *Esther Martínez*; *Marta Pacheco* (coordinadores).
- 5-Nuevas tendencias en la publicidad del siglo XXI. *María Isabel Martín Requero* y *M<sup>a</sup> Cruz Alvarado López* (coordinadoras).
- 6-Moda, comunicación y sociedad. *Grupo de Análisis de la Comunicación*.
- 7-Publicidad y sociedad. Un viaje de ida y vuelta. *Juan Rey* (coordinador).
- 8-Publicidad y consumo. *Luis Martín Rodrigo* (coord.).
- 9-La publicidad en el contexto digital. Viejos retos y nuevas oportunidades. *Marta Pacheco* (coord.).
- 10-Por el cambio. Treinta años de propaganda política en España. *José Alfonso Arregui*.
- 11-Publicidad y lengua española: un estudio por sectores. *María Victoria Romero Gualda* y *Sara Robles Avila* (coordinadoras).
- 12-Otros fines de la publicidad. *Susana de Andrés del Campo* (coordinadora).
- 13-De la nada al consumo: desde los orígenes a 1960. Historia de la publicidad y de las relaciones públicas en España (vol. 1). *Mercedes Montero* (coordinadora).
- 14-La edad de oro de la comunicación comercial: desde 1960 hasta 2000. Historia de la publicidad y de las relaciones públicas en España (vol. 2). *Mercedes Montero* (coord.).
- 15-Publicidad, innovación y conocimiento. *Luis Rodrigo Martín* (coordinador).
- 16-Literatura y publicidad. El elemento persuasivo-comercial de lo literario. *Asunción Escribano*.
- 17-El discurso publicitario. Bases simbólicas, semióticas y mitológicas. *Pedro A. Hellín Ortuño* y *César San Nicolás Romera*.
- 18-Procesos cognitivos y neuromarketing. Un acercamiento a las emociones del consumidor. *Miguel Baños González*; *Antonio Baraybar Fernández*; *Mario Rajas Fernández* (eds.).
- 19-Cultura global publicitaria. Una epistemología visual sobre estética y consumo en la era digital. *Pedro Hellín*; *Fernando R. Contreras*; *Clotilde Pérez*; *César San Nicolás Romera*.

## colección CIENCIAS SOCIALES

---

- 1-Género y antropología social. *Yolanda Aixelà Cabré*.
- 2-Un lugar en su sitio. Narrativas y organización cultural urbana en el espacio latinoamericano. *Hugo Gaggiotti*.
- 3-La política exterior de la Unión Europea hacia Cuba (1993-2003). *Nerea Vadillo Bengoa*.
- 4-Poéticas de la persona. Creación, responsabilidad y vigencia en la Comunicación Pública y la Cultura. Estudios en homenaje a Juan José García-Noblejas *Ruth Gutiérrez* (coordinadora).
- 5-Más Ciencia. Cómo trabajar la divulgación científica desde las Radios Universitarias *Paloma Contreras Pulido*; *Macarena Parejo-Cuellar* (coordinadoras).
- 6-La comunicación digital en Aragón. Antecedentes, estado actual y tendencias. *Carmen Marta-Lazo* (coordinadora).
7. Comunicar el cambio climático: de la agenda global a la representación mediática. Actas de XXVIII CICOM Congreso Internacional de Comunicación. *Bienvenido León* (editor). [E-book]

## colección EDUCACIÓN

---

- 1-Conflictividad en las aulas. Guía práctica de intervención. *Francisco Ceballos López*.
- 2-Sociología de la familia. *Carmen Jaulín Plana*.
- 3-El hecho religioso y la enseñanza laica. La experiencia francesa. *Mireille Estivalézes*.
- 4-Organización y gestión de talleres de animación a la lectura en la biblioteca pública. *Esperanza Pozo Fernández*.
- 5-El taller de animación a la lectura en el aula y la biblioteca escolar. *Esperanza Pozo Fernández*.
- 6-El trabajo colaborativo del profesorado. *José Manuel Lavié Martínez*.
- 7-Objetos de aprendizaje. Guía metodológica para el diseño y evaluación de objetos de aprendizaje basados en los principios de individualización y personalización. *M<sup>a</sup> Eugenia Treviño Tejada*.
- 8-La gestión universitaria. Una aproximación a la dirección de centros y departamentos. *Diego Castro Ceacero*.
- 9-Oposiciones al Cuerpo de Maestros. Claves para realizar la programación didáctica. Trucos para opositores, criterios de evaluación del Tribunal y ejemplos reales para triunfar en la defensa oral. *Jesús Molina Saorín* (coordinador).
- 10-Didáctica y comunicación no verbal. *Víctor M. Amar Rodríguez*.
- 11-El Aprendizaje-Servicio en la Universidad *Virginia Martínez Lozano et al.* (coordinadora).
- 12-CaNNbiando: las historias de Paula y de Álex. Prevención del consumo de cannabis en adolescentes *Silvia Medina Anzano*; *Samuel Rueda Méndez*; *Isabel María Herrera Sánchez*.

## colección PAPEL PRENSA

---

1-Cuentos que fueron noticia.

*Antonio López Hidalgo.*

2-Crónicas de la polución. Un recorrido nostálgico por Sevilla. *Francisco Gil Chaparro.*

3-De la vida y otras anécdotas.

*Antonio López Hidalgo.*

4-Tiranía de la memoria.

*Miguel R. Aguilar Urbano.*

5-Los años bronceos. *José Nevado Infante.*

6-Cosas que cuentan. *Isaac López Redondo.*

7-El ruido y las nueces. *Antonio López Hidalgo.*

## colección TIEMPOS

---

1-Comunicación y desarrollo: pasos hacia la coherencia. *Raquel Martínez-Gómez y Mario Lubetkin* (coordinadores).

2-La prensa y la cooperación internacional. Cobertura de la cooperación para el desarrollo en nueve diarios europeos. *Marcial Murciano* (director).

3-Políticas, redes y tecnologías en la Comunicación para el Desarrollo. *Raquel Martínez-Gómez y Mario Lubetkin* (coordinadores).

## colección Psicología

---

1-Psicología social de la salud. Fundamentos teóricos y metodológicos. *José María León y Silvia Medina Anzano.*

2-Una aproximación a la psicopatología desde la perspectiva fenomenológica. *Antonio Sánchez-Barranco Ruiz.*



### CONTACTO:

Gestión: Avda. Juan Pablo II, 42, Ático A. 37008 Salamanca (España).  
Taller y almacén: c/ Escuelas, 16. 49130 Manganeses de la Lampreana (Zamora, España)

[info@comunicacionsocial.es](mailto:info@comunicacionsocial.es)

[www.comunicacionsocial.es](http://www.comunicacionsocial.es)

