

Aprendizaje cognitivo, emocional y social en el área audiovisual. Casos de éxito durante la pandemia

Cognitive, emotional and social learning in the audiovisual area. Successful cases during the pandemic

Recibido: 11/09/2023
Aceptado: 22/11/2023
Publicado: 29/12/2023

Marta Saavedra Llamas

Correspondencia: msaavedr@nebrija.es
<https://orcid.org/0000-0002-7762-9996>
Universidad Nebrija, España

Rocío Gago Gelado

mgago@nebrija.es
<https://orcid.org/0000-0003-4024-1143>
Universidad Nebrija, España

Laura Martínez Otón

mgago@nebrija.es
<https://orcid.org/0000-0002-2535-8282>
Universidad Nebrija, España

Andy Tavárez Pérez

atavarez@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0003-2721-2444>
Universidad Complutense de Madrid, España

Resumen

La crisis sanitaria por la COVID-19 planteó un escenario nuevo para la sociedad, teniendo efecto en el ámbito académico; en mayor medida, en el audiovisual. Entidades universitarias se adelantaron a los acontecimientos y plantearon prácticas basadas en la comunión entre tecnología, relación, información y comunicación (TRIC), de utilidad para los tiempos que estaban por venir y que en muchos casos se adelantaron a acciones ahora normalizadas. En esta investigación se analiza el aprendizaje cognitivo, emocional y social adquirido por los estudiantes en cuarentena y cómo la realización de *Radio Nebrija* en el ámbito radiofónico y *Nebrija Talent* en el ámbito

Para citar este artículo:

Saavedra, M., Gago, R., Martínez, L. y Tavárez, A. (2023). Aprendizaje cognitivo, emocional y social en el área audiovisual. Casos de éxito durante la pandemia. *Correspondencias & Análisis*, (18), 121-153. <https://doi.org/10.24265/cian.2023.n18.05>

© Los autores. Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC - BY 4.0).



televisivo, dos proyectos TRIC asentados en una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), sirvieron para configurar nuevos modelos de trabajo para los estudiantes y nuevas dinámicas universitarias para los docentes. Se expone el cambio de contexto entre las acciones basadas en tecnología y comunicación (TIC) y las de naturaleza TRIC, que suman la dimensión de la relación entre los alumnos y los docentes. A partir de un grupo de discusión con jóvenes estudiantes y entrevistas, en profundidad, a profesionales expertos en enseñanza y aprendizaje, se desprende la eficacia de la intermetodología en entornos académicos.

Palabras clave: prácticas TRIC, e-learning, comunicación, competencia digital, educación afectiva, radio, televisión, talent Show, COVID-19.

Abstract

The COVID-19 health crisis posed a new scenario for society, having a ripple effect in, academic areas; to a greater extent, the audiovisual. University entities were ahead of events and proposed TRIC practices that would serve for the times that were to come and that in many cases were ahead of now normalized actions. This research analyzes the cognitive, emotional and social learning acquired by students in quarantine and how the realization of *Radio Nebrija* in the radio field and *Nebrija Talent* in the television field, two TRIC projects based on an ABP methodology, served to configure new working models for students and new university dynamics for teachers. The change from ICT context to TRIC is exposed and through a discussion group with young students and in-depth interviews with experts in the field of teaching and learning environments. The effectiveness of intermethodology in academic environments emerges from the research.

Keywords: TRIC practices, e-learning, communication, digital competence, affective education, radio, television, talent show, COVID-19.

Introducción

Del escenario TIC al aprendizaje TRIC

Comunicar un discurso abierto, procomún, inclusivo y progresivo a través de las nuevas tecnologías y, con ello, construir conocimiento, es uno de los grandes retos que afronta la educación, según Marta-Lazo y Gabelas-Barroso (2023). Superado el escenario de aprendizaje TIC, donde los avances tecnológicos se situaban en el centro de atención, ahora los educadores deben priorizar al usuario, volcarse en cómo recibe el mensaje y en cómo es la relación que establece con el entorno de aprendizaje.

En esta línea, podría afinarse una nueva era de *e-learning* basada en el acrónimo TRIC, Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación (Marta-Lazo y Gabelas-Barroso, 2023). Solo introduciendo el factor relacional pueden considerarse las dimensiones cognitiva, emocional y social que intervienen en el proceso formativo.

La pandemia de COVID-19 fue un momento fundamental para el cambio de foco en la educación *online*; la disponibilidad de tecnologías digitales permitió continuar con los procesos formativos, procurando una transformación de la educación a nivel mundial, pero se puso de manifiesto la necesidad de atender la variable emocional en los entornos de aprendizaje al estar inmersos en una crisis social que dejó una profunda herida emocional en la ciudadanía y, por ende, en la comunidad educativa.

Los estudiantes estaban afectados por un confinamiento prolongado y la nueva modalidad de educación generó ansiedad, estrés y depresión, en parte, por no preservar un ambiente de aprendizaje socializado (Wang et al., 2020). Además, la situación de incertidumbre y miedo propició en las personas sentimientos negativos como angustia, irritabilidad, enojo, dificultades para la concentración, recuerdos de situaciones desestabilizantes y problemas en el sueño (Johnson et al., 2020). De acuerdo con Cohen et al. (2016), evidentemente trajo consecuencias nocivas en el aprendizaje y la memoria, coartando el proceso cognitivo.

De hecho, el Banco Mundial (2023) estima que la pandemia de COVID-19 provocó un colapso masivo del capital humano en un momento clave del ciclo de la vida, como es la juventud. Ante la pérdida de conocimientos y de aprendizaje cognitivo, los estudiantes de la actualidad podrían perder hasta un 10% de los ingresos futuros.

Los estragos ya empiezan a registrarse: a finales de 2021, 40 millones de personas, que habrían tenido su primer empleo en condiciones normales no lo tienen, y las tendencias de desempleo juvenil se agravaron un 12% (Schady et al., 2023).

Así, 23% de los jóvenes entre 18 y 24 añosk que trabajaban antes de la pandemia, están ahora desempleados y los que están trabajando han percibido una reducción de horarios e ingresos. Además, 40% de los jóvenes que se formaron durante la crisis sanitaria afrontan su futuro con incertidumbre y 14%, incluso, con miedo (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2020). Esto ha provocado, entre otras circunstancias, que crezca en 44%, a nivel mundial, la intención de seguir formándose, para intentar paliar los efectos de una educación deficitaria durante estos años (Naciones Unidas, s.f.).

La OIT (2020) explica que un 65% de los jóvenes considera que su actividad educativa se vio afectada como consecuencia de la transición de la enseñanza presencial a la *online* durante el confinamiento y el nivel de impacto tuvo que ver con la brecha digital (70% de los estudiantes de los países de altos ingresos pudieron proseguir con sus programas, pero solo 18% en el caso de los países de bajos ingresos). En el aspecto emocional, 50% de los jóvenes vivió la etapa de enseñanza virtual con episodios de ansiedad y 17% desarrolló depresión.

La educación virtual estándar durante la pandemia modeló un estudiante quieto, estacionario, atrapado entre pantallas, aburrido, sin pautas claras de cómo debía ser su comportamiento en un ambiente virtual, lo que trajo consecuencias emocionales, físicas y cognitivas (Brooks et al., 2020). La utilización de recursos tecnológicos permitió la explicación de los temarios, pero no contar con una estrategia metodológica y comunicativa, redujo la participación y la comprensión del material suministrado virtualmente (Pizan-Campos et al., 2020).

Por otro lado, de acuerdo con la definición de Bisquerra y García (2018), se vivieron situaciones de «tecnostres» por parte del docente y el estudiante, con el riesgo de perder la conciencia emocional de ambos agentes. Los profesores también permanecieron expuestos a riesgos psicosociales durante la pandemia, según las investigaciones de Ribeiro et al. (2020): primero, por la premura en la adaptación de sus metodologías académicas y la falta de formación digital; segundo, por la erogación financiera que supuso costear ciertas tecnologías; tercero, por los cambios y

ampliación de los horarios de trabajo; cuarto, por la necesaria utilización de medios antes vinculados a los círculos sociales íntimos, para permanecer en contacto con sus alumnos e intentar mitigar los estragos de la falta de socialización y seguimiento directo; quinto, porque el aumento del uso de móviles y pantallas contribuye a aumentar los niveles de estrés e insomnio; y, sexto, por la pérdida de contacto directo con estudiantes y compañeros. Ribeiro et al. (2020) subrayan el aumento de enfermedades mentales, la disminución de la creatividad, la intensificación del trabajo y la mayor exposición a dolencias debido a las condiciones ergonómicas precarias.

Seguir ahora, tras la crisis sanitaria, social y educativa con un planteamiento TIC supone priorizar lo tecnológico sobre el ejercicio de comunicación; significa apostar por el medio instrumental y no por el aprendizaje significativo. Introduciendo el valor relacional, la esfera emocional, se potencia la interacción (interactividad, inmediatez y participación), la conexión (atención, creatividad y libertad), el entretenimiento (entorno lúdico, abierto y plural que permite un modo de actuar autónomo y crítico), la relación (individual, social y ambiental), reciprocidad y horizontalidad. Apostar por una educación TRIC supone reforzar el humanismo digital, el factor relacional, el aprendizaje colaborativo, el sentido procomún, la innovación, la intermetodología, el ocio digital, la gamificación y el aprendizaje lúdico, las competencias digitales, las habilidades transversales, el aprendizaje para la vida y las emociones (Gabelas-Barroso y Marta-Lazo, 2020).

Como explica Moreira (2019), la clave está no solo en la correcta integración de los materiales educativos con los dispositivos electrónicos, sino en procurar la intervención activa para que el estudiante aprenda con todos sus sentidos y emociones mediante experiencias que lo conduzcan al descubrimiento y al procesamiento de la información. Así emergerán nuevos conceptos que relaciona con ideas previas, se facilitará la captación de significados de manera no arbitraria construyendo saberes que perduren en el tiempo y se alcanzará un aprendizaje significativo.

El docente tiene que dominar los contenidos de su curso y contar con competencias digitales, pero también ha de manejar estrategias de aprendizaje estimulantes que generen bienestar a los alumnos (Polo, 2016). Si la modalidad *online* considera estos aspectos, se facilita el desarrollo, en los estudiantes, de la capacidad de autogestión, responsabilidad, participación, creatividad, criticidad y reflexividad (Carranza y Caldera, 2018). Asimismo, si la estrategia metodológica tiene en cuenta los pilares

del aprendizaje significativo, atiende la motivación, comprensión, funcionabilidad, participación activa y relación con la vida real, con las emociones, creencias, valores e intereses (Pérez y Beltrán, 2014).

La educación emocional, que propone el desarrollo integral de la persona, permite al profesor y al alumno maximizar el proceso de aprendizaje, afrontando situaciones reales y buscando soluciones óptimas (Alvarado, 2021). En el debate ha estado las condiciones estructurales a nivel tecnológico en el aprendizaje digital. El nuevo escenario valora los aspectos socioemocionales, las nuevas formas de aprender, las competencias digitales, la comunicación y la organización para alcanzar el aprendizaje funcional. En definitiva, lo que permita utilizar todas las inteligencias y no solo la lingüística y la lógico-matemática, pilares de la educación tradicional (Miguel, 2020; Nadal, 2015).

Con los conocimientos obtenidos en la pandemia, se abre la opción de diseñar e implementar acciones educativas que tengan significado en la vida de los estudiantes (Blanco y Blanco, 2021).

Objetivos y metodología

En el presente estudio se analizan prácticas exitosas durante la pandemia, que favorecieron el conocimiento y el aprendizaje cognitivo, emocional y social para evaluar si una educación basada en el factor relacional y el valor emocional es factible en los entornos de *e-learning*, y qué suponen para alumnos y docentes.

Además, se describe y evalúa las prácticas del entorno universitario que establecen metodologías *online*, que no solo describan contenidos, sino que promuevan el aprendizaje funcional y la aplicación de las competencias en un espacio profesional simulado, para que los estudiantes adquieran habilidades que luego necesitarán en el entorno laboral.

La investigación parte de una fase descriptiva, conducente a la realización del epígrafe introductorio que sirve de marco de referencia para contextualizar el objeto de estudio. Por ello, se han recorrido las particularidades del escenario de aprendizaje virtual durante la pandemia, las consecuencias de una metodología poco efectiva en jóvenes y docentes y la necesaria reflexión sobre el modelo de enseñanza, donde cada vez tiene más fuerza la interrelación y la motivación para provocar un aprendizaje

funcional. Se continúa con la presentación de prácticas TRIC asentadas en una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Cabe destacar, que los programas de aprendizaje basados en proyectos demostraron una correcta adaptación a los entornos remotos. Llorens-Largo et al. (2021) explican que esta metodología se acomodó muy bien al confinamiento ya que prepara a los estudiantes para ser más autónomos y el seguimiento *online* produce una interacción directa y el control del proceso de aprendizaje por parte del docente. Asimismo, las herramientas digitales ayudan a la colaboración de los equipos y, con ellas, los profesores pueden trabajar no solo las competencias específicas, sino también habilidades tecnológicas (Sales et al., 2020).

En este sentido, ABP supone un conjunto de tareas de aprendizaje apoyada en la resolución de preguntas, problemas, o ambos, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en los procesos de investigación, dándole la oportunidad para trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del proceso, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás (Sánchez, 2013). Esta metodología, como lo sostiene Martí et al. (2010), centra el aprendizaje en el alumno, promoviendo la motivación intrínseca, estimulando el aprendizaje colaborativo, impulsando la mejora continua y multiplicando el compromiso del estudiante. Bain (2009) argumenta que ofrece la posibilidad de adquirir competencias en un proyecto experiencial que no solo reta a los estudiantes, sino que motiva a los docentes y, tal como se ha señalado, en tiempos de pandemia la ilusión por el proceso de aprendizaje fue necesaria para alumnos y profesores. Y, Johnson et al. (2006) recuerdan que esta metodología provoca un escenario de aprendizaje motivador y que, ante la solución de un problema o reto común, el equipo desarrolla nuevas habilidades y se activa el pensamiento profesional.

Para evaluar las prácticas descritas se utilizan dos metodologías complementarias: el grupo de discusión y la entrevista en profundidad.

Primero, se aplicó la técnica del *focus group* para entrevistar a los alumnos participantes en cada uno de los ejercicios docentes descritos; de esta forma se pudo conocer, de cada estudiante, su apreciación para evaluar la efectividad de los proyectos. Esta técnica cualitativa permite la expresión de distintas posturas y actitudes por parte de los participantes, el intercambio de información y la orientación del discurso sobre la realidad a investigar (Canales y Peinado, 1995). Para tener

identificado a cada estudiante o participante se le otorgó un código (p. ej., E1, E2, etc.).

Se toma en cuenta la representación de hombres y mujeres, así como la presencia de alumnos de diferentes titulaciones y cursos, puesto que son prácticas interdisciplinarias e intergeneracionales. La variable concurrente entre los participantes es su intervención en el proyecto.

Tabla 1

Focus groups del ámbito radiofónico y televisivo sobre prácticas TRIP

Focus Groups sobre Prácticas TRIP									
Ámbito radiofónico					Ámbito televisivo				
Código	Nivel	Edad	Sexo	Tipo de participación	Código	Nivel	Edad	Sexo	Tipo de participación
E1	Máster de Radio	24	H	Grabación de reportajes históricos sobre pandemia	E1	Alumno en Publicidad y RRPP	25	H	Presentador de la III Edición de un <i>talent show</i> en pandemia
E2	Máster de Radio	28	M	Locución de sumarios	E2	Alumno en Publicidad	23	H	Artista musical participante
E3	Máster de Radio	23	M	Grabación de reportajes y noticias	E3	Alumno en Publicidad y RRPP	24	M	Artista musical invitada
E4	Máster de Radio	22	H	Locución de indicativos. Grabación de reportajes y noticias	E4	Alumno en Comunicación Audiovisual y Artes Escénicas	24	M	Jurado profesional y antigua ganadora de la II Edición
E5	1º Grado en Periodismo	18	H	Grabación de noticias y experiencias personales	E5	Alumno en Comunicación Audiovisual y Periodismo	24	M	Integrante del equipo de producción del <i>talent show</i>
E6	1º Grado en Periodismo	18	H	Grabación de noticias y experiencias personales	E6	Alumno en Comunicación Audiovisual	26	M	Artista musical participante y ganadora de la III Edición

Segundo, se entrevistó a expertos en la materia para analizar el ejercicio académico, la efectividad de los métodos TRIC en las prácticas presentadas y, sobre todo, para extraer un catálogo de indicaciones que ayuden a los docentes a diseñar proyectos de enseñanza efectiva en el entorno *e-learning*, y que tengan en cuenta las necesidades psicosociales y emocionales del alumnado para garantizar un aprendizaje significativo y estimulante que genere bienestar en el receptor.

Es relevante indicar que la entrevista en profundidad es una conversación científico-profesional por medio de la cual se obtiene información para analizar un contexto social (Peña, 2013). Como lo establece Valles (2022), no se trata de un diálogo espontáneo, sino que se fundamenta en un proceso estructurado donde el captador de la información –el investigador o entrevistador– debe seleccionar al cuestionado –el experto o entrevistado– en función de una serie de variables y bajo una argumentación sólida.

Por lo tanto, en esta investigación, se seleccionaron cuatro expertos en enseñanza y entornos de aprendizaje, quienes aportaron visiones diferentes, pero complementarias, enriqueciendo la discusión. Siguiendo la catalogación de Ruiz (2012), se optó por el modelo individual y dirigido, ya que en todas las entrevistas se partió de un cuestionario cerrado. Los temas tratados en la entrevista recogen los siguientes ejes: impacto de la pandemia en la juventud y en su modo de aprendizaje; valores académicos y personales que pueden aportar las prácticas TRIC en un entorno de aprendizaje; y futuro y perspectivas de la educación online.

Tabla 2

Expertos sobre prácticas TRIP entrevistados

Expertos TRIP		
Nombre	Trayectoria profesional	Justificación
Carmen Marta-Lazo	Periodista y catedrática de Periodismo en la Universidad de Zaragoza. Especializada en educación y competencia mediática, audiencias e interacciones. Autora de Diálogos posdigitales. Las TRIC como medios para la transformación social. Precursora de la sigla R (Relación) en TRIC junto a José Antonio Gabelas-Barroso.	Como referente en el campo de las prácticas TRIC, su voz resulta esencial para comprender la importancia de la cuarta sigla R en el acrónimo y las técnicas para identificarla en las acciones estudiadas.

Expertos TRIP		
Nombre	Trayectoria profesional	Justificación
José Antonio Marina Torres	Catedrático excedente de Filosofía en el instituto madrileño de La Cabrera y Doctor Honoris Causa por la Universidad Politécnica de Valencia. Presidente de la Fundación Educativa Universidad de Padres y Rector de la UP online.	Considerado un exponente de la fenomenología española, cuenta con una teoría de inteligencia que aborda la neurología y la ética que profundiza en el rol del lenguaje.
Cristina Villalonga	Doctora en Comunicación y Educación en Entornos Digitales, dirige la unidad <i>e-learning</i> de la Universidad Nebrija. Impulsora del modelo de educación digital reconocido como Mejor Universidad Online, especializada en metodologías de enseñanza y aprendizaje <i>e-learning</i> y <i>b-learning</i> .	Experta en la renovación pedagógica, aporta el desarrollo de competencias mediáticas y digitales en entornos móviles y ubicuos, brindando una visión digital a las nuevas metodologías.
Silvia Álava	Doctora en Psicología Clínica y de la Salud por la Universidad Autónoma de Madrid. Se ha especializado en Psicología General Sanitaria y en Psicología Educativa. Compatibiliza su carrera como conferenciante y escritora con diversas publicaciones. Colaboradora en Saber Vivir y directora del área infantil del Centro de Psicología Álava Reyes.	Con su aporte clínico, arroja un nuevo punto de vista al objeto de estudio, sumando su experiencia en el papel de los medios televisivos y su rol transformador en tiempos de pandemia y adaptación a nuevos entornos.

Resultados

Descripción de prácticas TRIC en el ámbito audiovisual

Las prácticas evaluadas en esta investigación pertenecen a estudios de la rama de la Comunicación, un entorno especialmente afectado durante la pandemia por la necesidad de utilizar *–a priori–* espacios profesionalizados para el aprendizaje *–como platós de televisión o estudios de radio–* y por el perfil de sus estudiantes, altamente necesitados de espacios de socialización para poder trabajar en equipo, emulando la realidad profesional.

Prácticas TRIC en el ámbito radiofónico: el caso de Radio Nebrija

La radio es históricamente el medio de comunicación masivo, de largo alcance y bajo coste que se ha mantenido desde hace más de 100 años como una gran alternativa a los avances de las tecnologías digitales (García-Aretio, 2022). Además, con la proliferación del *podcast* como formato de la nueva *sonosfera* digital, el audio se ha convertido en *mainstream*, sobre todo para un *target* más joven que busca otros contenidos alternativos a la radio generalista; ha facilitado la *audificación* en cuanto a creación, distribución y difusión de contenidos y es un gran aliado para la docencia. Solano y Sánchez (2010) definen el *podcast* docente como un medio didáctico creado a partir de un proceso de planificación pedagógica, que supone la existencia de un archivo de audio con contenidos educativos. Existen diferentes tipos de *podcasts* docentes, pero el realizado en equipo, como el caso que se presenta aquí, refuerza el aprendizaje colaborativo porque los alumnos tienen que desarrollar la comunicación interpersonal por medio del desarrollo de las destrezas sociales para ponerse de acuerdo en qué contenido van a realizar (Martínez et al., 2020).

La crisis provocada por la pandemia de COVID-19 supuso la interrupción de las actividades en torno al aprendizaje activo de la radio, pero también una oportunidad nueva para la docencia. La transformación digital de la enseñanza se vio acelerada en el escenario pandémico, con una forzosa capacitación del profesorado y del alumnado, y fue asumida de forma institucional y generalizada a nivel internacional (Sáiz-Manzanares et al., 2022).

La rápida adecuación tecnológica del medio implicó un reto, un salto cualitativo que la radio profesional tuvo que asumir cambiando sus dinámicas de organización, que se tradujo también en la enseñanza del medio. La radio profesional y universitaria se hizo desde el aislamiento social, y es que históricamente es el medio que mejor se adapta a las situaciones de crisis (Rodero y Blanco, 2020). La mayoría de las radios universitarias en España supieron adaptarse a la situación, canalizaron la misión de servicio, de formación y de innovación, pilares siempre presentes en ellas (Gárate y Martínez-Costa, 2021).

Bajo esta óptica, la Universidad Nebrija entendió y fomentó el impulso de fórmulas que permitieran mantener las relaciones personales con el aprendizaje de la radio. *Radio Nebrija, especial Crisis Covid* se convirtió en una radio universitaria hecha desde casa. Con el apoyo de los responsables académicos se involucró a todos los

alumnos, profesores y personal no docente en la producción de un programa semanal difundido en formato *podcast* a través de los canales institucionales de la universidad y las plataformas de difusión de audio (iVoox, Soundcloud y Spreaker).

El resultado final es la presencia de 10 programas a lo largo de 10 semanas consecutivas (entre el 16 de marzo y el 29 de mayo de 2020), con el objetivo de abordar la actualidad del momento y generar un sentimiento de pertenencia que permitiera a los alumnos gestionar emocionalmente su incertidumbre y continuar con el aprendizaje. En cuanto a la forma y el contenido, se eligió el formato del magacín informativo, uno de los híbridos radiofónicos que permite combinar información y entretenimiento desde la variedad de la conversación, porque su fuerte componente de actualidad lo convierte en un termómetro fiel de los cambios sociales (Herrera, 2002). Es el formato ideal en el que los alumnos dieron salida a los distintos géneros radiofónicos que se enseñaban en sus programas (Grado en Periodismo y Máster en Radio), y resultaba ideal, por la heterogeneidad de contenidos y por la estructura que los encierra (Legorburu, 2004).

En todos los programas se elaboró una estructura para tratar los temas en cuatro bloques diferenciados: Introducción a cargo de la conductora con un *leitmotiv* motivacional, buscando en la narrativa sonora el impulso emocional; Entrevista institucional que explicara el trabajo de la Universidad Nebrija para mantener la cohesión; Tertulia con profesores, explicando casos de innovación docente exitosa desde la telepresencialidad; e Información de interés para los alumnos relacionada con la crisis sanitaria y la universidad, pero, sobre todo, información veraz y segura para afrontar la desinformación y proliferación de noticias falsas.

La cobertura estuvo a cargo de 23 alumnos de grado y 15 de postgrado. Se fomentó la participación de alumnos de otros países y de antiguos alumnos que aportaran una mirada optimista de futuro ante la difícil situación emocional. De esa manera, «el objetivo fue siempre plantear entrevistas con datos de utilidad para el oyente a fin de sobrellevar el periodo de confinamiento con una buena salud mental y física» (Martínez et al., 2020, p. 10).

El cierre generalizado de las instalaciones y el estado de sitio, que impedía la movilidad, propició el uso de las tecnologías gracias a los avances de la digitalización. La tecnología sirve para apoyar estrategias pedagógicas centradas sobre el alumno; él lo identifica con un empoderamiento que impulsa su compromiso activo en el

aprendizaje (Redecker y Punie, 2020). Es relevante mencionar que el trabajo se hizo con equipos de grabación y edición domésticos, con *softwares* gratuitos para *podcasting*; se creó una redacción *online* a través de Microsoft TEams para organizar el trabajo; se fomentó la comunicación a través de las redes sociales, que sirvieron también para la difusión y distribución del resultado final.

Este proyecto de radio universitaria en tiempos de pandemia mereció una mención de la Fundación Gabo (2020) por el trabajo riguroso, ético e innovador de los periodistas iberoamericanos durante la cobertura de la pandemia de COVID-19.

En el caso del máster, con la docencia ya finalizada, los alumnos vieron interrumpidas sus prácticas; no solo no tenían clases, tampoco posibilidades de empleo, lo que los afectó psicológicamente, sobre todo. Sin embargo, como señala E1:

[Esto supuso] una forma de seguir enganchado a la radio y no perder el hilo que se había tejido durante los meses anteriores ... También fue una ocupación y un quehacer que ayudaba a mitigar la nula actividad que uno tenía. Hay que tener en cuenta que la actividad se desarrollaba en las semanas más duras del confinamiento. (comunicación personal, 2023)

Para E4, «en un tiempo distinto y una situación nueva para todos, el formato que adoptó la radio fue positivo para mantener la mente alejada del pesimismo que se vivía» (comunicación personal, 2023). Algunos, como E2, lo consideraron una manera de sentirse útil en ese encierro y lo asumieron como «una responsabilidad» (comunicación personal, 2023).

Lo que en un principio suponía romper con el aprendizaje presencial, trajo consigo otras oportunidades. Según E5, «continuó la buena acogida de Radio Nebrija entre la institución, consciente, además, del esfuerzo que realizaban tanto profesores como alumnos. De alguna forma, contribuyó a retomar el proyecto presencialmente con más ganas una vez acabado el confinamiento» (comunicación personal, 2023).

Mejor aún, señala E2: «Creo que, incluso, llegó a reforzarse el proyecto de radio desde casa y *online*; sin la pandemia, no hubiera tenido la oportunidad de conocerlo tan de cerca y participar, por falta de tiempo o implicación» (comunicación personal, 2023).

Esta forma de trabajar que, en un principio, implicó un cambio en la organización, es hoy una práctica habitual. El teletrabajo en la radio, que hasta el momento de la pandemia nadie consideró porque tecnológicamente no siempre era posible, ha supuesto un cambio en el paradigma de trabajo radiofónico. Hoy está implementado en todas las redacciones de radio en todo el mundo.

Además, los alumnos valoran la adquisición de competencias; por ejemplo, E5 señala lo siguiente: «Creo que continuamos trabajando todas las competencias propias de cualquier buena asignatura de radio o de *podcasting*» (comunicación personal, 2023). El mismo parecer es de E3, quien en su narración destaca el desarrollo de competencias:

Pensamiento analítico e innovación, resolviendo problemas desde casa e intentando dar la vuelta a las noticias para que fueran más atractivas y entretenidas para hacer más ameno a la gente el confinamiento. Creatividad y espíritu de iniciativa: todos aquellos que decidimos participar conseguimos sacar programas entretenidos, innovadores y diferentes. Resiliencia y flexibilidad, ya que el confinamiento me abrió puertas a nuevos proyectos. Junto con Radio Nebrija, trabajaba en guiones para radio y tuve que ser flexible y adaptarme a lo que se pedía en cada momento. Resolución de problemas como la búsqueda de soluciones ante fallos técnicos. (comunicación personal, 2023)

Asimismo, E2 describe a detalle su capacitación:

La edición de audio mediante el software Audacity, así como la mezcla de diferentes sonidos para crear un argumento coherente y que pusiera en situación a quien escuchara el documento sonoro fue básico. Pude desarrollar la capacidad de intentar transmitir sensaciones con la selección minuciosa de SFXs –efectos especiales– y de músicas, así como dedicar el tiempo que fuera necesario para que el objetivo que buscaba se consiguiera. En ese sentido, todos estos elementos transversales, por ejemplo, me sirvieron para ponerlos en práctica tanto en nuestra vuelta a las prácticas en Onda Cero como en mi *podcast* personal. (comunicación personal, 2023)

Como agente de cohesión personal, sin duda, «era un motivo para aislarse de todo lo que estaba ocurriendo y poder evadirse de lo latoso y complicado que era

hallar una ocupación en esos días tan complicados», explica E1 (comunicación personal, 2023). «En esos momentos en los que parecía que el mundo se había detenido, fue un espacio para acercarnos al resto y acompañarnos mutuamente», comenta E4 (comunicación personal, 2023).

Prácticas TRIC en el ámbito televisivo: el caso de Nebrija Talent

La pandemia de COVID-19 llevó consigo una cadena de efectos colaterales que no excluyeron al medio televisivo de la ecuación, aunque en este caso, la repercusión tuvo un efecto positivo. La crisis sanitaria provocó que «la televisión generalista recuperase la audiencia del público joven», un sector hasta la fecha desconectado del medio debido al auge de las plataformas de *streaming* (La televisión recupera con la pandemia, 2020).

Un estudio de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) sobre el impacto en el consumo de los medios de comunicación concluye que se produjo un aumento del 147% del consumo en el colectivo entre los 18 y 39 años, aunque dicho consumo no se hizo a través del televisor tradicional, sino de dispositivos portátiles con acceso a los canales generalistas (Montaña et al., 2020). Un año después, Barlovento Comunicación (2020-2021) estimó que el consumo televisivo de los españoles había aumentado un 72% en tan solo un año desde el decreto del estado de alarma. Con este resurgimiento del medio en un contexto de miedo y preocupación, un género se abre camino y recupera el interés de usuarios y productoras: los *talent show*. Para Gloria Saló, directora del Gabinete de Estudios de Comunicación Audiovisual (GECA), la intrínseca relación entre el formato y los tiempos que vivimos no es casualidad ya que precisamente los *talent* «demuestran cómo la habilidad en cualquier disciplina puede cambiar la vida de personas con historias de superación, de miedos, de afanes y de aspiraciones», algo clave por su rol optimista tras lo vivido en 2020 (como se citó en Álvarez, 2022).

Con su precedente en las ondas, dicho formato de origen radiofónico ha emigrado a la televisión modificando su proceso de producción y necesidades técnicas (Blanco, 2017). Tomando este testigo y de forma paralela al caso de Radio Nebrija, el ámbito televisivo también se vio adaptado a los nuevos tiempos.

La naturaleza del Nebrija Talent era presencial desde su origen, celebrando su primera edición en diciembre de 2017. Siguiendo el formato tradicional de *talent show*,

hereda las características del subgénero de telerrealidad con un enfoque estratégico puesto «en el mérito en otros valores positivos como el aprendizaje, el sacrificio, el esfuerzo, la exigencia, la disciplina, la solidaridad o el compañerismo» (Cebrián, 2003). De esta manera, aunque queda enmarcado en el entorno universitario, juega con los mismos ingredientes que los *talent shows* actuales y en tendencia, otorgando a la música un papel protagonista, pero sin olvidar el peso del carácter personal que ayuda a conectar con la audiencia.

Imitando la realización de un programa de estas características, el Nebrija Talent aspira a que los alumnos analicen las dinámicas del formato, dividan las necesidades en unidades de trabajo y pongan en práctica los diferentes roles que la industria realiza en un proyecto de índole real, abandonando cualquier intento de práctica estrictamente académica y dando un paso hacia delante en el entorno preprofesional. Grabado en el plató de televisión del Campus de Princesa de la Universidad Nebrija, el programa cosechó éxito entre los estudiantes y facilitó el desarrollo de una segunda edición en el curso 2018/19 con mayor producción, duración y medios técnicos, con la consecuente ampliación de equipo. Para el curso 2019/20, la pandemia de COVID-19, enfermedad por coronavirus (SARS-CoV-2), modificó los planos originales del proyecto y su tercera edición, que ya estaba en desarrollo.

El equipo de responsables de Nebrija no se planteó cancelar el proyecto, sino que consideró que los estudiantes del curso 2019/20 debían saber cómo gestionarse en el híbrido formato resultante entre lo presencial y lo digital. Como consecuencia, las fases de trabajo habituales incluyeron en su dinámica softwares para facilitar la convocatoria (Whatsapp y Outlook), la organización (Microsoft Teams y Zoom); el desarrollo (OneDrive y WeTransfer), la gamificación (en redes sociales con Twitter e Instagram) y la difusión (vía Youtube y Blackboard Collaborate), que facilitaron el trabajo en pleno estado de alarma sanitaria.

Las cinco fases del proyecto audiovisual –ideación de la idea, preproducción, producción, postproducción y distribución– se vieron afectadas ya iniciado el proceso de trabajo el 14 de marzo de 2020, cuando el Gobierno español decretó el estado de alarma. De forma inmediata, se suspendió la docencia y se cerraron las instalaciones. Si bien Nebrija Talent no formaba parte del plan de estudios obligatorio y podía haberse reconvertido o sustituido por otro tipo de actividad más operativa en el formato digital, se procedió a adaptarlo al formato *online*, generando un reto y una oportunidad de forma simultánea.

Debido a la situación de cuarentena nacional, no se llevó a cabo un rodaje tradicional, sino que se planteó una emisión multipantalla en directo con cobertura en Youtube para externos, ampliando la audiencia, y Blackboard Collaborate para la comunidad universitaria, plataforma empleada para las clases por videoconferencia. De esta forma, el entorno era análogo para los distintos perfiles. Se desecha así el original falso directo y se apuesta por una difusión real con interacción instantánea, ya que el público tenía la posibilidad de intervenir por medio de comentarios en *streaming*. A su vez, pensado en las características de show del formato y en sus espectadores, se contó con una actuación en directo del cantante Fran Perea, ampliamente conocido por el público objetivo. Junto a los *talents*, alumnos, profesores y profesionales del sector como jurado, dieron forma al programa en su tercera edición. La emisión con realización en directo se produjo el 8 de mayo de 2020 a las 20:00 p. m. y posteriormente se compartió a través de los canales oficiales de Nebrija Medialab vía Youtube y e-mail al día siguiente de la gala. Debido a este peso digital, se reforzó el trabajo en redes sociales para hacerse eco de su celebración, disponible para su visionado después.

Por tanto, se mantuvieron las acciones de Nebrija Talent, pero reconvertidas especialmente en su segundo tramo, reconfigurado por las circunstancias digitales que exigía el momento. Precisamente, este hecho queda recogido por E2, alumno participante de la edición: «En plena cuarentena, cuando solo podíamos pensar en estudiar, el Talent me sirvió para desconectar y hacer algo práctico que tuvo repercusión» (comunicación personal, 2023).

E1, presentador del programa, recoge las palabras de E2 y segunda:

Había hecho antes presentaciones en clase, pero no había presentado un programa en estricto directo, en el que tenía que ir preparado, saber improvisar y poner en práctica todo aquello que había estudiado, pero ahora frente a una pantalla, en mi habitación. La diferencia respecto a otras veces es que no hablaba solo a mis compañeros, sino a toda la comunidad universitaria y a cientos de personas fuera de ella. (comunicación personal, 2023)

Tiempo después, E5, estudiante de Comunicación Audiovisual y parte de la organización del *talent*, recuerda:

No exagero cuando digo que creo que nos ayudó a todos psicológicamente a escapar durante un momento de la realidad que vivíamos. Por entonces había cursado asignaturas como Producción, Realización en Televisión o Géneros de no ficción que, si bien me habían resultado útiles académicamente, no había puesto antes tan en práctica como con el Nebrija Talent. No solo eso, sino que lo que había aprendido, también evolucionó a otro nivel al vernos atados en recursos. La teoría es ideal, pero la práctica a veces te sorprende y no esperábamos todo lo que vino cuando empezamos la carrera. (comunicación personal, 2023)

La adaptación fue la clave para sacar adelante el proyecto, reconfigurando las fases previamente citadas y comprendiendo que podían reconvertirse a otros modelos de trabajo que luego, curiosamente, empezarían a verse en televisión. E1 asegura lo siguiente:

Cosas que hicimos aquel día de mayo se estaban haciendo en los canales de televisión. Algo tan ya rutinario como una conexión en directo, sin equipos de cámaras y con tan solo un ordenador, fue fuera de serie siquiera planteárselo por entonces. Ahora lo veo todos los días en el telediario, en *realities shows* o *talents* como el nuestro, sin pandemia de por medio. Se demostró que era operativo. (comunicación personal, 2023)

Para los concursantes también fue una experiencia de recordar. E6, ganadora del certamen en su tercera edición, admite nerviosismo por aquel entonces: «No sabía si iba a funcionar, si se iba a ver bien, si se iba a escuchar ... Con esta práctica aprendí que adaptarse o morir no solo era una cita literaria» (comunicación personal, 2023).

E2, también participante, reconoce que continuando con su trayectoria artística «sigue haciendo castings hoy para otros concursos y pruebas online» (comunicación personal, 2023).

E4, jurado en la tercera edición y ganadora de la segunda, compatibiliza sus estudios con el teatro, ella sostiene: «Incluso ahora hacemos lecturas de guion, repasos con los directores y planteamiento de dudas vía Skype, como en el Talent. Lo que me enseñasteis en pandemia, ahora es mi día a día» (comunicación personal, 2023).

E3, exconcurante de la primera edición e invitada de la última recuerda: «De lo mejor que me llevo de mis años universitarios ha sido este proyecto, cambiante cada

año y más grande, con mayor participación y ambición ... [fue] el mayor ejemplo del lema *learning by doing*» (comunicación personal, 2023).

E5 concluye esta parte recordando con emoción aquellos momentos: «Durante meses hicimos algo real. Para muchos solo fue una gala online un día de mayo. A mí me salvó, me mantuvo en contacto con todos aquellos que no podía ni ver, ni tocar» (comunicación personal, 2023).

Comparativa de las experiencias de aprendizaje

Los alumnos y profesores que participan en ambas iniciativas, aunque tienen perfiles diferentes, comparten la comunicación como hilo conductor de docencia y aprendizaje. Los dos proyectos de innovación docente son audiovisuales, si bien cada experiencia en su creación, ejecución y difusión atiende a la propia naturaleza de cada medio: la radio y la televisión. Según el informe de UNICEF, estos medios se utilizaron en pandemia para el aprendizaje, en países europeos, la radio por el 58% y la televisión por el 75% (como se citó en Dreesen et al., 2020).

Los participantes de cada experiencia tienen en común remontar las expectativas personales de sus grados y postgrados, ante la posibilidad del fracaso que auguraba el aislamiento. En ambos casos genera la necesidad de superar los obstáculos frente a la adversidad. El miedo a lo que podría abocar al ostracismo académico, se convierte en un amplificador de posibilidades para el aprendizaje y para el crecimiento personal.

Los alumnos supieron darse cuenta, ante la organización del trabajo de los coordinadores de ambos proyectos, que su producto resultaba tan profesional como el de los medios que estaban intentando emular. Tanto el programa de radio como el *talent show* televisivo adoptaron lenguajes, formatos y narrativas que los principales medios de comunicación estaban llevando a cabo de manera forzada por las circunstancias. Gracias a la digitalización y el fácil acceso a la tecnología, los alumnos pudieron hacer sus productos de la misma manera que lo hicieron la radio y la televisión, que por razones obvias tuvieron que adaptarse a la comunicación en periodo coronavírico.

Al verse acotados los recursos presenciales, los alumnos reconocen que sacaron más partido a otros elementos como la creatividad, la innovación y la organización. Esta última, la organización de manera agendada gracias a plataformas *online* les

permitió no desconectarse de una cierta normalidad, es más, implicó crear rutinas de trabajo para no caer en una desidia personal; todo ello gracias al trabajo de coordinación de los responsables de los diferentes equipos.

Por lo tanto, estas experiencias de aprendizaje resultaron vitales, según la mayoría de participantes, para apuntalar el estado emocional, al ser una vía de escape para su día a día, desarrollando un sentimiento de utilidad personal; los dos proyectos los condujeron, de la mejor manera, a estar conectados con el mundo, según lo relatado por los participantes al grupo de discusión.

Una diferencia que se percibe en el cruce de las respuestas de los alumnos tiene relación con las audiencias; mientras que para los alumnos del proyecto radiofónico no es importante la difusión de su trabajo universitario, tal y como comentaron en el grupo, los alumnos de televisión le dan mucho valor al resultado del alcance. Creen que con este trabajo *online* se dio la oportunidad de llegar a más audiencia de lo que hubiera sido posible de haberlo hecho presencial en los entornos físicos de Nebrija. Los públicos ávidos de entretenimiento demandaban otras alternativas de ocio en la que este *talent* encajaba a la perfección.

Es decir, ambas iniciativas contribuyeron al aprendizaje instrumental y profesionalizante de los alumnos, fomentaron la adquisición de competencias generales y *soft skills* necesarias en el ambiente laboral, aportando en el aprendizaje de destrezas digitales y, sobre todo, provocando un ambiente de conocimiento relacional, cercano y positivo que ayudó al fortalecimiento emocional de los integrantes.

Esta normalización de los nuevos entornos condujo a consultar con expertos en la materia cómo la adaptación al cambio, desde lo académico, ayuda a preparar a los futuros profesionales, sin olvidar el componente emocional y de relación.

Discusión

Valoración de los expertos

Como se apunta en la introducción, cambiaron los hábitos en el ámbito educativo y aunque actualmente a nadie le resulta raro mantener una reunión *online*, antes del confinamiento esto era casi impensable. Desde casa y en confinamiento, la Universidad Nebrija realizó dos prácticas, una en el ámbito audiovisual y otra en el radiofónico; estas prácticas no se habían hecho antes. Según la experta Marta-Lazo, «hechas *ad hoc* porque resultan de una escucha activa por parte del profesorado y reflejan los intereses y motivaciones de los estudiantes» (comunicación personal, 2023). La especialista sostiene que se brinda «a la juventud la importancia que tienen como sociedad, como agentes también del cambio futuro, puesto que será quien lleve las riendas del mañana (Marta-Lazo, comunicación personal, 2023).

Son actividades que toman trascendencia, sobre todo para el alumnado, dado el interés que percibieron de sus profesores, no solo en lo académico, porque al establecer vínculos, «ayudaron a regular emociones desagradables que se generaron durante el confinamiento» (Álava, 2023, comunicación personal). En este sentido, Álava señala: «Como estrategia de regulación emocional siempre decimos que hay que utilizar una estrategia de ocio activo» (comunicación personal, 2023).

Desde un punto de vista más técnico, Villalonga asegura que el impacto es muy positivo en todos los sentidos:

El confinamiento provocó que se aceleraran los procesos tecnológicos en la Nebrija para poder continuar las clases de manera online y por extensión realizar estas prácticas con un fin educativo integrando además aspectos lúdicos que el estudiante agradece porque le hace formar parte de un proyecto en un momento tan difícil y el aprendizaje sigue estando presente. (comunicación personal, 2023)

Por otra parte, la pandemia puso de manifiesto la «brecha socioeconómica y su importancia en la educación: los alumnos que tenían menos elementos para trabajar en casa o estudiaban en colegios menos preparados tecnológicamente han sufrido más la pandemia, sobre todo en la educación primaria y secundaria» (Marina, comunicación personal, 2023). No obstante, el filósofo reconoce que esas diferencias han sido menores en España que en otros países.

Valores académicos y personales que aportan este tipo de prácticas

Sobre la base de lo que significan los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI de Delors (1996): «aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser», Marta-Lazo (comunicación personal, 2023) destaca la importancia del aprendizaje lúdico en las actividades que se desarrollaron en la Universidad Nebrija durante el confinamiento, enfatizando en la motivación:

Hay dos valores que para mí son los esenciales, el aprendizaje colectivo, basado en saber compartir, ese pilar que es tan necesario para que la sociedad democrática se siga desarrollando con convivencia, y el respeto y empatía que son los que hacen cambiar un poco las cosas. (Marta-Lazo, comunicación personal, 2023)

Marta-Lazo se refiere a un segundo valor, saber ser:

En ese momento donde nuestras vidas se quebraron estas prácticas han ayudado al desarrollo de estas generaciones. En esa mirada interior, en esa parte también relacional de autocomunicación desde un punto de vista intrínseco de la persona, necesitamos mirarnos para, a través de estas prácticas, desarrollar esa autoestima, esa capacidad de saber tomar decisiones positivas y saber mirar el mundo, pues desde una dimensión sobre todo ética, que es lo que es más importante. Al final, los valores se construyen con valores. (comunicación personal, 2023)

Por su parte Álava considera que estas actividades demuestran y enseñan la importancia de las *soft skills*, habilidades difícilmente reemplazables, ligadas a la comunicación y a la gestión de las emociones inherentes al ser humano; postula lo siguiente: «Aprenden a gestionar emociones como la vergüenza y aprenden a gestionar todas las habilidades de hablar en público, de mostrarse en público, de moverse en público, la autoestima» (comunicación personal, 2023). En un sistema educativo tradicional se ve limitado.

Asimismo, se refiere a las emociones: «Las estrategias de ocio saludable son las que nos ayudan a regular las emociones ... En el confinamiento, cantar, bailar, hacer cosas que sabemos que ayudan a gestionar emociones desagradables que podían estar sintiendo los alumnos, es muy positivo» (Álava, comunicación personal, 2023). Vale decir, no solo se aprendieron competencias profesionales, sino que, en las

entrevistas radiofónicas, los participantes del *talent* cultivaron otros valores creativos que les otorgaron capacidad de aguante e ilusión.

Concerniente a la conexión emocional, Villalonga incide: «Lo que nos llevamos de ese tipo de prácticas es conectar realmente y olvidar lo tecnológico, una inmersión total en la actividad, que todo lo demás sea simplemente el instrumento que utilizas» (comunicación personal, 2023). Otro aprendizaje es la flexibilidad, saber adaptarse a una situación que es muy diferente a lo que se había hecho antes. El rigor académico o educativo que permite llevar a cabo la práctica en un entorno seguro y es eficaz para el aprendizaje. Por ello, Villalonga, considera que «la parte experiencial es imprescindible y la satisfacción personal también» (comunicación personal, 2023). Lo que tiene consonancia con lo planteado por Polo (2016), «es necesario disfrutar para aprender y los estudiantes lo han hecho»; el profesorado puede poner en marcha proyectos de aprendizaje que provoquen bienestar en los alumnos.

Consecuencia del confinamiento en la juventud

La pandemia ha provocado que la juventud se refugie más en las pantallas. Marta-Lazo establece: «Toda la tecnología de la relación, la comunicación, ha servido a la juventud en el confinamiento como ventana al mundo para poder seguir la vida» (Marta-Lazo, comunicación personal, 2023). Pero, desde una dimensión cuantitativa, el tiempo destinado fue excesivo al sumarle la interacción en redes sociales, por ello argumenta: «Un hiperconectivismo que genera de alguna forma ese hiper presente de necesitar impactos constantes» (Marta-Lazo, comunicación personal, 2023).

Otra de las consecuencias es la disminución del nivel de atención que se ha detectado después de la pandemia.

Fruto de que los formatos que se consumen en redes son muy breves, hay muchos inputs constantes y el consumo de productos audiovisuales de mayor duración les cuesta bastante, ver una película y llegar a los títulos de créditos es casi impensable. (Marta-Lazo, comunicación personal, 2023)

Otra consecuencia recae en el nivel de atención y frustración:

Porque al incluir la herramienta de manera intradiegetica, como el propio sistema de comunicación en ese momento, se han acostumbrado a que

la tecnología forme parte de su sistema de aprendizaje y el alumnado está con el móvil en las aulas prestando menos atención de la debida afectando a la docencia. (Marta-Lazo, comunicación personal, 2023)

Se producen muchos flujos de frustración que derivan en que hay muchísimas consultas psicológicas y psiquiátricas por ansiedad, depresión, falta de autoestima, peor aún, «es muy preocupante cómo se ha elevado el índice de suicidios» (Marta-Lazo, comunicación personal, 2023). Lo que corrobora Marina, quien señala que durante la pandemia han aumentado los problemas psicológicos de la gente joven y denuncia: «La escasa asistencia sanitaria a los problemas psicológicos de nuestros estudiantes que conlleva, además, que no tengamos cifras fiables de la situación» (comunicación personal, 2023). Álaba, por su parte, menciona las cifras de la Organización Mundial de la Salud en 2019, en las que 25% de la población ya tenía problemas de salud mental, y la pandemia ha pasado un coste emocional a personas de todas las edades, especialmente a adolescentes y jóvenes: «Ahora podemos asegurar que una de cada ocho personas tiene un problema de ansiedad o de depresión» (comunicación personal, 2023).

Como indica Marta-Lazo (2023, comunicación personal): «Es verdad que ese refugio en las pantallas ha hecho que las relaciones reales, en el sentido de presenciales, físicas, se aminoraban». La repercusión actual se observa en los niveles de depresión y ansiedad, dependencias, adicciones, falta de autoestima, o vacíos, en sentido global; crece incontrolablemente el número de víctimas del uso compulsivo de pantallas y lo preocupante es la escasa alfabetización mediática que hay.

Por consiguiente, es necesario seguir trabajando en las competencias digitales. Villalonga propone:

Creemos que los jóvenes, por el hecho de ser nativos digitales, tienen un control competencial mayor del que tienen, pero es que detrás de la competencia digital tiene que haber una visión crítica de la tecnología, o sea, pensar que la tecnología no es objetiva, porque está diseñada por grandes corporaciones con intereses económicos. (comunicación personal, 2023).

La competencia digital debe ser entendida desde un punto de vista comunicativo, en la construcción del mensaje, Villalonga sugiere plantear las interrogantes: «Qué

objetivo tiene, hacia qué audiencia va, pensar que también está sesgada la información, porque no se está dando una visión contextual de todo el mensaje ... porque el mensaje no es solo lo que ves, sino lo que está detrás del mismo» (comunicación personal, 2023).

Futuro de la educación online

Todos los resultados aseguran que el modelo *online* seguirá presente. Villalonga afirma: «Yo creo que sería un atraso volver solo a modelos tradicionales», y agrega:

La pandemia ha traído cosas horribles, pero ha generado un sistema de trabajo flexible donde lo óptimo es tomar la mejor decisión en función del contexto y llevándolo al terreno educativo lo mismo, es necesario mantener la parte presencial, pero hay que beneficiarse de las oportunidades que otorga el e-learning. (comunicación personal, 2023).

Álava se inclina también por la hibridación, apostando por la parte facilitadora del contexto *online*, pero teniendo en cuenta los beneficios de la parte presencial, y puntualiza: «Esa parte donde te relacionas con el compañero, hablas de todo tipo de cosas, se hace vínculo, hacer esas redes sociales ... esa red informal que tan importante es en los trabajos» (comunicación personal, 2023).

En la misma línea se sitúa Marina y explica: «La potencia de las nuevas tecnologías digitales, en especial de la Inteligencia Artificial, exige que desde la pedagogía diseñemos el modelo de inteligencia necesario para aprovechar las oportunidades que nos ofrecen y evitemos los peligros» (comunicación personal, 2023).

Marina se basa en su propuesta recogida en el proyecto Centauro y señala la importancia de unir la inteligencia natural y la inteligencia artificial, y formar una *inteligencia natural aumentada*, que sepa utilizar las posibilidades digitales; remarca la necesidad de investigar en el campo de la neurología cognitiva, la psicología y las tecnologías digitales: «En este momento, son las empresas tecnológicas las que están invirtiendo más dinero y más talento en estudiar los procesos de aprendizaje» (comunicación personal, 2023).

Por último, Marta-Lazo aclara:

No se trata de hablar de hibridación, o bimodalidad, si lo *e-learning*, o lo presencial. Se trata de construir el qué. Lo importante no es el cómo,

sino el constructo, lo que construimos y la intermetodología, los métodos de construcción del aprendizaje que se utilizan más que los soportes de comunicación. (comunicación personal, 2023)

Vale señalar, desde la perspectiva positiva y eje investigador, que el modelo tiene que pasar por una alfabetización mediática, construida desde todas las dimensiones donde la persona sepa cómo mirar, sepa saber discernir los productos que son válidos de los que no lo son (Marta-Lazo, comunicación personal, 2023). En el aprendizaje para la vida es necesario que el profesorado «conozca a quiénes vamos a acompañar en el camino de aprender, cuál es su propósito, qué alumnos tenemos, lo primero es ver qué necesitan ellos», indica Marta-Lazo (comunicación personal, 2023).

Conclusiones

En esta etapa de la COVID-19, declarado ya el fin de la emergencia de salud pública (OMS, 2023), el docente debe tener en cuenta una serie de factores para no solo impartir su materia, sino para plantear la *intermetodología*, una que exige de nuevos soportes, acciones híbridas y prácticas que fomenten valores educativos esenciales, así como ejercicios preprofesionales que brinden a los estudiantes las herramientas de trabajo que emplearán al finalizar su etapa académica.

Además, se ha visualizado el perfil del estudiante proveniente de cuarentena, periodos de confinamiento y pérdida de vivencias esenciales, en una etapa clave como lo es la adolescencia. Este joven llega a la universidad con carencias socioafectivas relevantes que pueden tener implicaciones directas en el día a día. Una vía para canalizar estas frustraciones y sentimientos encerrados son los ejemplos de modelos prácticos estudiados, prácticas TRIC que no olvidan el carácter educativo y, al mismo tiempo, extraen virtudes esenciales como el trabajo en equipo, la proactividad, la adaptación, la autogestión del conocimiento y las emociones y, con gran importancia, el aprendizaje colectivo; este último impulsa la empatía cooperativa e invita a la exploración cognitiva del otro.

Se debe recordar que el sistema educativo tradicional ya presentaba carencias que se han multiplicado en los últimos años, demostrando que hay ejercicios de fácil conversión a lo digital, pero sin olvidar el ápice presencial que nunca se debe abandonar. El actual, es un entorno híbrido que debe de suplir sus debilidades y fortalecerse con las oportunidades que el medio virtual ofrece.

Con todo lo desarrollado, es hora de llevar los planteamientos a la escena digital; si antes el debate estaba en condiciones estructurales en el campo tecnológico, es el momento de valorar aspectos a nivel socioemocional, incluyendo en el proceso las competencias adquiridas y las nuevas formas de aprender, entre otras. Únicamente de esta forma se alcanzará un aprendizaje funcional, esencial en la etapa universitaria, que los estudiantes explorarán y emplearán para aplicar sus conocimientos y habilidades a situaciones reales y cambiantes, utilizando todas sus inteligencias y no solo la lingüística y la lógico-matemática.

Para finalizar, solo de esta manera el mensaje estará en contaste renovación pedagógica, sin perder su esencia, pero adelantándose a los acontecimientos para que, cuando el mundo vuelva a cambiar, el entorno universitario se encuentre nuevamente listo para afrontar el futuro.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

Responsabilidad ética y legal

Los participantes, en esta investigación, dieron su consentimiento para el tratamiento de los datos requeridos; asimismo, se les informó sobre los fines académicos de la información.

Contribución de autoría

LMO: diseño, recolección de datos, análisis e interpretación de datos, redacción y revisión final.

MSL: diseño, recolección de datos, análisis e interpretación de datos, redacción y revisión final.

RGG: diseño, recolección de datos, análisis e interpretación de datos, redacción y revisión final.

ATP: diseño, recolección de datos, análisis e interpretación de datos, redacción y revisión final.

Financiamiento

La investigación se realizó con recursos propios de los autores.

Referencias

- Alvarado, D. (2021). Educación emocional un complemento en el proceso enseñanza-aprendizaje virtual a nivel superior durante COVID-19. *Revista Científica*, 6(19), 329-348. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.19.17.329-348>
- Álvarez, I. (2022, 17 de febrero). Los nuevos talent «talent shows'shows» que podrías ver pronto en España, o la vuelta de tuerca de un género televisivo. *20 minutos*. <https://www.20minutos.es/noticia/4958226/0/los-nuevos-talent-shows-que-podrias-ver-pronto-en-espana-o-la-vuelta-de-tuerca-de-un-genero-televisivo/>
- Bain, K. (2009). *Lo que hacen los mejores profesores*. PUV.
- Banco Mundial. (2023, 16 de febrero). COLLAPSE and RECOVERY. How the COVID-19 Pandemic Eroded. Human Capital and What to Do about It. International Bank for Reconstruction and Development. <https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital/publication/collapse-recovery-how-covid-19-eroded-human-capital-and-what-to-do-about-it>
- Barlovento Comunicación. (2020, 9 de marzo - 2021, 9 de marzo). *Balace del total consumo de televisión durante el primer año del Covid*. <https://barloventocomunicacion.es/informes-barlovento/balace-del-total-consumo-de-la-television-en-el-primer-ano-covid/>
- Bisquerra, R. y García, E. (2010). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), 15-27.
- Blanco, A. (2017). La evolución histórica de los programas musicales en la televisión española: De los programas de divulgación musical a los talent shows. *Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación*, 35, 1-14.
- Blanco, M. A. y Blanco, M. E. (2021). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia. *Revista Ciencia UNEMI*, 36(14), 21-33.
- Brooks, S. K., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395, 912-920.
- Canales, M. y Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Síntesis.

- Carranza, M. R. y Caldera, J. F. (2018). Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Significativo y Estrategias de Enseñanza en el Blended Learning. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 73-88. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005>
- Cebrián, M. (2003). *Estrategia multimedia en Operación Triunfo*. Ciencia 3.
- Cohen, A., Dellarco, D., Breiner, K., Helion, C., Heller, A., Rahdar, A., Perderson, G., Chein, J., Dyke, J., Galvan, A. y Casey, B. J. (2016). The Impact of Emotional States on Cognitive Control Circuitry and Function. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 28(3), 446-459. https://www.academia.edu/21515149/The_Impact_of_Emotional_States_on_Cognitive_Control_Circuitry_and_Function
- Delors, J. (1996.). *Los cuatro pilares de la educación*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO. https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Dreesen, T., Akseer, S., Brossard, M., Dewan, P., Giraldo, J. P., Kamei, A., Mizunoya, S. y Ortiz, J. S. (2020). *Promising Practices for Equitable Remote Learning. Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries. Innocenti Research Brief, 10*. UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/1090-promising-practices-for-equitable-remote-learning-emerging-lessons-from-covid.html>
- Fundación Gabo. (2020, 19 de mayo de 2020). *Innovación periodística en la pandemia: Radio Nebrija (Madrid, España)*. Laboratorio de periodismo innovador. <https://fundaciongabo.org/es/blog/laboratorios-periodismo-innovador/innovacion-periodistica-en-la-pandemia-radio-nebrija-madrid>
- Gabelas-Barroso, J. A. y Marta-Lazo, C. (2020). *La era TRIC: Factor R-relacional y educomunicación*. Ediciones Egregius.
- Gárate, E. L. y Martínez-Costa, M. P. (2021). Buenas prácticas, adaptación al nuevo contexto y gestión emocional de las emisoras universitarias españolas ante la crisis Covid-19. En D. Martín-Pena y M. Giorgi (Recopiladores), *Rádios universitarias en tiempos de infodemia*. Universidad de Costa Rica. <https://radios.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2021/11/Rádios-universitarias-en-tiempos-de-infodemia-20211117.pdf#page=76>
- García-Aretio, L. (2022). Radio, televisión, audio y vídeo en educación. Funciones y posibilidades, potenciadas por el COVID-19. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 9-28.
- Herrera-Damas, D. S. (2002). *La participación de la audiencia en la radio española: evolución, evaluación e implicaciones para la práctica profesional. Estudio del caso de RNE Radio 1 (1999/2000)* [Tesis doctoral, Universidad de Navarra]. Pamplona.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, C. A. (2006). *Active learning: Cooperation in the college classroom* (3rd ed.). Interaction book Company.
- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L. y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Cienc. Saúde coletiva*, 25(1). https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006702447
- La televisión recupera con la pandemia al público joven. (2020). *La Vanguardia* (Redacción Barcelona). <https://www.lavanguardia.com/television/20201215/6121488/television-recupera-pandemia-publico-joven.html>
- Legorburu, J. M. (2004). La radio generalista: las técnicas de programación. En M. P. Martínez y E. Moreno, *Programación radiofónica. Arte y técnica del diálogo entre la radio y su audiencia* (pp. 47-68). Ariel.
- Llorens-Largo, F., Villagrà-Arnedo, C., Gallego-Durán, F. y Molina-Carmona, R. (2021). COVID-proof: cómo el aprendizaje basado en proyectos ha soportado el confinamiento». *Campus Virtuales*, 10(1), 73-88.
- Marta-Lazo, C. y Gabelas-Barroso, J. A. (2023). *Diálogos posdigitales. Las TRIC como medios para la transformación social*. Gedisa.
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21.
- Martínez, L., Castillo, E. y Pedrero, L. M. (2020). La radio como agente de cohesión universitaria en tiempos de pandemia: La experiencia de Radio Nebrija. *Radiofonías. Revista de Estudios em Mídia Sonora, Mariana-MG*, 11(33), 1-21.
- Miguel, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Rlee: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Montaña, M., Ollé, C. y Lavilla, M. (2020). Impacto de la pandemia de Covid-19 en el consumo de medios en España. *Revista Latina de Comunicación Social*. DOI: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1472>
- Moreira, P. (2019). Las TIC en el aprendizaje significativo y su rol en el desarrollo cognitivo de los adolescentes. *Revista ReHuSo*, 4(2), 1-12. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/2124>
- Naciones Unidas. (s.f.). *COVID-19 y juventud: aprendizaje y empleo*. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/covid-19-y-juventud-covid-19-y-aprendizaje> Impacto Académico de Naciones Unidas (UNAI).

- Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 121-136.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2020). *Youth & Covid-19: impacts on jobs, education, rights and mental well-being*. Survey Report 2020.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2023, 6 de mayo). *Se acaba la emergencia por la pandemia, pero la COVID-19 continúa*. <https://www.paho.org/es/noticias/6-5-2023-se-acaba-emergencia-por-pandemia-pero-covid-19-continua>
- Peña, J. (2013). *El nuevo modelo de televisión pública en España. Riesgos y oportunidades para el cumplimiento del servicio público* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga].
- Pérez, L. y Beltrán, J. (2014). Estrategias de aprendizaje: Función y diagnóstico en el aprendizaje del adolescente. *Revista Padres y Maestros*, (358), 34-38. <https://doi.org/10.14422/pym.v0i358.4086>
- Pizan-Campos, E., Barros-Sevillano, S. y Yupari-Azabache, I. (2020). Impacto del COVID-19 en la educación de los estudiantes de medicina del Perú. *Revista Facultad Medicina Humana*, 20(3), 534-535. <https://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v20i3.2959>
- Polo, M. E. (2016). Programa de intervención para el fomento del bienestar emocional en personas mayores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 37-45. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851778004>
- Redecker, C. y Punie, Y. (Ed.). (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu* (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Original publicado en 2017). https://www.metared.org/content/dam/metared/pdf/marco_europeo_para_la_competencia_digital_de_los_educadores.pdf
- Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F. y Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-41. <http://ciberindex.com/c/ie/e12983>
- Rodero, E. y Blanco, M. (2020). El papel de la radio en situaciones de crisis. Iniciativas en la pandemia del coronavirus. *index.comunicación*, 10(3), 193-213. <https://burjcdigital.urjc.es/handle/10115/17292>
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Sáiz-Manzanares, M. C., Casanova, J., Lencastre, J. A., Almeida, L. y Martín-Antón, L. J. (2022). Student satisfaction with online teaching in times of COVID-19. *Comunicar*, 70, 35-45. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-03>

- Sales, D., Cuevas-Cerveró, A. y Gómez-Hernández, J. A. (2020). Perspectives on the information and digital competence of Social Sciences students and faculty before and during lockdown due to Covid-19. *El Profesional de la Información*, 29(4). <https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/82472>
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad Pedagógica*.
- Schady, N., Holla, A., Sabarwal, S., Silva, J. y Yi, A. (2023). *Collapse and Recovery: How COVID 19 Eroded Human Capital and What to Do About It*. World Bank Group.
- Solano, I. M. y Sánchez, M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 125-139. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36815128010.pdf>
- Valles, M. S. (2002). Entrevistas cualitativas. *Cuadernos metodológicos*, 32. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S. y Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729. <https://doi:10.3390/ijerph17051729>

Marta Saavedra Llamas

Universidad Nebrija, España.

Doctora Acreditada con un sexenio activo, es vicedecana de la Facultad de Comunicación y Artes de la Universidad Nebrija. Sus líneas de investigación son la industria audiovisual, el cine como identidad cultural, las estrategias de comunicación y las competencias profesionales en el sector, así como la innovación docente en los estudios de comunicación. Pertenece al Grupo de Investigación INNOMEDIA. Lidera la línea de investigación sobre producción cultural en el Observatorio Nebrija del Español. Cuenta con una veintena de artículos científicos, más de 30 capítulos de libro y ha coordinado 5 libros de investigación. Periodista en medios de información económica, también trabajó en comunicación corporativas y evaluación de la calidad.

Autor correspondiente: msaavedr@nebrija.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7762-9996>

Rocío Gago Gelado

Universidad Nebrija, España.

Doctora acreditada con un sexenio activo, dirige el Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad Nebrija. Es miembro del Grupo de Investigación INNOMEDIA y sus líneas de investigación son televisión, cine, series, teatro, ciberfeminismo y perfiles profesionales en comunicación. En el ámbito profesional ha trabajado como redactora y locutora en Cadena SER y en televisión para Globomedia en las áreas de guion, producción, dirección, realización y montaje.

mgago@nebrija.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4024-1143>

Laura Martínez Otón

Universidad Nebrija, España.

Doctora en Comunicación social. Dirige el Máster de radio, podcast y audio digital de la Universidad Nebrija. Docente en Comunicación y Periodismo en la Facultad de Comunicación y Artes de la Universidad Nebrija. Investigadora en el Grupo INNOMEDIA con dos líneas de investigación: por un lado, la radio, el Podcasting y el audio digital; por otro, la alfabetización digital y mediática, las fakenews en el escenario de la docencia. Durante más de veinte años ha estado vinculada profesionalmente a los medios donde ha desarrollado su labor en COPE, Cadena100, Trece TV, ABC y Europa Press entre otros. Ha recibido el Premio IX «Lolo» de Periodismo y el I Premio de radio Grupo Norte contra la violencia de género.

lmartinezot@nebrija.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2535-8282>

Andy Tavárez Pérez

Universidad Complutense, España.

Licenciado en Comunicación Audiovisual y máster en Marketing y Publicidad Digital por la Universidad Nebrija, doctorando en el Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad en la Universidad Complutense de Madrid. Profesor e investigador de la Facultad de Comunicación y Artes de la Universidad Nebrija, coordinador de contenidos digitales del centro, desarrolló el proyecto de innovación docente Nebrija Medialab, plataforma de medios y laboratorio preprofesional. Sus líneas de investigación versan sobre series, industria audiovisual y perfiles profesionales en comunicación, además de proyectos de innovación docente.

atavarez@ucm.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2721-2444>