

# **STUDENT-LED DISEÑO Y PRODUCCIÓN DE PÍLDORAS AUDIOVISUALES COMO HERRAMIENTA FORMATIVA EN LAS RELACIONES INTERNACIONALES**

Mario López Areu, Universidad Pontificia Comillas

Emilio Sáenz-Francés, Universidad Pontificia Comillas

## **1. Introducción**

Los vídeos educativos se han convertido en una parte importante de la educación superior (Brame, 2016). Existen distintos factores que explican este fenómeno. Primero, el auge de nuevas metodologías docentes como la *flipped classroom* y el *blended learning*. Segundo, el crecimiento de la oferta online universitaria en un contexto de formación permanente y reciclaje profesional. Y tercero, la pandemia de la COVID-19 que obligó a la educación superior a adaptarse a un formato a distancia.

Aunque existe una amplia literatura relacionada con el uso y diseño de vídeos educativos por parte de los profesores en el ámbito de la educación superior (Barford y Weston, 1997; Ellis & Childs, 2006; Simo et al, 2010; Mitra et al, 2010; Bravo et al, 2012), desde el ámbito de la innovación docente y pedagógica no se ha explorado tanto el valor formativo de que sean los estudiantes los que diseñen y produzcan los vídeos. Desde nuestra perspectiva, las píldoras audiovisuales del docente pueden ser de gran utilidad para ofrecer al estudiante una visión global introductoria o de ubicación – conceptual, histórica o temporal. Sin embargo, el que sean los estudiantes los que diseñen y produzcan las píldoras ofrece un valor añadido, al reforzar sus capacidades académicas de investigación, comprensión, síntesis de información y claridad argumentativa, pero también otras capacidades más generales como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el uso de las nuevas tecnologías.

El objetivo de esta comunicación es presentar algunos de los resultados preliminares del proyecto de innovación docente “Elaboración de materiales digitales para la docencia en el área de Relaciones Internacionales”, liderado por el Departamento de Relaciones Internacionales de la Universidad Pontificia Comillas. En la comunicación, primero, introduciremos algunos conceptos clave de la literatura más reciente en el ámbito de la

producción, diseño e impacto del uso de píldoras audiovisuales. Y segundo, presentaremos cómo hemos diseñado el programa de innovación en Relaciones Internacionales en ese ámbito y también cómo mediremos los resultados y efectividad del programa de manera cuantitativa y cualitativa a lo largo del curso 2022/2023.

## **2. Revisión de la literatura**

El estudio el uso del vídeo como herramienta docente tiene ya una larga historia en el mundo de la investigación pedagógica. En las décadas de 1980 y 1990, el uso de documentales o vídeos de producción profesional y externa estaba ya muy extendida. Pero su uso se limitaba a ser una herramienta de estímulo del interés del alumno en un tema concreto, al ofrecer información contextual y emocional (Mitra, 2010: 406). En ese sentido, era un estímulo visual que permitía transformar información abstracta en ejemplos de la “vida real”, ya sea de naturaleza práctica – cómo aplicar la teoría a un ejercicio práctico – o establecer una narrativa que permitiese entrelazar conocimientos fragmentados en un conocimiento global (Laurillard, 2002). Así, un documental sobre naturaleza permitía la concienciación del alumnado sobre la importancia de la conservación de la biodiversidad o el impacto de la acción humana en el medio ambiente. O un tutorial sobre cómo diseñar y construir un circuito electrónico permitía al alumno de un curso de formación profesional en electrónica trasladar la teoría a la práctica.

Ya a comienzos de los 2000, con el auge de Internet se produce un primer cambio de paradigma. Primero, se rompe la limitación del uso del vídeo al aula. Ahora el alumno puede ver el vídeo propuesto por el profesor de manera autónoma, en su propio tiempo y tantas veces como lo desee. Segundo, no solo el profesor ahora tiene una mayor biblioteca en donde elegir vídeos y de manera más accesible, sino que además el alumno tiene ahora la posibilidad de acceder a otros vídeos sobre la misma temática, más allá de los recomendados por el profesor. Esto conlleva una mayor autonomía de aprendizaje, pero también el punto de partida del desafío del *information overload* y la importancia de la calidad del contenido frente a los bulos, las noticias falsas o la información sesgada y manipulada. Y tercero, con el auge de plataformas como *YouTube*, nacida en 2005, se abre la posibilidad de la creación y diseminación de vídeos propios con una inversión económica, tecnológica y de tiempo sustancialmente inferior.

Dentro de este nuevo paradigma, investigadores como Kerry Shephard (2003) fueron pioneros en explorar las nuevas utilidades del vídeo como herramienta pedagógica. Shephard apunta al concepto de *blended learning* como fundamental para maximizar el beneficio del uso del vídeo (Shephard, 2003: 303). *Blended learning* es un enfoque educativo híbrido, que combina los métodos de clase presencial tradicionales con materiales online y docencia tecnológicamente mediada (Lothridge et al, 2013). En su estudio pionero, Shephard destaca la utilidad del vídeo en tres áreas: visualización de una narrativa, ayudando a su comprensión; estimulación de la atención del estudiante y capacidad para diseñar de manera dinámica el contenido por parte del profesor. Shephard también destaca el valor del vídeo online, en comparación con el vídeo físico de décadas anteriores, debido a que permite autonomía y repetición para el estudiante. Por último, Shephard avanza la que será una de las claves del éxito o fracaso del uso del vídeo como herramienta docente: que el vídeo por sí solo no es prueba de éxito, este tiene que ser parte de una estrategia de aprendizaje más amplia, que combine interacción y aprendizaje activo, en suma, *blended learning*.

Entrando ya en la época actual, los avances tecnológicos han abierto aún más el abanico de posibilidades para el uso del vídeo en la docencia universitaria. Si en los 2000 se popularizó el concepto de *blended learning*, en los 2010 y 2020 lo han hecho nuevos diseños de aprendizaje como *deep learning* (Mitra, 2010) o la *flipped classroom* (García Domonte et al, 2021). El impulso de estos nuevos diseños de aprendizaje lo encontramos en el perfil de las nuevas generaciones de estudiantes universitarios como nativos digitales. Como afirman Norton y Hathaway (2010) las nuevas generaciones de estudiantes se caracterizan por un alto uso de distintos medios de forma concurrente y altas tasas de multitarea mediática. Un ejemplo de ello lo encontramos, por ejemplo, en la naturaleza multimodal de su comunicación, la cual combina el texto con el uso de imágenes y sonidos (GIFs, emoticonos, notas de voz, etc.). Esa comunicación multimodal de las nuevas generaciones obliga al docente a repensar el diseño de las clases para adaptarse a las palancas motivacionales y de atención que ofrecen las nuevas tecnologías (Bravo et al, s.f.: 1).

En suma, la literatura sobre el uso del vídeo como herramienta docente incide en la importancia de esta para unir motivación, compromiso y propósito en un contexto de hiperconectividad tecnológica y un perfil de alumno nativo digital, cuyo consumo de información y formas de comunicación han cambiado. Igualmente, la principal preocupación es el evitar caer en el error de que el vídeo es en sí mismo un todo, al contrario, debe ser visto como una herramienta dentro de un diseño docente en el que la interacción sea clave (Vural, 2013: 1322).

El resultado de un diseño exitoso de docencia con vídeo tendría dos objetivos fundamentales. Primero, captar la atención del alumno y aumentar su compromiso y, segundo, el aprendizaje activo (Brame, 2016: 5). Bravo et al (s.f.) explicitan cómo se alcanzan esos dos objetivos principales. Primero, el uso del vídeo permite incrementar la habilidad del aprendizaje y la reflexión de manera autónoma por parte del alumno. Segundo, un buen uso del vídeo en clase promueve el debate, el intercambio de ideas y el aprendizaje colaborativo. Tercero, reduce el absentismo. Y cuarto, incrementa el dinamismo de la clase. Mitra (2010: 407), a su vez, destaca cómo el uso del vídeo ayuda al estudiante a ir más allá del aprendizaje básico, promoviendo el aprendizaje activo al promover ideas y reflexiones autónomas, a su vez que enlaza lo aprendido con conocimientos preexistentes.

### **3. Conceptos clave en el uso del vídeo como herramienta de innovación docente**

A continuación, queremos introducir algunos conceptos clave a la hora de evaluar y considerar el uso del vídeo como herramienta de innovación docente y que forman parte del marco teórico de nuestro proyecto.

Alfabetización mediática: Aufderheide (1993) define este concepto como “la habilidad para acceder, analizar, evaluar y comunicar mensajes en una amplia variedad de formatos”. Norton y Hathaway (2010) indican que la alfabetización mediática consiste en que los alumnos sean capaces de analizar críticamente y de aprender a crear sus propios mensajes en distintos formatos mediáticos, tanto escrito, como en audio, vídeo o multimedia. La alfabetización mediática es clave para que el alumno no se convierta en un consumidor pasivo de información, sino que sea capaz de plantearse preguntas acerca de qué está viendo, escuchando o leyendo. Esto resulta vital para promover la indagación crítica continuada y más en un contexto de *information overload*, pero también de

mensajes subliminales o incluso de noticias falsas. El alumno mediáticamente alfabetizado es capaz de cuestionar el mensaje que se le está trasladando, cómo este ha sido construido y si se está dejando de lado información relevante para el mismo. Como afirma Buckingham (2005), la alfabetización mediática es clave para el aprendizaje activo e implica tanto el consumir como el producir media.

Procesamiento cognitivo de la información: esta teoría parte del enfoque constructivista que entiende que el alumno construye conocimiento para sí mismo. En otras palabras, que el alumno no simplemente busca comprender la información, sino que también la organiza y le da sentido. Para ello, como apuntábamos anteriormente, el constructivismo afirma que el alumno parte de sus conocimientos e interpretaciones previas para continuar aprendiendo, lo que conlleva un alto grado de autonomía en el proceso de aprendizaje (Leidner y Jarveyaa, 1995). Es por ello, que el constructivismo considera que la función del docente es la de ayudar y apoyar al estudiante a comprender el objeto de estudio y no limitarse a simplemente ofrecer la respuesta correcta (Vural, 2013; 1317). En suma, el proceso de aprendizaje debe orbitar alrededor del alumno, jugando este un papel activo en las actividades de aprendizaje. La teoría del procesamiento cognitivo de la información (Sweller, 1988) aplica el constructivismo a los procesos cognitivos en el aprendizaje. Dicha teoría distingue entre tres tipos de memoria. La memoria sensorial es aquella que recolecta información del entorno de manera indiscriminada. El cerebro escoge de esa memoria sensorial aquella información que considera más relevante para convertirla en memoria de trabajo, cuya capacidad es limitada. La memoria de trabajo es aquella que funciona con aquella información a la que prestamos atención durante el proceso de aprendizaje. El proceso de atención que realiza la memoria de trabajo es la que permite el aprendizaje, que finalmente se convierte en memoria a largo plazo, el tercer y último tipo y que es ilimitada, el conocimiento que se queda con nosotros. En base a esta distinción entre los tres tipos de memoria, la teoría del procesamiento cognitivo de la información sugiere diseñar el proceso de aprendizaje en base a tres componentes. Primero, la carga intrínseca, aquella que es el fundamento del conocimiento. Segundo, la carga relevante, aquella que es necesaria para alcanzar el objetivo deseado. Y tercero, la carga superflua, aquella que requiere un esfuerzo que es inútil para el proceso de aprendizaje (De Jong, 2010). La teoría del procesamiento cognitivo de la información nos indica que, para optimizar el uso de la memoria, es necesario diseñar el proceso docente de manera que se reduzca la carga superflua y resaltando la intrínseca y la relevante. Para

ello, Brame (2016) establece algunos instrumentos que nos pueden resultar útiles. Primero, la señalización del material: ordenar y destacar de manera explícita los distintos bloques o componentes. Segundo, la segmentación de la información: dividir el total de la información en bloques asequibles. Tercero, la reducción de la información superflua para centrarse en lo relevante. Y, por último, el ajuste de la modalidad del vídeo al contenido: dependiendo de si se trata de un contenido introductorio, de desarrollo, técnico, teórico, etc. el formato deberá ajustarse.

Estrategias instruccionales: Johanssen et al (1991: 34) definen este concepto como “los planes y técnicas que el instructor utiliza para comprometer al alumno y facilitar el aprendizaje”. Como ya hemos indicado anteriormente, el uso del vídeo como herramienta docente no es en sí mismo una garantía de éxito. El vídeo debe ser visto como un complemento al proceso de aprendizaje. Las estrategias instruccionales son aquellas que dan dirección y crean espacio para el pensamiento crítico y creativo. El diseño de una estrategia docente acertada es un desafío importante para cualquier profesor, por varias razones. Primero, requiere una importante inversión de tiempo por su parte. La carga docente y otras presiones, como la investigación o la gestión, pueden minar significativamente el tiempo disponible para el desarrollo de dichas estrategias. Igualmente, se requiere una fuerte inversión en formación del profesor, tanto en técnicas de diseño pedagógico como, en el caso del vídeo, en el uso de las nuevas tecnologías y otros aspectos técnicos de la herramienta. Todo esto conlleva, a menudo, una cierta resistencia por parte del profesor a incorporar nuevas técnicas y herramientas de innovación docente. Existen diversidad de estudios que demuestran que la creciente carga de trabajo de los profesores universitarios crea situaciones de estrés y ansiedad, además de una sensación de falta de tiempo para invertir en la mejora de sus habilidades docentes (Gómez, 2004; Barraca, 2010; Rodríguez-García, 2017).

#### **4. El proyecto de la Universidad Pontificia Comillas**

Una vez presentada la revisión de la literatura y los principales conceptos, nos centraremos ahora en presentar el proyecto de innovación docente “Elaboración de materiales digitales para la docencia en el área de Relaciones Internacionales”, impulsado por un número de profesores del Departamento de Relaciones Internacionales de la

Universidad Pontificia Comillas y financiado por la propia universidad dentro de su Programa de Innovación Docente.

El proyecto tiene cuatro objetivos generales. En una primera fase, durante los cursos 2021/2022 y 2022/2023, primero, evaluar el uso y la utilidad que hacen los alumnos de los vídeos como complementos docentes en las asignaturas de Relaciones Internacionales. Segundo, identificar áreas de mejora en el diseño, producción y uso de los vídeos y establecer un código de buenas prácticas. Tercero, crear una biblioteca de recursos audiovisuales sobre temas de Relaciones Internacionales que puedan ser utilizados en el futuro por el Departamento. Y cuarto, en una segunda fase, promover la participación activa de los alumnos en la realización de vídeos como parte de un modelo de *blended learning* y aprendizaje activo en el ámbito de las Relaciones Internacionales.

Como hemos explicado anteriormente, el proyecto de innovación docente se divide en dos fases.

#### Primera fase

En el curso 2021/2022 y 2022/2023 se está llevando a cabo la primera fase. Esta consiste en el diseño, producción e incorporación a la docencia de vídeos en diferentes asignaturas de Relaciones Internacionales. Hasta el momento se han publicado y utilizado en la docencia cinco vídeos en dos asignaturas – Teoría política contemporánea y Política comparada – con más vídeos en producción y que se comenzarán a aplicar en la docencia del primer y segundo cuatrimestre del curso 2022/2023 en otras asignaturas.

- Teoría política contemporánea: para esta asignatura de 2º curso del Doble Grado en ADE y Relaciones Internacionales se han producido tres vídeos que han sido utilizados como recursos previos para la preparación de tres debates monográficos en clase liderados por los alumnos. El primer vídeo (40min) introduce un debate sobre libertad religiosa y la prohibición de símbolos religiosos en Francia. Este vídeo no es de producción propia, sino un documental externo de la televisión pública francesa. El formato del vídeo es el de un narrador que presenta el caso, utilizando apoyo de imágenes y audios de políticos, expertos y ciudadanos franceses. El segundo vídeo (28min) introduce un debate sobre el estado de la democracia liberal y los desafíos a los que se enfrenta. Este vídeo sí es de producción propia del proyecto. El formato del vídeo consiste en un diálogo abierto y no estructurado entre el profesor de la asignatura y un politólogo experto en el tema. Por último, el tercer vídeo (10min)

introduce el tema de la gobernanza europea y el futuro de la UE. Este vídeo también es de producción propia y consiste en un profesor de la Universidad introduciendo el tema con apoyo de una presentación de PowerPoint.



Captura del vídeo 2 sobre el futuro de la democracia liberal.

- Política comparada: para esta asignatura del 4º curso del Grado en Filosofía, Política y Economía se han producido dos vídeos. La característica de esta asignatura es que se imparte en formato online y a distancia. Los dos vídeos se utilizan como píldoras docentes que introducen y ofrecen las principales claves del tema sobre el que luego los estudiantes profundizarán de manera autónoma. El primer vídeo (7min) introduce el tema sobre Sistemas de Partidos. El segundo vídeo (8min) introduce el tema sobre Cultura Política. El proceso de aprendizaje en la asignatura se compone de tres ejes: visualización del vídeo, estudio autónomo y tutoría grupal online posterior con el profesor para resolver dudas y aplicar los conocimientos a casos prácticos.



Captura del vídeo 1 sobre Sistemas de Partidos.

Como se puede ver, en esta primera fase en la que se encuentra el proyecto, se están cumpliendo el segundo y tercer objetivo. Primero, estamos aplicando lo aprendido en la revisión de la literatura previa y, utilizando los conceptos clave antes presentados, para establecer una metodología de trabajo a la hora de diseñar, producir y utilizar los vídeos dentro de nuestro programa formativo (objetivo 2). Y segundo, estamos recopilando todos los vídeos producidos en un repositorio para, más adelante, decidir cómo mejor maximizar su utilidad docente tanto dentro del Departamento como fuera de él (objetivo 3). Por último, en relación a la evaluación de la utilidad y uso que hacen los alumnos de los vídeos como complementos docentes (objetivo 1), hemos desarrollado un programa de evaluación que combina el análisis cuantitativo – a través de encuestas a los alumnos – con el análisis cualitativo – a través de grupos de enfoque. En la siguiente sección presentaremos algunos resultados (muy) preliminares de la evaluación llevada a cabo con dos grupos de clase de Teoría política contemporánea.

### Segunda fase

Como hemos indicado anteriormente, la segunda fase del proyecto se centrará en promover la participación activa de los alumnos en el diseño y producción de vídeos educativos. Desde el proyecto consideramos que la involucración del alumnado supondrá ofrecerles la oportunidad de desarrollar reforzar sus capacidades académicas de investigación, comprensión, síntesis de información y claridad argumentativa, pero también otras capacidades más generales como el trabajo en equipo, la oratoria, la comunicación efectiva y el uso de las nuevas tecnologías.

Aunque el uso de las presentaciones orales en clase es bastante común en la universidad española, desde el proyecto consideramos que la producción de vídeos educativos comporta un proyecto más atractivo para el alumnado y que además obliga a una mayor implicación. Ya en el pasado, este modelo se ha utilizado en la asignatura Estudios Regionales: Asia del 2º curso del Doble Grado en ADE y Relaciones Internacionales, con resultados mixtos, pero prometedores con una mayor inversión de tiempo y aplicando los conocimientos, conceptos y técnicas que se están desarrollando dentro del código de buenas prácticas del proyecto docente que aquí presentamos.



Captura de vídeo realizado por alumnas de la asignatura Estudios Regionales: Asia (curso 2020/2021)

Entre los *student-led* vídeos que desde el proyecto queremos impulsar se incluyen tanto la producción de píldoras educativas que introduzcan las principales claves de temas de relevancia para la asignatura como la realización de entrevistas y diálogos por parte de los alumnos a profesores e investigadores como forma de diseminación de la producción investigadora del Departamento entre nuestros alumnos, pero también la comunidad académica y el público en general.

## 5. Reflexiones preliminares del proyecto

### 5.1 Primeras actividades de evaluación

Como hemos indicado en la sección anterior, en relación al objetivo 1 (evaluación de la utilidad y uso que hacen los alumnos de los vídeos como complementos docentes) el grupo de trabajo del proyecto ha realizado una primera sesión de evaluación con dos grupos de alumnos (grupos A y B) de 2º curso del Doble Grado en ADE y Relaciones Internacionales que cursan la asignatura Teoría política contemporánea. Siguiendo el programa de evaluación creado como parte del proyecto de innovación docente, se realizó una encuesta entre el alumnado de los dos grupos con un total de 106 alumnos (respondieron 36 alumnos, un 33,9%). En una segunda fase, se realizaron dos grupos de enfoque en los que participaron 10 alumnos por grupo. La selección de los alumnos se realizó en base a la nota media.

Algunos de los resultados iniciales de la encuesta fueron:

Pregunta 1: ¿Has visto los tres vídeos de manera completa?

- Sí, he visto los tres vídeos de manera completa (88,89%)
- No, he visto los tres vídeos, pero solo parcialmente (los he parado antes de terminar o he ido saltando a las partes que consideraba más relevantes) (0%)
- He visto solo uno o dos de los tres vídeos (11,11%)

Pregunta 2: ¿Con cuánta atención y concentración dirías que has visto los vídeos?

- Ninguna atención, era un mero trámite (0%)
- Muy poca atención, lo escuchaba mientras hacía otras tareas más importantes (0%)
- Atención relativa, lo veía y escuchaba mientras hacía otras tareas secundarias (11.11%)
- Atención alta, lo vi y escuché sin realizar otras tareas al mismo tiempo (88.89%)
- Atención muy alta, lo vi y escuché mientras tomaba notas y reflexionaba sobre el contenido (0%)

Pregunta 3: ¿Cómo de útiles consideras que han sido los vídeos como complemento a los debates monográficos planteados en la asignatura?

- Nada útiles (0%)

- Poco útiles (0%)
- Relativamente útiles (11.11%)
- Bastante útiles (77.78%)
- Muy útiles (11.11%)

Pregunta 4: Teniendo en cuenta de manera conjunta la capacidad de concentración necesaria en su visualización y el contenido expuesto en los vídeos, consideras que la duración de los vídeos ha sido:

- Muy corta (0%)
- Más bien corta (0%)
- Adecuada (55.56%)
- Un poco larga (44.44%)
- Demasiado larga (0%)

En los grupos de enfoque, profundizamos en algunas de esas respuestas con los alumnos seleccionados para obtener información más cualitativa sobre la utilidad y el diseño de los vídeos.

En líneas generales, los comentarios de los alumnos iban en concordancia con algunas de las recomendaciones de buenas prácticas que el proyecto ha extraído de la revisión de la literatura. Por ejemplo, los alumnos destacaron que los vídeos 2 y 3 les resultaron más útiles porque al ser de producción propia estaban mejor enfocados al objetivo de los mismos: ayudarles a prepararse los debates posteriores en clase. Recordemos que el vídeo 1 era un documental externo. Igualmente, los alumnos destacaron que en vídeos relativamente largos como los tres utilizados en la asignatura sería útil utilizar encabezamientos o señalizaciones que ayudasen al alumno a ordenar mentalmente el contenido e información en el vídeo. También destacaron que el formato entrevista les resultaba más atractivo, al ser más dinámico e informal. Por último, consideraron que el insertar preguntas intercaladas en el vídeo forzaba al alumno a mantener la atención, sin embargo, también encorsetaba a la hora de decidir qué información retener (priorizando la que era relevante para responder a las preguntas).

En suma, esta primera prueba piloto del modelo de evaluación ha dejado elementos positivos y otros a mejorar y explorar en mayor profundidad. Los positivos son que resultan coherentes con las hipótesis iniciales del proyecto. Primero, que una buena implementación del vídeo demuestra una buena planificación pedagógica. Segundo, que el vídeo es un elemento complementario al proceso de aprendizaje y que cuando está bien utilizado resulta útil al alumno (en este caso a la hora de preparar los debates monográficos). Entre los aspectos a mejorar encontramos la baja participación del alumnado en esta primera prueba piloto, lo que puede indicar que los resultados estén sesgados hacia aquellos alumnos más aplicados, mientras que la mayoría silenciosa puede que no considere el uso del vídeo como una herramienta que aumente el compromiso y el interés en la asignatura. Y entre los aspectos a profundizar, resulta novedoso el que los alumnos hayan considerado los vídeos, de una extensión considerable, como adecuados, cuando la literatura nos indica que los vídeos más cortos, las píldoras educativas, por ejemplo, resultan más atractivas y que los vídeos de más de diez minutos de duración resultan contraproducentes para la atención del alumno (Mitra, 2010; Guo et al, 2014, Bravo et al, s.f.). Aunque es cierto que otros autores (Brame 2016) indican que la duración del vídeo es poco relevante y lo que importa es que esta sea adecuada a la función del mismo. En el caso de nuestro estudio piloto, al tratarse de un recurso de preparación de una actividad como un debate, puede que la duración haya sido considerada adecuada para obtener la información necesaria para preparar la actividad.

Todos estos aspectos y otros serán desarrollados durante el curso 2022-2023 para así completar la primera fase del proyecto.

## **5.2 Consideraciones iniciales sobre formación del profesorado**

A lo largo de los años, la Universidad Pontificia Comillas, a través de su Instituto de Ciencias de la Educación, ha promovido el denominado como Diploma de Formación del Profesorado Universitario (DIFOPU). Este programa de formación es obligatorio para todos los profesores de la Universidad y consta de un total de 150 horas de formación en cuatro áreas: TIC, talleres de innovación docente, área didáctica y Espacio Europeo de Educación Superior y cultura institucional. Tras la compleción de la formación, el profesor debe presentar un proyecto de innovación docente propio y original para completar el DIFOPU. A partir de la irrupción de la pandemia de la COVID-19, la Universidad hizo un esfuerzo muy importante en reforzar dentro del DIFOPU las áreas relacionadas con las nuevas tecnologías y la educación híbrida. Además de crear la

Unidad de Innovación Docente (UID), que además de gestionar los proyectos en esa área, ofrece al profesorado de la Universidad apoyo y asesoramiento en este ámbito. Por último, tras la pandemia, la Universidad ha creado a su vez el Comillas ConectaLab, un centro de innovación docente puntero, gestionado por la UID, que busca ofrecer al profesorado acceso a los recursos tecnológicos necesarios para el buen desarrollo de su actividad docente.

Con estos recursos a nuestra disposición, los miembros del proyecto nos hemos beneficiado inmensamente del apoyo de la UID en el área de estrategias instruccionales. Consideramos que lo aquí descrito representa una base de buenas prácticas en la formación del profesorado, pero que esperamos expandir y concretar en más detalle según avance el proyecto.

### **5.3 Consideraciones iniciales sobre formación del alumnado**

Los alumnos que se benefician de este proyecto de innovación docente provienen de tres grados diferentes, aunque todos ellos tienen en común que son estudiantes del Grado de Relaciones Internacionales. Un objetivo de nuestro proyecto es incorporar a la guía de buenas prácticas indicaciones sobre contenidos, habilidades y actividades comunes para los alumnos, independientemente del Doble Grado que cursen.

Brevemente, por ejemplo, el alumnado del Doble Grado en Relaciones Internacionales y Comunicación obtiene formación en asignaturas como Comunicación Estratégica (6 ECTS) o *Storytelling* (3 ECTS). A través de estas asignaturas aprenden algunas de las habilidades requeridas, como apuntábamos antes, en relación con la planificación y organización de ideas y cómo plasmarlas en un *storyboard*, que luego les permita diseñar y crear vídeos que comuniquen mejor el contenido y mensaje.

Igualmente, la Universidad hace mucho hincapié en el desarrollo de habilidades como la oratoria. A través de talleres de formación y una amplia oferta de competiciones de debate y oratoria. La oratoria es clave como habilidad personal, ya que implica no solo la transmisión del mensaje, sino también, la planificación y organización de ideas (Guo et al, 2014).

Cómo la producción de vídeos por parte de los estudiantes puede ayudar a reforzar estas habilidades en comunicación estratégica, *storytelling* u oratoria también es uno de las consideraciones del código de buenas prácticas a desarrollar por el proyecto.

## 7. Conclusión

A lo largo de esta comunicación hemos buscado presentar los pilares claves del proyecto de innovación docente “Elaboración de materiales digitales para la docencia en el área de Relaciones Internacionales”, además de los aspectos metodológicos y técnicos del mismo. Para finalizar, reiterar que el objetivo del proyecto es mejorar la calidad de la docencia ofrecida por el Departamento de Relaciones Internacionales de la Universidad Pontificia Comillas. Para ello, esperamos que al finalizar el proyecto podamos ofrecer un código de buenas prácticas para la incorporación exitosa del vídeo a la docencia en el ámbito de la Ciencia Política y las Relaciones Internacionales que resulte de utilidad al conjunto de la comunidad docente universitaria en España.

## 6. Bibliografía

- Barraca Mairal, J. (2010) “Emociones negativas en el profesorado universitario: *burnout*, estrés laboral y *mobbing*”, en *eduPsykhé*, vol. 9(1), pp. 85-100.
  - Brame, C. J. (2016) “Effective educational videos: principles and guidelines for maximising student learning from video content”, en *CBE – Life Sciences Education*, vol. 15(6), pp. 1-6.
  - Bravo, E. et al. (s.f.) “Video as a new teaching tool to increase student motivation”, Universitat Politècnica de Catalunya.
- E: <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/12717/bravo-amante.pdf> [Último acceso: 14 de julio de 2022].
- García Domonte, A. et al (2021) “La clase invertida en Ciencia Política: resultados de una experiencia educativa”, en Gómez García G., et al. (coord.) *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional*. Madrid: Dykinson, pp. 1325-1342.
  - Gómez, J. (2004) “Estrés en el profesorado universitario. Estudio piloto en dos centros de la Universidad de Huelva”, en *Salud de los trabajadores*, vol. 12(2).
  - Guo, P. J. et al (2014) “How video production affects student engagement”, en *Proceedings of the first conference on Learning*, pp. 41-50.

- Jonassen, D. H. et al (1991) “Instructional strategies and tactics”, en *Performance Improvement Quarterly*, vol. 3(2), pp. 29-47.
- Laurillard, D. (2003) *Rethinking university teaching*. London: Routledge.
- Leidner, D. E. y Jarvenpaa, S. L. (1995) “The use of information technology to enhance management school education: a theoretical view”, en *MIS Quarterly*, vol. 19(3), pp. 265-291.
- Lothridge, K. et al (2012) “Blended learning: efficient, timely and cost effective”, en *Australian Journal of Forensic Sciences*, vol. 45(4), pp. 407-416.
- Mitra, B. et al (2010) “The use of video to enable deep learning”, en *Research in Post-Compulsory Education*, vol. 15(4), pp. 405-414.
- Norton, P. y Hathaway, D. (2010) “Video production as an instructive strategy: content learning and teacher practice”, en *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 10(1), pp. 145-166.
- Rodríguez García, A. M. (2017) “Impacto del *burnout* en el desarrollo profesional del profesorado universitario. Una revisión de la investigación”, en *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 20(3).
- Shephard, K. (2003) “Questioning, promoting and evaluating the use of streaming video to support student learning”, en *British Journal of Educational Technology*, vol. 34(3), pp. 295-308.
- Sweller, J. (1988) ”Cognitive load during problem solving: effects on learning”, en *Cognitive Science*, vol. 12, pp. 257–285.
- Vural, O. F. (2013) “The impact of question-embedded video-based learning tool on e-learning”, en *Educational Sciences: Theory and Practice*, vol. 13(2), pp. 1315-1323.