

Anexo 2 INNOVA
MEMORIA FINAL. COMPROMISOS Y RESULTADOS
PROYECTOS DE INNOVACIÓN Y MEJORA DOCENTE
2025/2026

Identificación del proyecto	
Código	sol-202500299704-tra
Título	Creación de un glosario audiovisual aplicado de Comunicación Política: desarrollo de competencias mediáticas y discursivas críticas (2ª edición)
Responsable	Lucía Caro Castaño

- Se recomienda:
 - Atender a los criterios de valoración de las memorias indicados en las bases de la convocatoria.
 - Incluir referencias bibliográficas y datos comparativos con proyectos previos, según casos, para reforzar la evaluación del impacto.
 - Incluir evidencias sobre las medidas de difusión desarrolladas.
- Otros aspectos que considerar:
 - La claridad, la coherencia y la justificación de los datos presentados serán clave en la valoración final.
 - La difusión de resultados debe priorizar la transparencia y accesibilidad a la comunidad universitaria.
 - Serán valoras como evidencias: registro de actividades, listados de participantes, programas de eventos, fotografías, documentos que acreditan la aceptación de una comunicación/ponencia o similar, informes, actas o resúmenes de las acciones realizadas, índices de impacto que respalden la cantidad de personas alcanzadas o el impacto de la difusión, etc.

1. **Describa los resultados obtenidos a la luz de los objetivos y compromisos que adquirió en la solicitud de su proyecto. Incluya tantas tablas como objetivos contempló.**

Objetivo nº 1	<i>Promover que el estudiantado se apropie de los conceptos centrales de la comunicación política contemporánea, como un modo de crear un espíritu crítico y una ética profesional en relación con las estrategias manipuladoras de la propaganda.</i>
Actividades que había previsto en la solicitud del proyecto:	<i>Actividad 1. Exposición en clase por parte de la docente de los conceptos y estrategias de persuasión política que se busca analizar y aprender a detectar en el discurso político. Para ello se emplearán las siguientes herramientas didácticas:</i> <i>a) la clase magistral,</i> <i>b) el estudio de casos reales en el contexto de la política española e internacional donde pueden observarse estos fenómenos,</i> <i>c) debates en clase a partir de libros y artículos científicos, así como obras audiovisuales que abordan la comunicación política.</i> <i>d) Invitación a que el estudiantado detecte ejemplos aplicados de los fenómenos y estrategias expuestos a partir de la realidad política nacional o internacional y elabore piezas audiovisuales</i>

	<i>explicativas de corta duración (2 minutos máximo).</i>
Actividades realizadas y resultados obtenidos:	- Exposición de los conceptos en el contexto del temario de la asignatura, aportando diferentes definiciones académicas y empleando, las piezas audiovisuales que se generaron en la primera edición del proyecto de glosario por parte de los estudiantes del curso 2024-25. - Para fomentar el debate en clase se empleó un texto académico, el libro <i>No pienses en un elefante</i> (Lakoff, 2004), que fue trabajado en clase, y el documental <i>El gran hackeo</i> (Amer & Noujaim, 2019). Ambos materiales permitieron abrir debates en clase y profundizar en varios de los conceptos del glosario. - Presentación del proyecto de innovación docente en clase (se adjunta la presentación utilizada). La tasa de participantes en esta segunda edición del curso ha pasado del 38% (19 estudiantes) en el curso 2024-25 al 75% (36 estudiantes) en el curso 2025-26.

Objetivo nº 2	<i>Creación de un glosario audiovisual de la comunicación política donde el estudiantado explique de modo aplicado conceptos y estrategias básicas que pueda emplearse en la docencia de la asignatura en próximos cursos</i>										
Actividades que había previsto en la solicitud del proyecto:	A2. La creación de estas piezas por parte del estudiantado contará con la tutorización de la docente, tanto en las clases prácticas como en tutorías, especialmente en la fase de definición de los ejemplos aplicados. A3. Las piezas mejor valoradas se incorporarán a un repositorio creado en el campus de la asignatura que será actualizado cada curso.										
Actividades realizadas y resultados obtenidos:	1. La docente ha desarrollado tareas de revisión y tutorización para los estudiantes que han participado en el proyecto. 2. En total, se han incorporado diez nuevas piezas audiovisuales a los materiales docentes de la asignatura que irán siendo publicados para el alumnado en el campus virtual de la asignatura; estos vídeos se suman a los siete generados en el curso 2025-26, por lo que son ya 16 los vídeos con los que cuenta el glosario audiovisual en el curso 2026-27. La tabla I recoge las aportaciones de cada edición. La incorporación de las piezas y su difusión se ha supeditado al consentimiento informado otorgado por las personas que crearon cada pieza, de ahí que el número final sea 16 y no 17, las creadoras de uno de los vídeos no dieron su consentimiento para su reutilización en clase. Se adjunta copia del consentimiento informado. En el siguiente enlace pueden consultar algunas de las nuevas piezas de esta edición: https://acortar.link/Xs3P0A Tabla I. Conceptos que componen el glosario audiovisual de Comunicación Política. <table> <tr> <th>Piezas de la 1ª edición</th><th>Piezas de la 2ª edición</th></tr> <tr> <td>Lenguaje metafórico en el discurso político</td><td>Despolarización</td></tr> <tr> <td>Polarización ideológica y polarización afectiva</td><td>Fandom político (tres piezas con ejemplos y enfoques distintos)</td></tr> <tr> <td>Política pop (dos piezas)</td><td>Humanización candidato/a</td></tr> <tr> <td>Propaganda memética</td><td>Polarización ideológica, afectiva y performativa</td></tr> </table>	Piezas de la 1ª edición	Piezas de la 2ª edición	Lenguaje metafórico en el discurso político	Despolarización	Polarización ideológica y polarización afectiva	Fandom político (tres piezas con ejemplos y enfoques distintos)	Política pop (dos piezas)	Humanización candidato/a	Propaganda memética	Polarización ideológica, afectiva y performativa
Piezas de la 1ª edición	Piezas de la 2ª edición										
Lenguaje metafórico en el discurso político	Despolarización										
Polarización ideológica y polarización afectiva	Fandom político (tres piezas con ejemplos y enfoques distintos)										
Política pop (dos piezas)	Humanización candidato/a										
Propaganda memética	Polarización ideológica, afectiva y performativa										

	Uso de las emociones en campaña electoral (dos piezas)	Pseudoevento político
	Ventana de Overton	Rage baiting en medios sociales (tres piezas con ejemplos y enfoques distintos)
		Teoría de los marcos mentales

Objetivo nº 3	<i>Fomentar una mayor implicación del alumnado con la evaluación del proceso de aprendizaje de los conceptos y estrategias de la comunicación política.</i>
Actividades que había previsto en la solicitud del proyecto:	<i>Actividad 4. Exposición en clase de las piezas creadas por los estudiantes.</i> <i>Actividad 5. Coevaluación cuantitativa a partir de una rúbrica de evaluación creada exprofeso por la docente y evaluación cualitativa de la docente a través de informes.</i> <i>Actividad 6. Encuesta anónima entre el estudiantado para que evalúe su satisfacción con el proyecto de innovación y mejora docente. Se realizará a través de un cuestionario con preguntas que combinen la valoración cuantitativa (escala Likert 1-5) y cualitativa (respuesta abierta).</i>
Actividades realizadas y resultados obtenidos:	1. La exposición en clase de las piezas creadas por los estudiantes se realizó el martes 25 de noviembre de 2025. En total, los estudiantes expusieron 11 piezas audiovisuales, de las 10 serán incorporadas a los materiales docentes de la asignatura, siendo ya 17 los conceptos de comunicación política ilustrados por los estudiantes de modo colaborativo. 2. Se realizó la coevaluación cuantitativa a partir de una rúbrica de evaluación creada exprofeso por la docente. 3. La evaluación cualitativa de la docente se realizó en la propia exposición, dando <i>feedback</i> a cada uno de los grupos. 4. Se realizó una encuesta anónima entre el estudiantado para que evaluase su satisfacción con el proyecto de innovación y mejora docente empleando un cuestionario con preguntas que combinaron la valoración cuantitativa (escala Likert 1-5) y cualitativa (una pregunta de respuesta abierta). Los resultados se analizan en el punto 3 de esta memoria. La respuesta al ítem «Valoración del grado de dificultad que ha tenido en la comprensión de los contenidos y/o en la adquisición de competencias asociadas a la asignatura en la que se enmarca el proyecto de innovación docente» arrojó una media de 1,88/5 y la mediana se situó en 2. La respuesta al ítem «Los elementos de innovación y mejora docente aplicados en esta asignatura han favorecido mi comprensión de los contenidos y/o la adquisición de competencias asociadas a la asignatura» arrojó una media de 4,5/5, muy similar al valor alcanzado en la edición precedente (4,6/5).

- Realice una breve valoración sobre la influencia del proyecto ejecutado en la evolución de las asignaturas implicadas.

Análisis del impacto de la innovación en las asignaturas relacionadas con el proyecto

La implementación del proyecto de innovación docente ha tenido un impacto favorable en la asignatura, especialmente en términos de participación, implicación del alumnado y aprovechamiento de los recursos educativos generados. Esta evolución resulta particularmente visible al comparar las dos ediciones desarrolladas, ya que la tasa de participación se duplicó en el curso 2025-2026, pasando del 38% al 75%. A tenor de las respuestas proporcionadas por el estudiantado, este incremento de la participación puede relacionarse con tres aspectos fundamentales:

- 1) La utilidad de la actividad para el aprendizaje, tanto para facilitar la comprensión de conceptos complejos de cara a la superación de la asignatura como para profundizar en el funcionamiento de la política y en la práctica profesional de la comunicación política.
- 2) La oportunidad de aplicar sus competencias mediáticas, aprovechando su familiaridad con los medios sociales para desarrollar piezas audiovisuales mediante lenguajes y formatos próximos a sus prácticas comunicativas habituales.
- 3) El reconocimiento del valor de sus aportaciones, al saber que las piezas elaboradas para el glosario audiovisual pasarían a formar parte de los materiales docentes de la asignatura y serían utilizadas por futuras promociones dentro de un proyecto colaborativo de mayor alcance.

En este sentido, uno de los elementos clave de la innovación ha sido su dimensión participativa, que reconoce al estudiantado como agente activo en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Bryson, 2016). La elaboración de recursos educativos destinados a otros estudiantes, junto con su participación en procesos de coevaluación de las creaciones audiovisuales, ha favorecido la corresponsabilidad, la autonomía y el compromiso académico, promoviendo asimismo una relación más horizontal entre docente y alumnado.

Resulta especialmente significativo que el incremento de la participación entre ambas ediciones se haya producido sin introducir modificaciones en la mecánica de la actividad, más allá de incorporar las piezas elaboradas durante el curso 2024-2025 como material docente en el siguiente. Este hecho sugiere que dotar a la tarea de una utilidad educativa real, que trascienda la evaluación individual, incrementa su significado y valor formativo para quienes participan.

Asimismo, la innovación ha permitido enriquecer los materiales de la asignatura mediante la creación de un recurso educativo audiovisual, colaborativo y reutilizable, cuya ampliación progresiva contribuye a la continuidad del proyecto y a la construcción colectiva del conocimiento.

En conjunto, tanto el incremento de la participación como el elevado grado de satisfacción manifestado por el alumnado (4,5/5) respaldan el potencial de las metodologías creativas y audiovisuales para favorecer la implicación y facilitar la apropiación de contenidos conceptualmente complejos. La experiencia permite, además, conectar el aprendizaje teórico con la práctica profesional de la comunicación política y promover una aproximación más activa, interactiva y crítica al estudio de la política contemporánea, ayudando a que el estudiante supere la «pereza» ante conceptos abstractos y que sienten alejados a ellos, como señalaba una de las participantes.

3. **Incluya en la siguiente tabla el número de alumnado matriculado y el de respuestas recibidas en cada opción y realice una valoración crítica sobre la influencia que el proyecto ha ejercido en la opinión del alumnado.**

Opinión del alumnado al inicio del proyecto	
Número de alumnado matriculado:	48 alumnos/as
<i>Valoración del grado de dificultad que cree que va a tener en la comprensión de los contenidos y/o en la adquisición de competencias asociadas a la asignatura en la que se enmarca el proyecto de innovación docente</i>	

<i>Ninguna dificultad</i>	<i>Poca dificultad</i>	<i>Dificultad media</i>	<i>Bastante dificultad</i>	<i>Mucha dificultad</i>
5	19	10¹	-	-
Opinión del alumnado en la etapa final del proyecto				
<i>Valoración del grado de dificultad que ha tenido en la comprensión de los contenidos y/o en la adquisición de competencias asociadas a la asignatura en la que se enmarca el proyecto de innovación docente</i>				
<i>Ninguna dificultad</i>	<i>Poca dificultad</i>	<i>Dificultad media</i>	<i>Bastante dificultad</i>	<i>Mucha dificultad</i>
12	16	8	-	-
<i>Los elementos de innovación y mejora docente aplicados en esta asignatura han favorecido mi comprensión de los contenidos y/o la adquisición de competencias asociadas a la asignatura</i>				
<i>Nada de acuerdo</i>	<i>Poco de acuerdo</i>	<i>Ni en acuerdo ni en desacuerdo</i>	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>Completamente de acuerdo</i>
-	-	-	19	17
En el caso de la participación de profesorado invitado [SIN PARTICIPACIÓN EXTERNA]				
<i>La participación del profesorado invitado ha supuesto un gran beneficio en mi formación</i>				
<i>Nada de acuerdo</i>	<i>Poco de acuerdo</i>	<i>Ni en acuerdo ni en desacuerdo</i>	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>Completamente de acuerdo</i>
Valoración crítica sobre la influencia que ha ejercido el proyecto en la opinión del alumnado				
A continuación, se realiza una valoración del impacto del proyecto a partir de las opiniones que dieron los participantes. Las opiniones se obtuvieron a través de la siguiente pregunta abierta en las encuestas anónimas: «Por favor, explica a continuación las sugerencias que estimes oportunas sobre el proyecto de innovación docente de la asignatura, así como posibles alternativas para mejorar tu aprendizaje». En términos cuantitativos, el proyecto alcanzó en su primera edición una satisfacción de 4,6 puntos sobre 5, manteniéndose en el 4,5 en la segunda. Por tanto, puede hablarse de una alta satisfacción. Las valoraciones específicas convergen en tres tipos de beneficios. En primer lugar, el proyecto facilitó la comprensión de conceptos complejos: «Me parece que es una buena idea para poder comprender términos un poco más difíciles de una manera diferente, además te permite profundizar en el tema que has elegido» (Estudiante 33); «La verdad es que me parece muy importante que se esté tratando de hacer las asignaturas más didácticas para el alumnado. La asignatura puede dar un poco de ‘respeto/miedo’ [...]» (Estudiante 22). En segundo lugar, los encuestados señalaron que el proyecto promovió un aprendizaje activo y ameno: «[...] creo que hablar en términos de comunicación te hace comprender bastante del ámbito político y crear conciencia crítica. El proyecto de innovación me parece una forma amena y divertida de comprender términos que puede darte pereza estudiar» (Estudiante 11); «Está padre la idea, aunque yo no estudié Comunicación, se aprende bastante sobre los conceptos con los vídeos» (Estudiante 31). En tercer lugar, la iniciativa conectó el trabajo académico con el lenguaje audiovisual propio de los medios sociales, algo que favorece la apropiación del conocimiento: «Creo que resulta muy útil explicar los conceptos de forma más creativa y de manera audiovisual, siento que así cala más en nosotros» (Estudiante 17). El vídeo breve no funcionó solo como elemento motivador, sino como recurso de mediación: obligó a comprender, sintetizar, ejemplificar y comunicar un término a otras personas. Como sintetizaba uno de los estudiantes: «[...] el proyecto lo veo genial tanto para la participación, ya que es una forma divertida de hacer				

¹ El número de participantes varía entre la sesión de presentación del proyecto y la de exposición de los trabajos finales, donde se pasaron los cuestionarios de coevaluación de las piezas y de evaluación del proyecto.

el trabajo, como para los que lo vemos [las piezas], ya que aprendemos de forma sencilla y entretenida, con un formato que vemos día a día» (Estudiante 9). Esta doble condición —aprender al crear las piezas y a partir de las creaciones de los pares— respalda el valor de los productos como recursos educativos compartidos.

Por otra parte, y aunque no es un resultado de carácter general, me gustaría destacar un comentario por su reconocimiento en términos de aprendizaje significativo: «Gracias a esta asignatura tengo más o menos claro lo que quiero seguir haciendo al terminar la carrera, así que no cambiaría nada, me gusta todo de la asignatura y del proyecto» (Estudiante 12).

Por todo lo expuesto, considero que el carácter creativo, práctico y audiovisual del proyecto, unido al papel activo que propone a los estudiantes como productores de recursos educativos destinados a sus pares, favoreció una aproximación más cercana y significativa a los contenidos de la asignatura para los participantes. De este modo, el alumnado no se limitó a reproducir conocimientos, sino que tuvo que comprenderlos, seleccionarlos y reformularlos para hacerlos comprensibles a sus iguales, lo que reforzó su papel protagonista en su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, cabe señalar que la satisfacción de los estudiantes con la asignatura alcanzó este curso 2025-26 el 4,8/5 en las encuestas de satisfacción docente realizadas por la UCA, por lo que se mantiene la alta satisfacción del alumnado con respecto al curso 2024-2025 (4,9/5).

Finalmente, si bien este no fue un objetivo expreso del proyecto, algo que consiguió fue *autenticar* el proceso de evaluación del aprendizaje del estudiantado ante el reto de la IA (Tsiligiris, 2026). El hecho de que los estudiantes tuvieran que desarrollar un guion, grabarse, editar, etc., implicó una serie de tareas situadas que, si bien pueden ser asistidas por la IA, no pueden ser directamente externalizadas a una inteligencia artificial.

4. **Describa las medidas de difusión a las que se comprometió en la solicitud y las que ha llevado a cabo. Describe, analice y valore los desajustes respecto a lo previsto en el proyecto y las soluciones aplicadas.**

Descripción de las medidas comprometidas en la solicitud
1. Como proponente de este proyecto expreso mi interés en participar en cualquiera de los foros de comunicaciones que se realicen por parte de esta Unidad de Innovación Docente o en cualquier otro espacio dedicado a la docencia universitaria en la UCA, así como en foros internacionales sobre docencia universitaria como FECIES, por ejemplo. 2. Las piezas que obtengan una mejor valoración tras la coevaluación serán incorporadas al repositorio audiovisual de la asignatura en el campus virtual de la misma, que irá siendo actualizado cada año.
Descripción de las medidas que se han llevado a cabo
En relación con el primer compromiso, el trabajo fue presentado presencialmente en la Conferencia Internacional en Comunicación y Tecnologías Aplicadas 2026 (ICOMTA), que tuvo lugar en la Universidade Federal de Paraíba (Brasil), entre el 8 y el 10 de septiembre de 2026, se adjuntan imágenes de la exposición, la presentación utilizada y el certificado del congreso, la comunicación tuvo por título: “La creación de recursos educativos por el estudiantado como estrategia de evaluación auténtica: una experiencia de innovación docente universitaria en Comunicación Política”. Asimismo, está prevista la publicación de un capítulo de libro en la editorial Tirant lo Blanch, editorial número 1 en España de acuerdo con el índice Scholarly Publishers Indicators, con el título: “Del concepto a la pantalla: creación audiovisual y evaluación auténtica en la enseñanza de la Comunicación Política”, se adjunta certificado de la organización y el texto pendiente de publicación en 2027.

Lamentablemente, no pude presentar el proyecto en las Jornadas de Innovación Docente de la UCA por coincidirme con una estancia de investigación que tenía prevista en marzo y que finalmente tampoco pude hacer por motivos personales; no obstante, me gustaría presentar los resultados de estas dos ediciones en la próxima edición.

En relación con el segundo compromiso, las piezas audiovisuales que actualmente componen el glosario y que cuentan con el consentimiento informado positivo por parte de los estudiantes que las crearon, serán utilizadas en las clases teóricas como material docente en los temas en los que se exponen esos conceptos. También serán empleados como ejemplos a la hora de continuar ampliando el glosario en el curso 2026-27.

5. **Conclusiones. Entre ellas, describa las aplicaciones futuras del proyecto, su sostenibilidad y posible continuidad y estrategias para ello.**

Conclusiones

En primer lugar, me gustaría señalar que, aunque este proyecto no se ha presentado nuevamente a la convocatoria 2026-27, los excelentes resultados obtenidos me han llevado a incorporarlo como actividad práctica de la asignatura en el presente curso.

Por otra parte, recientemente he obtenido como coIP1 financiación² por parte del Ministerio de Universidades, Innovación y Universidades a través de la Agencia Estatal de Investigación para el proyecto *CULTSTREAM: La batalla cultural como estrategia propagandística entre la juventud: Actores políticos, influencers y comunidades antigénero en el ecosistema digital* (PID2025-174368NB-I00).

Teniendo presente los resultados y la implicación que ha alcanzado la iniciativa de este glosario audiovisual, en la memoria del proyecto propusimos como uno de los compromisos dentro del plan de transferencia y valorización de resultados el siguiente compromiso:

«Desarrollo de un proyecto de innovación docente conjunto en el que los propios estudiantes universitarios participen activamente mediante la elaboración de vídeos de corta duración orientados específicamente al público joven y para su difusión en TikTok y otras plataformas que emplean formato corto —como YouTube e Instagram—. Esta iniciativa permitirá no solo el aprendizaje práctico del alumnado en materias de comunicación política, sino también su implicación directa en la producción de contenidos de cara a que estos conecten con los códigos de su propia generación. Cabe señalar, en este sentido, que Lucía Caro y Antonio Pineda imparten la asignatura *Comunicación Política* en las universidades de Cádiz y Sevilla, respectivamente, por lo que se pueden generar valiosas sinergias entre sus labores investigadora y docente» (Caro Castaño & Selva Ruiz, 2025, p. 12).

Por tanto, el aprendizaje y la experiencia de estas dos ediciones servirán para la ampliación del glosario u otra fórmula en formato audiovisual que, no sólo pueda funcionar como material docente, como hasta el momento, sino que dé el salto a la transferencia a través de la difusión de estos contenidos en plataformas de medios sociales.

Asimismo, el análisis a partir de los resultados y evaluaciones de los estudiantes, me ha permitido reflexionar acerca de mis metodologías docentes, permitiéndome descubrir el enfoque del *Scholarship of*

² En este momento la resolución se encuentra en fase provisional, la resolución definitiva de la convocatoria de 2025 debe publicarse en noviembre de 2026.

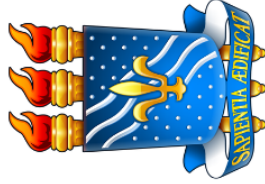
Teaching and Learning (Boyer, 1990; Kreber, 2022; Waller & Prosser, 2023) y la noción de evaluación auténtica (Spanjaard *et al.*, 2023; Villarroel *et al.*, 2018; Zhan *et al.*, 2025). Partiendo de este enfoque, he podido estructurar mejor mi propio aprendizaje sobre metodologías docente y contribuir al conocimiento en este ámbito con la presentación del proyecto en el Congreso Internacional ICOMTA2026 en Brasil y con la futura publicación de un capítulo de libro en Tirant lo Blanch (se adjuntan evidencias).

Referencias

- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton University Press.
- Bryson, C. (2016). Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education. *International Journal for Academic Development*, 21(1), 84–86.
<https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1124966>
- Caro Castaño, L. & Selva Ruiz, D. (2025). *La batalla cultural como estrategia propagandística entre la juventud: Actores políticos, influencers y comunidades antigénero en el ecosistema digital (CULTSTREAM)*. Memoria Científico-Técnica Proyectos Individuales Convocatoria 2025 - «Proyectos de Generación de Conocimiento» [documento inédito].
- Kreber, C. (2022). The Scholarship of Teaching and Learning. En G. Reinmann y R. Rhein (eds.), *Wissenschaftsdidaktik I: Einführung*. Transcript Verlag (pp. 221–244).
<https://doi.org/10.1515/9783839460979>
- Spanjaard, D., Garlin, F. y Mohammed, H. (2023). Tell Me a Story! Blending Digital Storytelling Into Marketing Higher Education for Student Engagement. *Journal of Marketing Education*, 45(2), 167-182.
<https://doi.org/10.1177/02734753221090419>
- Tsiligkiris, V. (2026). From authentic products to authenticated processes: a systematic conceptual review of authentic assessment in AI-rich higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2026.2695376>
- Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C. y Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 840–854.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396>
- Waller, K. L. y Prosser, M. (2023). The rapidly changing teaching and research landscape: The future of SoTL and the teaching-research nexus. En *The Educational Turn: Rethinking the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 27-41). Springer Nature Singapore.
- Zhan, Y., Boud, D. y Du, Z. (2025). Designing for authentic assessment: a scoping review. *High Education*.
<https://doi.org/10.1007/s10734-025-01588-9>

Presentación de los resultados del proyecto en ICOMTA 2026, en João Pessoa (Brasil).





CERTIFICADO

DE PONENCIA Y PARTICIPACIÓN

La creación de recursos educativos por el estudiantado como estrategia de evaluación auténtica: una experiencia de innovación docente universitaria en Comunicación Política

LUCÍA CARO-CASTAÑO

En la Conferencia Internacional de Comunicación y Tecnologías Aplicadas de 2026 (ICOMTA'26), que tuvo lugar en João Pessoa, Brasil, del 8 al 10 de septiembre de 2026, con una duración de 20 horas

Kellyanne Carvalho Alves
COORDINADORA PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM JORNALISMO (PPJ-UFPE)

Daniel Barredo Ibáñez
PRESIDENTE COMITÉ ORGANIZADOR
INTERNACIONAL ICOMTA

Paulo Carlos López-López
SECRETARIO XESCOM



LA CREACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS POR EL ESTUDIANTADO COMO ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN COMUNICACIÓN POLÍTICA

LUCÍA CARO CASTAÑO, Universidad de Cádiz

João Pessoa, 9 de septiembre 2026, ICOMTA26

01 INTRODUCCIÓN

- La educación superior demanda metodologías que trasciendan la transmisión y reproducción de contenidos y favorezcan un aprendizaje activo, significativo y conectado con las competencias profesionales y críticas.
- Conceptos teóricos que, por su nivel de abstracción y complejidad, pueden resultar difíciles de comprender y aplicar.
- Se acudió al lenguaje y formatos propios de su experiencia cotidiana: vídeos cortos en redes sociales para la **elaboración colaborativa de un glosario audiovisual sobre conceptos de comunicación política**.
- El objetivo general fue **promover entre el estudiantado una perspectiva crítica en relación con las estrategias, mensajes y posibles efectos de la comunicación política**.
- Las piezas del glosario colaborativo son reutilizadas como **recursos docentes**.

02 MARCO TEÓRICO

- La Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) concibe la docencia como un proceso de investigación sistemática, reflexión crítica y que debe culminar con la comunicación pública de sus procesos y hallazgos para mejorar la práctica educativa y el aprendizaje de los estudiantes (Boyer, 1990; Sharp, 2023).
- Persigue mejorar el aprendizaje del estudiantado y **fortalecer la labor académica y su valoración dentro de la universidad** (Hubball et al., 2013; Kreber, 2022): **el aula como laboratorio de investigación** (McEwan, 2022).
- La **evaluación auténtica** propone que los estudiantes demuestren lo que saben y son capaces de hacer mediante tareas complejas, contextualizadas y similares a las que encontrarán en su vida profesional (Wiggins, 1998).
- En el marco de la IAG: está siendo repensada por los docentes para desarrollar estrategias que **'autentiquen' los procesos de aprendizaje** (Tsiligkiris, 2026).

02 MARCO TEÓRICO

La literatura previa (Spanjaard et al., 2023; Villarroel et al., 2018; Zhan et al., 2025) coincide en que una evaluación es auténtica cuando:

- plantea problemas o situaciones similares a las del ámbito social y profesional;
- exige aplicar conocimientos, habilidades y juicio crítico, y no meramente reproducir información;
- produce evidencias de aprendizaje mediante proyectos, portafolios, estudios de caso, simulaciones o productos reales;
- incorpora retroalimentación, reflexión y, con frecuencia, autoevaluación y evaluación entre pares.

El proyecto de innovación docente que presentamos integra estos cuatro aspectos en su diseño.

03 EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Creación de un glosario audiovisual
aplicado de Comunicación Política
(ediciones I y II)

03 EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

FASE 1. Etapa de fundamentación conceptual. Las sesiones teóricas combinaron el análisis de casos reales con la discusión de literatura científica especializada. Esta estrategia metodológica permitió contextualizar los conceptos mediante el estudio de campañas, discursos y estrategias persuasivas en escenarios políticos nacionales e internacionales.

FASE 2. Trabajo autónomo del estudiantado, identificando ejemplos actuales de comunicación política que les servirían para ilustrar los conceptos. En esta etapa tuvieron que seleccionar información relevante, interpretar fenómenos comunicativos desde marcos teóricos consolidados y comunicarlos en un lenguaje accesible.

03 EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

FASE 3. Etapa de coevaluación de las piezas. Las producciones audiovisuales fueron presentadas en el aula por sus creadores, y valoradas tanto por la docente como por sus pares.

FASE 4. Evaluación anónima individual cualitativa y cuantitativa del proyecto.

CONCEPTOS POLÍTICOS

Piezas de la 1ª edición	Piezas de la 2ª edición
Lenguaje metafórico en el discurso político	Astroturfing
Polarización ideológica y afectiva	Despolarización
Política pop	Fandom político (tres piezas con ejemplos y enfoques distintos)
Propaganda memética	Humanización candidato/a
Uso de las emociones en campaña	Polarización ideológica, afectiva y performativa
Ventana de Overton	Pseudoevento político
	Ragebaiting en medios sociales
	Teoría de los marcos mentales

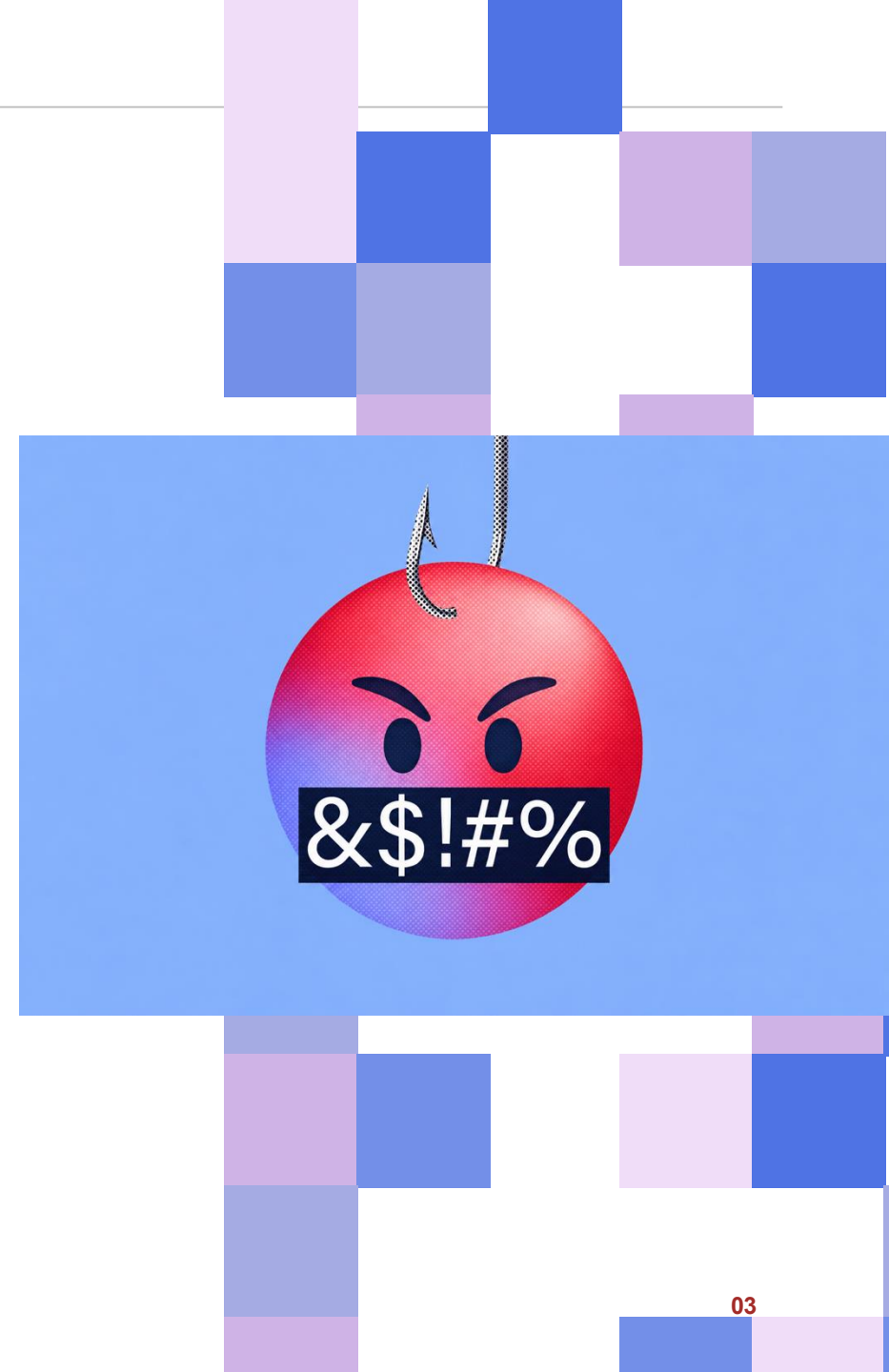
RAGEBAIT

Estrategia de creación de contenidos que busca **provocar deliberadamente indignación, enfado o rechazo** para estimular la interacción y aumentar la visibilidad del mensaje en las plataformas digitales.

LUCHA POR LA
ATENCIÓN

POLARIZACIÓN
AFECTIVA

MANIPULACIÓN EMOCIONAL



DEL CONCEPTO A LA PRÁCTICA



Créditos

ROCÍO CARRASCO

SARA ELKHADI

RODRIGO TEJERO

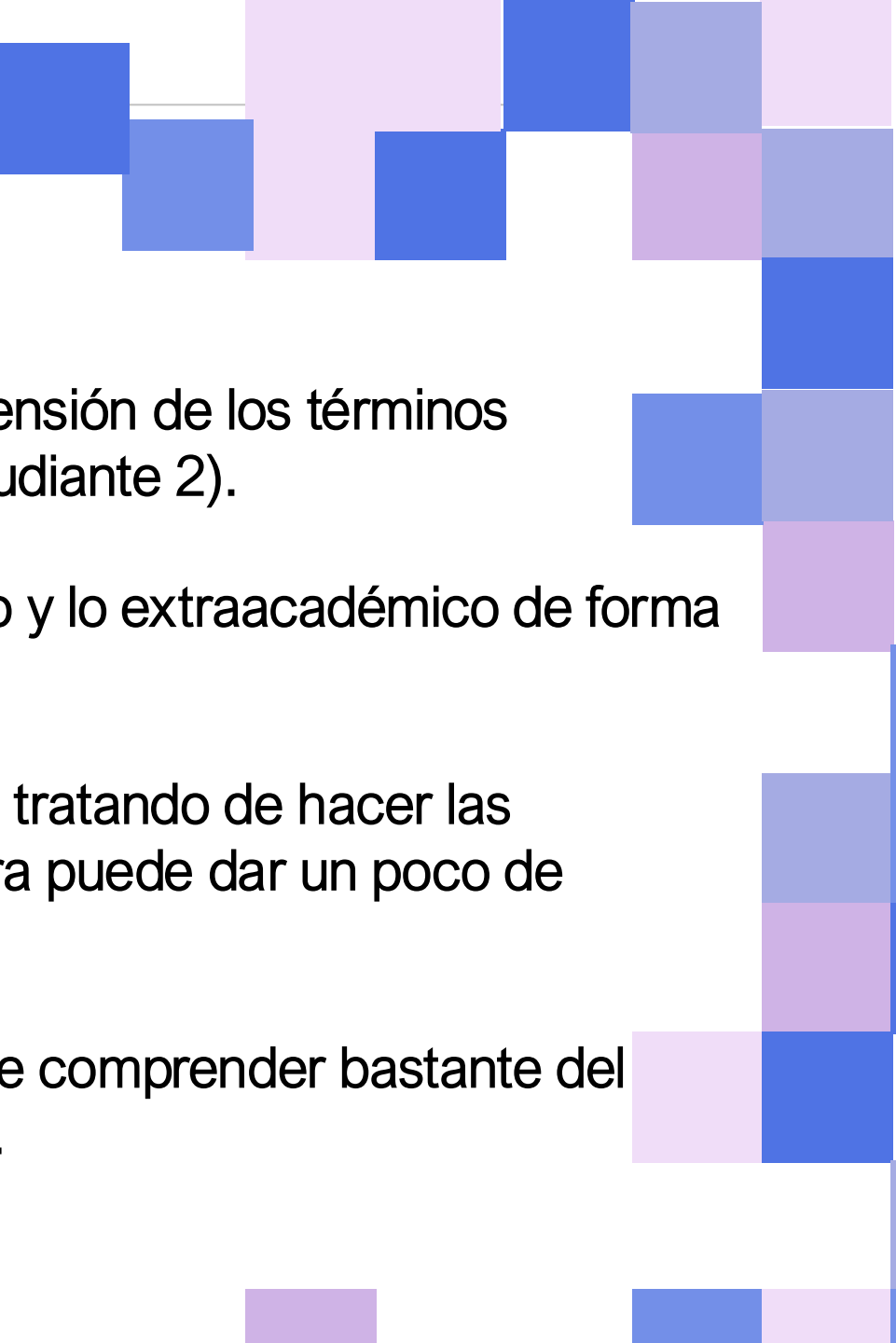
RÚBRICA DE COEVALUACIÓN

Aspecto evaluado	Peso relativo	Criterios
Claridad conceptual	70%	El concepto político explicado se entiende con claridad.
Originalidad	10%	Los ejemplos aportados son originales, no se emplean los mismos casos analizados en clase.
Creatividad	10%	Hay elementos creativos en la pieza que merecen ser valorados expresamente.
Calidad en la producción de la pieza	10%	Los aspectos formales y estéticos del vídeo han sido cuidados.

RESULTADOS INSTRUMENTO CUANTI

- Participación **voluntaria**, evaluación 0-1 puntos.
- **Crecimiento de la participación**: 38% curso 24-25 a 76% curso 25-26.
- **Dificultad percibida acerca del proyecto**: media 1,88 /5 (escala Likert), el proyecto planteó un reto asumible, sin convertirse en una barrera para la participación.
- **Grado de satisfacción muy alto** con el proyecto y su impacto en el aprendizaje: 4,6/ 5 en 2024-25 y 4,5/ 5 en el 2025-26.

RESULTADOS PREGUNTA ABIERTA



«el proyecto es un acierto, ya que ayuda a la mejor comprensión de los términos apoyándose no sólo en lo teórico, sino en lo creativo» (Estudiante 2).

«[...] creo que es una actividad que combina lo académico y lo extraacadémico de forma muy interesante, como para repetirlo» (Estudiante 19).

«La verdad es que me parece muy importante que se esté tratando de hacer las asignaturas más didácticas para el alumnado. La asignatura puede dar un poco de 'respeto/miedo' [...]» (Estudiante 22).

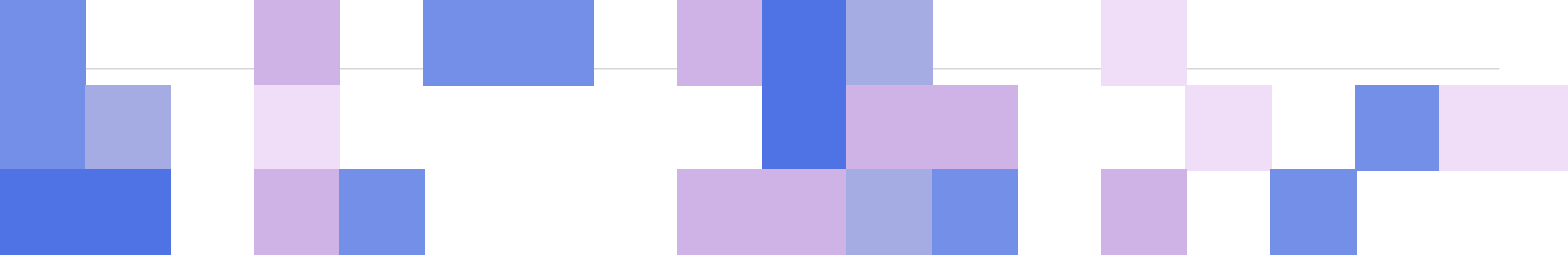
«[...] creo que hablar en términos de comunicación te hace comprender bastante del ámbito político y crear conciencia crítica» (Estudiante 11).

05 CONCLUSIONES

- La dimensión participativa del proyecto fue clave para implicar al alumnado, algo coherente con el enfoque Students as Partners (SaP), que reconoce al **estudiantado como agente activo en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación** (Bryson, 2016).
- La elaboración de recursos destinados a beneficiar a futuros estudiantes y la participación en procesos de coevaluación favorecen la **corresponsabilidad, la autonomía y el compromiso académico**, al tiempo que promueven una relación más horizontal entre docente y discente.
- El formato audiovisual de las piezas pudo contribuir a **reducir las barreras de acceso** a contenidos inicialmente percibidos como abstractos o complejos, convirtiendo en más atractivas las tareas de investigación, selección, concepción y producción.

05 CONCLUSIONES

- **La producción audiovisual moviliza procesos cognitivos de orden superior:** análisis, síntesis, interpretación y evaluación, favoreciendo la aplicación integrada de conocimientos teóricos y competencias comunicativas.
- La necesidad de desarrollar un guion, grabarse, editar, etc., implica una serie de **tareas situadas que no pueden ser directamente externalizadas a una IAG**, autenticando así el proceso de evaluación (Tsiligkiris, 2026).
- La elaboración de un recurso educativo con utilidad para otros estudiantes da a la tarea una **relevancia académica y social** que trasciende la obtención de una calificación, incrementando su significado y valor formativo para quienes participan.



¡MUCHAS GRACIAS!

lucia.caro@uca.es

Definición de permisos de uso de las piezas audiovisuales

NOMBRE DE LA PERSONA:

CONCEPTO DESARROLLADO:

Autorizo a que mi pieza audiovisual tenga los siguientes usos (marca con una X lo que proceda, puedes marcar más de una):

☐ Sea utilizada en clase en el marco de la asignatura Comunicación Política, integrándose en el repositorio de conceptos clave de Comunicación Política para futuros cursos.

☐ Sea difundida a través de las redes sociales oficiales de la Facultad de CC Sociales y de la Comunicación y la UCA.

☐ No autorizo a que sea difundida de ningún modo en el futuro.

Fecha: 25 noviembre 2025

Firma:

Sevilla, 29 de septiembre de 2026

CERTIFICADO DE EVALUACIÓN POR PARES

D. Daniel Barredo Ibáñez, Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Periodismo I de la Universidad de Sevilla y Presidente del Comité Organizador Internacional de la Conferencia Internacional en Comunicación y Tecnologías Aplicadas (ICOMTA), CERTIFICA:

- Que los 14 capítulos que conforman la obra *Inteligencia artificial, democracia y gobernanza en la sociedad digital*, actualmente en proceso editorial en la editorial Tirant lo Blanch, que será publicado en 2027 en la categoría de libro de investigación, formaron parte de las actividades de transferencia y de investigación de ICOMTA, un evento y comunidad de investigadores interesados en estudiar la relación entre comunicación y tecnologías aplicadas.
- Que el capítulo titulado “Del concepto a la pantalla: creación audiovisual y evaluación auténtica en la enseñanza de la Comunicación Política”, cuya autora es Lucía Caro Castaño, fue seleccionado tras un riguroso proceso de evaluación por pares. El manuscrito cumplió con todos los requisitos de calidad y normalización que exige la política editorial de Tirant lo Blanch, editorial número 1 en España de acuerdo al Scholarly Publishers Indicators.

Y para que así conste donde corresponda,

Daniel Barredo Ibáñez
Profesor Ayudante Doctor - Departamento de Periodismo I
Facultad de Comunicación
Despacho: Sección J, Puerta 2
Avda. Américo Vespucio s/n. 41092 Sevilla
Tlf. (+34) 611722916

Presidente del Comité Organizador Internacional - [ICOMTA](https://www.icomta.org/)
<https://scholar.google.com/citations?user=hJdDKdMAAAAJ&hl=en&oi=ao>
<https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Barredo-Ibanez>

Del concepto a la pantalla: creación audiovisual y evaluación auténtica en la enseñanza de la Comunicación Política

Lucía Caro-Castaño¹

Abstract

El proyecto de innovación docente que se presenta en este trabajo exploró el potencial de la creación audiovisual para facilitar la comprensión y aplicación de conceptos complejos de la Comunicación Política. La iniciativa se articuló mediante la elaboración colaborativa de un glosario audiovisual compuesto por piezas breves creadas por el estudiantado a partir del análisis de conceptos teóricos y casos reales. Fundamentado en el enfoque del Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) y la evaluación auténtica, el proyecto promovió la participación del alumnado como creador y evaluador de recursos educativos. Su desarrollo durante dos cursos académicos permitió analizar la evolución de la participación y las percepciones sobre la iniciativa. Los resultados evidencian que el proyecto a) logró una implicación creciente del estudiantado; b) puso de manifiesto el valor del formato audiovisual para favorecer un aprendizaje accesible, aplicado y participativo; y c) permitió la *autenticación* del proceso de evaluación del aprendizaje del estudiantado ante el reto de la IA.

Palabras clave: comunicación política, Scholarship of Teaching and Learning, evaluación auténtica, innovación docente, autenticación de procesos de evaluación.

1. Introducción

La enseñanza de la comunicación política plantea el reto de acercar al estudiantado conceptos teóricos que, por su nivel de abstracción y complejidad, pueden resultar difíciles de comprender y aplicar. Al mismo tiempo, el contexto actual de la educación superior demanda metodologías que trasciendan la transmisión y reproducción de contenidos y favorezcan un aprendizaje activo, significativo y conectado con las competencias que el alumnado deberá movilizar en su futuro profesional. En respuesta a este desafío, el proyecto de innovación docente cuyos resultados se presentan en este texto incorporó la creación audiovisual como una herramienta para facilitar la comprensión, aplicación y divulgación de conceptos clave de la comunicación política contemporánea.

La iniciativa se articuló en torno a la elaboración colaborativa de un glosario audiovisual construido a partir de piezas breves creadas por el propio estudiantado. Los participantes debían seleccionar y analizar conceptos abordados en la asignatura, relacionarlos con casos reales de comunicación política y reformularlos mediante un lenguaje accesible para sus iguales. De este modo, el alumnado asumió un papel activo como productor de recursos educativos, mientras que los materiales resultantes

¹ Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Cádiz y Experta Universitaria en Dirección de Comunicación Empresarial e Institucional por la Universidad de Sevilla. En la actualidad es profesora titular del Departamento de Marketing y Comunicación (UCA). Email de contacto: lucia.caro@uca.es.

adquirieron una utilidad que trascendió la evaluación individual al poder ser reutilizados como recursos docentes.

El proyecto se fundamentó en los principios del aprendizaje activo, la evaluación auténtica y el *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL). La propuesta buscó combinar el desarrollo de competencias analíticas y comunicativas con la participación del alumnado en la construcción colectiva del conocimiento y la evaluación sistemática de la propia innovación docente.

Desarrollado a lo largo de dos ediciones hasta la fecha, la iniciativa ha permitido explorar el potencial del formato audiovisual para hacer más accesibles contenidos conceptualmente complejos, incrementar la implicación del alumnado y favorecer un aprendizaje aplicado, participativo y conectado con la práctica profesional de la comunicación política. Este glosario se ha integrado ya plenamente en la docencia y materiales de la asignatura y se continuará en el próximo curso (2026-27).

2. El enfoque *Scholarship of Teaching and Learning*

La *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) concibe la docencia como un proceso de investigación sistemática, reflexión crítica y que debe culminar con la comunicación pública de sus procesos y hallazgos para mejorar la práctica educativa y el aprendizaje de los estudiantes (Boyer, 1990; Sharp, 2023). De acuerdo con Kreber (2022), la SoTL se sustenta en dos principios fundamentales. Por un lado, el profesorado universitario ha de investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el contexto de su propia práctica disciplinar, integrando docencia, investigación y aprendizaje estudiantil. Por otro, plantea que la generación y difusión del conocimiento forman parte de la actividad académica, de modo que investigar sobre la enseñanza constituye una forma legítima de producción científica, vinculada al reconocimiento y el desarrollo profesional del profesorado. De este modo, el enfoque de la SoTL no sólo persigue mejorar el aprendizaje y el éxito del estudiantado, sino también fortalecer la labor académica y su valoración dentro de la universidad (Hubball et al., 2013; Kreber, 2022; McEwan, 2022). El aula se convierte así en un laboratorio de investigación para generar y difundir conocimiento pedagógico (McEwan, 2022).

Esta propuesta surge a partir del trabajo de Ernest L. Boyer *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate* (1990), cuya contribución sentó las bases para transformar cómo se concibe la labor docente dentro de la enseñanza superior. Boyer abogó por situar la docencia como una forma legítima de actividad académica (*scholarship*) equiparable a las labores de investigación, creando las condiciones intelectuales e institucionales para el surgimiento del SoTL como un campo dedicado al estudio sistemático de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior.

De acuerdo con Waller y Prosser (2023), para que la actividad docente se considere dentro del enfoque SoTL debe cumplir con ciertos criterios. En primer lugar, ha de integrar la investigación basada en la práctica mediante la revisión de la literatura

específica y la recogida sistemática de datos de la propia docencia. En segundo lugar, debe incluir la reflexión crítica del propio docente y del estudiantado, con un enfoque orientado a la mejora del aprendizaje; asimismo, se debe realizar una indagación sistemática del proceso docente desde una dimensión investigadora. Finalmente, la perspectiva SoTL sostiene que debe existir una dimensión pública que valide y permita generar conocimiento entre la comunidad académica y transferencia a la sociedad. Por tanto, los resultados deben compartirse y ser sometidos a revisión por pares, favoreciendo la crítica constructiva y la generación de conocimiento compartido.

2.1. La evaluación auténtica

La evaluación auténtica (*authentic assessment*) se concibe como un enfoque de evaluación que propone que los estudiantes demuestren lo que saben y son capaces de hacer mediante tareas complejas, contextualizadas y similares a las que encontrarán en su vida profesional o social, en lugar de limitarse a responder exámenes tradicionales (Wiggins, 1998). De este modo, la evaluación auténtica no es solo una estrategia docente, sino un objeto de investigación: permite un estudio sistemático sobre cómo influye en el aprendizaje, el desarrollo competencial y la participación del estudiantado (Villarroel *et al.*, 2018). En un marco atravesado por el impacto de la inteligencia artificial generativa como el actual, la evaluación auténtica está siendo repensada por los docentes, incorporando nuevas problemáticas como la necesidad de desarrollar estrategias que *autentiquen* los procesos de aprendizaje en la educación superior, en un momento en el que la IA es capaz de generar productos finales, el parecido del resultado final ya no es un indicador fiable de competencia (Tsiligkiris, 2026).

La literatura previa (Spanjaard *et al.*, 2023; Villarroel *et al.*, 2018; Zhan *et al.*, 2025) coincide en que una evaluación es *auténtica* cuando:

- plantea problemas o situaciones similares a las que pueden darse en ámbito social y profesional;
- exige aplicar conocimientos, habilidades y juicio crítico, y no meramente reproducir información;
- produce evidencias de aprendizaje mediante proyectos, portafolios, estudios de caso, simulaciones o productos reales;
- incorpora retroalimentación, reflexión y, con frecuencia, autoevaluación y evaluación entre pares.

El desarrollo de proyectos docentes que incorporan la evaluación auténtica favorece así el desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado, pues obliga a que los discentes desarrollen tareas cognitivas de alta complejidad, como el análisis, la evaluación y la síntesis de información (Josiah, 2026). Asimismo, diversos autores han relacionado la evaluación auténtica con una mayor implicación emocional y motivacional del alumnado, ya que favorece la motivación, el compromiso con el aprendizaje, la autonomía y la autorregulación (Villarroel *et al.*, 2018). Desde una perspectiva

complementaria, Tsiligkiris (2026) sostiene que la autenticidad proporciona a los estudiantes una razón significativa para implicarse en las tareas, al percibir su relevancia para sus metas e identidades personales.

3. El proyecto de innovación docente

El proyecto titulado *Creación de un glosario audiovisual aplicado de Comunicación Política* fue desarrollado durante dos cursos consecutivos dentro de la asignatura Comunicación Política, una materia optativa impartida en el cuarto curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Cádiz. Su planteamiento combina una dimensión profesional y un enfoque crítico. Por un lado, pretende que el estudiantado adquiriera las competencias necesarias para dirigir y desarrollar estrategias de comunicación política en el ámbito profesional. Por otro, promueve el desarrollo del razonamiento crítico, así como de la capacidad de análisis y síntesis, todas ellas competencias esenciales para comprender y evaluar los procesos de comunicación política desde una perspectiva aplicada y reflexiva.

El proyecto que se presenta en este trabajo se inició el curso 2024-25 y, dada la calidad de las piezas audiovisuales creadas y su utilidad pedagógica, la alta aceptación entre el estudiantado de la iniciativa y los aprendizajes e ideas de mejora que surgieron durante la primera edición, se realizó una segunda edición en el curso 2025-26, contando con la aprobación previa del proyecto en ambas ediciones por parte de la Comisión de Innovación Docente de la UCA.

3.1. Objetivos del proyecto

Como señalaba el *Informe sobre la democracia 2024* del Instituto Variedades de Democracia (V-Dem), de la Universidad de Gotemburgo: «La democracia está en declive en todo el mundo [...] Todos los indicadores utilizados [...] demuestran un retroceso de los derechos y las instituciones democráticas» (Nord *et al.*, 2024, p. 9). Así, de acuerdo con la misma fuente, en 2023 el grado de democracia en el planeta había descendido a los niveles de 1985: sólo el 29% de los habitantes del planeta vivían en lo que podríamos calificar como sistemas plenamente democráticos, con 25 países cercanos a iniciar un proceso de autocratización (p. 18). En esta línea, resulta preocupante el crecimiento del apoyo al autoritarismo por parte de los individuos más jóvenes, algo especialmente relevante, ya que los valores y las actitudes de la generación joven indican la dirección que puede seguir el sistema político (Kwak *et al.*, 2020). A nivel global, sólo el 57% de los votantes de entre 18 y 35 años consideraba en 2023 que la democracia sea preferible a cualquier otra forma de Gobierno (Peiris y Samarasinghe, 2023). En el caso de España, por ejemplo, unos cuatro de cada diez jóvenes (26%) señala que, “en algunas circunstancias” prefiere el autoritarismo sobre la democracia (Chouza y Catalán, 2 de septiembre 2024).

Desde esta perspectiva, hacemos nuestra la preocupación expresada por los investigadores y expertos en comunicación política Gianpietro Mazzoleni y Cristian Vaccari: «A algunos nos preocupa que la comunicación política sea ahora una gran parte

del problema de la democracia» (2020, p. 17). Esta alerta debe contextualizarse en un momento en el que crece la desafección política (Chiaramonte y Emanuele, 2017) y el discurso populista de la antipolítica (Wood, Corbett y Flinders, 2016) entendida ésta como «la postura opuesta a las instituciones y a las prácticas que organizan la convivencia en el marco de la pluralidad y la conflictividad» (Hernández Carballido, 2023, p. 21). Consecuentemente, asistimos a sociedades cada vez más polarizadas (Barnes, 2022; Iyengar *et al.*, 2012; Mason, 2018), donde crece el *hooliganismo* político (Torcal, 2023) y la afinidad ideológica se define cada vez más en términos de *fandom* hacia un ídolo político (Barnes, 2022; Barragán-Romero *et al.*, 2025; Caro Castaño *et al.*, 2024).

Partiendo de este contexto, el objetivo general del proyecto fue promover entre el estudiantado una perspectiva crítica en relación con las estrategias, mensajes y posibles efectos de la comunicación política. De este modo, se perseguía fomentar un comportamiento ético como futuros profesionales de este ámbito profesional, pero también mejorar sus competencias discursivas y mediáticas, en tanto que ciudadanos/as y votantes, ante las estrategias persuasivas de la comunicación política, especialmente, cuando estas pueden ser empleadas para expandir discursos de odio y promover valores antidemocráticos.

3.2. Metodología del proyecto

El proyecto de innovación docente se fundamentó en un modelo de aprendizaje activo que integra la producción de recursos educativos digitales por parte del estudiantado con un proceso de investigación sistemática sobre la práctica docente. Su diseño metodológico responde a los principios de la perspectiva SoTL, al concebir la enseñanza como un objeto de investigación susceptible de ser analizado, evaluado y compartido dentro de la comunidad académica (Kreber, 2022). Asimismo, incorpora los principios de la evaluación auténtica, al plantear actividades de aprendizaje contextualizadas, orientadas al desarrollo de competencias profesionales y vinculadas a situaciones reales de la disciplina (Villarroel *et al.*, 2018).

La implementación del proyecto se articuló en cuatro fases. La primera es la etapa de fundamentación conceptual, donde las sesiones expositivas de la profesora combinaron el análisis de casos reales con la discusión de literatura científica especializada. Esta estrategia metodológica permitió contextualizar los principales conceptos de la comunicación política mediante el estudio de campañas, discursos y estrategias persuasivas en escenarios políticos nacionales e internacionales.

La segunda fase se centró en el trabajo autónomo del estudiantado. A partir de los contenidos desarrollados en el aula, los estudiantes tuvieron que identificar por sí mismos ejemplos actuales de comunicación política que les servirían para ilustrar los conceptos de comunicación política que debían explicar en piezas audiovisuales. Las tareas de esta fase les exigieron seleccionar información relevante, interpretar fenómenos comunicativos desde marcos teóricos consolidados y sintetizar los contenidos en un lenguaje accesible.

Una vez elaboradas las piezas, el proyecto entró en su tercera etapa con el proceso de coevaluación, este fue estructurado mediante el empleo de una rúbrica previamente diseñada por la coordinadora de la asignatura y autora de este trabajo. Las producciones audiovisuales fueron presentadas en el aula por sus creadores, y valoradas tanto por la docente, como por los propios estudiantes conforme a criterios explícitos relacionados con la claridad conceptual, la originalidad de los ejemplos y creatividad, y la calidad de la ejecución (tabla 1). Este procedimiento responde a una concepción formativa de la evaluación, en la medida en que favorece el desarrollo del juicio evaluativo, entendido como la capacidad para emitir valoraciones fundamentadas sobre la calidad del propio trabajo y del realizado por los pares (Bryson, 2016). Además, la coevaluación fortalece la reflexión crítica, la autorregulación del aprendizaje y la responsabilidad compartida dentro de la comunidad académica.

Tabla 1. Rúbrica de coevaluación

Aspecto evaluado	Peso relativo	Criterios
Claridad conceptual	70%	El concepto político explicado se entiende con claridad.
Originalidad	10%	Los ejemplos aportados son originales, no se emplean los mismos casos analizados en clase.
Creatividad	10%	Hay elementos creativos en la pieza que merecen ser valorados expresamente.
Calidad en la producción de la pieza	10%	Los aspectos formales y estéticos del vídeo han sido cuidados.

Fuente: elaboración propia

Al final de esta sesión de exposiciones se solicitó al estudiantado la evaluación individual y anónima del propio proyecto de innovación, para poder valorar los resultados del proyecto desde la experiencia de los participantes. De este modo, el impacto del proyecto de innovación se evalúa mediante la aplicación de instrumentos de recogida de datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa. Esta evaluación permitió obtener evidencias empíricas sobre la eficacia de la metodología implementada y generar conocimiento susceptible de difusión y revisión por parte de la comunidad científica, uno de los principios esenciales del enfoque SoTL (Kreber, 2023), lo que se corresponde con la última fase del proyecto.

Las producciones que alcanzaron los estándares de calidad establecidos se han ido incorporando a un repositorio digital alojado en el campus virtual de la asignatura, configurando un glosario audiovisual de comunicación política accesible para futuras promociones. Para este fin y para poder dar una mayor difusión a los trabajos más allá del aula y, considerando no sólo la propiedad intelectual de las piezas, sino también los derechos de imagen de los participantes, en la segunda edición del glosario se diseñó un documento de consentimiento informado para que cada participante pudiese definir y

limitar los usos de cada pieza audiovisual. El diseño metodológico buscaba así generar una propuesta que superase la incorporación aislada de metodologías activas para situar la práctica docente en un marco de investigación sistemática.

4. Resultados

El proyecto presenta resultados muy positivos en términos de participación, satisfacción y calidad y utilidad didáctica de las creaciones audiovisuales. La tabla 2 recoge los conceptos del glosario que han sido ilustrados con piezas audiovisuales por parte del estudiantado de la primera y segunda edición del proyecto, realizadas durante los cursos 2024-2025 y 2025-26. Como puede observarse, para la segunda edición se plantearon conceptos nuevos. De este modo, el estudiantado creó 17 piezas audiovisuales, de las cuáles, 16 han pasado a integrarse entre los materiales docentes de la asignatura, sólo en uno de los vídeos, sus creadores prefirieron no permitir su uso en clase.

Tabla 2. Conceptos que integran el glosario audiovisual de Comunicación Política

Piezas de la 1ª edición	Piezas de la 2ª edición
Lenguaje metafórico en el discurso político	Despolarización
Polarización ideológica y polarización afectiva	<i>Fandom</i> político (tres piezas con ejemplos y enfoques distintos)
Política pop (2 piezas)	Humanización candidato/a
Propaganda memética	Polarización ideológica, afectiva y performativa
Uso de las emociones en campaña electoral	Pseudoevento político
Ventana de Overton	<i>Rage baiting</i> en medios sociales (tres piezas con ejemplos y enfoques distintos)

Teoría de los marcos mentales

Fuente: elaboración propia

4.1. Grado de participación

La participación del estudiantado se concibió como voluntaria, ofreciendo a quienes participaron un incentivo sobre la nota global de la asignatura: en función de la valoración que obtuviese su pieza audiovisual a través de la evaluación de la docente y la coevaluación por pares, podrían obtener entre 0 y 1 punto más en la nota numérica final. La implicación del alumnado con el proyecto ha crecido desde la primera edición, donde participaron 19 personas (38%) hasta las 35 que lo hicieron en la segunda (76%). Este incremento muestra la acogida favorable de la iniciativa y cómo ver el trabajo previo de sus compañeros entre los materiales docentes puede funcionar como un incentivo para la participación futura.

Para evaluar los resultados del proyecto se distribuyó entre los participantes una encuesta de respuesta anónima con tres preguntas. Las dos primeras preguntas fueron de respuesta cerrada y medidas a través de la escala Likert (1-5), mientras que la tercera fue una pregunta de respuesta abierta que permitiese conocer sus opiniones a través del discurso de los propios estudiantes. A continuación, se revisan estos resultados.

4.2. Evaluación por parte del estudiantado

4.2.1. Dificultad percibida y valor atribuido al ejercicio

Tras las exposiciones de las piezas en clase por parte del alumnado y la coevaluación mediante rúbrica, se pasó un cuestionario de evaluación a los participantes. En la primera pregunta se consultó acerca de la dificultad percibida en relación con el proyecto. De las 35 personas encuestadas a través de una encuesta anónima con una escala Likert, el 35,3% (12) eligió el valor 1, correspondiente a una dificultad menor de la esperada; 41,2% (14) seleccionaron el valor 2, es decir, una dificultad ajustada a sus expectativas; y el 23,5% (8) marcaron el valor 3, que indica una dificultad mayor de la prevista. Por tanto, el 76,5% situó la experiencia en un nivel igual o inferior al anticipado. La media de esta pregunta fue de 1,88 sobre una escala de 1 a 5 y la mediana se situó en 2. No se observa, en consecuencia, un desajuste reseñable entre las exigencias de la tarea y las capacidades o recursos del alumnado. Más bien, los datos sugieren que el proyecto planteó un reto asumible, sin convertirse en una barrera para la participación.

Las respuestas a la pregunta abierta «explica a continuación las sugerencias que estimes oportunas sobre la innovación y mejora docente en esta asignatura, así como posibles alternativas para mejorar su aprendizaje» nos permiten interpretar este resultado. La accesibilidad de la tarea parece estar relacionada con el carácter creativo, práctico y audiovisual de la propuesta y con el hecho de que el estudiantado asumiera el papel de productor de recursos educativos destinados a explicar los conceptos a sus iguales. En este sentido, una estudiante señaló que «el proyecto es un acierto, ya que ayuda a la mejor comprensión de los términos apoyándose no sólo en lo teórico, sino en lo creativo» (Estudiante 2). Otro participante destaca que «realizar estos proyectos hacen que comprendamos mejor la asignatura ya que es una forma diferente de aprender y hace la asignatura más fácil de entender» (Estudiante 5). La percepción de una dificultad moderada no implica, por tanto, falta de aprendizaje; al contrario, el formato parece haber reducido la complejidad de acceso a contenidos que podían resultar abstractos.

También hay indicios de que el esfuerzo requerido se percibió como productivo. El alumnado tuvo que investigar, seleccionar ejemplos y traducir los conceptos al lenguaje de los medios sociales para elaborar un producto comunicativo con una finalidad y una audiencia en la que se reconocen. Estos rasgos acercan la tarea a la evaluación auténtica, pues moviliza los conocimientos de la asignatura en una actuación situada y genera un resultado utilizable más allá de la mera reproducción teórica. Así lo resumía una de las respuestas: «Esta actividad me ha parecido divertida, ya que nos ha motivado a investigar sobre el tema realizando una práctica que nos gusta y nos entretiene» (Estudiante 6). Incluso entre quienes asignaron el valor 3 (dificultad media), los comentarios fueron positivos: se describe la propuesta como una actividad que permitió aprender herramientas de edición y combinar «lo académico y lo extraacadémico» (Estudiante 19), o como una buena forma de mejorar la comprensión mediante recursos audiovisuales y ejemplos (Estudiante 32). Esto permite concluir que la mayor dificultad experimentada por una parte del grupo no se asoció a rechazo o falta de utilidad, sino a una experiencia exigente que siguieron considerando valiosa.

4.2.2. Grado de satisfacción con el proyecto y su impacto en el aprendizaje

En términos cuantitativos, el proyecto alcanzó en su primera edición una satisfacción de 4,6 puntos sobre 5, manteniéndose en el 4,5 en la segunda. Por tanto, puede hablarse de una alta satisfacción. Las valoraciones específicas convergen en tres tipos de beneficios. En primer lugar, el proyecto facilitó la comprensión de conceptos complejos: «Me parece que es una buena idea para poder comprender términos un poco más difíciles de una manera diferente, además te permite profundizar en el tema que has elegido» (Estudiante 33); «La verdad es que me parece muy importante que se esté tratando de hacer las asignaturas más didácticas para el alumnado. La asignatura puede dar un poco de ‘respeto/miedo’ [...]» (Estudiante 22).

En segundo lugar, los encuestados señalaron que el proyecto promovió un aprendizaje activo y ameno: «[...] creo que hablar en términos de comunicación te hace comprender bastante del ámbito político y crear conciencia crítica. El proyecto de innovación me parece una forma amena y divertida de comprender términos que puede darte pereza estudiar» (Estudiante 11); «Está padre la idea, aunque yo no estudié Comunicación, se aprende bastante sobre los conceptos con los vídeos» (Estudiante 31).

En tercer lugar, la iniciativa conectó el trabajo académico con el lenguaje audiovisual propio de los medios sociales, algo que favorece la apropiación del conocimiento: «Creo que resulta muy útil explicar los conceptos de forma más creativa y de manera audiovisual, siento que así cala más en nosotros» (Estudiante 17). El vídeo breve no funcionó solo como elemento motivador, sino como recurso de mediación: obligó a comprender, sintetizar, ejemplificar y comunicar un término a otras personas. Como sintetizaba uno de los estudiantes: «[...] el proyecto lo veo genial tanto para la participación, ya que es una forma divertida de hacer el trabajo, como para los que lo vemos [las piezas], ya que aprendemos de forma sencilla y entretenida, con un formato que vemos día a día» (Estudiante 9). Esta doble condición —aprender al crear las piezas y a partir de las creaciones de los pares— respalda el valor de los productos como recursos educativos compartidos.

Finalmente, y aunque no es un resultado de carácter general, nos gustaría destacar un comentario por su reconocimiento en términos de aprendizaje significativo: «Gracias a esta asignatura tengo más o menos claro lo que quiero seguir haciendo al terminar la carrera, así que no cambiaría nada, me gusta todo de la asignatura y del proyecto» (Estudiante 12).

4.2.3. Propuestas de mejora del estudiantado

Las propuestas de mejora recogidas a través de la pregunta abierta a los participantes fueron de carácter operativo. En concreto, sugirieron que en la siguiente edición se hicieran vídeos «más cortos, formato TikTok real» (Estudiante 2); que las piezas recogiesen más ejemplos, explicación previa y mayor variedad conceptual (Estudiante 23); y que la elección de los conceptos del glosario se realizase «en un foro en el campus [virtual] o elegirlos en clase para que no se repitan» (Estudiante 25). Por

tanto, ninguna de las sugerencias cuestionó el enfoque del proyecto, que fue unánimemente reconocido como positivo para el aprendizaje. Como señaló una de las personas encuestadas, que destacó que la iniciativa combina aprendizajes académicos y extraacadémicos «de forma muy interesante, como para repetirlo» (Estudiante 19).

5. Conclusiones

A continuación, se revisan los principales hallazgos y conclusiones del proyecto. En primer lugar, la propuesta de innovación experimentó una evolución muy favorable entre sus dos ediciones, especialmente visible en el aumento de la participación, que se duplicó en el curso 2025-2026. A tenor de las respuestas proporcionadas por los participantes, este incremento podría relacionarse con la valoración positiva de la iniciativa, tanto por la utilidad atribuida a la actividad como por la oportunidad que ofreció al estudiantado de reconocer y poner en práctica sus propias capacidades. Entendemos que un elemento clave para lograr la implicación del alumnado fue la dimensión participativa del proyecto, coherente con el enfoque *Students as Partners* (SaP), que reconoce al estudiantado como agente activo en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Bryson, 2016). Desde esta perspectiva, la elaboración de recursos destinados a beneficiar a futuras cohortes de estudiantes y la participación en procesos de coevaluación favorecen la corresponsabilidad, la autonomía y el compromiso académico, al tiempo que promueven una relación más horizontal entre docente y discente.

En este sentido, otro factor que podría explicar el incremento de la participación en la segunda edición fue la incorporación de las piezas elaboradas por el alumnado como material docente en las clases magistrales por parte de la profesora. La utilización de estos trabajos pudo actuar como incentivo al mostrar que las aportaciones de los estudiantes que les precedieron eran valoradas, reconocidas e integradas en el proceso de enseñanza. De este modo, el reconocimiento otorgado a las producciones del estudiantado refuerza la percepción de utilidad y relevancia de la actividad y, con ello, se incrementa la percepción de valor para los potenciales participantes.

En segundo lugar, la percepción de baja dificultad de la tarea pareció constituir otro de los factores relevantes para explicar esta mayor implicación. Su carácter creativo, práctico y audiovisual, unido al papel activo asumido por los estudiantes como productores de recursos educativos destinados a sus pares, pudo favorecer una aproximación más cercana y significativa a los contenidos de la asignatura. De este modo, el alumnado no se limitó a reproducir conocimientos, sino que tuvo que comprenderlos, seleccionarlos y reformularlos para hacerlos comprensibles a sus iguales, lo que reforzó su papel protagonista en su propio proceso de aprendizaje. Así, la percepción de una dificultad moderada de la actividad no debería interpretarse como indicativa de una menor exigencia o de una ausencia de aprendizaje. Por el contrario, los resultados permiten inferir que el formato audiovisual de las piezas pudo contribuir a reducir las barreras de acceso a contenidos inicialmente percibidos como abstractos o complejos, convirtiendo en más atractivas las tareas de investigación, selección, concepción, producción y

comunicación. Este proyecto de innovación docente ha favorecido, por tanto, que el alumnado aborde los conceptos desde una perspectiva aplicada y orientada a su divulgación.

La experiencia pone de manifiesto el potencial de las metodologías creativas, audiovisuales y centradas en la participación del estudiantado para incrementar la implicación y facilitar la apropiación de contenidos conceptualmente complejos. El crecimiento de la participación entre ambas ediciones, junto con las percepciones expresadas por los estudiantes en términos de satisfacción (4,5/5), respalda la pertinencia de continuar desarrollando este tipo de propuestas y de profundizar en el análisis de su contribución al aprendizaje. En definitiva, este proyecto de innovación docente utiliza el formato audiovisual para reducir la “pereza de estudiar” términos complejos, transformando la asignatura en una experiencia didáctica, interactiva, conectada con la práctica profesional y que favorece el pensamiento crítico en relación la política contemporánea.

En su conjunto, la propuesta presenta una elevada coherencia con los principios de la evaluación auténtica definidas por la literatura previa (Josiah, 2026; Spanjaard *et al.*, 2023; Villarroel *et al.*, 2018; Zhan *et al.*, 2025). En primer lugar, las actividades ejecutadas por los participantes reproducen tareas próximas a la práctica profesional de la comunicación política, ya que requieren analizar campañas, discursos y estrategias comunicativas reales en lugar de limitarse a la reproducción memorística de contenidos. En segundo lugar, la producción audiovisual moviliza procesos cognitivos de orden superior, tales como el análisis, la síntesis, la interpretación y la evaluación, favoreciendo la aplicación integrada de conocimientos teóricos y competencias comunicativas. Por otra parte, el hecho de que tengan que desarrollar un guion, grabarse, editar, etc., implica una serie de tareas situadas que no pueden ser directamente externalizadas a una inteligencia artificial, *autenticando* así el proceso de evaluación por parte de los estudiantes (Tsiligiris, 2026), uno de los grandes retos que aborda la evaluación en la educación superior contemporánea.

Finalmente, la elaboración de un recurso educativo con utilidad para otros estudiantes otorga a la tarea una relevancia académica y social que trasciende la obtención de una calificación, incrementando su significado y valor formativo para quienes participan. De este modo, el proyecto busca trascender el ámbito de la evaluación individual y generar un recurso educativo reutilizable que contribuye a la continuidad de la innovación docente y a la construcción colectiva del conocimiento.

En conjunto, la metodología desarrollada integra los principios del aprendizaje activo, la evaluación auténtica y el *Scholarship of Teaching and Learning* en una propuesta coherente con las demandas actuales de la educación superior. La creación de un glosario audiovisual no solo favorece la comprensión y aplicación de conceptos complejos de la comunicación política, sino que también genera evidencias sobre la eficacia de la innovación docente y produce recursos educativos abiertos con potencial de transferencia a otros contextos universitarios (Waller y Prosser, 2023). Asimismo, la

iniciativa ha trascendido la experiencia en el aula al ser compartida su metodología y resultados con la comunidad académica en congresos y en otros productos académicos como el presente trabajo, contribuyendo así a la generación y difusión del conocimiento pedagógico (Hubball et al., 2013; McEwan, 2022).

Referencias

Barnes, R. (2022). *Fandom and polarization in online political discussion: From pop culture to politics*. Palgrave Macmillan.

Barragán-Romero, A. I., Caro-Castaño, L. y Bellido-Pérez, E. (2025). The appropriation of memes by the parties: fandom and propaganda in Spanish 2023 general elections. *Revista Latina de Comunicación Social*, 83, 01-25. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2025-2304>

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton University Press.

Bryson, C. (2016). Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education. *International Journal for Academic Development*, 21(1), 84–86. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1124966>

Caro-Castaño, L., Marín-Dueñas, P.P. y García-Osorio, J. (2024). La narrativa del político-*influencer* y su fandom. El caso de Isabel Díaz Ayuso y los *ayusers* en Instagram. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 15(1), 285-304, <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.25339>

Chiaromonte, A. y Emanuele, V. (2017). Party system volatility, regeneration and deinstitutionalization in Western Europe (1945–2015). *Party Politics*, 23(4), 376–388. <https://doi.org/10.1177/1354068815601330>

Chouza, P. y Catalán, N. (2024, 2 de septiembre). Un 26% de los jóvenes varones prefiere “en algunas circunstancias” el autoritarismo a la democracia. *ElPais.com*. <https://elpais.com/espana/2024-09-02/un-26-de-los-jovenes-varones-prefiere-en-algunas-circunstancias-el-autoritarismo-a-la-democracia.html>

Hernández Carballido, M. (2023). ¿Qué es la antipolítica? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 32(1), 9-29. <https://doi.org/10.26851/RUCP.32.1.1>

Hubball, H., Pearson, M. y Clarke, A. (2013). SoTL inquiry in broader curricular and institutional contexts: Theoretical underpinnings and emerging trends. *Teaching & Learning Inquiry*, 1(1), 41–57. <https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.1.1.41>

Iyengar, S., Sood, G. y Lelkes, Y. (2012). Affect, not ideology: A social identity perspective on polarization. *Public Opinion Quarterly*, 76(3), 405-431. <https://doi.org/10.1093/poq/nfs038>

Josiah, Y. (2026). Authentic assessment in higher education: conceptual evolution, key debates and implications for practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/02602938.2026.2684019>

Kreber, C. (2022). The Scholarship of Teaching and Learning. En G. Reinmann y R. Rhein (eds.), *Wissenschaftsdidaktik I: Einführung*. Transcript Verlag (pp. 221–244). <https://doi.org/10.1515/9783839460979>

Kwak, J., Tomescu-Dubrow, I., Slomczynski, K.M. y Dubrow, J. K. (2020). Youth, Institutional Trust, and Democratic Backsliding. *American Behavioral Scientist*, 64(9), 1366-1390. <https://doi.org/10.1177/0002764220941222>

Mazzoleni, G. y Vaccari, C. (2020). 20 years of political communication scholarship: Accomplishments, changes, and challenges. *Comunicazione Politica*, 21(1), 5-20. <https://doi.org/10.3270/96419>

McEwan, M. P. (2022). The Journey to SoTL: Institutionally supporting a transition to scholars of teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(2), 5. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2022.160205>

Nord, M., Lundstedt, M., Altman, D., Angiolillo, F., Borella, C., Fernandes, T., Gastaldi, L., Good God, A., Natsika, N. y Lindberg, S. I. (2024). *Democracy Report 2024: Democracy Winning and Losing at the Ballot*. University of Gothenburg, V-Dem Institute.

Sharp, J. G. (2023). The scholarship of teaching and learning (SoTL): A review of literature and introductory guide to the field. *IMPact, Journal of Higher Education Research*, 6(2), 1-20.

Spanjaard, D., Garlin, F. y Mohammed, H. (2023). Tell Me a Story! Blending Digital Storytelling Into Marketing Higher Education for Student Engagement. *Journal of Marketing Education*, 45(2), 167-182. <https://doi.org/10.1177/02734753221090419>

Torcal, M. (2023). *De votantes a hooligans: la polarización política en España*. Los Libros de la Catarata.

Tsiligiris, V. (2026). From authentic products to authenticated processes: a systematic conceptual review of authentic assessment in AI-rich higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02602938.2026.2695376>

Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C. y Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 840–854. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396>

Waller, K. L. y Prosser, M. (2023). The rapidly changing teaching and research landscape: The future of SoTL and the teaching-research nexus. En *The Educational Turn: Rethinking the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 27-41). Springer Nature Singapore.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass Publishers.

Wood, M., Corbett, J. y Flinders, M. (2016). Just like us: Everyday celebrity politicians and the pursuit of popularity in an age of anti-politics. *The British Journal of Politics and International Relations*, 18(3), 581-598. <https://doi.org/10.1177/1369148116632182>

Zhan, Y., Boud, D. y Du, Z. (2025). Designing for authentic assessment: a scoping review. *High Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01588-9>