

**PÍLDORAS AUDIOVISUALES Y ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN  
COMUNICACIÓN. RUPTURA DE LA BRECHA DIGITAL Y NUEVAS  
COMPETENCIAS**

**AUDIO-VISUAL PILLS AND UNIVERSITY TEACHING IN COMMUNICATION.  
BREAKING THE DIGITAL DIVIDE AND NEW COMPETENCES**

Eglée Ortega Fernández  
Universidad Nebrija, España  
[eortegafe@nebrija.es](mailto:eortegafe@nebrija.es)  
<https://orcid.org/0000-0001-7103-2403>

Graciela Padilla Castillo  
Universidad Complutense de Madrid, España  
[gracielp@ucm.es](mailto:gracielp@ucm.es)  
<https://orcid.org/0000-0003-1393-4817>

Enrique Vaquerizo Domínguez  
Universidad Nebrija, España  
[evaquerizo@nebrija.es](mailto:evaquerizo@nebrija.es)  
<https://orcid.org/0000-0002-4146-9900>

**Recibido:** 11 de noviembre de 2021  
**Revisado:** 22 de noviembre de 2021  
**Aprobado:** 19 de diciembre de 2021

**Cómo citar:** Ortega Fernández, E; Padilla Castillo, G; Vaquerizo Domínguez, E. (2021). Píldoras audiovisuales y enseñanza universitaria en Comunicación. Ruptura de la brecha digital y nuevas competencias. *Bibliotecas. Anales de Investigación*; 17(4), edición especial 1-19

## RESUMEN

**Objetivo.** La brecha digital se ha visibilizado con la docencia online obligatoria por la pandemia sanitaria. Las redes sociales han crecido en número de usuarios y sus elementos de gratuidad, edición y almacenamiento se muestran como nueva herramienta de enseñanza y de aprendizaje. Este trabajo se centra en las píldoras audiovisuales, vídeos cortos y mini-vídeos como reto y oportunidad para la actualización del docente; la mejor motivación y elaboración de un portfolio profesional para el alumnado; y la ruptura de la brecha digital. **Metodología.** Se analiza la realización de vídeos cortos, para Instagram o TikTok, de entre 5 y 15 minutos de duración, en los estudios de Grado en Periodismo y en Publicidad y Relaciones Públicas, de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. A partir de una pregunta abierta, se recoge la opinión de 252 estudiantes sobre su experiencia con los vídeos. **Resultados.** Las respuestas coinciden en una valoración muy positiva, argumentando que se fomenta la creatividad, se perfeccionan las competencias profesionales y se materializan los contenidos de auto-aprendizaje de forma creativa. **Conclusiones.** Aunque la brecha digital sigue abierta, las píldoras audiovisuales ofrecen una solución accesible, gratuita y casi terapéutica en tiempos tan duros, donde se ha perdido buena parte de las relaciones presenciales, incluidas las del aula universitaria. **Originalidad.** Esta investigación original ahonda en ese nuevo paradigma de enseñanza y de aprendizaje, estudiando las píldoras audiovisuales o mini-vídeos en redes sociales y todas sus posibilidades.

**PALABRAS CLAVE:** redes sociales; análisis cualitativo; brecha digital; autoaprendizaje; píldoras audiovisuales; competencia docente; competencia profesional.

## ABSTRACT

**Objective.** The digital gap has become visible with online teaching made compulsory by the health pandemic. Social media have grown in number of users and their elements of free, editing and storage is shown as a new teaching and learning tool. This paper focuses on audio-visual pills or short mini-videos as a challenge and opportunity for teacher updating; the best motivation and elaboration of a professional portfolio for students; and the breaking of the digital gap. **Methodology.** This study analyses the production of short videos for Instagram or TikTok, between 5 and 15 minutes long, in the Bachelor's Degree in Journalism and Bachelor's Degree in Advertising and Public Relations at the Faculty of Information Sciences of the Complutense University of Madrid. Based on an open question, the opinion of 252 students on their experience with the videos was collected. **Results.** The answers coincide in a very positive assessment, arguing that creativity is encouraged, professional skills are improved and self-learning contents are materialised in a creative way. **Conclusions.** Although the digital divide is still open, the audio-visual pills offer an accessible, free and almost therapeutic solution in such hard times, where a large part of face-to-face relationships have been lost, including those in the university classroom. **Originality.** This original research delves into this new paradigm of teaching and learning, studying the audiovisual pills or mini-videos in social networks and all their possibilities.

**KEYWORDS:** social media; qualitative analysis; digital divide; self-learning; audio-visual pills; teaching competence; professional competence.

## INTRODUCCIÓN

### **Estado de la cuestión: por qué estudiar las píldoras audiovisuales**

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud determinó que la enfermedad COVID-19 podía ser caracterizada como pandemia (OMS, 2020a). Dos días más tarde, la OMS estableció el Fondo de Respuesta Solidaria contra la COVID-19, para recibir donaciones de particulares, empresas e instituciones (OMS, 2020b). Más de un año después, el daño del coronavirus SARS-CoV-2 no sólo se traduce en miles de pérdidas humanas. Sus estragos, especialmente durante el confinamiento y las medidas de distanciamiento social posteriores, también han afectado a la docencia y al aprendizaje.

La brecha digital se ha hecho más visible que nunca, con alumnado obligado a seguir sus estudios de forma virtual, a veces sin disponer de un ordenador o de una conexión a Internet. Los docentes han tenido que abandonar la enseñanza presencial, actualizando o adquiriendo competencias digitales para educar a niños, adolescentes y adultos prosumidores. En este nuevo entorno, las redes sociales han pasado de ser instrumentos de comunicación o de ocio para integrarse en la nueva educación a distancia.

### **Estrategias digitales pedagógicas: de los MOOC a las píldoras audiovisuales**

En la era de la sociedad de la información y del conocimiento, los educadores se enfrentan a nuevos retos en la enseñanza digital (Acuña & García, 2020; Baladrón et al. 2020; Ricardo et al. 2020; Tejedor et al. 2020; Bricout et al. 2021; Gerber & Leong, 2021). Los que hoy son adolescentes nacieron y crecen en sociedades audiovisuales, digitales e interconectadas. Las nuevas generaciones se interrelacionan en espacios digitales definidos por el uso de internet y las redes sociales y esto determina sus hábitos como grupo o generación (Vizcaíno-Laorga et al., 2019; Caldevilla et al. 2021; Le et al. 2021).

La educación se ha visto forzada a evolucionar con los estudiantes con nuevas estrategias digitales pedagógicas. Un excelente ejemplo son los MOOC (Massive Online Open Courses), cursos masivos dirigidos a un número ilimitado de participantes, abiertos, sin criterios de admisión, gratuitos y celebrados en un contexto virtual, desde el año 2008 (Daniel, 2012; Yousef et al., 2015, Littlejohn et al., 2016; Borrás-Gené et al., 2019; Lambert, 2020). Aguaded et al. (2013) los definen como un modelo de formación encapsulado que una apuesta por la participación, la colaboración y el aprendizaje competencial y agregan que la irrupción de este modelo puede ser considerado como un hito educativo de gran importancia. Romero-Rodríguez et al. (2020) añaden a este concepto la idea de que son actividades educativas abiertas, que permiten el aprendizaje a distancia y la actualización profesional.

Sobre este modelo educativo se han realizado diversas investigaciones internacionales muy sugestivas. Recientemente, destacan Griffiths, Goodyear & Armour (2021) se centraron en los MOOC como herramientas para el desarrollo profesional de los profesores de educación física. Concluyeron que el diseño de estos cursos puede influir como pedagogía de género digital, garantizando las necesidades de los estudiantes. Siguiendo sobre la satisfacción del uso de este modelo educativo, Ponzón-López et al. (2021) hicieron una clasificación de los predictores de satisfacción de los usuarios de este modelo formativo. Kash et al. (2021) apuntaron sus estudios a la retroalimentación de los estudiantes como forma

de evaluación en los MOOC, subrayando la importancia de la formación previa y la motivación para la evaluación por pares.

El desafío de este modelo pedagógico radica en la diversidad de perfiles que se pueden concentrar en un MOOC, así como el gran número de alumnos. Hay que tener interacciones significativas del docente con los estudiantes y de los estudiantes entre ellos (Li et al., 2014; Calvo et al., 2018; Espina-Delgado et al., 2021). De hecho, la comunidad académica ha cuestionado la efectividad de este tipo de cursos, debido a que registran bajas tasas de finalización (Howarth et al., 2016; Semenova, 2020) mientras los docentes se quejan de la carga de trabajo que a veces implican (Almansa Martínez et al., 2019). Según el estudio de Romero-Rodríguez et al. (2020) existen factores ligados a lo personal, familiar, social, laboral y el diseño instruccional, que inciden en las expectativas y el compromiso que se adquiere al matricularse en un MOOC.

La estructura y el formato de estos cursos vienen establecidos por módulos que pueden incluir lecturas, materiales audiovisuales, además de los foros de discusión, que buscan garantizar la accesibilidad y participación en esta educación en abierto (López-Meneses et al., 2015). Salir de las aulas o de la educación cara a cara también tiene sus beneficios. La evolución de los hábitos de los estudiantes debe ser tomada en cuenta cuando se plantean nuevos modelos de enseñanza y de aprendizaje. Por ello se propone aprovechar otros formatos con menos estructura que un curso abierto online, pero con más cercanía y posibilidad de participación como ofrecen las píldoras audiovisuales. Captar la atención sería uno de los retos más importantes a nivel educativo.

Tal como plantea Bruno Patino (2019), el público (los estudiantes) vive en una espiral de hiperconexión, donde la rapidez marca cada momento y todo se centra en capitalizar esos momentos de atención que existen entre docente y alumno. Las capacidades cognitivas tampoco son ajenas a la realidad que vivimos. La humanidad va a un ritmo acelerado con cientos de impactos y en este punto también deben centrarse los modelos educativos (Pardeller et al., 2017; Osorio-Valencia et al., 2018; Callan et al., 2021).

### **Competencias socio-comunicativas en la era digital: píldoras audiovisuales para el reciclaje del profesorado y para el portfollio profesional del alumnado**

Durante los últimos años, el uso de redes sociales se ha convertido en un recurso habitual en los planes educativos, de enseñanza secundaria y universitaria (Blaas, 2015; Casey, 2015; Solomou & Xení, 2017; Sohoni, 2019; Kunka, 2020; Xue & Churchill, 2020). La literatura científica se ha interesado por las dinámicas, estrategias y posibilidades de estas herramientas. En España, los trabajos de Blasco y Ramos (2020) y Crespo y Sánchez-Saus (2020) han examinado su uso para asignaturas específicas de secundaria, como el inglés o la educación musical.

Calderón Garrido et al. (2019); Pérez-Rueda et al. (2019); Monedero et al. (2020); Alonso y Terol (2020); García-González (2021) han abordado su aplicación al ámbito universitario, por su papel didáctico e innovador, mientras que Barquero et al. (2021) han valorado las competencias digitales en el ámbito universitario y Caldevilla-Domínguez et al. (2021) estudiaron la alfabetización digital en la educación superior. Los resultados coinciden en señalar que las funcionalidades colaborativas de las redes sociales, aplicadas a un contexto académico, favorecen la autonomía docente y la participación del alumnado

transformando el tradicional rol pasivo del estudiante en el aula hacia dinámicas más transversales y creativas.

El 90% de los usuarios españoles de redes sociales declara que uno de los alicientes principales de uso es el consumo de vídeos (IAB Spain, 2021). Además, las dos redes que más han incrementado su presencia durante el último año han sido Instagram (5%) y TikTok (9%). Ambas están basadas en la preeminencia de imágenes y vídeos. Y la producción y edición de piezas audiovisuales se han visto favorecidas por la generalización de teléfonos móviles con cámaras de alta calidad, así como por las funcionalidades de edición que ofrecen estas redes sociales de forma gratuita (Slot & Oprea, 2021; Stewart & Lowenthal, 2021). Además de su vocación por el entretenimiento, las píldoras audiovisuales han revelado su utilidad didáctica, ahondando en un camino abierto hace más de una década por YouTube. Hoy son contenidos habituales y complementarios de material pedagógico y cada vez más, se abren paso con asiduidad en los planes de estudio y en las dinámicas del aula Pérez-Rueda et al. (2019); Marqués-Moreira et al. (2019).

Bustamante et al. (2016, p. 223) fueron los primeros en acuñar el concepto de Píldoras Formativas Competenciales, entendidas como vídeos de corta duración en los que el locutor demuestra de manera breve una competencia relacionada con un contenido teórico y permite al alumnado un papel activo en la construcción de su propio aprendizaje y profesionalización. Esas píldoras audiovisuales son ahora una pieza esencial del *e-learning*. Presentan numerosas ventajas, entre las que se encuentra la agilidad para acceder a contenidos formativos desde los dispositivos personales de los estudiantes, sin limitaciones horarias ni espaciales, posibilitando un menú de aprendizaje a la carta. Este fenómeno se ha visto acelerado especialmente a raíz de la pandemia mundial. El uso de píldoras audiovisuales en el aula ya ha demostrado excelentes resultados en los niveles de satisfacción y en los resultados académicos del alumnado (Carballido-Landeira, 2020).

Como parte de esos resultados aparece la posibilidad de incorporar las píldoras audiovisuales al portfolio digital del alumno. Ese portfolio permite agrupar los trabajos realizados por el estudiante para evaluar su proceso de aprendizaje. Promociona la autonomía del alumnado y desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo a través de una dinámica en la que los resultados y el avance del proceso de aprendizaje pueden ser comprobados de forma inmediata.

### **Píldoras audiovisuales como recetas contra la brecha digital de ingresos, edad y género**

La brecha digital es el acceso, uso o impacto desigual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Según UNICEF (2021), su huella en la educación es incuestionable porque los estudiantes no tienen los mismos medios para seguir su enseñanza a distancia en las mismas condiciones. En España, el último informe que asimiló oficialmente el equipamiento de tecnologías en los hogares fue realizado por el Instituto Nacional de Estadística y sus resultados fueron publicados en octubre del mismo año (INE, 2019).

A la espera de contar con resultados actualizados, el informe mostraba que 9 de cada 10 personas, de 16 a 74 años, había usado internet en los tres últimos meses (INE, 2019) y que el 80,9% de los hogares disponía de algún tipo de ordenador (sobremesa, portátil, *tablet*). Sin embargo, leyendo el estudio al completo, el 9,2% de los hogares que se situaban en el tramo de ingresos más bajos (900 euros mensuales

netos o menos) carecía de acceso a Internet (INE, 2019). En el polo contrario, los hogares en el tramo de ingresos más altos (más de 3.000 euros netos al mes) no contaban con acceso a Internet solamente en el 0,4% de los casos (INE, 2019).

Tejedor et al. (2020) apuntaron, como resultado de su investigación sobre la educación en tiempos de pandemia, que el docente tiene que ser capaz de innovar, reflexionar y transformar sus propuestas didácticas para responder a las demandas sociales que vive el mundo en medio de una crisis sanitaria. Por su parte Gil Villa et al. (2020) reclamaron una mayor capacidad comunicativa y pedagógica por parte de las instituciones universitarias para generalizar las nuevas herramientas digitales entre el alumnado.

Hasta la crisis de la COVID-19, parecía que las brechas digitales se estaban reduciendo. Lamentablemente, el confinamiento mostró la gran brecha digital en todas sus modalidades: económica (por las desigualdades en la posibilidad de compra de dispositivos y de acceso a Internet), geográfica (por las diferencias Norte-Sur, en el mundo y en muchos países, y las zonas rurales que no cuentan con una infraestructura que permita una buena cobertura), de edad (las generaciones más jóvenes y los nativos digitales, a priori, están más familiarizados con las nuevas tecnologías y las manejan con más facilidad) y de género (por el retraso de la mujeres al acceso a la educación y al trabajo fuera del hogar).

La producción científica internacional sobre estas brechas digitales es variada e imprescindible por su valor educativo, pero también social. Los investigadores se han centrado en esas brechas materializadas durante la crisis sanitaria desde distintos enfoques. Cortés-Morales et al. (2021) se concentraron en la brecha digital que sufrieron los niños durante la pandemia y cómo su educación se vio afectada según su situación geográfica. Montenegro (2021) estudió el caso de Costa Rica y la falta de medios y de infraestructura.

En esta brecha digital económica, geográfica y de género, WhatsApp tomó una funcionalidad positiva e inusitada. Kilcoyne (2021), por su parte, analizó todas las propuestas docentes en Irlanda durante la COVID-19 y habla de un poderoso triunvirato de alumnado-profesorado-progenitores para vencer esa brecha y todas las condiciones adversas. Analizando estas condiciones Colas-Bravo et al. (2019) plantearon la relevancia de las tecnologías para la personalización y la inclusión como aspectos clave de la planificación de la enseñanza, y Barrientos et al. (2021) apuntan a que la comunicación correcta y el buen uso de la tecnología, principalmente en entrevistas de tutoría, impulsan la participación y autonomía del alumno fomentando la inclusión en el aula.

Passantino (2021) también mira al futuro y se centra en la experiencia adquirida para pensar en la educación que ha de venir. Según la autora, la pandemia nos ha mostrado lo que es la soledad, el aislamiento y la desconexión y los profesores, cuando el mundo se reconstruya, habrán de concienciarse por hacer una educación diversa e inclusiva, donde la comunicación humana sea la clave (Passantino, 2021).

### **Objetivos concretos de esta investigación**

Este trabajo parte de un proyecto original y financiado, realizado en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Fundada en Alcalá de Henares, en 1293, es la

universidad pública más antigua de Madrid y la tercera más grande de Europa. Al cierre de este trabajo, sigue contemplando las ayudas a estudiantes por situaciones sobrevenidas (UCM, 2021), que incluyen apoyo económico para seguir los estudios a distancia. Este apoyo es especialmente necesario en los estudios de Comunicación, donde el acceso a la red y las píldoras audiovisuales no son solamente herramientas de docencia o de aprendizaje, sino que son parte de la producción profesional que llevarán a cabo los estudiantes al finalizar sus estudios (Grado en Periodismo, Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, Grado en Comunicación Audiovisual).

En estas circunstancias, esta investigación original ahonda en ese nuevo paradigma de enseñanza y de aprendizaje, estudiando las píldoras audiovisuales o mini-vídeos en redes sociales y todas sus posibilidades. La hipótesis principal entiende que estas píldoras son un reto pero también una oportunidad porque pueden tener efectos positivos en tres esferas: 1) actualización y apoyo para el docente; 2) motivación y elaboración de un portfolio profesional para el alumnado; y 3) ruptura de la brecha digital.

## **METODOLOGÍA**

Este trabajo parte de un proyecto financiado, realizado en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, gracias a un Proyecto Innova-Docencia UCM promovido por el Vicerrectorado de Calidad para el curso 2021-2022. Bajo el título “Podcasts y píldoras sonoras: recetas docentes innovadoras para la igualdad”, está formado por un equipo interdisciplinar de profesorado de varias universidades públicas y privadas, españolas y extranjeras: Universidad Complutense de Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Nebrija, Universidad Rey Juan Carlos, ESIC University, Universidad Camilo José Cela, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Brasil) y Universidad Metropolitana del Ecuador. Además de profesorado, hay estudiantes de Máster, de Doctorado, tres becarios pre-doctorales con contrato UCM-Banco Santander, personal de administración y servicio, y antiguos alumnos.

Todos sus integrantes vivieron la obligación de implementar la docencia virtual durante la crisis de la COVID-19. Ese entorno permitió observar el crecimiento del uso de las redes sociales de fotografía y vídeo corto, como Instagram y TikTok, y el potencial docente de las píldoras audiovisuales. El proyecto planteaba precisamente la realización de esos vídeos, de entre 5 y 15 minutos de duración. Habían de ser realizados por las dos partes implicadas en el aula: 1) el profesorado, como fragmento de la impartición teórica y práctica de la asignatura y 2) el alumnado, como herramienta de auto-aprendizaje y evaluación, aplicando los conocimientos aprendidos a ejemplos de actualidad, que se debían comentar en esas piezas audiovisuales.

La consecución del proyecto implicaba una metodología en varios pasos: tesoro y biblioteca virtual de informes, estudios e investigaciones sobre el uso de vídeos cortos y las claves de Instagram y TikTok; cuestionarios cuantitativos de preguntas cerradas, realizados a estudiantes, para conocer sus usos y costumbres sobre Instagram y TikTok; grupos de discusión dirigidos, realizados a estudiantes, para conocer sus usos y costumbres sobre Instagram y TikTok; cuestionarios cualitativos, de preguntas abiertas, para recoger la opinión de los estudiantes sobre el proyecto; exploración y reconocimiento de las cuentas de divulgación de Ciencias Sociales en Instagram y TikTok, que sirvan como ejemplo de buenas prácticas para los integrantes del proyecto; celebración de una sesión, teórico-práctica, donde los

integrantes del proyecto reciban una formación avanzada sobre el funcionamiento, la edición y la viralización de contenidos de vídeo en Instagram y TikTok.

Este artículo se centra en los resultados de los cuestionarios cualitativos, de preguntas abiertas, que recogieron la opinión de los estudiantes sobre el proyecto. La muestra la componen 252 estudiantes, de sexo masculino (62) y de sexo femenino (190). Todos cursan estudios de Grado en la Facultad de Ciencias de la Información, de la Universidad Complutense de Madrid, con edades comprendidas entre los 20 y 25 años. Los estudios son Grado en Periodismo y Grado en Publicidad y Relaciones Públicas. Los cuestionarios se compartieron entre estudiantes de segundo curso (en asignatura obligatoria) y de tercer y cuarto curso (en asignatura optativa). Contestaron a los cuestionarios en tres momentos, que coinciden con el final de las materias: mayo 2020, enero 2021 y mayo 2021. Para validar la calidad y representatividad de la muestra sobre el total de los estudiantes se tuvo en cuenta el número de matrículas de nuevo ingreso de los dos últimos cursos (Tabla 1).

**Tabla 1.** Estudiantes de Periodismo y Publicidad, cursos 2019/2020 y 2020/2021. Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid. Datos del Sistema Integrado de Datos Institucionales UCM.

Estudio de Grado	Periodismo	Publicidad y RRPP
Cursos 2019/2020. Estudiantes varones	236 estudiantes	38 estudiantes
Cursos 2019/2020. Estudiantes mujeres	272 estudiantes	148 estudiantes
Cursos 2020/2021. Estudiantes varones	189 estudiantes	26 estudiantes
Cursos 2020/2021 Estudiantes mujeres	245 estudiantes	136 estudiantes

El enunciado de la actividad de entrega del vídeo corto era el siguiente: «Propongo un trabajo individual o en parejas, que sintetice parte de lo aprendido y permita espacio para la creatividad. Consiste en un vídeo largo (8-15 minutos) o dos o tres vídeos cortos (*reels*, *stories* o píldoras de Instagram o TikTok), donde se explique una teoría o conceptos de los temas estudiados, elegidos libremente, y aplicados a una noticia / tema / crisis / personaje / película / serie / novela actual. Se expone como se quiera, con los medios que podamos, en tono divulgativo y cercano, imaginando que es una exposición de clase o un vídeo que podríamos colgar en YouTube, en Instagram o en TikTok. Sólo necesito que me mandéis el enlace para verlo en cualquier plataforma, en privado, y podéis borrarlo después de saber la calificación, si no queréis incluirlo a vuestras redes sociales en abierto».

Para entregar los vídeos se hacía una pregunta abierta a todos los estudiantes: «Expón libremente la valoración de la experiencia del uso del mini-vídeo como actividad formativa». Debido a las circunstancias socio-sanitarias, todas las entregas se hacían de forma digital, a través del Campus Virtual y como parte de la evaluación de la asignatura. Esto aseguraba que todos los estudiantes que se presentaban a la evaluación podían emitir su opinión sobre las píldoras audiovisuales, si así lo deseaban.



Tras recoger las opiniones emitidas por los 252 estudiantes, analizamos sus respuestas por categorías, que han surgido espontáneamente en el análisis. El estudio cualitativo, dado el contexto social, sanitario, educativo y anímico, se estableció como el más apropiado y representativo.

Este método se adoptó siguiendo el ejemplo validado y replicable de prestigiosos estudios cualitativos en educación Delgrosso (2019); Sánchez-Marín et al. (2019); Scolari et al. (2019); Barrientos et al. (2019); Rodríguez (2019); Rodríguez García (2019); Aguilar et al. (2020); Barrientos et al. (2020); Barquero et al. (2021). González-López (2005) definió la investigación cualitativa como una investigación naturalista, que quita importancia a la obtención de datos para centrarse en la importancia del contexto en que ocurren esos datos.

Ponte y de-Vasconcelos-Simões (2012) subrayaron las bondades de las entrevistas y del trabajo de campo para eliminar cualquier barrera de alfabetización entre los entrevistados. Ponte y Aroldi (2013) incidieron en la importancia de la hermenéutica, cuando el estudio se centra en la interpretación de las acciones humanas, entendiendo siempre su contexto. Ruiz-del-Olmo y Belmonte-Jiménez (2014) se centraron en la búsqueda, descripción y categorización de los conocimientos de los jóvenes universitarios españoles en relación a su experiencia y uso de las aplicaciones en dispositivos móviles. Establecieron que la investigación cualitativa era fiable, válida y fundamentada en la realidad.

Más adelante, Pereira et al. (2017) utilizaron la etnografía a corto plazo, centrando la parte cualitativa en talleres y entrevistas. Martínez-Costa et al. (2019) optaron por el grupo de discusión para el universo de estudio en su trabajo sobre noticias y publicidad online. Romeu-Fontanillas et al. (2020) argumentaron que los métodos cualitativos permiten la exploración profunda de prácticas emergentes desde el conocimiento experiencial. Rummler et al. (2020) utilizaron los diarios mediáticos como instrumento de encuesta de autorreflexión con alumnado y profesorado. Todas estas experiencias se tuvieron en cuenta para plantear y validar los materiales y métodos de esta investigación.

## **RESULTADOS**

Las respuestas coinciden en una valoración muy positiva del uso de estas píldoras audiovisuales. Muchos estudiantes califican la iniciativa como «original» y «divertida». Varios concuerdan en reflejar su deseo de que permanezca en el tiempo, como el Encuestado 14: «Me ha gustado mucho esta actividad y me gustaría que más profesores propusieran tareas de este tipo ya que, aparte de ser muy entretenidas, te aportan experiencia y te permiten descubrirte a ti mismo».

Otros estudiantes destacan el ejercicio como una magnífica oportunidad para poner en práctica los contenidos teóricos adquiridos en la asignatura, perfeccionar aspectos como la oratoria en público (Encuestada 23) y tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades. El Encuestado 33 amplía al respecto: «También me ha servido como prueba para saber cuáles son mis talentos frente a la cámara y si tengo futuro como reportero, o simplemente valgo para estar detrás de ellas». Varios alumnos coinciden en aconsejar su implementación como herramienta evaluadora (Encuestado 32) o esta práctica un ejercicio obligatorio (Encuestada 37).

Algunos señalan que el formato de píldoras de vídeo es una buena forma de desarrollar el autoaprendizaje

de los alumnos y potenciar su creatividad (Encuestada 44): «El formato mini-vídeo es una forma realmente innovadora y actual de calificar a los estudiantes, ya que no se nos obliga a memorizar una serie de contenidos y exponerlos en un examen como robots, sino que se nos permite profundizar en un tema de la materia y desarrollarlo individualmente. Opino que el formato incrementa el interés en la asignatura, por la exigencia de creatividad: dedicas tiempo a pensar en el tema, buscar información, escribir el guion, grabar tomas y editarlas». En otros casos, se destaca el hecho de realizar un formato de mini vídeo, que obliga a un autoaprendizaje en herramientas complementarias de creación y edición de vídeo (Encuestada 49).

Muchos encuestados también ponen en valor la opción de asentar sus conocimientos teóricos través de una actividad práctica que utiliza herramientas audiovisuales: «La actividad ha sido muy gratificante en todos los aspectos, se agradece que una asignatura no sea 100% teórica, ya que cuando pones los conocimientos en práctica, es cuando realmente los asientas, y creo que me ha beneficiado de cara al examen. Además, se ha hecho muy entretenida y amena, y nos permite tocar medios audiovisuales relacionados con la carrera» (Encuestada 112).

Sobre el desarrollo de esta metodología algunos estudiantes apuntan a su utilidad para desarrollar habilidades que les capaciten para su futuro profesional: «En cuanto al método de evaluación a través de un video me parece muy original, y bastante atractivo, ya que el trabajo deja juego a la creatividad y a la imaginación. Además, te obliga a adentrarte en el mundo de la edición de videos, aspecto que se tiene mucho en cuenta a la hora de encontrar trabajo en nuestra carrera» (Encuestado 82).

En esa misma línea inciden algunos alumnos encuestados, destacando que las píldoras de vídeo permiten la posibilidad de reunirlos en un portfolio profesional que les servirá posteriormente (Encuestada 52): «El vídeo nos obliga a hacer un buen trabajo de investigación y de análisis personal, pudiendo utilizarlo para nuestro portfolio en un futuro». La Encuestada 74 añade: «que se nos pidan estas tareas desde que estamos en la universidad nos puede ayudar en un futuro próximo a nivel laboral». Otro alumno comenta que “este sistema permite practicar una de las actividades que realizaremos como profesionales en un futuro: hablar frente a una cámara, editar el contenido y hacer uso de herramientas y plataformas que están a la orden del día entre todos los publicitarios» (Encuestado 184).

Desde el punto de vista del contenido de esta actividad y al destacar lo que les ha permitido este formato en cuanto al autoaprendizaje, existe una respuesta recurrente: «Ponerse en la piel y comprender los usos, estrategias motivaciones y dificultades de un político profesional desde una perspectiva crítica» (Encuestado 27), además de la importancia que le imprimen a la preparación para su futuro: «personalmente estoy a favor de que los profesores den la importancia que se merece a la expresión oral o en público con la que un periodista debe contar» (Encuestada 137). Sobre los problemas que presentan este tipo de ejercicios algunos encuestados señalan la dificultad de no disponer de los medios que hubiesen deseado realizarlo (Encuestados 25 y 27) o del espacio correcto para realizarlo (Encuestada 149).

Resulta llamativo cómo pese a ser TikTok e Instagram herramientas de uso generalizado, algunos alumnos señalan que este ejercicio les ha permitido acercarse a ellas y dominar sus potencialidades (Encuestada 42). En algunas respuestas se reclama un mayor apoyo del profesorado para el aprendizaje a

través de la inclusión de guías didácticas actualizadas, que ilustren su funcionamiento y características técnicas. La Encuestada 47 dice: «Me explico: especialmente en esta carrera y con la experiencia de otras asignaturas, los profesores requieren que sus alumnos realicen trabajos con formatos distintos a los que estamos no estamos acostumbrados (vídeos, banners...), pero sin proporcionarte, aunque sea, una lista de nombres o programas que podemos utilizar. Al ser novatos dentro de este mundo, el conocimiento sobre esto se queda limitado y, aunque hagamos una profunda investigación por nuestra parte, no conocemos todas sus características o cuáles son las mejores opciones».

Asimismo, hay alumnos que ponen en valor el uso didáctico de las redes sociales que aparentemente se definen como espacios lúdicos: «Me ha parecido bastante curioso verme explicando ciertos conceptos relacionados con lo que estudio por medio de una red social como TikTok, a la cual se suben muchos vídeos divulgativos. La brevedad de los vídeos que he hecho, entre 30 y 60 segundos, me ha parecido un verdadero reto y es a lo que nos exponemos hoy en día los comunicadores: un gran flujo de información y escasa atención por parte del público que, consecuentemente, exige brevedad e, indudablemente, la necesidad de ser siempre veraces» (Encuestada 80).

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Esta investigación se proponía como objetivo principal ahondar en el nuevo paradigma de enseñanza y de aprendizaje post COVID-19, estudiando las píldoras audiovisuales o mini-vídeos en redes sociales y todas sus posibilidades. La hipótesis principal entendía que estas píldoras son un reto pero también una oportunidad porque pueden tener efectos positivos en tres esferas: 1) actualización y apoyo para el docente; 2) motivación y elaboración de un portfolio profesional para el alumnado; y 3) ruptura de la brecha digital. La hipótesis quedaría validada de acuerdo a los resultados, analizados y comentados en el apartado anterior.

Para el docente: las redes sociales son herramientas de un carácter muy dinámico. Exigen un continuo proceso de reciclaje para conocer las nuevas funcionalidades y analizar sus posibilidades de integración curricular. Las píldoras audiovisuales obligan concretamente al docente universitario de estudios de Comunicación a manejar los aspectos técnicos y las funcionalidades de estas herramientas, así como sus posibilidades narrativas y aplicaciones didácticas al plan de cada asignatura. Pero este requerimiento se ve compensado en una nueva pedagogía colectiva, donde el alumno se convierte en co-creador de contenidos, con un papel importante en el relato colectivo que marca el desarrollo de la clase. Ante esta dinámica, el docente pasa de detentar un papel de mediador entre el texto y el estudiante, al de un conductor y agitador de la dinámica creada en clase. Se aprovechan las habilidades respecto a las TIC que los alumnos ya poseen, pero también se fomenta el desarrollo de nuevas competencias.

Para el estudiante: dispone de una gran variedad de herramientas destinadas a la creación de contenidos. Éstas son proporcionadas por las propias redes, de forma gratuita, y le permiten desarrollar la creatividad en un aprendizaje autónomo y motivador. Los trabajos circunscritos anteriormente al ámbito académico obtienen ahora una difusión en redes, que permite construir un portfolio profesional, desarrollando habilidades y competencias de forma práctica hacia el ámbito de la comunicación. Aúna la adquisición de competencias académicas con las competencias profesionales.

Para la brecha digital: la realización de píldoras audiovisuales sólo requiere de un teléfono móvil, un perfil en una red social (gratuita) y un acceso esporádico a Internet. Esta infraestructura mínima intenta disminuir la brecha tecnológica en casi todas sus facetas, antes comentadas: por motivos económicos (los estudiantes en situación de vulnerabilidad no han de poseer equipos, conexiones, ni programas de edición), por motivos de edad (los docentes con menos experiencia tecnológica o digital pueden formarse o reciclarse con facilidad, porque las redes sociales y sus programas de edición son muy sencillos) o por motivos de género (los estudios en Comunicación tienen más alumnas que alumnos y no se han percibido desigualdades entre ellos, pues todos son nativos digitales).

Aunque la brecha digital sigue abierta, las píldoras audiovisuales ofrecen una solución para todos los agentes implicados: es una herramienta que todos tenemos, manejar documentos de audio o voz apenas requiere de un teléfono móvil, compartir y publicar los archivos no requiere de grandes equipos ni de una conexión a Internet de alta calidad, y la imagen y la voz adquieren un cariz casi terapéutico de acompañamiento en tiempos tan duros, donde se ha perdido buena parte de las relaciones presenciales, incluidas las del aula universitaria.

## **AGRADECIMIENTOS**

Proyecto Innova-Docencia UCM, número 375. Título: “Podcasts y píldoras sonoras: recetas docentes innovadoras para la igualdad”. Duración: 01/10/2021-30/06/2022. Plan Estratégico del Vicerrectorado de Calidad de la UCM 2015-2019.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Acuña, M. y García, I. (2020). Transiciones y conjeturas en el diseño de prácticas educativas abiertas para el desarrollo de competencias transversales en una universidad a distancia. *American Journal of Distance Education*; 34(4), 322-336. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1841418>
- Aguilar, A.L.; Piñón Howlet, L.C.; Gutiérrez, M. y Bordas Beltrán, J.L. (2020). La Educación superior durante la contingencia sanitaria COVID-19. Uso de las TIC como herramientas de aprendizaje. Caso de estudio: alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración. *Revista Latina de Comunicación Social*; 78, 309-328. Recuperado de <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1479>
- Aguaded, I.; Vázquez-Cano, E. y Sevillano, M.L. (2013). MOOC, ¿turbocapitalismo de redes o altruismo educativo? Hacia un modelo más sostenible. Informe Scopeo, 2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Almansa Martínez, A.; Van-Zummeren, G. y Haro, R. (2019). Funcionalidades de Moodle y Edmodo en las enseñanzas medias y superiores. *Revista De Comunicación De La SEECI*; (50), 87-105. Recuperado de <https://doi.org/10.15198/seeci.2019.50.87-105>
- Alonso, N. y Terol, R. (2020). Alfabetización transmedia y redes sociales: Estudio de caso de Instagram como herramienta docente en el aula universitaria. *Icono 14*; 18(2), 138-161. Recuperado de <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1518>

- Baladrón, A.J.; Correyero, B. y Manchado, B. (2020). La transformación digital de la docencia universitaria en comunicación durante la crisis de la COVID-19 en España: una aproximación desde la perspectiva del alumnado. *Revista Latina De Comunicación Social*; 78(2), 265-287. Recuperado de <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1477>
- Barquero, J.D.; Cancelo Sanmartín, M. y Rodríguez Segura, L. (2021). Las competencias digitales como vehículo de la cultura organizacional universitaria. *Revista Latina De Comunicación Social*; 79, 17-33. Recuperado de <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1495>
- Barrientos-Báez, A.; Gallego-Jiménez, G.M.; Caldevilla-Domínguez, D. y Salazar Martínez, R.Á. (2021). Comunicación y tecnología: beneficios para la acción tutorial en la educación inclusiva. *Revista Inclusiones*; 8(8), 1-20.
- Barrientos-Báez, A.; Vargas Delgado, J.J. y Caldevilla Domínguez, D. (2021). Adquisición de competencias, redes sociales e inteligencia emocional en el Grado de Turismo. En A.M. de Vicente Domínguez y J. Sierra Sánchez (Coord.), *Aproximación periodística y educomunicativa al fenómeno de las redes sociales* (pp. 563-571). Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Barrientos-Báez, A.; Barquero-Cabrero, M. y Rodríguez-Terceño, J. (2019). La educación emocional como contenido transversal para una nueva política educativa: el caso del grado de turismo. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*; 24(4), 147-165.
- Blaas, S. (2015). Using social media in the classroom: a best practice guide. *International Journal of Disability, Development and Education*; 62(2), 245-247. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.998446>
- Blasco, J.S. y López Ramos, R. (2020). Instagram como herramienta de aprendizaje musical en educación secundaria y bachillerato. *Vivat Academia*; (151), 25-45. Recuperado de <https://doi.org/10.15178/va.2020.151.25-45>
- Borrás-Gené, O.; Martínez-Núñez, M. & Martín-Fernández, L. (2019). Enhancing Fun through Gamification to Improve Engagement in MOOC. *Informatics*; 6(3), (28). Recuperado de <https://doi.org/10.3390/informatics6030028>
- Bricout, J.; Greer, J.; Fields, N.; Xu, L.; Tamplain, P.; Doelling, K. & Sharma, B. (2021). The ‘humane in the loop’: Inclusive research design and policy approaches to foster capacity building assistive technologies in the COVID-19 era. *Assistive Technology*; online, 1-9. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10400435.2021.1930282>
- Bustamante, J.C.; Larraz, N.; Vicente, E.; Carrón, J.; Antoñanzas, J.L. & Salavera C. (2016). El uso de las píldoras formativas competenciales como experiencia de innovación docente en el grado de magisterio en educación infantil. *ReiDoCrea*; 5, 223-234. Recuperado de <http://doi.org/10.30827/Digibug.42930>
- Calderón-Garrido, D.; León-Gómez, A. y Gil-Fernández, R. (2019). El uso de las redes sociales entre los estudiantes de Grado de Maestro en Un entorno exclusivamente online. *Vivat Academia*; (147), 23-40. Recuperado de <https://doi.org/10.15178/va.2019.147.23-40>

- Caldevilla-Domínguez, D.; Barrientos-Báez, A. & Padilla-Castillo, G. (2021). Twitter as a Tool for Citizen Education and Sustainable Cities after COVID-19. *Sustainability*; 13(6), 3514. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/su13063514>
- Caldevilla-Domínguez, D.; Martínez-Sala, A.M.; Barrientos-Báez, A. (2021) Turismo y TIC. Estudio bibliométrico sobre alfabetización digital en la educación superior. *Ciencias de la Educación*; 11(4), 172-199. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/educsci11040172>
- Callan, G.L.; DaVia Rubenstein, L.; Barton, T. & Halterman, A. (2021). Enhancing Motivation by Developing Cyclical Self-Regulated Learning Skills. *Theory Into Practice*; online, 1-13. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1932153>
- Calvo, S.; Morales, A. & Wade, J. (2019). The use of MOOCs in social enterprise education: an evaluation of a North-South collaborative FutureLearn program. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*; 31(3), 201-223. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/08276331.2018.1453241>
- Carballido-Landeira, J. (2020). Instagram como recurso de aprendizaje y actividad evaluable en la asignatura de Didáctica de la Música en los grados de Infantil y Primaria. *Conference proceedings Casey, G. Using social media in the classroom: a best practice guide. Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*; 30(2), 191-194. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02680513.2015.1041898>
- Colás-Bravo, P.; Giuseppe Rossi, P.; Pablos-Pons, J. de; Conde-Jiménez, J. y Villaciervos Moreno, P. (2019). Aplicaciones digitales para la inclusión. El proyecto europeo DEPIIT. *Revista De Comunicación De La SEECI*; (50), 169-192. Recuperado de <https://doi.org/10.15198/seeci.2019.50.169-192>
- Cortés-Morales, S.; Holt, L.; Acevedo-Rincón, J.; Aitken, S.; Ekman-Ladru, D.; Joelsson, T.; Kraftl, P.; Murray, L. & Tebet, G. (2021). Children living in pandemic times: a geographical, transnational and situated view. *Children's Geographies*; online, 1-11. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1928603>
- Crespo, M. y Sánchez-Saus, M. (2020). Píldoras formativas para la mejora educativa universitaria: el caso del Trabajo de Fin de Grado en el Grado de Lingüística y Lenguas Aplicadas de la Universidad de Cádiz. *Education in the knowledge society*; 21(2), 1-10. Recuperado de <http://doi.org/10.14201/eks.19228>
- Daniel, J. (2012). Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. *Journal of Interactive Media in Education*; 3, 1-20. Recuperado de <http://doi.org/10.5334/2012-18>
- Delgrosso, A.L.; Dimángano, P.R.; Arbe, M.A.; De Cerchio, N. y Pascual, J. (2019). Estudio cualitativo del análisis crítico que realiza el estudiante acerca de la utilización del portafolio como instrumento de autoevaluación (AE). *Debate universitario*; 8(15), 7-26.
- García González, M.D. (2021). El uso de Instagram en la formación del alumnado de arte como complemento a la docencia presencial y a la docencia online universitaria. *IN-RED 2020: VI Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 788-800). Valencia, España: Universitat Politècnica de València. Recuperado de <https://doi.org/10.4995/INRED2020.2020.12015>

- Gerber, H.R. & Leong, P. (2021). Education in times of crises: the dilemmas of digital teaching and learning in primary and secondary schools during the COVID-19 pandemic. *Educational Media International*; online, 1-3. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1930480>
- Gil Villa, F.; Urchaga Litago, J.D. y Sánchez Fernández, A. (2020). Percepciones y expectativas en el alumnado universitario a partir de la adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19. *Revista Latina de Comunicación Social*; 78(2), 99-119. Recuperado de <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>
- González-López, I. (2005). La evaluación y la mejora de la calidad de los procesos de comunicación. *Comunicar*; 27, 199-203. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/25963>
- Griffiths, M.A.; Goodyear, V.A. & Armour, K.M. (2021). Massive open online courses (MOOCs) for professional development: meeting the needs and expectations of physical education teachers and youth sport coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*; online, 1-15. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1874901>
- Howarth, J.P.; D'Alessandro, S.; Johnson, L. & White, L. (2016). Learner motivation for MOOC registration and the role of MOOCs as a university 'taster'. *International Journal of Lifelong Education*; 35(1), 74-85. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02601370.2015.1122667>
- IAB Spain (2021). Top tendencias digitales 2021. Recuperado de <https://iabspain.es/estudio/top-tendencias-digitales-2021/>
- INE (2019). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares Año 2019. Recuperado de [https://www.ine.es/prensa/tich\\_2019.pdf](https://www.ine.es/prensa/tich_2019.pdf)
- Kasch, J.; Rosmalen, P.; Löhr, A.; Klemke, R.; Antonaci, A. & Kalz, M. (2021). Students' perceptions of the peer-feedback experience in MOOCs. *Distance Education*; 42(1), 145-163. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1869522>
- Kilcoyne, A. (2021). Living and learning with Covid-19: re-imagining the digital strategy for schools in Ireland. *Irish Educational Studies*; online, 1-7. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1915839>
- Klemke, R.; Eradze, M. & Antonaci, A. (2018). The Flipped MOOC: Using Gamification and Learning Analytics in MOOC Design - A Conceptual Approach. *Education Sciences*; 8(1), 25-38. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/educsci8010025>
- Kunka, B. A. (2020). Twitter in higher education: increasing student engagement. *Educational Media International*; 57(4), 316-331. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09523987.2020.1848508>
- Lambert, S. (2020). Do MOOCs contribute to student equity and social inclusion? A systematic review 2014–18. *Computers & Education*; 145. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103693>
- Le, V.H.; Maor, D. & McConney, A. (2021). The potential of social networking sites for continuing professional learning: investigating the experiences of teachers with limited resources. *Studies in Continuing Education*; online, 1-17. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0158037X.2021.1932453>

- Li, N.; Verma, H.; Skevi, A.; Zufferey, G.; Blom, J. & Dillenbourg, P. (2014). Watching MOOCs together: investigating co-located MOOC study groups. *Distance Education*; 35(2), 217-233. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.917708>
- Littlejohn, A.; Hood, N.; Milligan, C. & Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *The Internet and Higher Education*; 29, 40-48. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.003>
- López-Meneses, E.; Vázquez-Cano, E. & Román-Graván, P. (2015). Analysis and Implications of the Impact of MOOC Movement in the Scientific Community: JCR and Scopus (2010-13), *Comunicar*; 23(1), 73-80. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-08>
- Marques Moreira, J. A.; Lima Santana e Santana, C. & González Bengoechea, A. (2019). Enseñanza y aprendizaje en redes sociales digitales: el caso Mathgurl en YouTube. *Revista De Comunicación De La SEECI*; (50), 107-127. Recuperado de <https://doi.org/10.15198/seeci.2019.50.107-127>
- Martínez-Costa, M.; Serrano-Puche, J.; Portilla, I. & Sánchez-Blanco, C. (2019). Young adults' interaction with online news and advertising. *Comunicar*; 59, 19-28. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C59-2019-02>
- Monedero, C. R.; Pulla, G. L. y Mercado, M. T. (2020). Una propuesta para el uso de píldoras audiovisuales en la presentación de asignaturas de Ciencias de la Comunicación. En: F. J. Ruiz Rey, N. Quero Torres, M. Cebrían de la Serna y P. Hernández, *Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza* (pp. 174-187). Málaga, España: Junta de Andalucía.
- Montenegro, A. M. (2021). Costa Rica's educational scenario in times of COVID-19 pandemic. *Educational Media International*; online, 1-7. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1930483>
- OMS (2020a). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. Recuperado de <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- OMS (2020b). Fondo de Respuesta Solidaria a la COVID-19. Recuperado de <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/donate>
- Osorio-Valencia, E.; Torres-Sánchez, L.; López-Carrillo, L.; Rothenberg, S.J. & Schnaas, L. (2018). Early motor development and cognitive abilities among Mexican preschoolers. *Child Neuropsychology*; 24(8), 1015-1025. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09297049.2017.1354979>
- Ospina-Delgado, J.E.; García-Benau, M.A. & Zorio-Grima, A. (2021). Learning IFRS through MOOC: student and graduate perceptions. *Accounting Education*; online, 1-21. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09639284.2021.1925131>
- Pardeller, S.; Frajo-Apor, B.; Kemmler, G. & Hofer, A. (2017). Emotional Intelligence and cognitive abilities – associations and sex differences. *Psychology, Health & Medicine*; 22(8), online. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13548506.2016.1255766>



- Passantino, F. (2021). Reflections: diversity, inclusion and belonging in education Post-Covid. *Intercultural Education*; online, 1-7. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1857575>
- Patino, B. (2019). *La Generación de la Memoria de Pez*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Pereira, S.; Fillol, J. & Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal. *Comunicar*; 58, 41-50. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Pérez-Rueda, A.; Belanche, D. & Lozano, N. (2019). Instagram como herramienta de aprendizaje en el aula universitaria. En IN-RED 2019. Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red. Editorial Universitat Politècnica de València. Págs. 198-210. Recuperado de <https://doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10371>
- Ponte, C. & de-Vasconcelos-Simões, J. (2012). Training graduate students as young researchers to study families' use of media. *Comunicar*; 38, 103-111. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-01>
- Ponte, C. & Aroldi, P. (2013). Connecting generations. A research and learning approach for media education and audience studies. *Comunicar*; 41, 167-176. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C41-2013-16>
- Pozón-López, I.; Kalinic, Z.; Higuera-Castillo, E. & Liébana-Cabanillas, F. (2020). A multi-analytical approach to modeling of customer satisfaction and intention to use in Massive Open Online Courses (MOOC). *Interactive Learning Environments*; 28(8), 1003-1021. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1636074>
- Ricardo, C.; Parra, J.D.; Borjas, M.; Cobo, J.V. & Cano, J. (2020). Potencial De La Educación a Distancia Para Reducir Brechas De Aprendizaje En Educación Superior: Una Mirada Al Caso Colombiano. *American Journal of Distance Education*; 34(2), 157-176. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1756024>
- Rodríguez García, M. C. (2019). Percepción de los estudiantes del Grado en Enfermería sobre su entorno de prácticas clínicas: un estudio fenomenológico. *Enfermería Clínica*; 29(5), 264-270. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2018.10.004>
- Romero-Rodríguez, L.M.; Ramírez-Montoya, M.S. & Aguaded, I. (2020). Determining Factors in MOOCs Completion Rates: Application Test in Energy Sustainability Courses. *Sustainability*; 12(7), 2893. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/su12072893>
- Romeu-Fontanillas, T.; Guitert-Catasús, M. ; Raffaghelli, J. & Sangrà, A. (2020). Mirroring learning ecologies of outstanding teachers to integrate ICTs in the classroom. *Comunicar*; 62, 31-42. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C62-2020-03>
- Rodríguez Pérez, M. (2019). Reflexión sobre las Prácticas Educativas que Realizan los Docentes Universitarios: El Caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. *Formación Universitaria*; 12(1), 109-120. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100109>
- Ruiz-del-Olmo, F. & Belmonte-Jiménez, A. (2014). Young people as users of branded applications on mobile devices. *Comunicar*; 43, 73-81. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C43-2014-07>

- Rummler, K.; Grabensteiner, C. & Schneider-Stingelin, C. (2020). Mobile learning for homework: Emerging cultural practices in the new media ecology. *Comunicar*; 65, 101-110. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C65-2020-09>
- Sánchez-Marín, F.J.; Parra-Meroño, M.C. & Peña-Acuña, B. (2019). Experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior. Percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social. *Vivat Academia*; (147), 87-108. Recuperado de <https://doi.org/10.15178/va.2019.147.87-108>
- Scolari, C.A.; Lugo Rodriguez N. y Masanet, M.J. (2019) Educación transmedia: de los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*; 74, 116-32. Recuperado de <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- Semenova, T. (2020). The role of learners' motivation in MOOC completion. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*; online, 1-15. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1766434>
- Slot, M. & Oprea, S.J. (2021). Saying no to Facebook: Uncovering motivations to resist or reject social media platforms. *The Information Society*; online, 1-13. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/01972243.2021.1924905>
- Sohoni, T. (2019). Harnessing the Power of Social Media in the Classroom: Challenging Students to Create Content to Share on Social Media Sites to Improve Learning Outcomes. *Journal of Criminal Justice Education*; 30(3), 389-406. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/10511253.2018.1538420>
- Solomou, M. & Xenii, E. (2017). Using social media in the classroom: a best practice guide. *Educational Media International*; 54(1), 79-84. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09523987.2017.1324366>
- Stewart, W.H. & Lowenthal, P.R. (2021). Distance education under duress: a case study of exchange students' experience with online learning during the COVID-19 pandemic in the Republic of Korea. *Journal of Research on Technology in Education*; online, 1-15. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891996>
- Tejedor, S.; Cervi, L.; Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina De Comunicación Social*; 78, 19-40. Recuperado de <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- UCM (2021). Ayudas UCM para Situaciones Sobrevenidas. Becas y Ayudas Nacionales para Estudiantes. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://www.ucm.es/ayudas-ucm-situaciones-sobrevenidas>
- UNICEF (2021). La brecha digital impacta en la educación. Recuperado de <https://www.unicef.es/educa/blog/covid-19-brecha-educativa>
- Vizcaíno-Laorga, R.; Catalina-García, B. y López de Ayala-López, M-C. (2019). Participación y compromiso de los jóvenes en el entorno digital. Usos de las redes sociales y percepción de sus

- consecuencias. *Revista Latina De Comunicación Social*; 74, 554-572. Recuperado de <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1345>
- Xue, S. & Churchill, D. (2020). Educational affordances of mobile social media for language teaching and learning: a chinese teacher's perspective. *Computer Assisted Language Learning*; online, 1-30. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1765811>
- Yousef, A.M.F.; Chatti, M. A.; Wosnitza, M. et al. (2015). A Cluster Analysis of MOOC Stakeholder Perspectives. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*; 12(1), 74-90. Recuperado de <https://doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2253>