

La mediación audiovisual en el aprendizaje universitario como estrategia de transformación social

La mediación audiovisual en el aprendizaje universitario como estrategia de transformación social

Autor:

Francisco Javier María Marcos

Directora:

Dra. Mireia Feliu Fabra

Programa de Doctorado:

Innovació i Intervenció Educatives

Fecha:

27 / 10 / 2023

Agradecimientos

A todos los compañeros y compañeras de la escuela de doctorado de BAU, gracias por compartir y escuchar. En especial a Jaron Rowan por la ayuda constante y los espacios de claridad aportados.

A Mariona Genís por enseñarme a dar los primeros pasos.

Gracias a todas las asociaciones, entidades y colectivos que participaron en mis iniciativas de mediación: gracias a FIC CAT, Departament de Ensenyament, Progress, AFANOC, Hospital San Joan de Déu, Asociación Catalana de Síndrome de Down, Can Castell Centre D'art, y en particular a todo el personal de la Fundación Orienta, desde la dirección hasta todos los Caps de Servei de los Hospitales de día, educadores, personal administrativo y, muy especialmente, a Brenda Tarragona, Miguel Cárdenas y Trinidad Sánchez por toda la confianza aportada al proyecto.

A mi segunda familia, a toda la comunidad Bau, por facilitar los tiempos de dedicación y por la comprensión ofrecida durante la investigación. En especial a Elisabeth Plantada por la confianza demostrada durante tantos años y por ayudarme a crecer. Al equipo de comunicación por las ayudas constantes en la documentación de procesos y el montaje de exposiciones sobre la investigación, en especial a Jaume Pujagut, Pablo Mayal, Adrià Paz, Arnald García y Pere Tomeu. Y a todos los compañeros de coordinación por soportar y animar, por su empatía.

A Marta Camps, Josep M^a Marimón y Montse Casacuberta por estar siempre ahí acompañando y ayudándome a construir.

A Joaquín Jordán y Pau Pericas por dejarse arrastrar por mis propuestas de mediación y, muy, muy en especial, a Diego Suárez por aceptar todos los retos que pasaban por mi cabeza con una sonrisa.

A más del centenar de estudiantes participantes que año tras año me habéis acompañado. Sin vosotros, literalmente, esta investigación no hubiera sido posible. Sois lo más. Gracias infinitas.

A mi tutora Mireia Felú, por la paciencia, por aportar claridad a los objetivos cuando yo no los veía, por ayudarme a ordenar y a no repetirme, por enseñarme a escribir y, sobre todo, por su amistad. Y a María Serrano, por dar luz al texto y hacerlo brillar.

A Virgi, Carlos, Luna, Ismael, Eli, Júlia, Natalia, Roger, Trini, Abraham y Ana por todo el tiempo de amistad regalada en los momentos bajos, sois mis “rancios” favoritos. A Juan Carlos y María José por las músicas y las fotos aportadas a la investigación y por TODO (padres sustitutos incluidos). A Merche y, en especial, a Xavi por la maquetación de la tesis y por soportar el proceso.

A mi familia, mis padres, mis hermanos y sobrinos por las fuerzas enviadas.

A Yann y Bioy, gracias por todo el tiempo que os he robado, esta tesis está dedicada a vosotros.

Y a Lída, mi compañera de vida, por ser y estar a mi lado y por confiar en mí antes, ahora y siempre.

1. Antecedentes y motivaciones	10	6. Marco contextual. Puntos de partida	76
2. Preguntas y objetivos	16	• ¿Qué entendemos por mediación?	77
3. Metodología	18	- ¿Qué entendemos por conflicto?	78
4. Mis iniciativas de mediación	26	- Modelos de mediación	80
• Los orígenes de mi práctica	28	- Ampliación y aplicación de la mediación en ámbitos sociales y culturales	82
- FIC CAT – Departament d’ Ensenyament (2009/11)	28	- Espacio de mediación	83
- BCN T’ACULL Programa de acogida (2011/12)	30	- Principios de la mediación	83
• Iniciativas de mediación	33	- Fases de la mediación	84
- Capacitación Sanitaria para adolescentes en procesos oncológicos. (2014/15)	34	- El mediador	84
- Rompiendo estigmas en salud mental (2018/19)	38	- Zonas de contacto: intersecciones culturales y la creación de identidades	86
- Guía de maestros AFANOC (2018/19)	42	- El arte dialógico y la mediación creativa: fomentando espacios de diálogo y colaboración en la creación	87
- Salud mental en adolescentes, SMA 2021 (2020/21)	46	• El papel del diseño y el audiovisual en la mediación	89
- Salud mental en adolescentes, SMA 2022 (2021/22)	50	- Las posibilidades del diseño en la mediación	89
- Tècniquess creatives per Crèixer (2021 2022)	54	- El Diseño audiovisual contemporáneo	96
- Projecta’t. Audiovisual immersiu, joventut i salut mental. (2022/23)	58	• El aprendizaje reflexivo en el ámbito universitario.	101
- Salud mental en adolescentes, SMA 2023 (2022/23)	62	- Metodologías docentes activas	104
5. Prácticas cercanas	68	- La docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	108
		- Aprendizaje orientado a proyectos (Project-Based Learning, PBL)	113
		- ¿Problemas o situaciones?	118
		- Clima de aprendizaje y zona de aprendizaje	119
		- Contexto de la actividad docente propia	120

7. Construir procesos de mediación audiovisual en entornos universitarios: una estrategia para la transformación social	124
• La mediación audiovisual: una definición	126
- Pautas para una mediación transformativa	126
- Pedagogía del intercambio comunitario	126
• Participantes del audiovisual mediado	127
- Los diseñadores difusos	127
- Los diseñadores expertos	129
- El mediador audiovisual	131
• Estrategias metodológicas, métodos y herramientas para una mediación audiovisual.	140
- Metodología activa y diseño audiovisual	140
- Zona de mediación audiovisual.	148
- Métodos.	156
• Fases de la mediación audiovisual	160
- Periodo de conexión/premediación y plan docente /plan de producción	161
- Periodo de vinculación	165
- Primera fase de investigación / tema y mensaje.	166
- Segunda fase de investigación / Conceptualización e ideación	176
- Formalización / Producción/ Postproducción	189
- El estreno	202
- La evaluación	202
• La obra final	210
- La coexistencia del espectador	212

8. Conclusiones	214
9. Bibliografía / webgrafía	220

Antecedentes y motivaciones

1

2

A close-up photograph of a person's hand holding a light-colored wooden block with the number '2' printed on it. The block is being held in a way that it is slightly tilted and positioned to the right of another wooden block with the number '1' printed on it. The background is a dark, out-of-focus surface.

DESPUÉS DEL UNO, EL DOS.


Luisa Marcos Seisdedos

Mi madre se llamaba Luisa Marcos Seisdedos, tenía una manera muy simple de vivir la vida y, con esa forma de ser, configuró la mía. Y configuró también las páginas que pueden leerse a continuación. Durante todo el proceso de escritura de esta tesis —tanto como durante toda mi vida— mi madre ha estado muy presente. Ella tenía un buen número de máximas enormemente útiles que, para mí, se convertían en pautas de vida, por ejemplo: “Después del uno, el dos”. Esta frase me ha acompañado en mi día a día —en todos sus procesos— casi como un mantra. También en esta tesis.

Mi forma de desarrollar los procesos de trabajo y de investigación es lenta. Me resisto a apresurarme con las conclusiones y necesito dedicar mi atención plena y un tiempo reposado para poder conectar. Necesito mucha escucha y mucha observación antes de sacar una conclusión, ir despacio para comprender las cosas... Necesito, en definitiva, entender el uno antes de pasar al dos. En nuestra sociedad hiperproductivista e hiperacelerada, obviamente, en ocasiones siento la urgencia —la angustia— de avanzar más rápido. En esos momentos, para calmarme, me repito: “Después del uno, el dos”.

Durante mi infancia, y debido a la profesión de mi padre, que era Guardia Civil, no dejé de cambiar de casa, yendo de ciudad en ciudad y de pueblo en pueblo (llegamos a vivir hasta en seis lugares distintos en doce años). Esto, sin embargo, no tuvo un efecto perjudicial para un chaval en formación como el que yo era. Más bien diría que me ayudó.





Me descubrió nuevos amigos, nuevas comunidades en cada uno de los lugares donde iba, y me enseñó también a configurar la persona que soy ahora: abierta a conocer personas y curiosa con el entorno que me rodea. Por suerte, además, mis padres me dieron la oportunidad de estudiar aquello que me gustaba: Bellas Artes. Aunque antes, supongo que como todos los niños, quise ser muchas otras cosas. Primero pianista, porque vi una película que me fascinó, aunque hoy no sea capaz de recordar su nombre. Más tarde, de adolescente, quise ser arquitecto porque me encantaba hacer maquetas, aunque cuando vi que los números no eran lo mío me eché atrás. Mi mayor pasión, después, fue ser actor —ya que me encantaba el cine y participaba en un grupo de teatro del instituto— pero en Salamanca, donde vivíamos entonces, no había forma de estudiar arte dramático. Fue así como me acabé decantando por Bellas Artes.

Desde pequeño siempre se me habían dado bien las manualidades y supongo que mis padres vieron claro mi deseo. Es cierto que, en un punto, mi padre intentó —supongo que para desviar mi atención— que hiciera una carrera militar como mi hermano, pero también creo que desde el principio él ya sabía que no tenía mucho que hacer. Gracias, papá, por no insistir. De hecho, elegí no hacer ni siquiera el servicio militar. No soy mucho de coger un arma; soy más de hablar con la gente.

Otra de las actividades que siempre he estado desempeñando de un modo u otro y que empezó en esta época, en paralelo, ha sido la de ayudar a otras personas. De adolescente, estuve varios años en grupos de ayuda en

la parroquia de mi barrio en Salamanca (aunque a decir verdad, la parte religiosa también siempre me importó bien poco).

En resumen, que en una casa castellana y más bien conservadora nací yo: artista, agnóstico y objetor de conciencia. Y así empecé Bellas Artes, entre un montón de asignaturas que me encantaban y con las que, además de aprender, gozaba: dibujo, pintura, escultura, grabado, fotografía... En el momento de la especialización, me decanté por Imagen, porque era lo que más se acercaba al cine, aunque para ello tuve que desplazarme a Barcelona. Y cursando esta especialización descubrí la animación en Stop Motion. Y descubrí, en particular, que reunía todas las disciplinas artísticas que me interesaban: dibujar, dar volumen, iluminar, crear espacios y ser actor a través de mis personajes animados. Solicité una beca Erasmus para ir a The University of the West of England (Bristol), sede de Aardman Animation, estudios de animación Stop Motion mundialmente conocidos. A mi vuelta, lo vi claro: eso era a lo que quería dedicarme.

Finalizada la carrera, creé mi primer piloto de animación, *Plastasía*. El proyecto me llevó dos años que me sirvieron para darme cuenta, por un lado, de mi capacidad para aglutinar personas con un objetivo común y, por otro, de la capacidad que entrañaba la pieza audiovisual resultante para generar expectativa, empatía y emoción en el público infantil.

En ese momento recibí una propuesta de Fak D'Art —una escuela de animación pionera ya desaparecida— para colaborar con ellos como

docente y allí propuse la creación del primer Máster en Animación Stop Motion, en un entorno en el que no existía esta formación. Años después, recibí, junto a mi compañera Lúdia Serrat, la posibilidad de crear y dirigir una nueva escuela de animación, y así nació 9zeros. De nuevo, ofrecimos un Máster en Stop Motion con titulación privada. Pero nunca dejaba de preguntarme por qué no existía una formación universitaria especializada en Stop Motion, como sí ocurría en el caso de dibujo animado o 3D. Y esa pregunta se convirtió en un objetivo vital que me ocupó muchos años.

A la vez, sentía que si me dedicaba a la docencia perdería la profesión de animador y el contacto con la industria, y así volví a incorporarme al sector, en este caso en Activa Multimedia, perteneciente al CCMA (Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals), donde me encargué durante un tiempo de coordinar proyectos experimentales en nuevos formatos para televisión con la incorporación de asistentes virtuales de animación realizados en 3D.

Cuando esta etapa llegó a su fin, decidí crear mi propia productora audiovisual, *Animaldía*, y durante varios años estuve realizando producción audiovisual, cabeceras para programas de TV3, campañas para la ACB de Baloncesto y spots para algunas empresas de seguros y farmacéuticas. Sin embargo, cuando realmente disfrutaba era durante los innumerables talleres de animación que realizaba con niños, adolescentes y familias en colegios, institutos, centros cívicos y festivales de cine. Me convertí durante varios años en un *performer*

de la animación en directo con multitud de técnicas de animación. Con una breve introducción, los participantes se convertían en animadores de cartones, lápices, comida, objetos varios o plastilina y creaban sus propias películas comunitarias o, aun mejor, se convertían en protagonistas de aquellas películas, participando como actores mediante el empleo de una técnica llamada pixilación en la que los humanos pueden integrarse como personajes animados, lo que permite abrir posibilidades mágicas. El momento final, cuando los participantes, todos amontonados ante el portátil, se veían en el resultado de la sesión y estallaban en ¡Halaaaaa! ¡Ohhhh! y un aplauso que salía desde el corazón de forma espontánea era impagable. Y lo que es mejor aun, todo aquello surgía de una pieza audiovisual que se había producido de forma transversal y colectiva.

Fue durante este periodo cuando empecé a realizar algunos de los talleres que son el germen de esta tesis. En aquellos talleres fui testigo de procesos de aprendizaje y de situaciones de empoderamiento de colectivos vulnerables (como adolescentes recién llegados a Catalunya), de los que no había sido consciente hasta la realización de esta investigación y que aquí explicaré en detalle. De lo que entonces sí era consciente era de una pregunta: ¿Qué pasaría si pudiera llevar esto más allá de un taller? ¿Y si hubiera una forma de emplear el proceso mismo de realización de audiovisuales en pro del bien social?

Más adelante, gracias a unos cursos de animación que impartí en TV3. Y



¡Ohhhh!

gracias, particularmente, a Toni Colomer que en aquel momento era jefe del departamento de diseño gráfico de la casa, entré en contacto con BAU Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona, y pasé a formar parte del equipo docente. Allí pude lograr por fin uno de mis objetivos: consolidar el Máster en Animación Stop Motion, actualmente la única titulación universitaria en esta disciplina a nivel mundial. Y fue también en BAU, como docente del Grado en Diseño, donde de forma inconsciente, automática, espontánea e intuitiva me sumergí, junto con los estudiantes, en multitud de proyectos sociales, comunitarios y colaborativos. Actividad que me ocupa hasta el día de hoy.

En este punto, recojo de nuevo la filosofía de mi madre: la escucha y el tiempo, la necesidad de comprender las cosas de forma tranquila y mi capacidad de aglutinar y acercarme a diferentes perfiles y la utilización de mis capacidades artísticas y docentes para ayudar a la comunidad.

A partir de mi doble experiencia —por un lado, como profesional del audiovisual y, por otro, como docente, en el desarrollo de los proyectos en los que he estado implicado— encuentro algunos puntos comunes:

- La mayoría de los proyectos parten de la unión de la labor profesional audiovisual y la labor docente.
- En ellos se ven involucrados muchos actores de diversos perfiles.
- Gran parte de los proyectos nacen con un trasfondo social.
- En la mayoría de los proyectos se intenta resolver problemas de comunicación.
- Todos los proyectos proponen procesos de generación de empatía.

Tras esta reflexión preliminar, a continuación, me planteo investigar en torno a mi práctica: sus características, su funcionamiento, su desarrollo procesual, el papel o papeles que desempeño en ella y cuál es la aportación a la comunidad.

Preguntas y objetivos



Cómo toda tesis doctoral basada en prácticas, esta investigación parte del interés de entender y transferir mi propia práctica. La pregunta que vertebra el trabajo es la siguiente:

- ¿Cuál es mi práctica y cómo participa y contribuye a definir lo que en esta tesis denominaré mediación audiovisual?

Para contestar a esta pregunta he observado una selección de proyectos que he realizado en los últimos 13 años que me han permitido ir ahondando en diferentes cuestiones relativas al potencial del audiovisual como herramienta de mediación. Algunas de las preguntas que he utilizado para interrogar mi práctica se detallan a continuación:

- ¿Qué son y cómo se desarrollan los proyectos de mediación audiovisual?
- ¿Cómo diseñar y acompañar proyectos que integran a diferentes colectivos y personas con grados de pericia y conocimientos diferentes?
- ¿Cómo se pueden evaluar y transferir este tipo de proyectos?
- ¿Qué pasos a seguir y qué métodos de trabajo son los más idóneos?

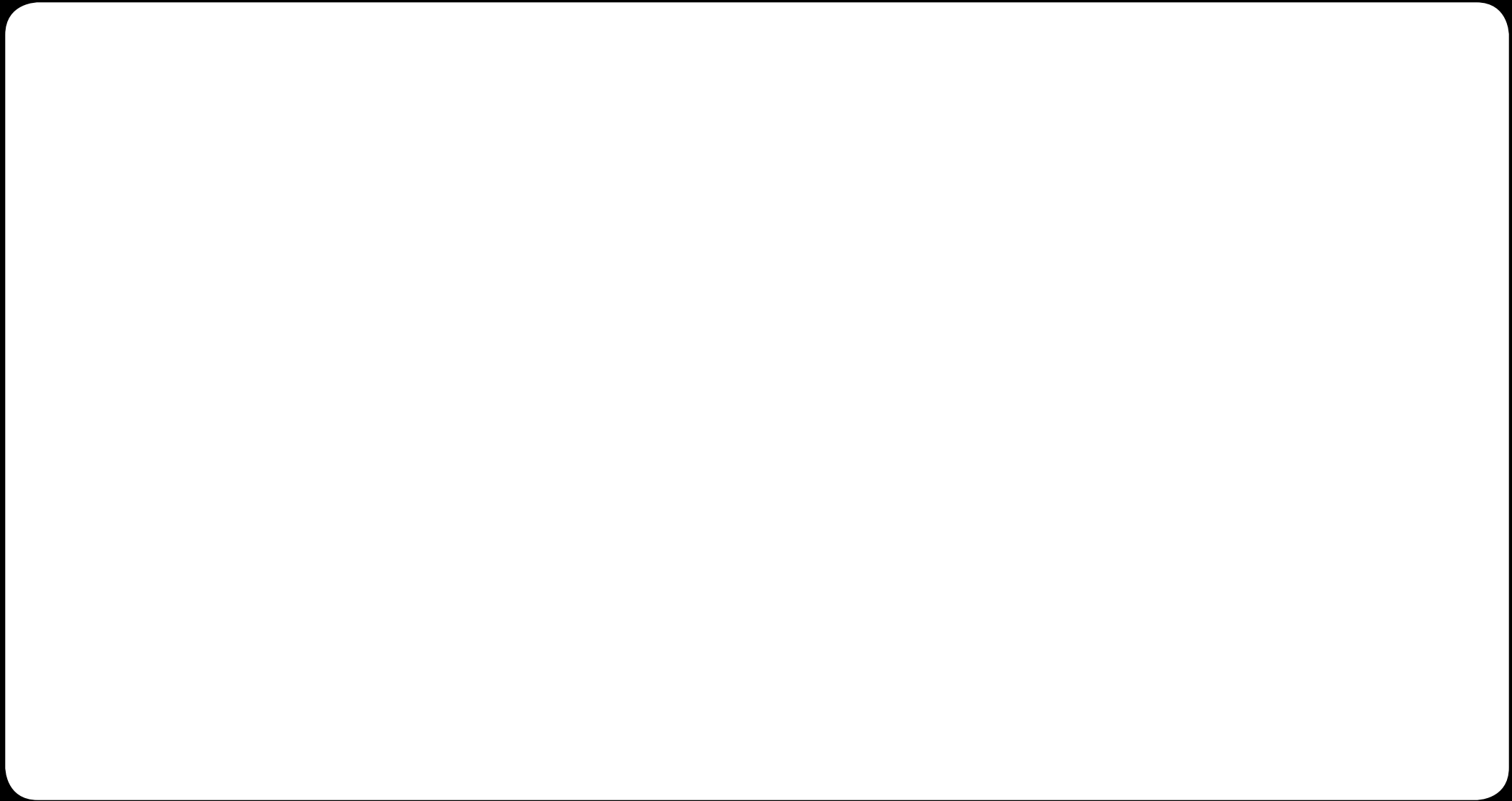
- ¿Cuáles son los principales obstáculos a los que se enfrentan las prácticas de mediación audiovisual?

- ¿Qué tipo de aprendizajes acontecen en este tipo de proyectos?

En resumen, el objetivo es revisar y analizar mi práctica para comprenderla mejor y, posteriormente, valorar si puede ser viable como una estrategia de transformación social.

Estas cuestiones me llevaron a estudiar los diferentes sistemas que configuran este tipo de prácticas, es decir, procesos de producción audiovisual que fomentan el intercambio comunitario, el conocimiento mutuo y la empatía. Procesos de diseño audiovisual que empoderan a los participantes e incentivan la transformación social.

Así, llegué a la conclusión de que mi práctica podría conceptualizarse en términos de “mediación audiovisual”: un proceso de diseño audiovisual que podría convertirse en un elemento de cohesión, aprendizaje comunitario y, potencialmente, de transformación.



Esta tesis doctoral, basada en un conjunto de prácticas de mediación audiovisual, se presenta como una constelación heterogénea de objetos que sirven para analizar, entender y transferir los saberes contenidos en la práctica. En ese sentido se presenta como un proyecto de investigación en diseño que como defienden Camps y Rowan (2021), debe buscar y explorar métodos inventivos para poder dar cuenta de los procesos de toma de decisión y elementos que conforman una práctica determinada.

Así el desarrollo de la tesis ha ido en paralelo tanto de la exploración de métodos como a la creación de artefactos investigadores. Por ello la tesis en sí comprende artefactos y dispositivos heterogéneos elaborados a lo largo de todo el proceso de estudio (2009-2023). Los elementos ayudan a entender la naturaleza de los proyectos y desgranar las decisiones, circunstancias, cambios y elementos materiales que se han articulado en la práctica.

Los elementos que comprenden esta tesis son:

1. **Sitio Web:** Funciona como un repositorio que documenta las experiencias, participantes, etapas, y contextos de cada práctica, así como los videos resultantes. La web ayuda a articular los elementos que comprenden la tesis y a ponerlos en relación: www.mediacionaudiovisual.com.
2. **Diagramas vivos:** Una colección en evolución de mapas mentales elaborados durante la investigación, que refleja el proceso de pensamiento y desarrollo conceptual. Estos artefactos son testigos visuales de cambios de enfoque, hipótesis de trabajo, dudas y decisiones que se han ido tomando a lo largo de los diferentes proyectos que sostienen esta tesis.
3. **Entrevistas semiestructuradas a estudiantes:** Estas entrevistas revelan las percepciones y aprendizajes de los participantes, proporcionando una visión interna de sus experiencias.
4. **Memoria escrita:** Un documento –la presente memoria– que detalla los conceptos clave, análisis y síntesis de las contribuciones realizadas en el transcurso de la investigación. En la memoria se identifican diez prácticas específicas, cada una compuesta por múltiples videos creados por estudiantes. Estos videos, que son tanto productos de la mediación como

sujetos de análisis, reflejan el proceso y los resultados de estas prácticas.

Todos estos elementos contribuyen a poner de relevancia y transferir los principales hallazgos que han acontecido durante el desarrollo de las prácticas de mediación audiovisual que constituyen el núcleo de la investigación. En ese sentido tienen un papel paradójico en la presente tesis puesto que son objetos de la investigación y a la vez procesos vivos con los que he aprendido y podido entender muchos de los retos que presenta el campo incipiente de la mediación audiovisual.

Descripción de mis prácticas en la investigación

Comienzo con un análisis detallado de mis propios proyectos, los cuales forman la base de esta investigación. Este análisis me llevó a revisar trabajos anteriores en el campo audiovisual relacionados con la educación, realizados antes de empezar mi carrera como docente universitario. Estos trabajos representan los inicios de mi investigación.

En este proceso, realicé una especie de ‘auto-arqueología’, revisando discos duros y antiguas cuentas de YouTube para verificar la autenticidad de la información recopilada. Esta revisión reveló patrones de trabajo similares en términos de tiempo, espacio y dinámicas, los cuales proporcionaban escenarios de aprendizaje



importantes para mi investigación, especialmente en relación con la transformación social.

Respecto a las prácticas más recientes en el ámbito universitario, he ido documentando progresivamente cómo han cambiado las dinámicas de trabajo. Al principio, estas prácticas estaban muy estructuradas y limitadas, lo que dificultaba ver los cambios que ocurrían. Sin embargo, a medida que desarrollaba nuevas propuestas, mi percepción y atención también evolucionaron. En prácticas posteriores, al introducir situaciones específicas, cambios, restricciones y escenarios especulativos, me centré en observar el proceso detalladamente. Anoté tanto los aspectos menos eficaces como los más exitosos, identificando métodos y contextos que podrían contribuir a la transformación positiva de los participantes y la sociedad.

Prácticas cercanas

Nuestro análisis ha incluido la comparación y el diálogo con prácticas similares, lo cual ha sido fundamental para identificar aspectos metodológicos clave para futuras iniciativas en mediación audiovisual.

Dado que nuestra investigación se sitúa en la confluencia de tres áreas específicas del conocimiento, hemos trabajado con una comunidad limitada pero especializada. A pesar de esto, hemos ampliado nuestra

red incluyendo proyectos, asociaciones y organizaciones que, aunque pertenezcan a uno o dos de estos campos, aportan elementos valiosos a nuestra investigación. Ejemplos de esto son proyectos sociales, artísticos y colaborativos como *Idensitat* o *Concomitentes*, vinculados a la docencia como *Magnet* o el *Laboratorio de Antropología Audiovisual Experimental (LAAV)*, o vinculados a universidades y diseño, como *Ojalá Projects*. Estos proyectos utilizan metodologías activas, colaborativas y pedagogías críticas para explorar la representación del ser humano y la sociedad. También hemos incluido proyectos de cine colaborativo, como el documental *Sedimentos* de Adrián Silvestre, o aquellos que aprovechan la tecnología y los formatos audiovisuales para la mediación en procesos creativos, como el proyecto *Contos de Ifá* del Centro Cultural Coco de Umbigada.

A lo largo de esta tesis, mencionaré cómo estas comunidades de prácticas han influido en nuestra investigación.

Evolución del uso de un blog como herramienta de documentación

Al comienzo de mi investigación, decidí llevar un blog como diario para documentar los acontecimientos diarios de mi práctica. En sus inicios, el blog funcionó principalmente como un repositorio donde registraba lo ocurrido en cada sesión, incluyendo las dinámicas y métodos utilizados. Sin embargo, al principio no era plenamente

consciente de la importancia de este registro, y las descripciones que hacía eran bastante básicas y no se centraban adecuadamente en los objetivos de mi estudio. Paralelamente, comencé a tomar notas más detalladas en libretas, lo que incrementó mi conciencia sobre la relevancia de documentar adecuadamente el proceso.

Con el conocimiento que tengo ahora, si volviera a empezar el blog, lo utilizaría de manera más efectiva. Haría descripciones detalladas de cada sesión, enfocándome en las experiencias y aprendizajes de los grupos e individuos, en cómo contribuyeron y cómo evolucionaron sus perspectivas a lo largo de cada fase del trabajo, y en el impacto de cada actividad en el crecimiento personal y colectivo, así como en mi propio aprendizaje.

A pesar de sus limitaciones iniciales, el blog fue útil para revisar y recordar aspectos clave de nuestra práctica que había olvidado. Ahora, este blog ha evolucionado y se ha convertido en la principal plataforma web de la investigación. Repositorio donde se recogen y actualizan todas las iniciativas de mediación y sus desarrollos.

Uso y beneficios de los mapas mentales y diagramas de vinculación

A lo largo de mi investigación, los mapas mentales y diagramas de vinculación han sido herramientas fundamentales. No solo me han

ayudado a aclarar y organizar los elementos principales de cada área de estudio, sino que también han sido cruciales para establecer conexiones claras con mi práctica. Estos “diagramas vivos”, como los denomino, han sido un recurso dinámico y en constante evolución, reflejando el desarrollo progresivo de mi enfoque de investigación.

Estos diagramas han tomado diversas formas: algunos en papel suelto, otros en libretas, y muchos de ellos utilizando aplicaciones en línea. Esta variedad de formatos ha sido especialmente útil, permitiéndome actualizar y expandir mis diagramas con facilidad y eficacia. He podido incorporar rápidamente nuevos descubrimientos, reflexiones derivadas de mis iniciativas, o ideas emergentes de mi comunidad de prácticas.

La gran utilidad de estos diagramas radica en su capacidad para facilitar una visión clara y organizada de información compleja y multifacética. Al visualizar las relaciones entre diferentes conceptos y áreas, he podido no solo aclarar mis pensamientos y estrategias, sino también descubrir nuevos caminos y posibilidades de investigación. Los mapas mentales, en particular, han sido herramientas excepcionales para fomentar el pensamiento creativo y la generación de ideas, permitiéndome explorar y expandir los límites de mi práctica de manera innovadora.

Además, estos diagramas han servido como una especie de “brújula

de investigación”, guiándome a través de los diversos aspectos de mi estudio y ayudándome a mantener un enfoque claro mientras navegaba por el amplio campo de mi investigación. Han sido esenciales para identificar áreas de interés emergente y para adaptar mi enfoque a medida que nuevos hallazgos e ideas venían a la luz.

En resumen, los mapas mentales y los diagramas de vinculación no solo han enriquecido mi capacidad de análisis y organización, sino que también han sido catalizadores de descubrimiento y exploración, desempeñando un papel vital en el éxito y la profundidad de mi investigación¹.

Uso de encuestas, entrevistas semiestructuradas y conversaciones

A lo largo de la investigación, hemos realizado encuestas y entrevistas semiestructuradas a una variedad de participantes en cada proyecto de mediación audiovisual. Estos participantes incluyen estudiantes, comunidades colaboradoras, educadores y el público que asistió a las presentaciones de los proyectos audiovisuales.

¹ Estos diagramas están disponibles para su consulta, como un objeto más de la constelación de objetos que configura la tesis.

Las encuestas dirigidas a los participantes han tenido dos propósitos principales. Primero, han servido como una herramienta de autoevaluación para los participantes, ayudándoles a reflexionar sobre su propio aprendizaje. Segundo, han funcionado como un método de investigación para evaluar la efectividad de las acciones y estrategias implementadas en cada proyecto, permitiéndonos identificar áreas de mejora.

Por otro lado, las encuestas realizadas al público nos han ayudado a identificar qué elementos de los proyectos generan mayor empatía y utilidad. Esta información ha sido esencial para mejorar los aspectos de nuestra práctica.

Con el transcurso de la investigación, hemos perfeccionado el enfoque y la formulación de estas encuestas, haciéndolas más específicas y centradas en los aprendizajes adquiridos por los participantes durante el proceso. Esto incluye tanto el conocimiento sobre metodologías de diseño audiovisual como los temas abordados con las comunidades colaboradoras.

Las entrevistas han sido una herramienta valiosa para evaluar cualitativamente la profundidad y el impacto de los aprendizajes en los participantes. A través de ellas, hemos podido entender mejor cómo el proceso de mediación ha influido en aspectos importantes de los

participantes, qué métodos han sido más efectivos para el intercambio de ideas y qué actividades favorecen la inclusión del otro.

Además, hemos llevado a cabo conversaciones detalladas con profesionales de las asociaciones y entidades colaboradoras. Estas conversaciones, que funcionan como una forma de entrevista colectiva, han sido cruciales para evaluar nuestros proyectos de colaboración y co-diseño en varios aspectos, como tiempo, recursos y necesidades de las comunidades participantes. Estas interacciones nos han permitido no solo validar y mejorar nuestras metodologías, sino también aprender de manera comunitaria y adaptar nuestras prácticas para futuras implementaciones.

En resumen, las encuestas, entrevistas semiestructuradas y conversaciones han sido herramientas esenciales en nuestra investigación. Nos han permitido contrastar opiniones, mejorar constantemente nuestros métodos y reflexionar sobre las prácticas más efectivas para fomentar la transformación a través de nuestra labor².

² Estas entrevistas y conversaciones están disponibles para su consulta, como un objeto más de la constelación de objetos que configura la tesis.

Integración y evolución de la visión transformadora en mi práctica

En el transcurso de mi investigación, he adoptado una “visión transformadora”, significativamente influenciada por los aportes de diversos expertos y referentes descubiertos. Estas influencias han sido esenciales para el desarrollo y crecimiento de mi práctica, aportando perspectivas enriquecedoras y fomentando una evolución constante en mi enfoque.

Para situar mi práctica en un contexto académico más amplio, la he relacionado con teorías y enfoques de autores especializados en áreas clave como la mediación, el diseño audiovisual, la docencia universitaria y los procesos de creación colaborativa. Esta interconexión ha permitido la identificación y aplicación de conceptos y estrategias que han sido fundamentales en la evolución de mis proyectos.

He puesto un énfasis particular en la importancia del diseño colaborativo y el co-diseño en entornos educativos universitarios, examinando cómo estos enfoques se relacionan con la transformación social. Destaco, por ejemplo, las contribuciones de Ezio Manzini en este campo. Además, he explorado y aplicado propuestas metodológicas innovadoras como las de Alejandro Masferrer, que se centran en el diseño de procesos de co-creación, evaluando su eficacia en la mediación.

Modelos de mediación social, como el modelo de mediación

transformativa de Folger, también han jugado un papel crucial, alentando el diálogo y la colaboración entre los participantes de mis proyectos. Asimismo, he aprovechado las posibilidades que ofrecen las herramientas audiovisuales, utilizándolas desde una perspectiva transformadora para incrementar la participación y el compromiso.

La iteración constante de estos conceptos y estrategias ha llevado a un crecimiento y desviaciones inesperadas en mi práctica. He sido consciente de la influencia de cada decisión y su impacto, tanto positivo como negativo, en el desarrollo de mis proyectos. Esta experiencia ha generado la necesidad de expandir y diversificar mis métodos de investigación.

Mi práctica, junto con las prácticas cercanas, los métodos de análisis y el uso de medios audiovisuales, han evolucionado de manera interconectada, proporcionando una retroalimentación crítica y continua a lo largo de toda la investigación.

Mis iniciativas de mediación



El sociólogo y diseñador italiano Ezio Manzini, reconocido por su trabajo en diseño para la innovación social y sostenibilidad, hace una distinción clave entre procesos e iniciativas de diseño. Según Manzini, los procesos de diseño son “una actividad compleja, no necesariamente coordinada, que involucra la participación de múltiples actores”. En contraste, las iniciativas de diseño son “proyectos claramente definidos en términos de tiempo y forma, concebidos y desarrollados por entidades igualmente bien definidas, ya sean coaliciones de diseño, agencias de diseño o diseñadores individuales” (2015, p.73). Mis proyectos se alinean con esta definición de iniciativas de diseño, pero los denomino iniciativas de mediación debido a sus objetivos específicos en el proceso de creación.

Estas iniciativas de mediación se han desarrollado entre 2009 y 2022, enfocándose principalmente en contextos de aprendizaje. Identifico dos proyectos iniciales, previos a mi docencia universitaria, como los orígenes de mi práctica. Posteriormente, en el entorno universitario, desarrollé mis iniciativas de mediación, donde comencé a notar los efectos de aprendizaje que mis actividades docentes generaban.

Ahora procederé a describir cada una de estas prácticas, detallando las circunstancias en las que se llevaron a cabo, los participantes involucrados, sus características únicas, los objetivos propuestos y las experiencias que generaron.

Invito al lector a visitar el sitio web
www.mediacionaudiovisual.com
para más información sobre estas iniciativas y
para ver los proyectos audiovisuales resultantes.

Los orígenes de mi práctica



FIC CAT. Departament d' Ensenyament (2009/11)

Entidades colaboradoras

- FIC CAT, Festival Internacional de Cinema en Català
- Departament de Joventut de Tarragona.
- Animaldía

Objetivo

- Acercar el mundo del cine a los colegios e institutos

Participantes

- Estudiantes de E.S.O y Bachillerato
- Docentes

Formato / técnica

Talleres de Animación en pixilación humana³

Lugar: Colegios e institutos de la provincia de Tarragona

³ La pixilación humana es una técnica de animación que manipula el movimiento real de los participantes. En esencia, esta técnica implica que los participantes del taller realicen movimientos y desplazamientos pequeños, deteniéndose en cada paso para ser capturados en fotografías. Esta metodología divide tanto el tiempo como el espacio, y al unir todas las fotografías, se crea un video en Stop Motion. Este video captura escenas y movimientos fantásticos que no se podrían lograr naturalmente en el mundo real, como desplazarse sin mover los pies o nadar en una superficie sólida como el cemento.

Descripción

En 2008, Antonio Barrero, director del FIC CAT (Festival Internacional de Cinema en Català) y conocedor de mis trabajos de pixilación humana, me invitó a impartir talleres de animación en colegios e institutos de secundaria de Tarragona como actividad paralela al festival. El objetivo era enseñar el lenguaje audiovisual y destacar la importancia del cine como medio de expresión.

Gracias al apoyo financiero del Departament de Joventut de Tarragona, entre 2009 y 2011, impartí 44 talleres en diversos centros educativos de la provincia. Cada taller, de aproximadamente dos horas de duración, se realizaba en espacios amplios como patios o gimnasios, con grupos de entre 15 y 30 alumnos. Antes de cada sesión, preparaba el lugar para la actividad, seleccionando elementos disponibles como colchonetas, pelotas y mobiliario escolar.

Me especialicé en improvisar, transformando objetos cotidianos en herramientas creativas para nuestras animaciones, como convertir colchonetas en barcos o sillas en trenes, creando así circuitos improvisados. Fue inspirador ver cómo tanto alumnos como profesores se involucraban activamente, integrando a menudo sus propias ideas y contenidos curriculares en el proceso.

Para la fase final de la producción, conté con la colaboración del

músico Juan Carlos Navarro para la sonorización de las animaciones. Barrero era consciente de que, para completar la experiencia educativa, era esencial que los estudiantes se sintieran protagonistas. Por ello, les ofrecimos una alfombra roja y un día de estreno de sus películas en el festival. Cada año, aproximadamente 300 estudiantes asistían emocionados a ver sus obras en pantalla grande, y estas también se compartían en YouTube para su disfrute y uso educativo, ampliando así su alcance.



Fotogramas de algunos talleres y el día de estreno en FIC CAT.

Los orígenes de mi práctica



BCN T'ACULL Programa de acogida (2011/12)

Entidades colaboradoras

- Ajuntament de Barcelona
- Associació Progress
- Consorci de Biblioteques de Barcelona
- Consorci d' Educació de Barcelona

Objetivo

- Acoger a menores de edad recién llegadas durante el periodo festival, para facilitar su integración escolar con el inicio del nuevo curso escolar

Participantes

- Chicos/as menores de edad recién llegados a Barcelona
- Educadores

Formato / técnica

- Talleres / Animación en pixilación humana.

Lugar

- Biblioteques de Barcelona



Descripción

En 2009, el Comissionat per a la Immigració i el Diàleg Intercultural del Ayuntamiento de Barcelona lanzó el proyecto *A l'Estiu BCN t'acull*, parte del “Programa de Nuevas Familias: acompañamiento al reagrupamiento familiar”. Este programa tenía como objetivo facilitar la integración de jóvenes migrantes de 12 a 18 años, recién llegados a Barcelona durante el verano, para preparar su incorporación a los centros educativos.

Desde 2011, el programa se enriqueció con nuestros talleres de animación de pixilación humana, gracias a la iniciativa de Progress, una asociación dedicada a la mejora de la calidad de vida a través de proyectos sociales, educativos y culturales. El Consorci de Biblioteques de Barcelona apoyó el proyecto, convirtiendo las bibliotecas en lugares clave para nuestras actividades. Otro colaborador esencial fue el Consorci d'Educació de Barcelona, fundamental para la escolarización posterior de los jóvenes.

El programa se centraba en tres ejes principales:

1. El fomento de la lengua catalana para comunicación, acogida e integración.
2. La interculturalidad como valor de enriquecimiento y conocimiento mutuo entre todos los participantes (monitores, jóvenes, familias, etc.).

3. La cohesión social, buscando crear y consolidar redes de convivencia a través de estructuras de contacto y colaboración activa.

Estas actividades promovieron las relaciones entre los jóvenes y sus familias, así como la creación de redes sociales entre iguales. El equipo estaba formado por 14 monitores, distribuidos en 7 parejas paritarias, y un coordinador que los dirigía y acompañaba.

Adoptamos una metodología activa y lúdica, enfocada en el juego como herramienta socializadora. Buscábamos involucrar a los jóvenes y fomentar el diálogo para comprender mejor su realidad y fortalecer los vínculos con los educadores. La experiencia y aprendizajes de los talleres del FIC CAT fueron fundamentales en la concepción de este proyecto.

Anualmente, el proyecto alcanzaba a unos 140 adolescentes, divididos en siete grupos de 20, distribuidos en 10 distritos de Barcelona y 7 bibliotecas. A diferencia de la improvisación en los talleres del FIC CAT, aquí cada sesión se preparaba con antelación. Esto incluía un contacto telefónico previo con los monitores de cada biblioteca y el visionado de talleres de referencia.

Los temas abordados variaron: en la primera edición se centraron en el territorio y el entorno, tanto personal como común, mientras que en la segunda se exploraron temas más introspectivos como miedos, ilusiones y preocupaciones.



2014
2023

Iniciativas de mediación

- 1 Capacitación Sanitaria para adolescentes en procesos oncológicos. (2014/15)
- 2 Rompiendo estigmas en salud mental (2018/19)
- 3 Guía de maestros AFANOC (2018/19)
- 4 Salud mental y adolescentes (2020/21)
- 5 Salud mental y adolescentes (2021/22)
- 6 Tècniques creatives per créixer (2021/22)
- 7 Projecta't. Audiovisual immersiu, joventut i salut mental. (2022/23)
- 8 Salud mental y adolescentes (2022/23)



Capacitación Sanitaria para adolescentes en procesos oncológicos. (2014/15)

Entidades colaboradoras

- Obra social Sant Joan de Déu
- BAU. Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona

Objetivo

- Capacitar a pacientes adolescentes en procesos oncológicos

Participantes

- Enfermeras de HSJD
- Pacientes
- Estudiantes de BAU. Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona

Formato / técnica

- Piezas audiovisuales de corta duración / Animación

Lugar

Hospital San Joan de Déu y BAU, Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona



Descripción

Este proyecto se llevó a cabo entre diciembre de 2014 y febrero de 2015.

Gracias a una colaboración previa en 2013 con el equipo de la Obra Social San Joan de Déu, establecimos una estrecha relación con el equipo de gestión y las enfermeras del departamento de Oncología de la institución. Me preguntaba cómo podríamos crear un producto en diseño audiovisual que realmente ayudara a un colectivo específico. Tras plantear esta cuestión al equipo de San Joan de Déu, me ofrecieron una respuesta en pocas semanas: las enfermeras necesitaban herramientas adicionales para comunicar los procesos oncológicos a los jóvenes pacientes y a sus familiares.

Iniciamos el proyecto con una reunión en el hospital con el colectivo de enfermeras. Les propuse realizar un simulacro: que me trataran como a un paciente adolescente recién diagnosticado y me explicaran todo como lo harían normalmente. Utilizaron un PowerPoint en un portátil para explicar la enfermedad, los efectos del tratamiento, y temas como higiene, sexualidad y alimentación. La presentación duró unos cuarenta minutos.

Al finalizar, comprendí la dificultad de mantener la atención durante tanto tiempo y asimilar tanta información, especialmente para un adolescente recién diagnosticado. Con esta comprensión, empezamos

el proyecto. Dos enfermeras del equipo fueron nuestra principal fuente de información y nos ayudaron a definir el enfoque del contenido. En retrospectiva, pienso que hubiera sido beneficioso que las enfermeras realizaran el mismo simulacro con los estudiantes.

El grupo de trabajo estaba compuesto por 23 alumnos de la asignatura de Animación Digital I del Grado en Diseño de BAU. Una parte clave del proyecto fue decidir la técnica y el formato más adecuados. Las enfermeras nos informaron que los pacientes pasaban muchas horas en tratamiento, a menudo acompañados de música o una tablet. Por lo tanto, decidimos que una serie de animaciones breves, disponibles en tabletas, sería un formato accesible y personal, permitiendo a los pacientes visionar el contenido de manera íntima y generar preguntas para sus enfermeras de referencia.

Por lo tanto, creamos una serie de 7 capítulos de animación, cada uno de aproximadamente 2 minutos, abordando temas clave:

1. La alimentación
2. El Portacath
3. Higiene
4. Efectos secundarios
5. Fiebre
6. Imagen corporal
7. Sexualidad

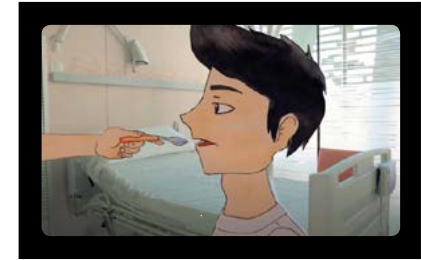
Mis iniciativas de mediación

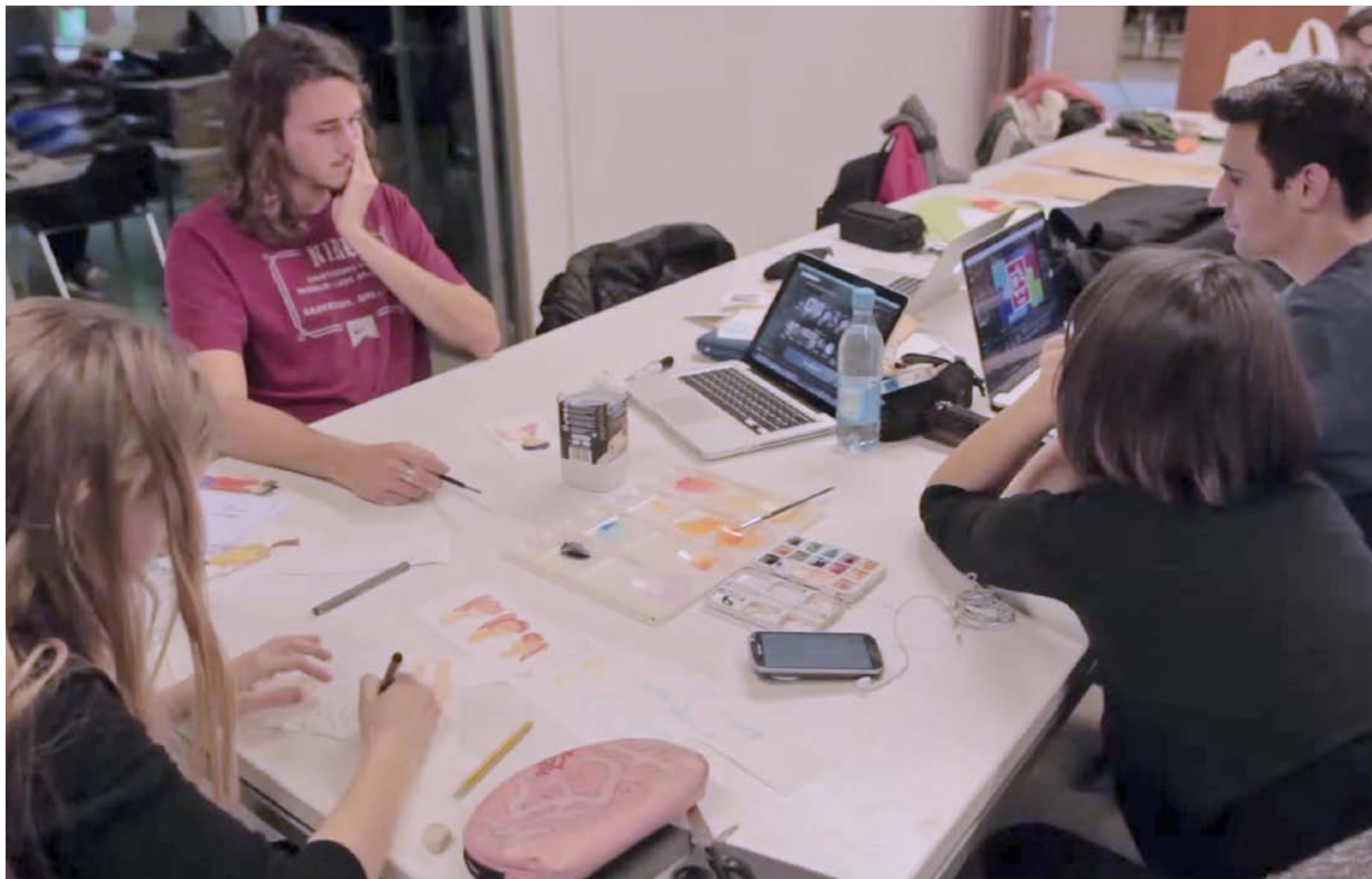
Los estudiantes se dividieron en grupos y se asignaron roles según sus intereses personales. La aportación de las enfermeras en la elaboración del guion fue crucial, ayudando a los estudiantes a manejar temas delicados con sensibilidad.

En cuanto al diseño de los personajes, se tomó una decisión democrática. Los estudiantes propusieron cuatro diseños diferentes, y los pacientes eligieron cuál querían que los representara. Se creó un personaje femenino y otro masculino para asegurar la paridad.

Para fortalecer el sentido de pertinencia, los estudiantes tuvieron la idea de integrar los personajes animados en el entorno real del hospital, utilizando los pasillos, las salas de consulta y las habitaciones como fondos de las animaciones.

Al finalizar la asignatura, completamos un primer episodio piloto. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por conseguir financiación de la Obra Social San Joan de Déu y de BAU Centro Universitario de Diseño, el proyecto se detuvo debido a la falta de medios económicos.





2

Rompiendo estigmas en salud mental (2018/19)

Entidades colaboradoras

- Fundación Orienta
- BAU. Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona

Objetivo

- Romper los estigmas asociados a la salud mental

Participantes

- Trabajadores sociales y Psiquiatras de la Fundación Orienta
- Estudiantes de BAU. Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona

Formato / técnica

- Varios / imagen videográfica

Lugar

- BAU Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona

Descripción

Este proyecto se llevó a cabo entre diciembre de 2018 y febrero de 2019. La Fundació Orienta, especializada en la atención integral a la salud mental comunitaria de niños, adolescentes y familias, es un punto de referencia en Cataluña con más de 40 años de experiencia. Actualmente, opera 5 centros de salud mental infantil y juvenil (CSMIJ) y 3 hospitales de día para adolescentes en la comarca del Baix Llobregat.

Nuestro primer contacto con la Fundación fue a través de Trinidad Sánchez, trabajadora social dedicada a la atención infantojuvenil, y el psiquiatra Dr. Miguel Cárdenas. Iniciamos el proyecto con una reunión entre los docentes implicados y los profesionales de la Fundación para establecer un marco de actuación y definir los objetivos para los estudiantes. Uno de los principales objetivos de la Fundación era desculpabilizar a los pacientes y aliviar la sensación de carga y culpa que sienten.

Trinidad y Miguel nos ayudaron a enfocarnos en cambiar la percepción de los demás, rompiendo los estigmas asociados a la Salud Mental. Los estudiantes fueron desafiados a experimentar con formatos audiovisuales clásicos, expandiendo sus límites y cambiando su significado tradicional.

Trabajamos con unos 20 estudiantes de segundo del Grado en Diseño de BAU, compartiendo dos asignaturas: Iniciación a Proyectos I, a cargo de mi docencia, centrada en la parte conceptual y de contenido; y Expresión Gráfica I, impartida por Joaquín Jordán, enfocada en la parte formal. El propósito de unir estas dos asignaturas era que los estudiantes no disociaran la conceptualización de la formalización, entendiendo que crear es pensar, y pensar es investigar.

La metodología del proyecto siguió los estándares de diseño: investigación, conceptualización, ideación, formalización y comunicación. Los grupos se formaron libremente según intereses estéticos, formales o personales. Comenzamos con una sesión informativa, liderada por Trinidad Sánchez y Miguel Cárdenas, junto con los docentes, para explicar el marco de actuación.

En la primera sesión de presentación del proyecto los profesionales de la Fundación Orienta aportaron datos clínicos y casos de estudio, captando la atención de los estudiantes. Muchos compartieron casos personales, lo que influyó en las temáticas elegidas por los grupos: TOC, trastornos disociativos, depresión, entre otros.

Día de la primera sesión informativa. De izquierda a derecha, Joaquín Jordan, Trinidad Sánchez y Miguel Cárdenas.

Las sesiones de conceptualización y formalización se distribuyeron

durante cinco semanas. Durante el proceso, los estudiantes pudieron realizar consultas online con los profesionales sobre aspectos relacionados con la salud mental.

La presentación final incluyó la visualización de las piezas, con Trinidad Sánchez y Miguel Cárdenas proporcionando su valoración profesional. Los resultados fueron variados y enriquecedores, abarcando desde spots y campañas de concienciación hasta cortometrajes y teasers de videojuegos.

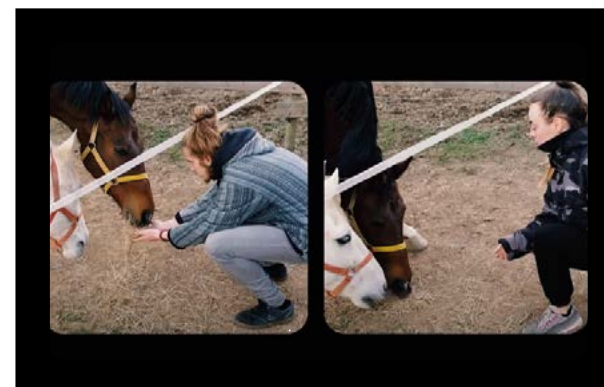
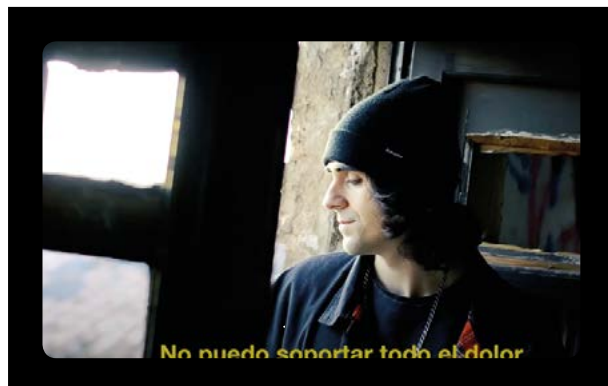
Tras el proyecto, se realizó una evaluación escrita con los estudiantes, formulando inquietudes relacionadas con el proyecto. Los resultados fueron positivos, aunque los estudiantes solicitaron mayor presencia de profesionales en futuras ediciones.

La colaboración fue muy satisfactoria para estudiantes, profesionales y docentes. Para concluir, dos logros destacables: algunas piezas fueron utilizadas por el Dr. Miguel Cárdenas en las II Jornada Kidstime “Innovando en parentalidad y Salud Mental”

en Barcelona, y uno de los cortos, “El otro lado de las cosas” ganó un Laus de plata en la categoría de estudiantes de audiovisual en la edición de 2019.



Primera sesión de trabajo.



Fotogramas de algunas de las piezas de esta iniciativa.



Guía de maestros AFANOC (2018/19)

Entidades colaboradoras

- Asociación de Familiares y Amigos de Niños Oncológicos de Catalunya (AFANOC)
- Casa dels Xuclis
- BAU. Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona

Objetivo

- Realizar el soporte audiovisual para complementar una guía de maestros de niños afectados por cáncer promovida por AFANOC.

Participantes

- Educadoras de la Casa dels Xuclis.
- Estudiantes de BAU. Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona

Formato / técnica

- Video didáctico en formato animación

Lugar

- BAU Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona

Descripción

La Asociación de Familiares y Amigos de niños Oncológicos de Cataluña (AFANOC) es una entidad privada que brinda atención psicosocial integral a niños y adolescentes con cáncer, así como a sus familias. En octubre de 2011, con el objetivo de acoger a familias que necesitan desplazarse para recibir tratamiento en los hospitales de Barcelona, AFANOC inauguró La Casa de los Xuklis.

Este proyecto audiovisual surgió a raíz de una propuesta que presenté a las educadoras de La Casa dels Xuclis. La idea era crear un material complementario a una guía de maestros que estaban desarrollando, destinada a facilitar la adaptación educativa de pacientes hospitalizados. Buscábamos ofrecer un recurso útil para maestros de estudiantes afectados por cáncer, en edades comprendidas entre los 4 y 12 años. El proyecto consistía en la interpretación, conceptualización, ilustración y adaptación de la guía en una pieza animada, produciendo dos versiones dirigidas a distintos grupos de edad: una en animación digital para niños de 4 a 6 años y otra en técnicas mixtas de stop motion para niños de 10 a 12 años.

Entre diciembre de 2018 y febrero de 2019, el proyecto se llevó a cabo en 6 sesiones de trabajo con 36 estudiantes del Grado en Diseño Audiovisual de BAU, divididos en dos grupos. El primer grupo se centró en el target de 4 a 6 años, creando una pieza de 2 minutos y 13

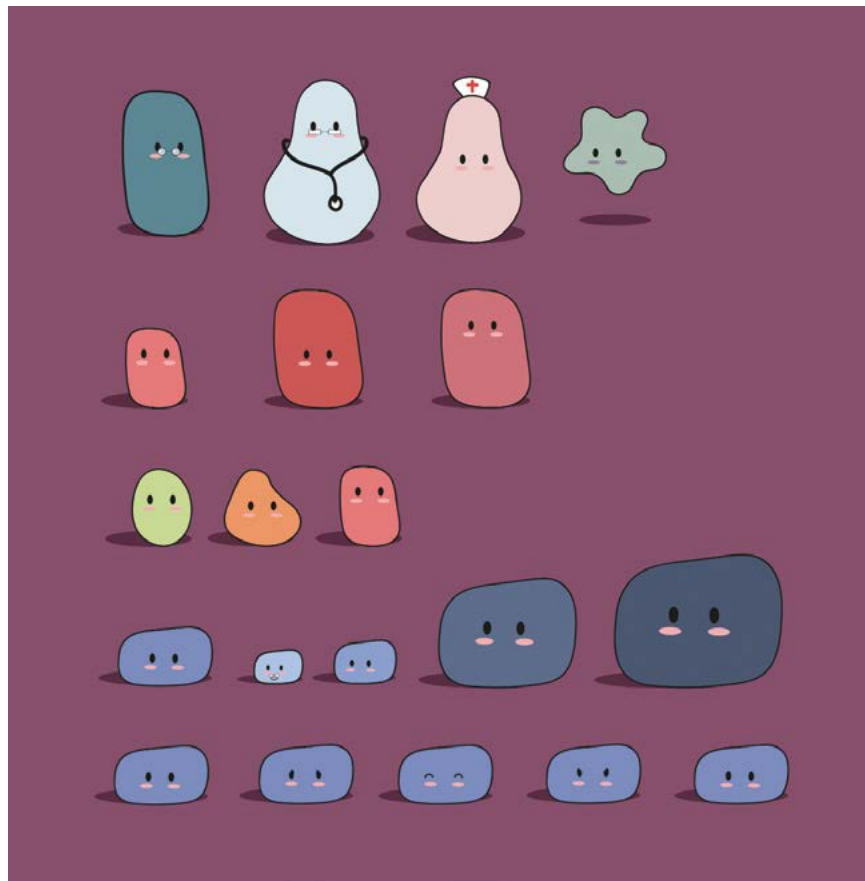
segundos titulada ¿Qué es el cáncer?. El segundo grupo, enfocado en un público más juvenil, desarrolló su narrativa en cuatro capítulos, cubriendo diferentes aspectos del cáncer infantil : ¿Qué es el cáncer infantil? (1’), ¿Qué le pasa al alumno y su entorno? (1’11’’), ¿Cuál es el papel del centro educativo? (56’’), y Necesidades del alumno (1’8’’).



A lo largo del proyecto, aunque los estudiantes se sensibilizaron profundamente con la temática, hubo limitaciones en la interacción directa con AFANOC debido a la naturaleza delicada de su trabajo y a la necesidad de proteger la privacidad y el bienestar de sus pacientes. Estas circunstancias, junto con desafíos en la agenda, hicieron que la colaboración con la entidad fuese más restringida de lo inicialmente previsto.

A pesar de estas limitaciones, el proyecto resultó ser una experiencia significativa en términos de desarrollo profesional para los estudiantes, muchos de los cuales trabajaron en animación por primera vez. Se concentraron en aplicar los conocimientos adquiridos en clase, pero la falta de interacción directa con AFANOC limitó la oportunidad de aprender desde una perspectiva de transformación social. Los audiovisuales creados no se alinearon completamente con la filosofía y estética de AFANOC y, por lo tanto, no se utilizaron fuera del contexto universitario.

Este proyecto se convirtió en una experiencia de aprendizaje valiosa, subrayando la importancia de la comunicación y la colaboración efectiva entre entidades y colectivos para lograr un impacto más profundo y significativo en proyectos futuros.



Diseño de personajes, comparativa y paleta de colores .



Fotograma de uno de los episodios

4

Salud mental en adolescentes, SMA2021 (2020/21)

Entidades colaboradoras

- Fundación Orienta
- BAU. Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona

Objetivo

- Visibilizar las problemáticas de salud mental en adolescentes

Participantes

- Trabajadores sociales y Psiquiatras de la Fundación Orienta
- Estudiantes de BAU. Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona

Formato / técnica

- Micromapping, imagen videográfica y animación.

Lugar

- BAU Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona



Descripción

El proyecto *Rompiendo Estigmas* fue el precursor de nuestra nueva iniciativa en colaboración con la Fundación Orienta en 2019. Esta vez, nos centramos en adolescentes con problemas de salud mental en un período crucial de transformación personal. Durante la crisis sanitaria de Covid-19 en Cataluña en 2020, se observó un aumento significativo en casos de ansiedad, depresión, trastornos de la conducta alimentaria (TCA) y 600 intentos de suicidio en menores de 18 años.

Nuestro proyecto surgió en respuesta a estas circunstancias, buscando dar visibilidad a la necesidad de los adolescentes de experimentar vivencias separadas de su entorno familiar inmediato, como parte esencial de su proceso de separación-individuación hacia una personalidad integrada. El objetivo era fomentar la reflexión sobre sus capacidades e intereses futuros.

Para explorar nuevas posibilidades formales, invitamos a los estudiantes a trabajar con instalaciones audiovisuales inmersivas de micromapping⁴, contando con la colaboración de la asignatura de herramientas de Expresión Gráfica II, coordinada por el docente Diego Suárez.

Los estudiantes fueron animados a utilizar esta técnica para

⁴ La técnica del mapping, consiste en adaptar la proyección de un contenido audiovisual a la forma de una superficie que no sea una pantalla clásica: la fachada de un edificio, una escenografía, etc. La posibilidad de adaptar esta técnica a formas y objetos más pequeños (micromapping), genera nuevos formatos igualmente impactantes, pero más asequibles.

crear narrativas audiovisuales que sensibilizaran sobre la salud mental, fortaleciendo el colectivo vulnerable y fomentando la empatía. Aplicamos metodologías de co-creación, facilitando la interacción y el enriquecimiento mutuo entre los participantes. Esta metodología se ha ido perfeccionando en cada nueva edición del proyecto.

Realizado en grupos durante un período de 6 semanas, el proyecto comenzó con una sesión a cargo de Trinidad Sánchez y el Dr. Miguel Cárdenas de la Fundación Orienta. Mediante un seminario/taller participativo, los estudiantes expresaron sus inquietudes y dudas sobre el tema. El Dr. Cárdenas agrupó estas inquietudes para definir los campos de interés y formar los grupos de trabajo.

Durante el proyecto, los estudiantes contaron con asesoría online de los profesionales de la Fundación Orienta. Incluso se organizó una asesoría especializada sobre trastornos de la conducta alimentaria a petición de un grupo.

Para la presentación final, organizamos un día de estreno abierto al público y a los profesionales de la Fundación Orienta, donde los asistentes pudieron completar una encuesta cualitativa voluntaria. Similarmente, se pidió a los estudiantes que respondieran a preguntas para valorar el impacto de su aprendizaje.

Como observación final, notamos que la mayoría de las piezas

Mis iniciativas de mediación

generadas eran de gran tamaño, lo que limitaba la movilidad de las instalaciones y, por ende, su capacidad divulgativa. Este aspecto se tendrá en cuenta en futuras ediciones.



Taller de presentación del proyecto.



Sesión de trabajo en grupo.



Interacción con el público en una de las piezas el día de la presentación.



Salud mental en adolescentes, SMA 2022 (2021/22)

Entidades colaboradoras

- BAU. Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona

Objetivo

- Prevención de problemáticas asociadas a la salud mental en adolescentes

Participantes

- Trabajadores sociales y Psiquiatras de la Fundación Orienta
- Estudiantes de BAU. Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona

Formato / técnica

- Micromapping / imagen videográfica y animación.

Lugar

- BAU Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona



Descripción

La tercera edición del proyecto colaborativo con la Fundación Orienta se llevó a cabo entre abril y junio de 2022, a lo largo de seis semanas de trabajo en grupo. En esta ocasión, dada la creciente crisis sanitaria y la incapacidad de las instituciones para atender la alta demanda de casos de salud mental, se decidió orientar las piezas hacia la prevención, con un enfoque particular en los problemas de ansiedad.

Se introdujeron dos nuevos parámetros en el proyecto:

1. Las piezas debían ser fácilmente transportables, lo que requería una escala reducida.
2. Las creaciones debían formar una narrativa común y trazar un recorrido divulgativo, explicando el origen de los problemas tratados, sus fases evolutivas y posibles soluciones. Con este fin, se establecieron seis temas para los grupos:
 - Gestión emocional.
 - Funcionamiento y formación del cerebro adolescente.
 - Detonantes, conductas y resultados de problemáticas de salud mental.
 - Estrategias contra la ansiedad y el estrés en adolescentes.
 - Fases de una crisis de ansiedad.
 - Primeros auxilios tras reconocer un problema.

Como en la edición anterior, colaboramos con la asignatura de Expresión Gráfica II y aplicamos una metodología de co-creación, que guió las fases de diseño y producción audiovisual. Se observó una mayor hibridación en los enfoques y técnicas.

Los grupos de trabajo expandieron sus métodos de investigación, incorporando encuestas y entrevistas dirigidas a una variedad de personas, incluyendo al público en general, usuarios de servicios de salud, y profesionales de distintas especialidades médicas y centros. Además, experimentaron con técnicas y materiales innovadores, como impresiones en 3D, metacrilato y superficies translúcidas.

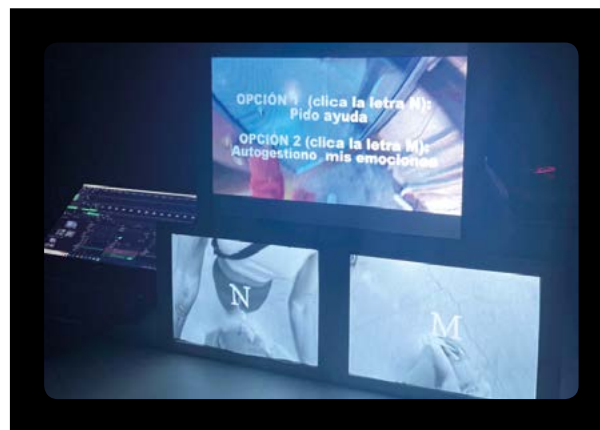
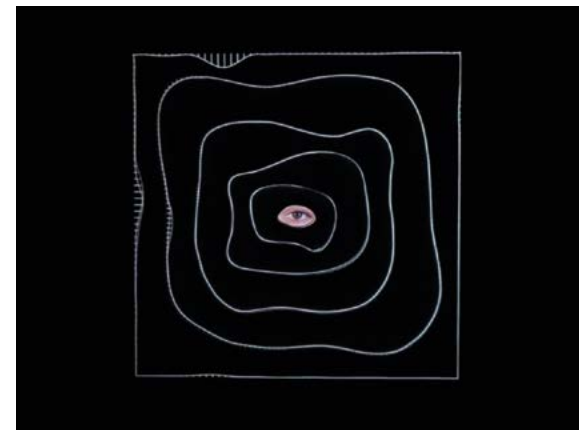
La participación de los profesionales de la Fundación Orienta fue similar a la edición previa:

- Una sesión inicial de presentación de proyectos, más informativa y concreta sobre cada temática.
- Seguimiento online para asesorar sobre las propuestas de formalización de cada grupo.
- Presencia en la presentación final para ofrecer su perspectiva profesional.

El día del estreno, recogimos valoraciones del público mediante encuestas para evaluar el impacto de las piezas. Finalmente, se realizó una encuesta a los estudiantes participantes para valorar su aprendizaje y conciencia adquirida a lo largo del proyecto.



Presentación de una de las piezas.



Fotogramas de algunas de las piezas de esta iniciativa.



Tècniques Creatives per Créixer (2021/22)

Entidades colaboradoras

- BAU. Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona
- Fundació Catalana de Síndrome de Down (FCSD)

Objetivo

- La mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual

Participantes

- Miembros de la Fundació Catalana de Síndrome de Down

Formato / técnica

- Fotografía / expresión corporal / animación en pixilación humana.

Lugar

- BAU Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona



Descripción

El curso, de 44 horas de duración, se realizó en sesiones presenciales de 4 horas semanales durante 11 sesiones comprendidas entre enero y final de marzo del 2022. Nuestra aportación fue la realización de un módulo de diseño audiovisual que abarcó 4 de estas sesiones.

Este proyecto, en colaboración con la unidad de investigación IMP (Instituto de Materialidades Políticas) de BAU, fue el primero en el que participamos que contó con financiación, específicamente una ayuda del Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya.

El equipo humano del curso incluyó a Jaron Rowan, Director de Investigación de BAU, como coordinador; Marta Camps Banqué, Doctora en Pedagogía especializada en creatividad; Mercedes Boronat, coreógrafa y especialista en procesos creativos, creadora del método Keep Moving, en el diseño del curso; y un equipo docente compuesto por Èlia Genís, Elisenda Fontarnau y yo mismo, enfocados en la enseñanza del método Keep Moving y la creación audiovisual, respectivamente. Anna Ribera se desempeñó como educadora y acompañante del colectivo.

La finalidad última del programa, en el cual se inscribía la subvención del curso, era ayudar a mejorar la calidad de vida de los participantes, incentivando su participación e inserción laboral de forma plena en

la sociedad y en igualdad de condiciones con el resto de la población. Este curso partió de la idea de utilizar la creatividad como mecanismo de autodescubrimiento y como herramienta de expresión de emociones, necesidades, preocupaciones o deseos. Por este motivo, se trabajaron tanto competencias técnicas como aptitudes y actitudes para potenciar la autoconfianza. Se estimularon la creatividad individual y colectiva, el autodescubrimiento y la adquisición de herramientas y lenguajes audiovisuales para potenciar la propia expresión.

Antes de iniciar la formación, el equipo de profesorado, junto a los diseñadores del curso y los responsables de la Fundación, Pep Ruf y Marc Badia, realizamos una primera reunión de trabajo en la que se plantearon los objetivos del curso, así como unas directrices mínimas de actuación y contacto personal con el colectivo.

En una segunda reunión, el equipo de profesorado junto a la Dra. Marta Camps planificó el trabajo y planteó las actividades de enseñanza-aprendizaje con el fin de establecer una coherencia entre tres bloques de contenido que fueran de utilidad para los participantes: movimiento, fotografía y, en nuestro caso, audiovisual. Todas las prácticas planteadas respondían a la voluntad de impregnar la intención de salir al mundo (laboral, personal, relacional) desde un lugar de confianza.

El curso se organizó en 3 módulos consecutivos, donde los aprendizajes de uno se utilizaban en el desarrollo del siguiente. Se ordenaron de la siguiente manera:

1. **Módulo 1. Movimiento:** La práctica de este módulo se basó en el movimiento del cuerpo físico, emocional, mental y energético. Las principales prácticas usadas en este programa provenían de la metodología *Keep Moving*, basada en cinco movimientos. Con ella, se activaban la energía, el ritmo, la coordinación y la vitalidad a través del juego, que se integraría en el último módulo audiovisual a través de la técnica de pixilación humana.
2. **Módulo 2. Fotografía:** En este bloque, la imagen, el movimiento y la palabra se interconectaron para identificar los recursos propios de cada participante. Utilizando *Estudio de color: cuadrados y círculos* de Wassily Kandinsky como referente común, se trabajó la imagen del retrato en solitario y en grupo, explorando cómo nos vemos y cómo nos ven. Este estudio de la mirada sobre uno mismo y la composición se completaría en el módulo de audiovisual, con animaciones individuales y grupales.
3. **Módulo 3. Audiovisual:** En nuestro bloque, recogimos los aprendizajes de los dos módulos previos y los concretamos en un resultado audiovisual mediante la técnica de pixilación humana de Stop Motion. Trabajamos integrando la idea de los cinco movimientos, el encuadre, el retrato individual y en grupo

y, desde el juego, avanzamos en las posibilidades del movimiento y del aprendizaje de la pixilación, donde el ritmo, el cuerpo y los tiempos son claves. Gracias a los aprendizajes previos, avanzamos de forma rápida y ágil.



Una vez clara la dinámica de la técnica, los participantes establecieron roles entre ellos sin que la figura del docente tuviera que dirigir. En este caso, simplemente se dejó el espacio para que sucediera el trabajo en equipo, y el grupo se autorreguló y organizó de forma eficiente y creativa.

El resultado fue muy satisfactorio: los participantes crearon los fondos de la animación con cartulinas y lápices de colores, expresaron sus sentimientos en palabras y dibujos animados, se identificaron con los colores del cuadro de Kandinsky, se retrataron con ellos y lo justificaron. Se mostraron capacitados para incluir en la animación no solo lo previsto sino también la creatividad espontánea con los elementos encontrados en el espacio, emergiendo de las dinámicas del mismo grupo. Finalmente,

hicieron de locutores de la pieza final, incluyendo sus voces en el montaje.

La última sesión del curso fue una sesión abierta al público, a la que asistieron amigos y familiares, y a la cual los participantes se enfrentaron con nerviosismo y tensión. En esta sesión se expusieron los resultados, consistentes en una acción corporal en directo, una exposición fotográfica de los retratos y el pase del audiovisual realizado por el grupo.

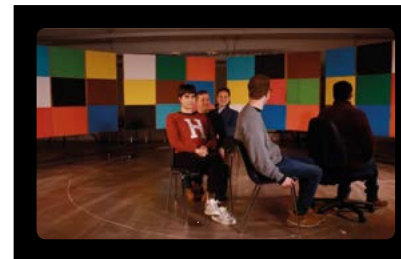
La Dra. Marta Camps, al finalizar el curso, realizó una sesión de cierre con todos los docentes participantes, de la cual se obtuvieron comentarios de evaluación muy positivos. Anna Ribera, educadora y acompañante del grupo, así como Pep Ruf y Marc Badia, responsables de la Fundación Síndrome de Down, destacaron que el curso no solo cumplió con las expectativas, sino que abrió posibilidades hacia campos inesperados relacionados con el valor de la expresión creativa de los participantes. Valoraron positivamente el impacto de un marco universitario a nivel docente en el colectivo. También señalaron las dificultades iniciales para comprender los resultados visibles (beneficios) del módulo de movimiento, que posteriormente se hicieron evidentes con la evolución de los movimientos robóticos de las primeras sesiones a una mayor flexibilidad en las últimas. Los módulos de fotografía y audiovisual mostraron resultados más tangibles y concretos.

Se observó un cambio personal en los participantes, una transformación en el carácter que incluso algunas familias verbalizaron el día de la exposición abierta. Se notó un proceso de empoderamiento y

aceptación de sí mismos, un cambio en sus relaciones, mostrándose más abiertos y con actitudes más optimistas. Para el equipo docente, el audiovisual final reflejó el cumplimiento de los objetivos del curso, así como la coherencia y calidad de los aprendizajes de los otros módulos.

Marta Camps valoró que la experiencia creativa superó las limitaciones corporales y mentales previas, colocando a los participantes en un estado en el que lo que decían, hacían, pensaban y sentían se manifestaba con más presencia. Expresiones como “¡He podido!” o “¡Soy capaz!” fueron el resultado del proceso y la práctica continua.

Como áreas de mejora para futuras ediciones, el equipo docente sugirió repetir el sentido específico de cada clase dentro del programa general en cada sesión, ayudando así a los participantes a comprender el propósito de las mismas. También se propuso mejorar la organización del día de la exposición/sesión abierta para evitar situaciones de estrés excesivo que pudieran distorsionar la muestra del trabajo realizado.





Projecta't. Audiovisual inmersiu, joventut i salut mental. (2022/23)

Entidades colaboradoras

- BAU. Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona
- Fundació Orienta
- Can Castells Centre d'Art de Sant Boi de Llobregat

Objetivo

- Testear, con el público objetivo, los resultados del proceso y la utilidad de las piezas finales realizadas durante las tres primeras ediciones de colaboración con la Fundació Orienta. Valorar su importancia e iteraciones de futuro.

Participantes

- Equipo técnico de la Fundació Orienta
- Equipo técnico y estudiantes de BAU Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona
- Equipo técnico de la Fundació Orienta

Formato / técnica

- Micromapping / imagen videográfica y animación

Lugar

- Can Castells Centre d'Art de Sant Boi de Llobregat



Descripción

El proyecto que describiremos a continuación no se centra en un proceso de mediación en sí mismo, sino en cómo la distribución de las piezas resultantes de estos procesos puede, de por sí, constituir un proceso de mediación. En nuestra investigación, exponer estas piezas resulta útil para testear con el público objetivo los resultados del proceso y valorar su importancia e iteraciones futuras. La exposición agrupó una selección de trabajos realizados por los estudiantes de diseño audiovisual de BAU durante los 3 años de colaboración con la Fundación Orienta: Rompiendo estigmas, SMA2021 y SMA2022.

Los ejercicios propuestos tenían como objetivo generar, a través de un proceso de co-diseño, piezas susceptibles de ser expuestas para visualizar las problemáticas y generar debate público.

Gracias a la colaboración del Can Castells Centre d'Art de Sant Boi de Llobregat, que nos cedió sus salas, y a la dirección de BAU, que proporcionó la infraestructura técnica necesaria, pudimos realizar una prueba piloto del 2 al 5 de noviembre de 2022.

Projecta't. Audiovisual Immersiu, joventud i salut mental es una exposición divulgativa centrada en la prevención de problemáticas de salud mental en la adolescencia y su entorno. Este proyecto, surgido tras la reciente crisis sanitaria, buscaba acercar la información sobre

salud mental a los jóvenes y transmitir la importancia de buscar ayuda en caso de crisis emocional.

La experiencia consistió en un recorrido guiado por 6 piezas de audiovisual inmersivo en micromapping y 6 vídeos, ofreciendo una experiencia emocional y didáctica que promovía la reflexión y el diálogo. El objetivo era activar actitudes resilientes, como la búsqueda de ayuda, el entrenamiento en habilidades de afrontamiento y una visión esperanzadora del futuro.

La visita a la exposición se enfocó principalmente en grupos concertados de colegios, institutos y centros juveniles, acompañados por sus docentes. Dado su carácter divulgativo, la experiencia completa incluía una sesión de debate posterior a cargo de educadores en salud mental, donde se planteaban preguntas surgidas tras la visita y se abordaban las necesidades reales del momento. El recorrido por la exposición, sumado al tiempo de debate, tuvo una duración aproximada de 1 hora.

Según los profesionales de la Fundación Orienta, los resultados fueron muy positivos. Los diálogos generados en estos debates fueron más frecuentes y participativos que en las charlas divulgativas habituales. La exposición atrajo a un numeroso público adulto y propició un debate único entre adolescentes, adultos, familiares y profesionales que difícilmente se hubiera dado en otras circunstancias.

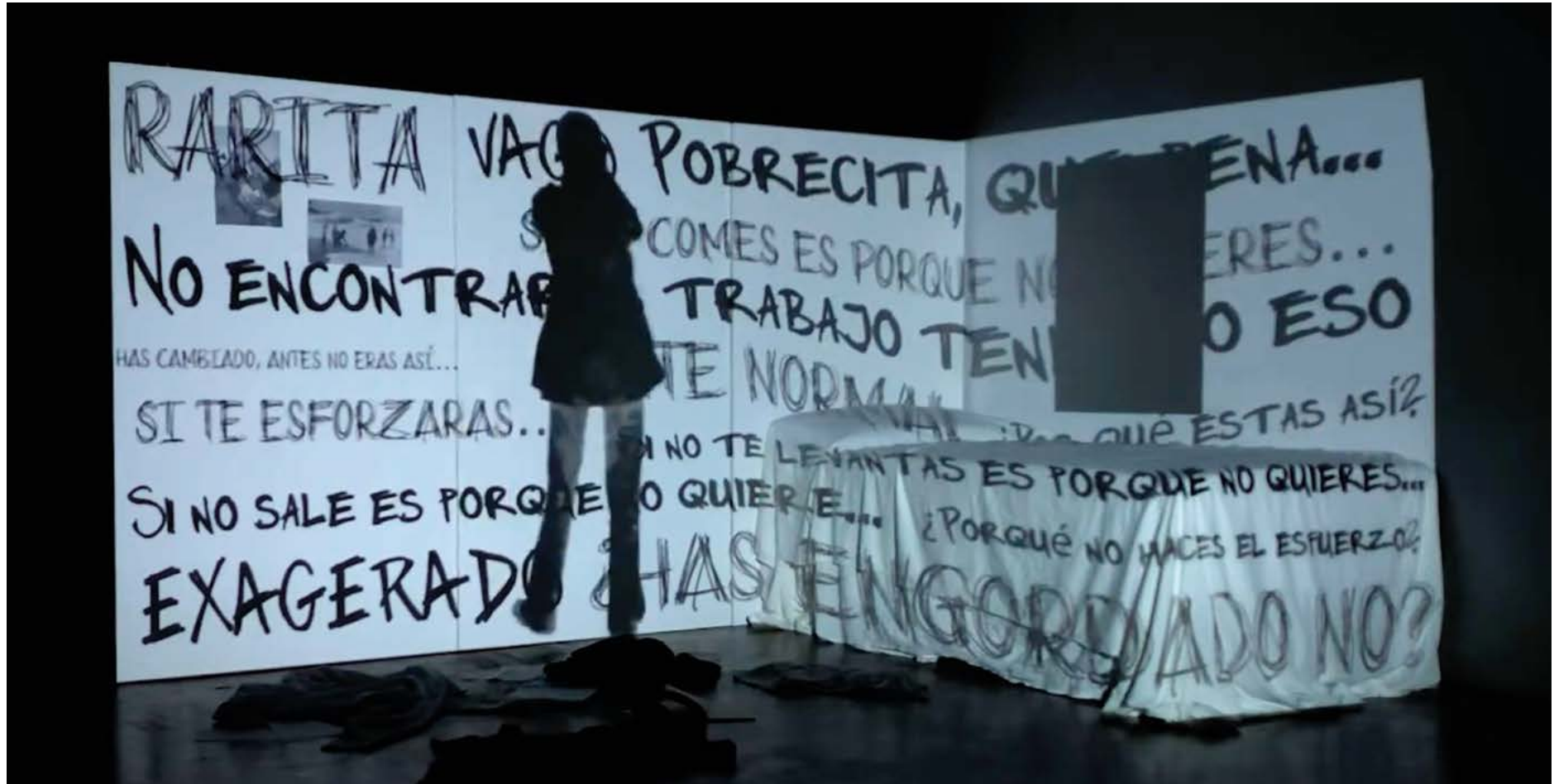
Mis iniciativas de mediación

La visita de Magda Casamitjana, presidenta del Pacte Nacional per la Salut Mental de la Generalitat de Catalunya, fue especialmente destacada. Casamitjana elogió la innovación en la comunicación del proyecto y se comprometió a apoyar logística y económicamente la itinerancia de la exposición.

Hasta el momento, la propuesta ha recibido dos subvenciones económicas de la Generalitat de Catalunya: una para implementar la infraestructura técnica necesaria y otra para incorporar al equipo humano necesario, que permita la incorporación de usuarios en primera persona en un proceso de co-creación.



Momentos de la proyección de la instalación inmersiva “Entre mis cuatro paredes”, con la asistencia de público.





Salud mental en adolescentes, SMA 2023 (2022/23)

Entidades colaboradoras

- BAU. Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona
- Fundació Orienta

Objetivo

- Visibilizar las problemáticas asociadas a la salud mental en primera persona

Participantes

- Educadores, trabajadores sociales, psicólogos y psiquiatras de la Fundación Orienta
- Usuarios adolescentes de la Fundación Orienta
- Estudiantes de BAU. Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona

Formato / técnica

- Micromapping / imagen real y animación.

Lugar

- BAU Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona
- Hospitales de día de la Fundación Orienta



Descripción.

Este proyecto, realizado entre abril y junio de 2023, se considera la iniciativa principal de nuestro estudio. Representa la culminación de todos los aprendizajes adquiridos hasta la fecha. Recibió apoyo financiero del plan de subvenciones bianuales para proyectos de cultura comunitaria y transformación social de la Generalitat de Cataluña.

Con esta financiación, colaboramos con un grupo de jóvenes de la Fundación Orienta y estudiantes de BAU en un proyecto de co-diseño. Esta colaboración, largamente buscada, fue esencial para evaluar los procesos de mediación audiovisual a través del co-diseño entre diferentes colectivos. Por su importancia, esta iniciativa requirió una planificación más detallada que las anteriores.

En la sesión inicial participaron profesionales de la Fundación Orienta, incluyendo a la directora asistencial Brenda Tarragona, el psiquiatra Dr. Miguel Cárdenas, la trabajadora social Trinidad Sánchez, psicólogos y jefes de servicio de los 3 hospitales de día de la institución, Victor Ribes, Israel Bobadilla y Omar Díez, 6 educadores (2 por cada hospital) que trabajan cada día en contacto con los pacientes y yo como mediador y diseñador del proyecto. Discutimos las circunstancias de ambas instituciones y establecimos los objetivos y acuerdos del convenio de colaboración, enfocándonos en el respeto hacia la comunidad vulnerable y la necesidad de una formación de

calidad para ambos colectivos.

Se seleccionaron 12 participantes de la Fundación, en la fase final de tratamiento, para formar equipos con 28 estudiantes de BAU, resultando en un total de 40 participantes divididos en seis equipos de trabajo. Las sesiones se planificaron considerando la participación equitativa y el aprendizaje mutuo, sin jerarquías entre los colectivos.

En esta sesión clave, las instituciones acordamos de manera unánime diversos aspectos organizativos del proyecto. Se estableció el número total de sesiones de trabajo en equipo, que involucrarían tanto a los jóvenes de la Fundación Orienta como a los estudiantes de BAU. Además, se definieron las dinámicas específicas que regirían cada una de estas sesiones y se determinaron los lugares donde se llevarían a cabo, alternando entre las instalaciones de BAU y de la Fundación Orienta.

Un aspecto crucial del acuerdo fue la decisión de incluir dos educadores de la Fundación Orienta por cada hospital. Estos educadores actuarían como personas de referencia, acompañando a los pacientes en todo momento. Esta medida fue especialmente importante durante las sesiones de interacción con los estudiantes. La presencia de estos educadores no solo proporcionó un apoyo constante a los pacientes, sino que también contribuyó significativamente a la creación de un ambiente de trabajo cordial y cooperativo, facilitando así una colaboración efectiva entre los dos colectivos participantes.

Metodología y Dinámicas del Proyecto

La metodología empleada integró las fases y dimensiones de un proyecto de diseño audiovisual, estrategias de co-diseño inspiradas en Alejandro Masferrer, y métodos necesarios en procesos de mediación. Explicaremos todo esto con detalle durante la investigación. Este proyecto se desarrolló a lo largo de 7 semanas, con sesiones de ocho horas semanales divididas entre dos asignaturas: Iniciación a Proyectos II y Expresión Gráfica II.

El proyecto comenzó con una sesión de introducción para los estudiantes de BAU, dirigida por los profesionales de la Fundación Orienta: Trinidad Sánchez, el Dr. Miguel Cárdenas y Brenda Tarragona, directora asistencial. Esta sesión, que duró aproximadamente una hora, se centró en informar sobre las particularidades del colectivo de usuarios de la Fundación, buscando romper estereotipos asociados a la salud mental y facilitar un primer encuentro armónico entre los dos colectivos. Sin embargo, se percibió que el tiempo fue insuficiente. Paralelamente, los educadores de la Fundación prepararon a los jóvenes usuarios para el encuentro, ayudándoles a manejar cualquier malestar ante la posibilidad de sentirse analizados por su condición.

Posteriormente, los estudiantes de BAU, organizados en grupos, recibieron a los participantes de los tres hospitales y realizaron una

visita guiada de 30 minutos por las instalaciones de BAU. Después de la visita, los grupos se distribuyeron por diferentes áreas de la universidad para un primer contacto y conocimiento mutuo, extendiéndose este tiempo más de lo esperado en algunos casos.

Esta sesión concluyó con la entrega de una libreta y una bolsa de BAU a todos los participantes, donde se les pidió responder a preguntas guía sobre el proyecto, que se trabajarían en la siguiente sesión.

La segunda sesión tuvo lugar en los tres hospitales de día de la Fundación. Los estudiantes visitaron estos espacios para comprender mejor la realidad del otro colectivo. Esta sesión de 2 horas y media se dividió en dos bloques de 1 hora cada uno, separados por un descanso de 30 minutos. Durante este tiempo, se logró una mayor cercanía entre los colectivos, utilizando las preguntas guía de la sesión anterior para focalizar el objetivo de la reunión y profundizar en el tema y mensaje que cada grupo quería explorar, empleando nubes de elementos, listas de palabras y diagramas visuales.

La tercera sesión, de nuevo en BAU, siguió el mismo formato de duración y se centró en definir el concepto y la puesta en escena del proyecto. Los grupos colaboraron en la creación de un póster con posits, rotuladores y ceras para definir el mensaje, seguido de otro póster para planificar la puesta en escena considerando forma, color, textura y audio.

Aunque inicialmente se estableció que esta sería la última sesión de contacto antes de la presentación, los usuarios de la Fundación expresaron su deseo de continuar asistiendo a BAU, lo que llevó a planificar una sesión adicional antes de la presentación final.

Las cuarta y quinta sesiones fueron de trabajo independiente para los estudiantes de BAU, enfocándose en la formalización técnica de los proyectos. Durante estas sesiones no hubo interacción entre los colectivos.

La sexta sesión se dedicó a una preentrega del proyecto, donde los estudiantes presentaron una primera instalación de sus obras a los usuarios de la Fundación, recibiendo una respuesta positiva y optimista, mientras que los estudiantes mostraron nerviosismo por el trabajo restante.

En la séptima y última sesión de contacto, se realizó la instalación y exposición final en BAU, con una asistencia de cerca de 100 personas, incluyendo participantes, educadores, docentes, directivos, familiares y amigos. Los grupos presentaron sus obras y recibieron comentarios motivadores y evaluativos.

Excepcionalmente, se organizó una sesión de evaluación final tres días después del estreno, donde se pidió a los estudiantes realizar una autoevaluación y completar una entrevista de 20 preguntas para reflexionar sobre sus aprendizajes.

Dada la importancia de esta práctica en nuestra investigación, recordamos a los interesados visitar nuestro sitio web para ver los videos de los proyectos resultantes.



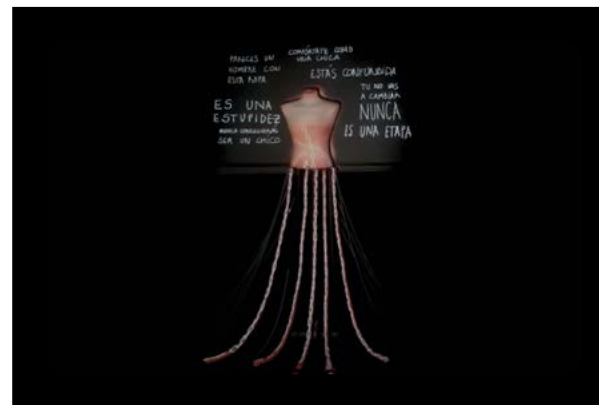
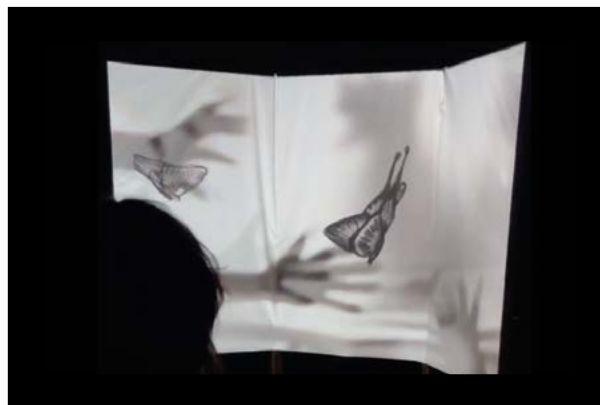
Sesión de presentación de los profesionales de Orienta.



Sesión de trabajo en el Hospital de día de Gavá.



Sesión de co-diseño en BAU.



Momentos de las diferentes instalaciones realizadas.

Prácticas cercanas



En nuestra investigación, identificamos un conjunto de prácticas cercanas que utilizan procesos y herramientas audiovisuales similares a los nuestros. Estas prácticas son notables por su enfoque comunitario y por emplear metodologías que buscan fortalecer la cohesión comunitaria y empoderar a los participantes. A través de proyectos de co-creación, otorgan voz a los individuos, promoviendo la colaboración, la comunicación y el reconocimiento de habilidades individuales. Al hacerlo, fomentan la empatía y la capacidad de diálogo entre grupos de diversos contextos.

En este apartado se anuncian y presentan de manera básica cada una de estas prácticas cercanas, y a lo largo del escrito de la tesis, se irán identificando las conexiones así como las diferencias con la propia práctica, con aquellas más relevantes, exponiendo de esta manera la contribución que este proyecto de tesis genera. Se clasifican en diferentes categorías según sus características específicas:

1. Prácticas cercanas por el uso de la metodología bien sea en entornos comunitarios de cocreación, arte, diseño, mediación o educación.

A Bao A Qu. Es un proyecto pedagógico que se fundamenta en una serie de principios que realzan la importancia del arte en la educación y en la vida social. Incluyen el atrevimiento y la experimentación, alentando la confianza y el espíritu creativo en el proceso artístico. Se concibe no solo

como un espacio físico, sino como un ámbito para la experimentación y el disfrute artístico, donde la creación y la experiencia artística se convierten en un proceso de transformación personal.

El arte se presenta como una experiencia vital que impregna la forma de ser de los individuos y su manera de habitar el mundo. Se enfatiza que el arte no es solo algo interesante o importante, sino esencial para la transformación personal y comunitaria.

A Bao A Qu se considera un proyecto en movimiento, buscando generar dinámicas que unan el aquí y el ahora con un allí imaginado o deseado. Se trata de un proyecto que busca no solo enseñar arte, sino también crear un ambiente donde el arte actúe como un medio de mediación cultural y trabajo colaborativo, estimulando la imaginación y propiciando la cocreación.

CoActuem per la salut mental. Se trata de un proyecto innovador que promueve la construcción colaborativa en el campo de la salud mental. Centrándose en la labor comunitaria, este proyecto reúne a personas de diversos estratos sociales y formaciones, utilizando un chatbot para explorar y mejorar las redes de apoyo social en salud mental. A través de la mediación y el intercambio de experiencias personales, *CoActuamos por la Salud Mental* busca comprender y fortalecer estas redes, enfatizando en la creación conjunta de soluciones y acciones basadas en evidencias científicas. Este enfoque colaborativo subraya la importancia del trabajo en equipo y la participación activa de la comunidad en la promoción de la salud mental.

Concomitentes. Es un proyecto innovador que fomenta la mediación social y el trabajo colaborativo a través del arte. Invita a grupos civiles a convertirse en “comitentes” o promotores de obras de arte, con el fin de abordar cuestiones relevantes para su comunidad. La iniciativa se basa en la negociación mediada entre ciudadanos y artistas, propiciando un diálogo artístico sobre temas sociales, culturales y raciales.

Este proyecto se caracteriza por su enfoque participativo: los comitentes, con sus experiencias y deseos comunitarios, colaboran con artistas para co-crear obras de arte significativas. El proceso comienza con la identificación de una inquietud o deseo comunitario y se desarrolla a través de un diálogo continuo y creativo, con la intervención de un mediador, y culminando en la producción artística.

Destaca por su capacidad de unir arte y comunidad, promoviendo la cocreación y el diálogo social a través de proyectos artísticos que responden a las necesidades y urgencias de la sociedad. Desde su fundación, ha logrado involucrar a una amplia gama de participantes y ha generado más de 500 obras de arte, reflejando la diversidad y riqueza de las comunidades involucradas.

IDENSITAT Representa una iniciativa artística centrada en la exploración e intervención del espacio público. Este proyecto se enfoca en el desarrollo de propuestas creativas que interactúan con el entorno físico y social de manera innovadora. Su esencia radica en ser un núcleo de producción y estudio artístico, el cual se expande en una red que explora nuevas maneras de participación e interacción

dentro de un marco social. Las actividades impulsadas por *Idensitat* se caracterizan por la gestación de proyectos artísticos, los cuales surgen de un proceso que integra tanto convocatorias abiertas como invitaciones específicas. Estos proyectos buscan responder y adaptarse a contextos particulares. Además, *Idensitat* promueve la educación artística, identificando y colaborando con grupos locales, y buscando puntos de conexión entre sus proyectos y las actividades planificadas por estos colectivos. El proyecto también incluye una faceta documental, recopilando trabajos realizados en diferentes contextos. Estos se difunden a través de medios como debates, exposiciones y publicaciones, fortaleciendo su impacto comunicativo.

Laboratorio de Antropología Audiovisual Experimental (LAAV). Fundado en 2012, el LAAV es un espacio innovador de creación ubicado en el Departamento de Educación y Acción Cultural del Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC). Este laboratorio fusiona las disciplinas artísticas y científicas para estudiar y representar al ser humano y a grupos sociales desde un enfoque experimental y crítico.

El LAAV se dedica a la realización de proyectos audiovisuales colaborativos que involucran a colectivos variados, abarcando desde adolescentes hasta personas de la tercera edad. Un ejemplo destacado, cercano a nuestra propia práctica, es el proyecto *Libertad*. Este proyecto reunió a 17 estudiantes de secundaria de dos institutos de León para crear un documental basado en un testimonio oral de

la Guerra Civil Española. Este proceso permitió a los adolescentes empatizar y conectarse con una experiencia traumática ocurrida en su mismo territorio, aunque en un periodo histórico que muchos jóvenes hoy día ven como distante y desconectado de su presente.

En *Libertad* se utilizaron métodos alternativos a los enfoques educativos tradicionales. Se crearon materiales didácticos innovadores, como un mapa interactivo en forma de línea de tiempo. Este mapa documenta la intervención de los participantes y ofrece una variedad de recursos audiovisuales, enriqueciendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Magnet. El proyecto *Magnet* es una iniciativa promovida por la Fundación Jaume Bofill, en colaboración con el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), y con el respaldo del Consorcio de Educación de Barcelona, así como los municipios de Lleida y Sabadell. Este programa se inspira en el modelo de las *Magnet Schools* de Estados Unidos y se centra en guiar a los centros educativos en la creación de un proyecto educativo en colaboración con una entidad de prestigio.

El objetivo de estas alianzas es permitir a los centros educativos la creación y el desarrollo de proyectos educativos innovadores y de alta calidad. Se busca que estos proyectos sean atractivos y posean un ‘magnetismo’ que los convierta en puntos de referencia dentro de su comunidad, atrayendo tanto a las familias como a la comunidad educativa en general.

Las entidades colaboradoras en este proyecto son reconocidas por su excelencia en campos específicos como la ciencia, la tecnología, el arte y la comunicación audiovisual. Estas instituciones se caracterizan por su compromiso con la educación y la sociedad, y su habilidad para transferir de manera efectiva la innovación y el conocimiento a los entornos educativos

Ojalá Projects. Destacamos esta iniciativa liderada por un grupo de docentes universitarios de Barcelona, que enfatiza la co-creación en la formación de disciplinas artísticas y de diseño. Esta propuesta se alinea estrechamente con nuestra metodología activa de enseñanza. *Ojalá Projects* se caracteriza por su trabajo con colectivos multidisciplinares y multiculturales. Estos grupos se fusionan con estudiantes universitarios, fomentando conexiones significativas a través de metodologías activas de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque tiene como objetivo aumentar la conciencia social y la colaboración intercultural.

En este marco, estudiantes y colectivos colaboran para contribuir con sus conocimientos y habilidades en la resolución de problemas concretos, impulsando así la transformación social. En este proceso, los docentes desempeñan un rol crucial como expertos en diseño, guiando y facilitando el desarrollo de proyectos colaborativos.

2. Proyectos audiovisuales de organizaciones involucrando estudiantes:

Estos proyectos involucran a estudiantes en el diseño y la creación de contenido audiovisual colaborativo. Permiten a los estudiantes desarrollar habilidades audiovisuales y promueven valores como la solidaridad, el reconocimiento y el empoderamiento. La narración de historias y la participación activa en la creación de contenido son elementos clave de estos proyectos.

My Block, My Hood, My City. Esta organización sin fines de lucro, basada en Chicago, involucra a estudiantes en la creación de documentales sobre los diferentes vecindarios de la ciudad. Al producir estos documentales, los estudiantes no solo aprenden sobre su comunidad, sino que también promueven el reconocimiento y la solidaridad entre sus miembros.

Primer Plano Escuela Este proyecto se basa en la implementación de metodologías lúdicas y creativas, donde el juego y la imaginación se convierten en piezas fundamentales para el aprendizaje del lenguaje audiovisual. Se enfoca en vincular la experiencia educativa con la realidad y el entorno de los alumnos, evitando estereotipos sociales, culturales y raciales. También proporciona formación a docentes de Primaria interesados en introducir juegos que acerquen el lenguaje audiovisual a sus estudiantes como una nueva forma de expresión.

Project Youth Doc. Este proyecto se centra en estudiantes de secundaria en Nueva York, quienes crean documentales sobre temas sociales y comunitarios. Los estudiantes participan activamente en la investigación, producción y edición de sus películas, lo que les permite resaltar y valorar las voces y experiencias de sus compañeros y de su entorno.

Reel-Lives es un programa orientado a estudiantes de escuelas secundarias en Nueva York para desarrollar documentales sobre la vida de personas mayores. A través de entrevistas y filmaciones, los estudiantes interactúan directamente con personas mayores en sus comunidades. Este proyecto fomenta el reconocimiento y el respeto intergeneracional, al mismo tiempo que enriquece la perspectiva de los jóvenes sobre las generaciones mayores.

StudentCam. Este concurso, organizado por C-SPAN, está dirigido a estudiantes de escuelas secundarias y universidades. Los participantes son invitados a crear documentales sobre temas políticos y sociales. En este proceso, colaboran en la producción de videos que no solo expresan sus puntos de vista, sino que también fomentan la participación cívica y la conciencia social.

Youth for Change. Congrega a jóvenes activistas voluntarios de todo el mundo para participar en acciones relacionadas con temas como la igualdad de género y la justicia social. Entre las actividades propuestas, los jóvenes pueden colaborar en la



producción de videos, documentales y campañas destinadas a abogar por el cambio social.

Youth FX. Ubicado en Albany, Nueva York, *Youth FX* es un programa de capacitación en medios audiovisuales para jóvenes. Ofrece a los estudiantes la oportunidad de producir cortometrajes y documentales sobre temas que les son relevantes, proporcionándoles una plataforma para expresar sus ideas y fortalecer sus habilidades a través de la creación audiovisual.

Youth Media Project. Con sede en Nuevo México, el *Youth Media Project* trabaja con estudiantes para desarrollar contenido audiovisual que aborda temas cruciales como el cambio social y la justicia. Los estudiantes colaboran en la producción de programas de radio y videos, los cuales están diseñados para promover el diálogo y estimular la acción en temas de importancia social.

3. Proyectos audiovisuales de colaboración entre colectivos:

Estos proyectos están enfocados en la colaboración entre diferentes colectivos para explorar una variedad de temas y cuestiones culturales, artísticas y sociales. A menudo, estos proyectos requieren una capacitación inicial para los participantes, lo que facilita el desarrollo del proyecto y la participación efectiva de todos los involucrados.

Contos de Ifá. Este proyecto brasileño se enfoca en resaltar el aporte cultural de los afrodescendientes en la historia de Brasil, en aspectos sociales, económicos y políticos. Invita a jóvenes a crear videojuegos basados en leyendas antiguas, recuperadas mediante la tradición oral, fortaleciendo así los lazos intergeneracionales. Mediante métodos pedagógicos participativos, los jóvenes se involucran en la producción tecnológica, promoviendo su identidad y un uso crítico de la tecnología para la transformación social. Este proyecto ha impactado significativamente a la juventud brasileña a lo largo de los años.

Craftea. Basado en el aprendizaje significativo a través del videojuego *Minecraft*, este proyecto permite a niños y niñas crear propuestas urbanísticas para mejorar el espacio público. Los participantes utilizan el juego para mapear su entorno y desarrollar propuestas de mejora desde su propia perspectiva y opinión, fomentando así un enfoque participativo en el diseño urbano.

FilmAid. Esta organización colabora con refugiados y jóvenes en situaciones de crisis en Kenia y Jordania. Ofrece capacitación en producción de medios audiovisuales, brindando a los jóvenes, herramientas para expresarse y crear películas y documentales. Estas obras reflejan sus experiencias y fomentan la empatía en el público.



La rara Troupe. Basado en León, España, este grupo está compuesto por adultos, con y sin diagnósticos de enfermedades de salud mental. Participan en la creación audiovisual, recibiendo una formación básica, como medio de auto-representación y narración en primera persona. Sus reuniones semanales se enfocan en la construcción audiovisual y en crear un espacio de confianza y reflexión, priorizando las narrativas personales sobre la tecnología. Desde 2016, La rara Troupe forma parte del *LAAV (Laboratorio de Antropología Audiovisual Experimental)*.

Locamente: Arte, cine y otras demencias. Este proyecto es el resultado de la colaboración entre el centro de arte DA2 y la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Salamanca, gestionado por La rara Troupe. Se centra en el ámbito artístico y cultural, fomentando la inclusión de personas afectadas por problemas de salud mental y malestar psicosocial. El proyecto incluye la creación colaborativa de un audiovisual y una investigación artística paralela. Las sesiones semanales de 3 horas se dedican al desarrollo conjunto del guion, la grabación y el montaje del proyecto.

Peace It Together. Este programa une a jóvenes palestinos e israelíes para colaborar en la creación de películas sobre el conflicto en su territorio. Durante el proceso de producción, los jóvenes tienen la oportunidad de compartir sus perspectivas y experiencias, promoviendo el diálogo y el reconocimiento mutuo.

Sedimentos. Es un largometraje dirigido por Adrián Silvestre en 2020 que relata las experiencias personales de 6 mujeres transexuales. Lo que

nos interesa especialmente es el proceso de preparación llevado a cabo por Silvestre antes de comenzar el proyecto. Este proceso, que duró 5 años, se centró inicialmente en entender la realidad de estas mujeres. Antes de empezar a filmar, Silvestre pasó mucho tiempo asistiendo a las sesiones de I-vaginarium, una asociación que ofrece orientación a mujeres trans considerando la cirugía genital. Esta decisión es uno de los muchos temas que se exploran en la película.

Durante esta fase de preparación, Silvestre no solo acompañó y escuchó a estas mujeres, sino que también aprendió de sus experiencias, estableciendo una conexión auténtica con ellas. Su objetivo era asegurarse de que se sintieran una parte integral del proceso creativo y que la película representara fielmente sus perspectivas. El resultado final no es simplemente un conjunto de testimonios, sino una representación compleja y bien elaborada de sus temas, problemas y experiencias de vida, elegidos por las propias protagonistas. La película refleja su convivencia diaria, la complicidad entre ellas y se aborda desde un lugar de respeto. Este logro fue posible gracias a la confianza y empatía desarrolladas entre las protagonistas, el director y el equipo de producción durante la fase de ideación y planificación previa al rodaje.

Vivim el barri. Es un proyecto iniciado en 2021, organizado por la Filmoteca de Catalunya en colaboración con la Fundació Tot Raval y la Cooperativa la Selva. Está dirigido a jóvenes de entre 16 y 20 años. En un taller que dura 8 días y se realiza durante el verano, los participantes se involucran en la elaboración de proyectos audiovisuales, abarcando

desde la escritura de guiones hasta el rodaje. Este taller es una herramienta para impulsar el pensamiento crítico y aumentar la conciencia sobre temas sociales, todo ello a través de la práctica y experimentación en el campo cinematográfico.

4. Uso de recursos audiovisuales y artísticos para la mediación y empatía:

Los elementos audiovisuales, los recursos artísticos necesarios para su expresión y los medios tecnológicos utilizados en su producción se convierten en herramientas clave para facilitar la mediación y fomentar la empatía. Estos recursos sirven como soporte para entender y conectar mejor con los temas tratados en el proyecto. Citaremos sólo algunos de ellos:

Videoletters. Este proyecto es el resultado de una colaboración entre estudiantes, mujeres refugiadas y veteranos de guerra. Se centra en la creación de *videoletters* o videocartas, que son utilizadas para intercambiar historias entre refugiadas y veteranos de guerra. El objetivo es promover la empatía y la solidaridad, y en muchos casos, facilitar el reencuentro de personas separadas por conflictos bélicos. Estas videocartas también sirven como herramientas de reconciliación y expresión.

Proyecto Quipu. Este documental interactivo se enfoca en dar voz a las historias de las esterilizaciones masivas de indígenas en Perú durante la década de los 90. Veinte años después, gracias a la tecnología móvil, recopila y difunde una multitud de testimonios reales

que habían sido silenciados. El proyecto utiliza estos testimonios para fortalecer y visibilizar a un colectivo históricamente desfavorecido, acercando al público a su realidad.

The Machine To Be Another (TMBA). Iniciado en 2012 por el colectivo barcelonés BeAnotherLab, este proyecto combina arte, ciencia y tecnología para simular el intercambio de cuerpos entre individuos. Utilizando la realidad virtual, permite a los usuarios experimentar cómo sería estar en el cuerpo de otra persona, sincronizando los movimientos de dos usuarios en tiempo real. El objetivo del proyecto es fomentar la empatía y la conciencia desde una perspectiva activa, basándose en investigaciones que exploran esta experiencia cognitiva única.

La utilización de tecnología avanzada combina narrativa, percepción y subjetividad para estimular no solo la empatía, sino también una comprensión más profunda y una motivación intrínseca respecto a las experiencias de otras personas. Al permitir que los usuarios perciban estas experiencias como propias, el proyecto facilita un entendimiento más íntimo y personal.

Este proyecto, galardonado con el Premio Europeo a la Innovación Social en 2016 por la Unión Europea, se ha establecido como un referente en su aplicación en múltiples campos. Es especialmente reconocido por su efectividad en la mitigación de estereotipos negativos en contextos diversos como la inmigración, la igualdad de género, la atención a mayores y las relaciones intergeneracionales. Además, *TMBA* se ha convertido en una herramienta valiosa en la mediación y resolución de conflictos, demostrando su versatilidad y alcance en distintas áreas sociales.

Marco contextual. Puntos de partida



¿Qué entendemos por mediación?

Tal y como recoge Oriol Fontdevila, comisario e investigador especializado en prácticas artísticas, y actual codirector artístico de la Sala d'Art Jove de la Generalitat de Catalunya, la primera vez que se recogió el término de mediación en un diccionario fue en 1829, en *el Allgemeines Handwörterbuch der philosophischen Wissenschaften (Diccionario general de ciencias filosóficas)*. En él, su autor Wilhelm Krug define como mediación “el arbitraje de dos partes en conflicto” (Fontdevila, p. 55).

Desde entonces podemos encontrar varias definiciones. Por el momento, nos centraremos en algunas de las más cercanas a nuestra contemporaneidad, concretamente de los últimos 30 años, para desvelar los aspectos principales vinculados al concepto de mediación.

En 1992, los profesores de Derecho Jay Folger y Alison Taylor proponen la siguiente definición: “Es el proceso mediante el cual los participantes, con la asistencia de una persona o personas neutrales, aíslan sistemáticamente los problemas en disputa con el objeto de encontrar opciones, considerar alternativas y llegar a un acuerdo mutuo que se ajuste a sus necesidades. (...) Tiene el propósito de resolver desavenencias y reducir el conflicto, así como proporcionar un foro para la toma de decisiones” (Fundación Gizagune, 2010, p. 11).

Así pues, tanto Wilhelm Krug como Jay Folger y Alison Taylor, establecen la mediación como estrategia de solución de un conflicto, a través de la presencia de un agente externo a este, identificado como ‘arbitraje o persona neutral’. En el segundo caso, además, se refiere a la búsqueda de soluciones compartidas mediante acuerdo, así como se sugiere una mirada atenta a las características y necesidades de cada una de las partes. Por otro lado, se refiere también a la creación de un espacio para dichos acuerdos o decisiones. Esto es, que la mediación no se vincula solamente a una acción concreta de un tercer agente entre partes en conflicto, sino también a facilitar un espacio de encuentro, diálogo y toma de decisiones. Considerar este espacio de encuentro será interesante para nuestra investigación

En 1995, el mediador Christopher W Moore define mediación como la “intervención en una disputa o negociación, de un tercero aceptable, imparcial y neutral que carece de un poder autorizado de decisión para ayudar a las partes en disputa a alcanzar voluntariamente su propio arreglo mutuamente aceptable” (Moore, 1995, p. 1).

En 1996, encontramos a Karen Grover Duffy, doctora en Psicología, el investigador Paul V. Olczak y el doctor en Filosofía James W. Grosch, autores del libro *La mediación y sus contextos de aplicación*. Una introducción para profesionales e investigadores. En él, los autores definen la mediación como “la intervención en un conflicto de una

tercera parte neutral que ayuda a las partes opuestas a manejar o resolver su disputa. La tercera parte imparcial es el mediador, quien utiliza técnicas para ayudar a los contendientes a llegar a un acuerdo consensuado con el fin de resolver su conflicto” (Fundación Gizagune, 2010, p.11). En esta definición se profundiza más en la figura del mediador y se referencia la utilización de técnicas para ayudar a la mediación.

En 2012, Julia Ruiz-Rico y Guillermo Orozco Pardo, catedráticos de Derecho en la Universidad de Granada, observan como “el concepto de mediación está referido a su carácter de instrumento para lograr la resolución de una contienda o conflicto entre personas, merced a la intervención de un tercero que realiza esa actividad de mediar sobre la base de establecer un orden basado en unos criterios asumidos, o aceptados, por los contendientes” (2012). Observamos que se continúa referenciando la figura de un tercero, pero en este caso se hace un apunte en el hecho de que este actúa sobre unos criterios asumen compartidos por las partes implicadas. En el contexto universitario de nuestra investigación, establecer unos criterios para realizar una mediación audiovisual nos será una acción imprescindible.

También en 2012, en el preámbulo de la Ley 5/2012, de 6 de julio, sobre *Mediación en asuntos civiles y mercantiles* del Boletín Oficial del Estado, se establece como “la mediación está construida en torno a la intervención de un profesional neutral que facilita la resolución del conflicto por las propias partes, de una forma equitativa, permitiendo el

mantenimiento de las relaciones subyacentes y conservando el control sobre el final del conflicto”. En la misma ley, en las disposiciones generales, podemos ver la definición: “Artículo 1. Concepto. Se entiende por mediación aquel medio de solución de controversias, cualquiera que sea su denominación, en que dos o más partes intentan voluntariamente alcanzar por sí mismas un acuerdo con la intervención de un mediador”.

Observamos que, en estas definiciones, además de las partes enfrentadas, siempre se nos habla de la intervención de un tercer agente, el mediador. La definición del papel del mediador la trataremos más adelante, para centrarnos por el momento en los límites y acepciones del conflicto, con el fin de valorar su correcta aplicación en nuestro contexto de estudio. En este sentido, observamos que aquí se introduce un concepto nuevo, controversias. Este concepto nos será muy útil para definir la mediación audiovisual, puesto que, como ya veremos, no necesariamente partiremos de un conflicto. Pero ¿qué entendemos por conflicto?

¿Qué entendemos por conflicto?

El concepto de conflicto ha evolucionado significativamente a lo largo de la historia. Inicialmente asociado con cambios sociales a través de la violencia, investigadores como Charles Marx lo vieron como un motor de la evolución histórica y social, basado en

relaciones inherentemente conflictivas.

Roberto Domínguez Bilbao y Silvia García Dauder, investigadores del Área de Psicología Social de la Universidad Rey Juan Carlos, observan un cambio hacia una perspectiva más positiva del conflicto, enfatizando su papel en estimular el interés, la curiosidad, y el cambio personal y social (Domínguez, García, 2003, p. 4). Contrastando con las definiciones tradicionales enfocadas en la violencia, como las de la Real Academia Española que lo asocia con combate y enfrentamiento armado, esta visión moderna considera el conflicto como un proceso y una oportunidad para el crecimiento y la mediación.

La gestión de conflictos ha reemplazado la idea de resolución de conflictos. Según el diccionario Webster de 1983, el conflicto también implica “desacuerdo intenso u oposición de intereses, ideas, etc.” (Domínguez, García, 2003, p. 4), ampliando su definición más allá de la confrontación física.

El conflictólogo Evert Van de Vliert lo describe como una situación en la que una parte se siente obstruida o irritada por otra (Van de Vliert, 1998, p. 351), enfatizando la ausencia de violencia y la importancia de los efectos emocionales. Jeffrey Z. Rubin, Dean G. Pruitt y Sung Hee Kim, expertos en psicología social, lo definen como una “divergencia percibida de intereses” (1994), destacando los aspectos emocionales y perceptivos. El Interaccionismo Simbólico, acuñado por el sociólogo Herbert

Blumer y Anselm Strauss, aborda el conflicto como un proceso interactivo y fundamental en la reconstrucción de la sociedad. Para Blumer, el “ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él” (Blumer, Mugny, 1992); para Strauss, es “un proceso fundamental mediante el cual la sociedad constantemente se rehace” (Domínguez, García, 2003, p. 15).

La Teoría del conflicto real de los psicólogos sociales Muzafer y Carolyn Wood Sherif sugiere que los conflictos pueden conducir a relaciones de competición, independencia o cooperación, enfocándose en la gestión de conflictos a través de metas supraordenadas para el logro de objetivos comunes.

En el estudio nos centraremos en definiciones que se focalicen en la gestión de situaciones entre dos o más agentes, que aporten una perspectiva positiva y que se centren en las relaciones de las personas a pequeña escala.

La gestión de conflictos, en el contexto español, aún no está plenamente reconocida en la definición de la Real Academia Española, aunque se observa un acercamiento en la Ley 5/2012 del BOE, que introduce el término ‘controversia’ para abarcar un rango más amplio de situaciones mediadoras. Morton Deutsch introduce un enfoque psicosocial en la gestión de conflictos, centrado en el proceso completo y no en una fase específica o en la perspectiva de una de las partes. Subraya la



importancia de los conflictos constructivos, aquellos cuyos resultados son beneficiosos para la mayoría (Domínguez y García, 2003, p. 16).

Lewis A. Coser destaca los aspectos positivos del conflicto, subrayando su necesidad para mantener y establecer la identidad y límites de sociedades y grupos, así como su funcionalidad en relaciones íntimas (Domínguez y García, 2003, p. 40). El profesor en psicología de la Universidad de Leiden, Carsten Karel Willem de Dreu, y el psicólogo Van de Vliert se enfocan en la gestión productiva del conflicto desde una perspectiva procesual cognitiva, investigando estrategias de intervención para mejorar aspectos positivos y reducir los negativos.

En la misma línea, la utilización del diálogo y la expresión de las emociones en el proceso también adquieren especial relevancia en el Método Transcend del sociólogo y matemático noruego Johan Galtung, que ve el conflicto como una oportunidad y parte estructural de las relaciones humanas, enfatizando la empatía, creatividad y no violencia en su tratamiento (Calderón, 2009, p. 67). Resalta la importancia de la ‘concientización’, un concepto acuñado por el pedagogo Paulo Freire, para transformar el conflicto (Calderón, 2009, p. 72).

Nuestro estudio abordará, pues, el conflicto como una oportunidad de transformación y concienciación dentro de un proceso cooperativo, holístico y transdisciplinar, empleando la creatividad para unir emociones y habilidades de gestión. La mediación y estrategias

creativas facilitan el entendimiento entre partes con diferencias de intereses, necesidades y posiciones.

Modelos de mediación

Para abordar eficazmente los modelos de mediación en las Ciencias Sociales, es crucial comprender tres conceptos fundamentales: intereses, necesidades y posiciones. Los ‘intereses’ representan las razones detrás de los objetivos de cada parte, a menudo arraigados en necesidades económicas, sociales o grupales. Las ‘necesidades’ son los requerimientos subyacentes que motivan estos intereses. Las ‘posiciones’ reflejan las posturas específicas adoptadas por las partes. En cuanto a los modelos de mediación, se destacan principalmente tres: la mediación lineal de Harvard, la mediación circular narrativa y la mediación transformativa, diferenciados por sus objetivos específicos. La mediación lineal de Harvard, desarrollada en 1981 por el profesor de la Escuela de Derecho Roger Fisher y el antropólogo William Ury del Harvard Negotiation Project, se centra en los resultados. Este enfoque promueve que las partes en conflicto entiendan los intereses mutuos más allá de sus posiciones, facilitando así un acuerdo final. El mediador traduce las posiciones en intereses, explorando los motivos y objetivos detrás de cada postura. A través de este proceso, se generan soluciones que satisfacen los intereses de ambas partes, con el objetivo de aislar el problema de las personas involucradas y sus emociones. Este método pragmático busca cumplir los intereses en una única dirección;

de ahí que este modelo sea denominado mediación lineal, utilizando la comunicación y la escucha como herramientas principales. De este modelo, valoramos la capacidad para resolver problemas y mejorar los intereses de las partes, aunque se reconoce la falta de atención al contexto inicial y las causalidades de cada parte.

La mediación circular narrativa, desarrollada alrededor de 1990 por Sara Cobb, profesora asociada de la Escuela de Análisis y Resolución de Conflictos de la Universidad George Mason y directora del Centro para el Estudio de la Narrativa y la Resolución de Conflictos, integra la narrativa en la mediación. En este centro, un equipo de profesores y estudiantes analiza cómo la inserción de la narrativa en la mediación, influye en la resolución de conflictos.

Este modelo de mediación combina una visión sistémica con un enfoque centrado en el lenguaje. Desde la perspectiva sistémica, el conflicto es visto como circular y parte de un sistema donde las narrativas de cada parte se interrelacionan y retroalimentan. El conflicto, en este sentido, surge del lenguaje y la forma en que se narran los hechos. Por lo tanto, cambiando la narración y la percepción de los hechos, el conflicto no se resuelve en el sentido tradicional, sino que se disuelve.

A diferencia de modelos como la mediación lineal de Harvard, el mediador en la mediación circular narrativa busca reorientar las perspectivas de las partes. En lugar de enfocarse en intereses y

soluciones, el mediador intenta que las partes adopten la visión del otro, cambiando de víctimas a victimarios y viceversa. El objetivo es desarrollar una historia amplia y detallada que se transforme en una narrativa inclusiva. A través de este proceso, se construye una nueva narrativa compartida, disolviendo el conflicto al hacer que ambas partes sean coautoras de una historia común. Este modelo es particularmente relevante para nuestro trabajo debido a su énfasis en la creación de una narrativa compartida.

La mediación transformativa, creada por Joseph Folger, exprofesor de Comunicación en la Universidad de Temple, y Robert A. Baruch Bush, profesor de Derecho en la Universidad de Hofstra, Hempstead, Nueva York, se enfoca en transformar la relación entre las partes más que en resolver directamente el conflicto.

Este modelo se centra en cómo las partes dificultan su relación a través de su postura corporal, gestos y palabras, que durante un conflicto pueden llevar a una falta de empatía. El objetivo es transformar estas actitudes para fomentar una mayor consciencia y respeto mutuo. El mediador interviene destacando estos comportamientos y recordando a las partes su participación voluntaria en el proceso de mediación, buscando mejorar la situación.

La mediación transformativa no solo es útil durante el conflicto, sino también posteriormente, ya que proporciona a las personas herramientas

y actitudes mejoradas para manejar futuros conflictos. Este modelo fomenta la independencia de los participantes, asegurando que los aprendizajes adquiridos sean sostenibles a largo plazo.

Por tanto, la mediación transformativa es un proceso de aprendizaje y empoderamiento sostenible para ambas partes, extendiéndose a la gestión de conflictos futuros.

Aunque los tres modelos de mediación estudiados pueden ser complementarios, el modelo transformativo resalta por su enfoque en la transformación de las personas a través del aprendizaje, siendo de especial interés para el enfoque de nuestro trabajo.

Ampliación y aplicación de la mediación en ámbitos sociales y culturales

En las últimas décadas, la mediación ha ampliado sus ámbitos de actuación a casi todas las áreas de relaciones interpersonales, como las escolares, familiares, laborales y de consumo. Nuestro estudio se centrará en situaciones sociales donde una de las partes está en situación de vulnerabilidad, así como en problemas relacionados con la comunicación, la visibilización y la sensibilización.

La mediación social rechaza una visión paternalista, dando protagonismo a los participantes para identificar y mejorar sus necesidades y

opiniones. El mediador juega un papel crucial, destacando y trabajando las capacidades de los participantes de forma conjunta. Esta tarea es fundamental para que los colectivos actúen y consigan sus objetivos, pero sobre todo para que maduren y se empoderen.

La mediación social fue innovadoramente vinculada a la comunicación y la información por Manuel Martín Serrano en su obra *La Mediación Social* de 1977. Martín Serrano enfatiza la importancia de la acción, la información y la organización social en la mediación, considerando la mediación como un medio para introducir cambios.

Serrano (2019) también resalta la responsabilidad de los docentes e investigadores en la producción de representaciones sobre la comunicación, destacando la importancia de una práctica social justa y como profesionales de la humanización. En nuestra investigación, la mediación social ofrece posibilidades en áreas didácticas, tecnológicas, éticas, ideológicas y políticas, enfocándose en flexibilizar medidas para armonizar intereses humanos.

Además, nuestra investigación se relaciona con la mediación comunitaria e intercultural, donde la cultura y el contexto social de las partes influyen en la mediación, con un enfoque en la identificación a través del proceso audiovisual.

Espacio de mediación

El contacto físico y la presencia en las interacciones de mediación son beneficiosos para fomentar la confianza, la cercanía y la cohesión entre las partes. Manuel Martín Serrano destaca la importancia de las interacciones presenciales para el desarrollo de capacidades biológicas, cognitivas, ontogenéticas y relacionales (Martín Serrano, 2019, p. 7).

Por ello, la selección y preparación del espacio de mediación son cruciales. Un lugar adecuado facilita un encuentro productivo, tanto en reuniones individuales con el mediador como en las sesiones grupales. Un espacio acogedor promueve un ambiente de diálogo cercano y constructivo. Es esencial que los participantes estén equidistantes, prefiriéndose sillas cómodas y una mesa redonda para evitar confrontaciones, a diferencia de una mesa cuadrada que podría sugerir enfrentamiento.

El espacio debe ser tranquilo, libre de distracciones auditivas y ruidos que puedan interrumpir el diálogo y la construcción de confianza. La iluminación también juega un papel importante, con la luz natural siendo la opción ideal. En su defecto, una luz artificial cálida y acogedora es preferible a una luz fría, ya que favorece el acercamiento. La responsabilidad de preparar el espacio recae en el mediador, quien debe crear un entorno que permita un diálogo genuino y la comprensión de los intereses reales de cada participante.

Principios de la mediación

Todo proceso de mediación se basa en principios fundamentales para su efectividad. Es esencial que la mediación sea siempre voluntaria y libre, con un trato de respeto mutuo entre las partes. Según la Fundación Pere Tarrés (2019), este respeto se logra cuando:

- Ambas partes se consideran iguales, sin intentos de dominación.
- Existe reconocimiento mutuo de opiniones, valores y experiencias.
- Se valoran mutuamente las decisiones, evitando desacreditaciones.

En cuanto al mediador, los principios clave son:

- Confidencialidad: la información no debe usarse fuera de la mediación ni registrarse para procesos judiciales.
- Flexibilidad: adaptar tiempo y soluciones a los participantes, reconociendo que no hay una única solución.
- Neutralidad: el mediador no debe favorecer a ninguna parte y debe gestionar equitativamente los tiempos de intervención.
- Imparcialidad: el mediador no debe obtener beneficios personales del resultado.
- Equidad: todas las partes deben sentirse beneficiadas por el acuerdo.
- Legalidad: asegurar que la mediación sea válida y duradera.
- Honestidad: evitar prolongar el proceso en beneficio propio del mediador.

Estos principios son fundamentales para garantizar una mediación justa y efectiva.

Fases de la mediación

El proceso de mediación puede dividirse en tres fases: premediación, mediación y postmediación.

Durante todo el proceso, son fundamentales las sesiones individuales que el mediador realiza con las partes involucradas. Estas sesiones buscan fortalecer la confianza mutua y permiten que cada parte exprese sus posiciones sobre el conflicto de manera más sincera y sin influencia externa.

Premediación: Esta fase implica evaluar el tema y focalizar el punto de interés o conflicto, identificando y definiendo las partes implicadas y sus posiciones. Comienza generalmente con un contacto inicial entre el mediador y cada parte. Es crucial mantener la relación en estos momentos estrictamente profesional para preservar la neutralidad del mediador.

Mediación: Tras establecer el libre acceso y consentimiento de las partes en la premediación, se realiza el primer encuentro presencial y comienza la mediación conjunta. Se investigan los intereses de cada parte y se buscan puntos en común. En la primera sesión, el mediador aclara el procedimiento, estableciendo reglas básicas como pedir la palabra y no

interrumpir. Las partes comienzan a exponer sus posiciones, mientras el mediador dinamiza la sesión para revelar los intereses reales e incluso asignar tareas basadas en la información previa. El enfoque depende del modelo de mediación empleado y su flexibilidad.

Cada sesión debe finalizar positivamente, resaltando los avances y planificando el próximo encuentro y objetivos. El mediador debe documentar estos avances.

Postmediación: En la sesión final, las partes fijan sus posiciones y acuerdos alcanzados, destacando el acuerdo final de manera positiva. Se pacta la implementación futura del acuerdo para asegurar su sostenibilidad. Es recomendable considerar alternativas en caso de que no se cumpla lo pactado. El acuerdo debe ser documentado y supervisado por el mediador, asegurando su concreción ya que es el objeto de síntesis del proceso de la mediación

El mediador.

En la mediación, los participantes pueden ser individuos, colectivos o una combinación de ambos. Nuestro interés se centra en situaciones donde al menos una de las partes se siente en desventaja respecto a la otra. En este contexto, el mediador actúa como conector entre las partes. Comprender el perfil, roles y funciones del mediador es crucial para entender el proceso de mediación.

Exploramos esta figura a través de William Ury, destacado antropólogo, conflictólogo, académico y cofundador del Programa de Negociación de Harvard. Ury introduce el concepto de ‘tercer lado’, refiriéndose al mediador como miembro de la comunidad que interviene en conflictos. Según Ury, el tercer lado implica a personas de la comunidad que utilizan un tipo de poder (el poder de los pares) desde una perspectiva común, apoyando un proceso de diálogo y no violencia, y buscando un resultado donde todos ganen, o un “triple triunfo” (Ury, 2005, p. 40).

Roles

Ury identifica tres roles fundamentales que un mediador puede desempeñar, enfocados en prevenir y transformar conflictos, interesante desde el punto de partida de nuestro estudio. Estos roles también subrayan la importancia del aprendizaje y la promoción del respeto.

Los roles plateados por Ury (2005, p. 127-149) son los siguientes:

Rol del Proveedor: El mediador se enfoca en reconocer y respetar las necesidades de las partes involucradas, fomentando su autonomía. Este rol no se centra en las posiciones sino en las necesidades subyacentes, como el reconocimiento y las capacidades, promoviendo así el empoderamiento y el aprendizaje. Este rol nos ayudará en la definición del objetivo de la mediación audiovisual.

Rol del Maestro: Aquí, el mediador enseña a las partes cómo entenderse y gestionar sus diferencias de forma positiva. Este rol es crucial para desarrollar habilidades efectivas en la resolución de conflictos y para la estrategia de mediación. Incentiva la ampliación de las competencias de los participantes. Para ello, el aprendizaje tiene en un lugar preferente, y, por lo tanto, es foco de nuestro interés.

Rol del Constructor de Puentes: Este rol implica superar estereotipos y comunicación negativa, trabajando para establecer una comunicación positiva y confianza mediante proyectos comunes. El enfoque está en fomentar un espíritu colaborativo y vías de comunicación más amplias, incluyendo métodos audiovisuales.

Estos roles son clave para crear un espacio de diálogo donde las partes puedan expresar libremente sus opiniones y necesidades. Las reuniones individuales son esenciales para entender y abordar los intereses de cada parte y acercarnos a la realidad del otro, permitiendo que se sientan parte de un diálogo amplio y respetuoso.

El mediador también desempeña un papel crucial en explicar el proceso de mediación, sus fases y objetivos, garantizando confidencialidad, flexibilidad, neutralidad e imparcialidad. La equidad, legalidad, honestidad y respeto son principios fundamentales.

El uso efectivo del lenguaje, tanto verbal como no verbal, es crucial

en la mediación. La manera de hablar, el tono de voz y los silencios contribuyen a la comunicación, al igual que el lenguaje corporal, que incluye gestos y expresiones faciales. Según la Fundación Pere Tarrés (2019), la comunicación no verbal representa un 55% de la comunicación total, destacando su importancia.

El mediador debe ser consciente del valor de estos aspectos de la comunicación para empatizar mejor con las partes y facilitar un diálogo efectivo, especialmente en situaciones de incomodidad o tensión.

Zonas de contacto: intersecciones culturales y la creación de identidades

En la década de 1990, Mary Louis Pratt, experta en lenguas y literaturas española y portuguesa y Doctora en Literatura Comparada, introdujo el concepto de ‘zona de contacto’. Pratt, profesora en la Universidad de Nueva York y con formación en la Universidad de Stanford, define este término como un espacio de interacción cultural donde ocurren encuentros, conflictos, colaboraciones y diferenciación de identidades (Fontdevila, 2018, p. 41).

Pratt, en su análisis de la mediación, la describe como un espacio crítico. Según ella, es en este lugar “donde las agencias se encuentran, luchan, colaboran, intercambian y, lo que es más importante, donde se diferencian y se constituyen en tanto que identidades singulares”

(Fontdevila, 2018, p. 41). Esta visión pone de relieve la dinámica de interacción y formación de identidades dentro de estos espacios.”

Establece la zona de contacto como un espacio donde los encuentros culturales facilitan el reconocimiento de diferencias. Según ella, en este lugar se forma un pensamiento crítico y diferenciado, único y compartido. Este pensamiento no es propiedad exclusiva de ninguna de las partes involucradas, ya que surge de la interacción conjunta de ambas agencias.

Pratt destaca la importancia de las narrativas orales y escritas en estas zonas para evidenciar las dinámicas de poder y subordinación. Aunque centrada en contextos colonialistas, su teoría se aplica a cualquier comunidad y contexto. Pratt expone como un claro ejemplo el ámbito educativo, donde a menudo se ignoran las opiniones y creatividad de los estudiantes, favoreciendo las perspectivas de las autoridades educativas (Ramírez, 2020, p.33).

La obra de Pratt encuentra paralelismos con el modelo de mediación circular narrativa de Sara Cobb, que también utiliza el lenguaje para reconocer intereses y fomentar procesos de acercamiento y mediación duraderos, dentro de un contexto de relaciones de poder.

Similarmente, Nicolás Bourriaud, en su obra *Estética relacional* (2008), se enfoca en la creación artística. Propone la ‘esfera relacional’ como

un espacio prioritario para el diálogo y la relación entre colectivos en el arte. Según Bourriaud, cada obra de arte es un “objeto relacional”, resultado de negociaciones y opiniones entre los participantes, y por tanto, un ‘lugar geométrico’ que también se establece en una zona de contacto (p. 53, 29).

En resumen, la definición de la zona de contacto implica una observación atenta del presente, teniendo en cuenta los intereses y circunstancias de los involucrados, así como sus capacidades y diversidad. Esto se refleja en un proyecto común, nutrido por las historias personales de cada participante.

El arte dialógico y la mediación creativa: fomentando espacios de diálogo y colaboración en la creación

La creatividad, en su papel de mediador y puente comunicativo, permite que una obra de arte refleje tanto las ideas del artista como su manera de compartirlas con el mundo. Bourriaud ha observado que, desde la década de los noventa, ha aumentado significativamente la cantidad de proyectos artísticos con enfoques críticos, sociales y participativos, explorando conceptos como ‘la diferencia’, ‘el otro’ y la interacción con este (2008, p. 73). Este enfoque se alinea con nuestro estudio, que pone especial énfasis en la interacción y comprensión de realidades diferentes a las propias. En este contexto, la creación de un espacio para el conocimiento mutuo entre los participantes se

vuelve fundamental. Los proyectos artísticos que promueven esta participación son fundamentales para fomentar el diálogo entre grupos variados, tal como subraya Bourriaud al afirmar que “la inclusión del otro no es solo un tema, sino un aspecto clave para entender la estructura formal del trabajo artístico” (2008, p. 63).

En este panorama, es pertinente hablar de un ‘campo de acción’ como el que se desarrolla Ramón Parramón en *IDENSITAT* (2009, p. 218), que también nos recuerda a los conceptos de ‘zona de contacto’ y ‘esfera relacional’ de Pratt y Bourriaud. Aquí, se promueve una integración de elementos diversos y heterogéneos a través del arte, visto como una herramienta de experimentación y desafío. Estas prácticas conectan de manera directa con la vida cotidiana y las experiencias de la realidad local. El objetivo es vincular el pensamiento y la actividad local con la realización de proyectos diseñados para contextos específicos, abarcando desde debates y publicaciones hasta actividades educativas. En este sentido, las actividades desarrolladas por *Concomitentes* y *A Bao A Qu* son también un magnífico ejemplo que realza la importancia del arte como herramienta educativa y social.

Este concepto de ‘campo de acción’ implica descubrir formas de conectar diferentes esferas de actividad que usualmente operan de manera independiente. Al establecer proyectos que sirven como puntos de conexión, se crean situaciones con múltiples dimensiones, reflejando la interacción entre el arte, la sociedad y la incorporación

de diversas perspectivas y realidades. En este contexto, Parramón resalta una cualidad singular del arte: su capacidad para ser crítico y actuar como un catalizador visual que impulsa la transformación social. Esta perspectiva sobre el arte, en nuestro caso vinculado al audiovisual, como una fuerza transformadora, que trasciende las disciplinas convencionales para conectar diversos agentes sociales, resuena profundamente con nuestra visión.

Podemos conectar estos proyectos artísticos con lo que Grant H. Kester, teórico y profesor californiano, define como ‘arte dialógico’. Esta forma de arte se caracteriza por una práctica en la que los creadores interactúan no para desafiarse mutuamente, sino para colaborar de maneras más complejas. Según Fontdevila (2018, p. 170), este enfoque permite explorar territorios desconocidos y estimulantes de manera igualitaria para todos los involucrados.

Por otro lado, el filósofo francés François Laurelle considera que este proceso dialéctico entre colectivos y su exploración de territorios y espacios comunes de crecimiento y aprendizaje tiene el potencial de trascender y amalgamar ambas perspectivas. Fontdevila (2018, p. 196) explica que la dialéctica revela las interioridades de las entidades en interacción. Estas se muestran diferentes y a la vez insuficientes por sí solas, necesitando relacionarse para que surja su verdadera naturaleza y particularidades.

Así, esta dialéctica actúa como una zona de contacto, un campo de acción donde las identidades únicas se encuentran y reconocen, exponiendo sus diferencias y construyendo algo común a través de su relación.

La investigadora y Doctora en Bellas Artes Mireia Feliu –directora de esta tesis– amplía en concepto de dialéctica y también aborda de manera innovadora la complejidad de las relaciones interpersonales, como un medio eficiente de conocimiento en el proceso creativo artístico. Esta exploración se centra en cómo la experiencia y la afectividad, entendidas como fuentes de conocimiento, juegan un rol crucial en el proceso creativo.

Feliu argumenta que “la experiencia y la afectividad, al ser revalorizadas como fuentes de conocimiento eficientes, permiten que aspectos como la relación, los márgenes de conexión y las densidades, se conviertan en elementos clave” (Feliu, 2013, p. 352). Subraya que estos factores son esenciales para fomentar la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la empatía necesaria para el diálogo y la negociación, elementos cruciales en el proceso creativo. La perspectiva de Feliu se alinea con las teorías contemporáneas sobre el conocimiento situado y la práctica reflexiva en las artes, desafiando la noción tradicional de que el conocimiento artístico es exclusivamente intuitivo o espontáneo.

En contraste con los procesos de mediación que hemos examinado antes, es interesante notar que en las prácticas artísticas dialógicas no

se menciona explícitamente la figura del mediador. En este ámbito, el rol del mediador no coincide necesariamente con las características descritas en secciones anteriores. Sin embargo, es posible aplicar ciertos enfoques y estrategias de estas prácticas en el contexto de la mediación dentro del diseño audiovisual.

En conclusión, nos enfocamos en el mediador que actúa en proyectos dentro del ámbito de la creación audiovisual (artística o de diseño), caracterizados por su naturaleza colaborativa y por generar espacios de diálogo entre los colectivos participantes.

El papel del diseño y el audiovisual en la mediación

Las posibilidades del diseño en la mediación.

En el ámbito del diseño, Oscar Guayabero, destacado curador, editor y diseñador, ofrece una perspectiva innovadora al definir el diseño como un mediador. Según Guayabero, el diseño actúa como un catalizador que facilita la conexión entre dos entidades, creando un entorno propicio para esta interacción. Esta función de mediación, en nuestro caso se aplica en el diseño de productos audiovisuales, donde el diseño no solo da forma y sentido al producto, sino que también establece un vínculo entre el creador y el público. En palabras de Guayabero, el diseño “finalmente puede ser un mediador entre nosotros y los demás” (Guayabero, 2021, p. 24). Esta visión subraya la transición del diseño de ser meramente un medio a convertirse en un mediador integral en las interacciones humanas.

En su obra *El diseño para el día de antes*, Guayabero profundiza en esta idea, examinando cómo el diseño actúa como un agente de cambio social positivo en varios entornos cotidianos como la alimentación y el transporte. En este contexto, el diseño se presenta no solo como una herramienta para mejorar la estética o la funcionalidad, sino como un factor clave en la transformación social, “teniendo el diseño como mediador y, por tanto, como factor que propicia un cambio social en

positivo de la situación inicial de la que parte” (Guayabero, 2021, p. 25). En relación con nuestro estudio, esta concepción de Guayabero sobre el diseño como mediador es especialmente relevante. Consideramos que un diseño efectivo y un proceso de creación transformador pueden acercar dos o más realidades, mejorando su relación, así como la forma y el sentido de la obra final. Por lo tanto, el diseño en este marco no solo sirve como un puente entre el producto y el público, sino que también juega un papel crucial en la redefinición y mejora de las interacciones sociales y culturales de los creadores.

Según el historiador Eugenio Vega, citado por Oscar Guayabero, el diseño refleja “formas de interacción social en las que los artefactos tienen un papel esencial para definir las relaciones sociales” (Guayabero, 2021, p. 29). Nuestra investigación se adentra más allá de esta observación, explorando cómo no solo los artefactos definen las relaciones, sino también cómo el proceso de diseño y creación puede ser crucial en la definición y mejora de estas relaciones.

En el campo del diseño para la innovación social y sostenibilidad, tanto Oscar Guayabero como Ezio Manzini, este último un destacado sociólogo y diseñador italiano, han contribuido significativamente a través de sus publicaciones. Sus trabajos resaltan numerosos casos de éxito a nivel internacional donde las metodologías de diseño se han aplicado exitosamente en sectores diversos de la sociedad. Estos casos ilustran cómo el diseño puede servir no solo como una herramienta

de creación, sino también como un medio para facilitar y clarificar procesos complejos, impulsando así la innovación social.

Un aspecto crucial en los argumentos de Manzini es la diferenciación entre ‘diseñadores expertos’ y ‘diseñadores difusos’, un pilar fundamental en esta tesis. Según él, los ‘diseñadores difusos’ son aquellos individuos que, aunque no son profesionales del diseño, emplean instintivamente sus capacidades en este ámbito. Manzini aclara: “los inexpertos hacen uso de su capacidad natural para el diseño” (Manzini, 2015, p. 56). Esta capacidad innata para diseñar contrasta con la de los ‘diseñadores expertos’, quienes son profesionales formados y competentes en el campo del diseño, dedicados a esta disciplina.

Esta distinción es esencial para comprender la democratización del diseño en la innovación social. Mientras que los diseñadores expertos aportan conocimientos técnicos y experiencia profesional, los diseñadores difusos introducen perspectivas frescas y enfoques innovadores nacidos de su experiencia cotidiana y conocimiento implícito. Al fusionar estas dos vertientes, el diseño se convierte en una herramienta poderosa y accesible para abordar desafíos sociales complejos, permitiendo una colaboración más rica y diversa entre diferentes sectores de la sociedad.

En resumen, la conceptualización de Manzini de los ‘diseñadores expertos’ y ‘diseñadores difusos’ no solo subraya la importancia de la



formación profesional en el diseño, sino que también destaca el valor de las contribuciones de aquellos fuera del ámbito profesional. Esta perspectiva amplía el alcance del diseño, abriendo nuevas vías para la innovación social y la resolución colaborativa de problemas.

Además, estas metodologías de diseño pueden ser especialmente útiles para abordar lo que Horst Rittel y Melvin M. Webber denominaron ‘wicked problems’. Estos problemas son inherentemente complejos, caracterizados por “requisitos incompletos, contradictorios y cambiantes” (Guayabero, 2021, p. 65). El diseño puede desempeñar un papel clave en la clarificación y solución de estos desafíos, gracias a su capacidad para descomponer problemas complejos y fomentar la colaboración interdisciplinaria.

Por lo tanto, el diseño emerge no solo como una herramienta para la creación de artefactos, sino como un facilitador fundamental en la mediación y mejora de las relaciones sociales. A través de su enfoque colaborativo, el diseño permite la integración de diversas perspectivas, promoviendo así soluciones más inclusivas y efectivas. En este sentido, el diseño se convierte en una práctica no solo reservada para los profesionales, sino accesible a un público más amplio, fomentando la innovación y el cambio social positivo. Al expandir los límites del diseño, se abre un camino hacia un futuro más colaborativo y sostenible, donde el diseño actúa como un puente entre individuos, comunidades y sectores.

En su abordaje de los desafíos del diseño contemporáneo, Oscar Guayabero (2021) destaca la importancia de la empatía como un pilar fundamental en el proceso de diseño. Guayabero propone un modelo de diseño que se inicia y se centra en la empatía, integrándola como una etapa clave dentro de las cinco fases que él establece en un proceso de diseño: entender, definir, idear, prototipar y testear. Específicamente en la fase de ‘entender’, Guayabero enfatiza que, más allá de la observación y la contextualización, la empatía es crucial porque “sólo desde la empatía conectamos con la realidad” (Guayabero, 2021, p. 31). Esta fase es vital para garantizar que el diseño no solo responde a las necesidades del usuario, sino que también se conecta con ellas de manera significativa.

Además, Guayabero argumenta contra la noción de un diseño meramente creativo y original, abogando en cambio por un enfoque más reactivo y eficaz. Según él, el diseño debe trascender el ‘ego del creador’ para dar lugar a la empatía. Esta perspectiva se resume en su afirmación: “No se trata de un diseño creativo basado en la originalidad, se trata de un diseño reactivo basado en la eficacia. El ego del creador ha de dejar espacio a la empatía. Solo con la empatía conseguiremos diseñar para y con el usuario” (Guayabero, 2021, p. 64).

Este enfoque pone de relieve la importancia de la empatía no solo como un componente emocional, sino como una herramienta esencial en el proceso de diseño. Al adoptar un enfoque empático, los diseñadores

pueden asegurar que sus creaciones no solo sean funcionales y estéticamente agradables, sino que también atiendan y resuenen profundamente con las necesidades y experiencias de los usuarios. En este sentido, la empatía se convierte en un puente entre el diseñador y el usuario, facilitando una comprensión más profunda y una solución de diseño más efectiva y humana.

En resumen, la inclusión de la empatía como una fase esencial en el proceso de diseño, según Guayabero, redefine el acto de diseñar, transformándolo de un ejercicio de creatividad individual en un proceso colaborativo y centrado en el usuario. Esta perspectiva no solo enriquece el producto final, sino que también refleja un cambio significativo en la forma en que entendemos y practicamos el diseño en el contexto contemporáneo.

Este segmento de la tesis examina metodologías de diseño relevantes para nuestro estudio, especialmente aquellas que integran a usuarios o colectivos en sus procesos.

Entre estas, el *Design Thinking* destaca como una metodología que ha trascendido el ámbito del diseño para adoptar un enfoque interdisciplinario. Richard Buchanan, en su artículo de 1992 *Wicked Problems in Design Thinking*, destacó el potencial del design thinking para resolver problemas complejos. Según Buchanan, este enfoque fomenta la colaboración con personas ajenas al diseño, no desde una

posición de autoridad, sino como asesores (Guayabero, 2021, p. 65,66).

El *Design Thinking* comienza con la empatía hacia las necesidades de los usuarios, combinando el pensamiento lógico común con la creatividad de los procesos de diseño. En su esencia como diseño centrado en el usuario, esta metodología se enfoca en comprender las necesidades y desafíos específicos del contexto. Para ello, se emplean diversos métodos como análisis cuantitativos, entrevistas con expertos y técnicas etnográficas para identificar con precisión el problema y establecer objetivos claros del proyecto.

El proceso continúa con la generación de ideas de diseño y la creación de prototipos alineados con los objetivos definidos. Luego, estos prototipos se prueban en un entorno real y se modifican según sea necesario, buscando la solución más efectiva al problema inicial.

En nuestra investigación, resaltamos dos aspectos clave del *Design Thinking*: su naturaleza colaborativa, que permite la participación de no expertos en diseño a lo largo del proyecto, y su dimensión reflexiva, que promueve un pensamiento crítico compartido entre los participantes.

Otra metodología relevante en nuestro estudio es el diseño inclusivo, que promueve la mejora de la accesibilidad para personas con discapacidad. La Organización Mundial de la Salud define la discapacidad como una condición que incluye deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones en la participación.

El diseño inclusivo se centra en un enfoque integrador para elevar la calidad del diseño, contribuyendo significativamente a un futuro mejor tanto para los individuos directamente involucrados como para la sociedad en general. Como señala Guayabero, “Pero solo si ese futuro es desde y para todos porque, así como nuestras igualdades nos unen, nuestras diferencias nos enriquecen y fortalecen.” (p. 69). Esta metodología busca expandir nuestra comprensión de quiénes son los usuarios, por qué y cómo se abordan los desafíos de diseño, aprendiendo de personas con perspectivas únicas moldeadas por sus circunstancias.

El diseño inclusivo es una metodología que se preocupa por la amplia gama de capacidades y limitaciones humanas, actuando como un diseño mediador al incorporar las necesidades y opiniones del colectivo en el proceso de diseño. Esta aproximación no solo atiende a las necesidades individuales, sino que también enriquece el proceso creativo al considerar una diversidad de experiencias y perspectivas. Como hemos visto, es factible desarrollar proyectos de diseño a partir de la colaboración entre personas y colectivos diversos que comparten un interés o campo de trabajo común. En este contexto, la creación evoluciona hacia un proceso de co-creación, o específicamente en el ámbito del diseño, un proceso de co-diseño.

El co-diseño

El co-diseño implica la colaboración entre diseñadores expertos y participantes externos. Este enfoque busca renovar y mejorar el diseño existente a través de la creación y difusión de herramientas que faciliten su integración. Además, impulsa el debate social con iniciativas de diseño que promueven la crítica y reflexión profunda. Esto incluye la investigación e información sobre innovaciones sociales y la creación de recursos para visualizar y exponer resultados de investigación relevantes, como sitios web, publicaciones de artículos, libros y exposiciones (Manzini, 2015, p. 224).

El diseñador y facilitador Alejandro Masferrer, enfatiza en su enfoque de co-diseño “un proceso inclusivo que no distingue entre creativos y no creativos, entre ellos y nosotros, sino que acoge a cualquier persona que se una al trabajo” (2019, p. 15).

Esta metodología es fundamental para comprender cómo se transforma un proyecto de diseño audiovisual en un proceso de mediación. Por lo tanto, merece una atención especial en nuestra discusión.

La metodología propuesta por Alejandro Masferrer se centra en fomentar la creatividad a través de un proceso colectivo. Proporciona patrones y etapas para la ideación de proyectos en equipo y ofrece estrategias para prevenir y reconocer los problemas comunes en la co-creación.

En el contexto actual, es común encontrar proyectos con equipos multidisciplinares que incluyen técnicos, creativos, productores y diseñadores. Estos equipos tienden a ser flexibles, promoviendo la creación y resolución de proyectos de manera holística. Se valora la inclusión de diversas perspectivas para asegurar que el resultado final sea beneficioso para todos los participantes. Masferrer subraya que “El requisito básico para que un grupo de personas puedan crear juntas es que dispongan de un proceso que lo permita. Es decir, debe existir una metodología. Si la metodología no existe, significará que cada individuo recorrerá los pasos que surjan en su cabeza, que haya ganado con la experiencia o que considere más convenientes en cada momento” (p. 14).

Según Masferrer, una vez que se establece la metodología, es crucial dotar a los participantes de un lenguaje común que facilite la comunicación entre ellos. Además, se deben proporcionar herramientas accesibles a todos los miembros del equipo, independientemente de su nivel de experiencia o especialización.

Un elemento clave en el proceso creativo es el establecimiento de un objetivo claro y alcanzable. Según Masferrer, para mantener el interés de los participantes, es crucial que el proceso creativo se enfoque en resolver un problema desafiante pero realizable. Esto actúa como un motor de motivación para la autosuperación de cada miembro del equipo (Masferrer, p. 24).

Masferrer propone una metodología de cinco patrones de co-creación, representados por formas geométricas, accesibles y comprensibles para todos:

- 1. Círculo (Reunión):** Esta fase inicial implica compartir información y asegurarse de que todos los participantes expresen sus opiniones y dudas para entender el problema a fondo. Se puede iniciar con preguntas sobre el proyecto o el cliente. Aquí, el objetivo es establecer un punto de partida, sin generar ideas todavía.
- 2. Cuadrado (Bases):** En este paso, se extrae información esencial y se obtienen conclusiones tangibles, como definir el objetivo en una frase y establecer criterios de evaluación para el final del proceso. Todas las conclusiones deben documentarse. Al igual que en el círculo, todavía no se proponen ideas; se está en una fase de investigación.
- 3. Estrella (Activación):** Esta fase sirve para activar al equipo antes de la creación, para revitalizar a los participantes después de una sesión larga o para iniciar una sesión entre colaboradores desconocidos. Se utiliza juegos inspiracionales para romper el ritmo, y deben ser ligeros e inspiradores.
- 4. Triángulo Abierto (Exploración):** Aquí comienza el proceso divergente de generación de ideas, donde se prioriza la cantidad sobre la calidad. Se busca una mentalidad propositiva y dispar, con ideas variadas.

Herramientas como mapas mentales pueden ser útiles. “El ejercicio consiste en crear listas de cosas relacionadas con tu proyecto, para luego probar combinaciones de esos elementos hasta llegar a una idea.” (Masferrer, p. 64).

- 5. Triángulo Cerrado (Filtrado):** Esta es una fase convergente donde se seleccionan y descartan ideas, basándose en los criterios de calidad establecidos en la fase del cuadrado. Se requiere un enfoque crítico y analítico para elegir las ideas que mejor cumplan con los objetivos del proyecto.

La metodología de Masferrer ofrece varios beneficios que son particularmente relevantes para nuestra investigación. Primero, simplifica el proceso creativo mediante esquemas y formas fáciles de comprender, transmitiendo seguridad a los participantes. Esta claridad es especialmente beneficiosa para personas con poca experiencia, brindándoles confianza en el proceso y alentándolas a contribuir activamente. Esto fomenta la cohesión del grupo y refuerza el sentido de pertenencia entre sus miembros. Más adelante, analizaremos la efectividad de esta metodología en nuestra práctica.

Por otro lado, Manzini también aborda la incorporación de expertos en diseño en los procesos de co-diseño, enfatizando su contribución a la innovación social. Sugiere que los diseñadores deben capacitarse para transformar la cultura del diseño a través de nuevas visiones y

propuestas.⁵ Según Manzini, “Esa cultura y esa creatividad es lo que deben aportar a la innovación social y a los procesos de co-diseño que sustenten” (2015, p. 95).

Manzini a su vez destaca la importancia de la colaboración entre colectivos de diversos ámbitos. Afirma que lo que convierte a un conjunto de iniciativas en un proceso de diseño es la disposición de los participantes a escucharse y cambiar sus ideas en búsqueda de un punto de vista común sobre los resultados obtenidos. En resumen, esto implica establecer una cooperación dialógica, en la que, como apunta Richard Sennett, la escucha sea tan vital como el hablar. Esto permite a los interlocutores comprender y acercarse a perspectivas diferentes, y de ahí, buscar soluciones conjuntas (Manzini, 2015, p. 95).

En los procesos de co-diseño, encontramos conexiones directas con modelos de mediación como la mediación circular narrativa y la mediación transformativa, centradas en el respeto y la vinculación. Estos modelos estratégicos comparten un objetivo común: facilitar la comprensión de situaciones problemáticas y explorar sus posibles soluciones. Son modelos de gran relevancia para nuestra investigación, especialmente por su potencial aplicación en la promoción de la

⁵ Recordemos que, al igual que en nuestra práctica, este es el foco de trabajo de Ojalá Projects: capacitar en la cocreación a nuevas generaciones de diseñadores para impulsar así la transformación social.

transformación social.

Manzini, abordando el diseño estratégico, enfatiza la importancia de construir coaliciones⁶ que equilibren la visión y la capacidad dialógica. Según él, “la capacidad de visión debe combinarse con la capacidad dialógica, de forma que la coalición se forme en torno a una estrategia o programa (sobre qué hacer y cómo hacerlo); al mismo tiempo, esa estrategia y ese programa solo pueden tomar forma en el debate entre los actores. Administrar ese delicado equilibrio entre la necesidad de hacer propuestas y la de reunir las ideas de los demás, es la primera y más fundamental de las capacidades que deben demostrar tener los expertos en diseño” (Manzini, 2015, p. 100-101).

Esta aproximación subraya la necesidad de un equilibrio delicado entre proponer ideas y absorber las aportaciones de otros. Es una habilidad crucial para los expertos en diseño, relevante para nuestro estudio, que busca comprender cómo estos procesos de co-diseño y mediación pueden enriquecer y facilitar la innovación social.

Los procesos de co-diseño fomentan en los participantes el desarrollo de un pensamiento divergente colaborativo. Este enfoque estimula la generación de soluciones innovadoras y la creación de nuevos

significados compartidos. A diferencia de un enfoque lógico y convergente, basado en conocimientos y experiencias previas, el pensamiento en el co-diseño es exploratorio, espontáneo y fluido, conectando ideas de manera inesperada.

Esta forma de pensamiento es particularmente evidente en la metodología de Masferrer, especialmente durante la fase del ‘triángulo abierto’. Aquí, el enfoque se centra en la divergencia, es decir, en la exploración de una amplia gama de ideas. Posteriormente, en la fase del ‘triángulo cerrado’, el proceso se vuelve convergente, filtrando y refinando las ideas para seleccionar las más prometedoras. Esta transición del pensamiento divergente al convergente es crucial para el éxito del proceso de co-diseño, permitiendo que las ideas iniciales se transformen en soluciones prácticas y efectivas.

El diseño audiovisual contemporáneo

El diseño audiovisual ha evolucionado significativamente, pasando de ser un medio vinculado a la comunicación de masas a un campo interdisciplinario que entrelaza tecnología, arte y medios. Esta transformación ha enriquecido sus capacidades expresivas y emocionales, extendiendo su influencia más allá de los dominios tradicionales y promoviendo una mayor interacción e integración del espectador. Los diseñadores audiovisuales actuales no son solo creadores visuales, sino también comunicadores eficaces, con un

⁶ Por las similitudes con nuestra práctica, destacamos aquí el proyecto Magnet que promueve la formación de alianzas y coaliciones. Magnet busca asociarse con instituciones de referencia para mejorar el éxito académico, proceso en el que se incluyen convenios formales.

dominio tanto de herramientas digitales como analógicas.

En la era actual, la tecnología fomenta la hibridación de lenguajes y medios, transformando al espectador en un participante activo. El diseño audiovisual trasciende las fronteras de la pantalla convencional y ofrece experiencias inmersivas mediante realidad virtual, mapping, realidad aumentada y otras tecnologías emergentes como el Physical Experience Design (PXD), que busca la integración de experiencias físicas y digitales.

En este contexto, el diseño audiovisual asume un proceso de investigación que hibrida metodologías como el design thinking y el diseño inclusivo, además de incorporar metodologías de investigación de otros ámbitos del saber. Esto se alinea con las posibilidades del audiovisual contemporáneo, que incluyen el uso de tecnologías actuales para enriquecer los formatos y herramientas audiovisuales, aumentando así las posibilidades de mediación en el proceso.

De esta manera, los formatos audiovisuales creados no necesariamente siguen los estándares del mercado, sino que responden a los objetivos y funciones determinados por las necesidades de los participantes del proyecto de diseño. Esto permite explorar, por ejemplo, las capacidades del micromapping en temas relacionados con la salud mental, como hemos podido explorar en nuestro caso.

La hibridación en un mismo producto de arte, tecnología y audiovisual en formatos disruptivos, su fusión con métodos de diseño críticos, y

su función social, encarna lo que Enzo Manzini describe como “el modo característico del diseño”: la capacidad de imaginar algo que aún no existe pero que, llevando a cabo las acciones adecuadas, resulta factible, combinando sentido crítico, creatividad y sentido práctico (Manzini, 2015, p. 48).

Nuestra investigación se centra en el análisis de los métodos, procesos y fases en la creación de proyectos de diseño audiovisual, ya que estos procesos pueden aportar beneficios al individuo, aprendizajes al colectivo y transformación a la sociedad en general.

Estos nuevos medios facilitan un diálogo más dinámico y una cocreación más profunda entre los diseñadores expertos y difusos, educadores, directores y demás miembros del equipo audiovisual. A medida que se exploran y se adoptan estos formatos emergentes, se promueve un ambiente de experimentación y aprendizaje conjunto, donde los participantes no solo comparten habilidades y conocimientos, sino que también ganan nuevas perspectivas y experiencias. Este entorno fomenta una comprensión más rica y matizada de las narrativas audiovisuales, donde las ideas pueden ser discutidas, desarrolladas y transformadas colectivamente, llevando a producciones más innovadoras y resonantes. En definitiva, estos nuevos medios no solo están cambiando el panorama del diseño audiovisual, sino que también están reinventando las formas en que los creadores se conectan, colaboran y mediatizan sus ideas y visiones.

Finalmente, aunque no es nuestro enfoque principal, reconocemos el poder del medio audiovisual en todas sus formas para posicionar al espectador en lugares de intermediación, un término acuñado por Gastón Bachelard para describir la capacidad de “separar el pensamiento de la realidad colindante y, así, poder invocar otras realidades y hacerlas presentes” (Fontdevila, 2018, p. 73). Las realidades inmersivas y experienciales, que provocan una desconexión con el espacio real y una conexión con mundos imaginados, desarrollan empatía y resultan muy interesantes para futuras investigaciones. No obstante, nos centraremos en cómo podemos influir durante los procesos de creación para que estos efectos se produzcan de la manera más eficiente posible.

Fases de un proyecto de diseño audiovisual

En todo proyecto de diseño audiovisual, podemos distinguir cinco fases claras y diferenciadas: investigación sobre el tema u objeto a tratar, definición de objetivos, preproducción/ideación, producción, postproducción y comunicación/puesta en escena/difusión.

La investigación es fundamental para definir el tema y los objetivos. Los métodos utilizados, ya sean cuantitativos o cualitativos, condicionan los resultados. Esta fase no solo es inicial, sino también transversal a lo largo del proyecto, siendo crucial en cada toma de decisiones.

Durante la preproducción, se conceptualiza el proyecto y se definen sus necesidades de producción. Aquí, se estructura la información a través de herramientas como guiones, storyboards o animáticas, se establece la dirección de arte (forma, color, textura) y se realiza la previsión de costos y planificación temporal.

La producción implica la grabación y el rodaje, la elaboración de recursos materiales y técnicos, y la creación de estructuras para instalaciones, animaciones, programación de código, entrevistas, audios, entre otros. Esta fase varía según el tipo de audiovisual.

La postproducción es la etapa de edición y montaje final, donde se seleccionan y ensamblan los recursos recopilados en la producción. Aquí, se implementan fases de sonorización, mezcla, efectos visuales o FX, de nuevo dependiendo del tipo de audiovisual. El diseño se manifiesta en la edición y montaje para facilitar la comprensión del mensaje, afectando aspectos como el audio o el retoque de color, y orientándose hacia el público objetivo.

Finalmente, una vez completado el producto audiovisual, se incorpora y promueve en distintos canales de difusión, como cadenas de distribución, TV, festivales, galerías de arte o plataformas online. En la fase final de exhibición y distribución, es crucial que el diseñador audiovisual preste especial atención no solo a dónde y cómo se implanta el diseño, lo cual condicionará su efectividad, sino también al impacto y a la incorporación

de herramientas de medición para un estudio riguroso.

Como afirma Manzini (2015, p. 57), “los expertos en diseño son, por tanto, sujetos dotados de conocimientos específicos que les permiten actuar profesionalmente en los procesos de diseño”, lo cual se aplica plenamente en el contexto del diseño audiovisual.

Roles relevantes de una producción audiovisual / diseño

El diseño audiovisual, a menudo una labor colaborativa, implica la integración de diversas herramientas y disciplinas artísticas, requiriendo la colaboración entre especialistas de varios ámbitos. A continuación, describiremos los perfiles más relevantes en un proceso audiovisual estándar, enfocándonos en producciones en pantalla, pero con funciones aplicables a formatos como interactivo, instalativo, inmersivo y experiencial. Analizaremos estas figuras, así como la figura del facilitador en un contexto de diseño y su relevancia, en referencia a nuestro estudio.

Director: Esta figura es crucial para definir la perspectiva del tema y los objetivos del proyecto. El director/a presenta la idea, valida el guion y establece la producción en términos artísticos, apoyándose en el director artístico y el director de fotografía. Estas figuras, junto a un equipo de creativos y técnicos, desarrollan el concepto visual, contribuyendo al entendimiento de la idea.

Director de arte: Responsable de transformar la imaginación en realidad tangible, como localizaciones y decorados. La dirección de arte, más que una disciplina estética, es narrativa. Una vez definido el tema y mensaje por el director, el director artístico inicia su trabajo, definiendo la intención y evolución narrativa. Mediante el uso del color, la forma y la textura, sirve como un mediador clave entre los creadores de una obra audiovisual. Al traducir ideas y visiones en elementos visuales concretos como vestuario, maquillaje y decorados, este rol facilita una comprensión y alineación cohesivas entre el director/a, el guionista y otros miembros del equipo creativo, asegurando así una narrativa y un estilo visual unificados en la producción.

Director de fotografía: Encargado de todas las decisiones relacionadas con la imagen, tanto técnica como artísticamente. Controla el encuadre, la composición, la óptica y la iluminación, siendo clave para el lenguaje visual de la producción y para cumplir con el objetivo de la idea. Al coordinar con el director y el director de arte, esta figura clave asegura una visión coherente y compartida del proyecto, facilitando la transformación de ideas en una narrativa visual unificada y comprensible para todo el equipo.

Guionista: Se encarga de la narrativa, trabajando en equipo para definir la historia.

Productor/a: Establece los límites de las posibilidades creativas,

manejando recursos, financiación, aspectos legales y logística, y supervisa la producción y comercialización.

En nuestro enfoque colaborativo, los cinco roles principales se distribuyen y entrelazan entre todos los participantes del proyecto. En este modelo, cada miembro comparte experiencias y perspectivas que enriquecen tanto la trama como la puesta en escena, contribuyendo colectivamente a un objetivo comúnmente acordado y definido por todo el equipo y coordinado por un facilitador.

Diseñador/facilitador: Si bien no es una figura central en una producción audiovisual estándar, es crucial para alcanzar objetivos en un proceso de diseño de mediación. Manzini (2015, p. 99) describe al diseñador experto como “propiciador, activista, estratega, promotor cultural”, roles que facilitan el proceso.

En el ámbito del diseño, el rol del facilitador se caracteriza por guiar el proceso sin tomar decisiones directas, sino más bien presentando opciones para avanzar. Como señala Masferrer, “todo proceso creativo medianamente complejo debería contar con este papel. De esa manera, los miembros del equipo podrán dedicarse a lo que mejor saben hacer: crear, diseñar o pensar. Mientras tanto, el facilitador velará por que se cumplan las normas de cada paso del proceso, propondrá ejercicios cuando intuya un atasco y retará a los participantes para que alcancen metas más altas. El facilitador no dará ideas, pero provocará que surjan” (Masferrer, p. 25).

La labor del facilitador es comparable a la de un productor audiovisual en términos de asegurarse de que los participantes dispongan de las herramientas y recursos necesarios, garantizando la eficiencia en cada fase del proyecto y gestionando los posibles conflictos. Además, sugiere estrategias y plantea preguntas para superar obstáculos en el proceso.

Masferrer también compara al facilitador con roles como mediador, game master, narrador o árbitro, destacando la importancia de la inteligencia emocional y la empatía para guiar al equipo de forma efectiva sin parecer autoritario (Masferrer, p. 111).

Este perfil requiere de habilidades blandas, como inteligencia emocional, pensamiento crítico, resiliencia y liderazgo. Estas capacidades son cada vez más valoradas en el entorno profesional, siendo cruciales para la competitividad de las empresas. Según un estudio de LinkedIn, el 57% de los directivos considera las habilidades blandas más importantes que las habilidades técnicas en la selección de personal, y el 89% de los despidos se deben a deficiencias en estas habilidades.

En nuestro estudio, estas habilidades son relevantes ya que se relacionan con la interacción interpersonal, la creatividad compartida, el aprendizaje y la comunicación. Además, son habilidades que difícilmente pueden ser automatizadas por inteligencia artificial, dado su carácter humano. Estas cualidades son igualmente esenciales en la figura de un mediador.

El aprendizaje reflexivo en el ámbito universitario

Después de haber contextualizado la mediación y la producción audiovisual en secciones anteriores, este bloque se enfoca en el aprendizaje dentro del ámbito universitario. Aquí analizaremos distintas metodologías docentes que se relacionan con la mediación. Esto incluye enfoques que fomentan y potencian el diálogo y la colaboración entre los estudiantes, así como aquellos que refuerzan su independencia y habilidades en procesos de creación colectiva. El análisis explorará cómo estas metodologías pueden contribuir al desarrollo de competencias relacionadas con la mediación en el contexto educativo superior.

La perspectiva del Dr. Thomas Shuell en la psicología educativa se ha destacado por sus contribuciones significativas, especialmente en lo que respecta a la eficacia del proceso de aprendizaje (1986). Sus investigaciones resaltan una idea fundamental: la importancia de centrarse en cómo los estudiantes aprenden y no solo en lo que se les enseña. Este enfoque pone de manifiesto la necesidad de reevaluar y adaptar las metodologías de enseñanza para optimizar los resultados educativos.

Siguiendo esta línea de pensamiento, la definición y el diseño de las actividades de aprendizaje se convierten en el núcleo de la enseñanza. Los objetivos de aprendizaje y el proceso para alcanzarlos requieren

una atención detallada. Surge entonces la pregunta clave: ¿cómo definimos los criterios y estrategias para estas actividades? La respuesta a esta interrogante es fundamental, ya que guía la función del docente, transformándolo en un facilitador y acompañante en el proceso educativo. El docente, por tanto, no solo imparte conocimientos, sino que también diseña y ajusta las experiencias de aprendizaje para maximizar su eficacia.

La visión de Shuell sobre el aprendizaje sienta las bases para lo que John Biggs, en la década de 1990, desarrollaría como el ‘alineamiento constructivo’. Este enfoque, que ha ganado reconocimiento en la docencia universitaria, enfatiza la coherencia entre los objetivos de aprendizaje, los métodos de enseñanza y los criterios de evaluación. Según Biggs (2006, p. 29), un sistema de enseñanza eficaz alinea estos elementos de tal manera que apoyan y facilitan el aprendizaje del estudiante. Es decir, tanto los métodos de enseñanza como los criterios de evaluación deben diseñarse con un enfoque centrado en los objetivos de aprendizaje, otorgando un papel protagonista al estudiante en su propio proceso educativo.

Por tanto, tanto Biggs como Shuell abogan por un cambio conceptual en la relación enseñanza-aprendizaje. Esta evolución se refleja claramente en la forma en que Biggs redefine la noción tradicional de métodos de enseñanza. En sus palabras, ‘actividades de enseñanza y aprendizaje’ es un término más apropiado que ‘método de enseñanza’, ya que captura mejor la naturaleza recíproca de la enseñanza y el aprendizaje (Biggs,

p. 50). Esta perspectiva pone de relieve la interacción dinámica entre enseñar y aprender, sugiriendo que estos procesos son inseparables y mutuamente enriquecedores.

Esta comprensión del aprendizaje, que enfatiza la definición de objetivos, es crucial desde nuestra perspectiva, pero aún enfrenta resistencias en el ámbito de la enseñanza universitaria. La principal razón de esta resistencia radica en la diferencia entre las teorías docentes tradicionales y este enfoque más contemporáneo. Mientras que las teorías tradicionales se centran predominantemente en la transmisión de conocimientos y en evaluar a los estudiantes en función de una norma, es decir, comparándolos con el rendimiento medio de sus compañeros, el enfoque que proponemos pone el énfasis en evaluar el aprendizaje del individuo según criterios específicos, derivados de los objetivos de aprendizaje claramente definidos. Esta discrepancia entre la evaluación basada en la norma y la evaluación basada en criterios refleja no solo un cambio en las técnicas de enseñanza, sino también en la filosofía subyacente que guía la educación universitaria.

Otras resistencias al cambio en la enseñanza-aprendizaje surgen por factores como el tamaño de las clases, la limitación de recursos y la falta de formación docente. La responsabilidad de implementar este cambio recae tanto en las políticas educativas como en las instituciones universitarias. Sin embargo, la efectividad de este cambio está condicionada por la resolución de estos desafíos externos.

Además, facilitar el cambio implica superar obstáculos como clases numerosas, falta de personal docente, el reciclaje de este, y recursos para el desarrollo de nuevas asignaturas. Estos problemas, a menudo ligados a restricciones económicas, recaen sobre el profesorado. Los docentes universitarios enfrentan presiones de diversos frentes: departamentos académicos, la institución educativa y un cuerpo estudiantil que cada vez más se ve a sí mismo como cliente. Esta dinámica contribuye a una posible disminución en los estándares de enseñanza y aprendizaje.

En su obra *Calidad del aprendizaje universitario* (2006), John Biggs no solo introduce nuevas metodologías docentes, sino que también aborda problemáticas sistémicas en la enseñanza. Biggs enfatiza que el cambio en la enseñanza-aprendizaje debe ser reflexivo y adaptado al contexto del docente, y no solo una reestructuración superficial. “La enseñanza es una cuestión personal. Las ideas nuevas han de utilizarse de forma reflexiva, impulsadas por la convicción y ajustadas al propio contexto”, aconseja Biggs (2006, p. 15). Por tanto, insta a los docentes a reflexionar sobre su práctica docente a partir de su experiencia y contexto, en lugar de depender únicamente de estructuras organizativas abstractas.

Siguiendo esta corriente de pensamiento, el filósofo estadounidense Donald Alan Schön introdujo el concepto de ‘práctica reflexiva’. Antes de desarrollarlo, Schön habla del ‘conocimiento en la acción’,

refiriéndose a acciones espontáneas e inconscientes que usamos para resolver situaciones hábilmente, pero que a menudo no podemos explicar verbalmente. Este conocimiento tácito se revela mediante la observación y reflexión posteriores sobre dichas acciones

En el proceso de aprendizaje práctico, desarrollamos secuencias dinámicas de conocimiento a través de la experimentación, el ensayo y error, y la toma de decisiones. Este proceso evoluciona hacia lo que Schön describe como ‘reflexión en la acción’, que ocurre cuando somos capaces de articular este conocimiento. Schön distingue claramente entre la capacidad de reflexionar durante la acción y la habilidad de reflexionar sobre nuestra reflexión en esa acción, afirmando: “Una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción” (Schön, 1992, p. 42).

La reflexión en la acción es particularmente valiosa para los estudiantes en sus prácticas profesionales. A menudo, los problemas que enfrentan los profesionales en situaciones reales no se presentan de manera clara y estructurada (wicked problems), sino que requieren habilidades de pensamiento de orden superior para su resolución. Estos problemas rara vez tienen soluciones únicas y exigen una reflexión profunda para vincular la teoría con la práctica. Como señala Schön, “De hecho, [estos problemas] no suelen presentarse ni siquiera como problemas sino como situaciones poco definidas y desordenadas” (Schön, 1992, p. 18).

En la misma línea se desarrollan las estrategias metodológicas del

proyecto *Magnet*, en las cuales encontramos una resonancia significativa con nuestras propias prácticas. *Magnet* articula un principio clave: ‘aprender es investigar deliberando’. poniendo énfasis en que los procesos de aprendizaje deben integrar acciones de pensar, hacer y comunicar.

Esta perspectiva también remite a los principios de la Doctora Marta Camps en su tesis *Saber en la acción. Prácticas pedagógicas indisciplinadas* (2020) capaz de integrar creatividad, presencia, movimiento y prácticas pedagógicas indisciplinadas, reflejando también un enfoque compartido en nuestra metodología. En ambas prácticas, el aprendizaje es concebido como un proceso vinculado a la toma de conciencia, valorando especialmente el hacer, reflexionar sobre la acción y revisar lo aprendido. Se reconoce que estos procesos se intensifican con una intención comunicativa. Cada iteración representa una nueva adecuación y profundización del aprendizaje.

En nuestro contexto, la capacidad de combinar conocimiento y acción es esencial. Este enfoque se manifiesta en cómo hibridamos técnicas y procedimientos propios del diseño audiovisual con las necesidades y el saber de los colectivos colaboradores. Además, la reflexión conjunta sobre estos procesos, tanto en curso como en retrospectiva, se convierte en una herramienta de evaluación y mediación muy valiosa. En este sentido, podríamos hablar de una forma de mediación que se desarrolla activamente en el proceso de la acción.

Por lo tanto, es fundamental estar atentos a los cambios que

ocurren durante el proceso educativo para garantizar que estos contribuyan positivamente al aprendizaje del estudiante y a la mediación. Cada iteración en el proceso de enseñanza debe incorporar ajustes que mejoren tanto la enseñanza como el aprendizaje. Biggs (2006, p. 25) enfatiza este punto, declarando: “El objetivo del aprendizaje-acción es enseñar a la persona a enseñarse a sí misma, de manera que no se trata solo del aprendizaje del estudiante, ni siquiera del aprendizaje sobre cómo enseñar, sino del aprendizaje sobre uno mismo como profesor y del uso de la reflexión para convertirse en un mejor educador”. Este enfoque destaca la importancia de la autoevaluación y la adaptación continua por parte de los docentes.

El rol del estudiante

Las metodologías de enseñanza y las actividades propuestas en el aula influyen significativamente en el nivel de compromiso y participación del estudiante en su aprendizaje. Por ejemplo, en una clase magistral, el estudiante tiende a ser un receptor pasivo, mientras que, en un taller, su rol es más activo, promoviendo su participación e implicación.

Aunque la enseñanza pasiva, como las clases magistrales, siguen siendo útiles, es crucial aplicar prácticas educativas efectivas para que resulten beneficiosas para la mayoría de los estudiantes, no solo para aquellos con mayor facilidad académica.

Según Biggs, las metodologías docentes activas potencian la

participación de todos los estudiantes en un entorno de constante actividad. En este escenario, los estudiantes están continuamente involucrados en realizar preguntas, teorizar, especular, reflexionar y proponer soluciones. Este enfoque requiere que utilicen habilidades cognitivas de orden superior como la investigación, el análisis, la síntesis, la conceptualización y el pensamiento crítico, que son esenciales en nuestro contexto.

Metodologías docentes activas

Las metodologías docentes activas, al integrar actividades cooperativas e inclusivas, promueven y fomentan la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje. Estas metodologías, que se pueden adaptar y combinar según las necesidades de cada situación, se ven potenciadas por el avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

El objetivo es que los estudiantes se hagan responsables de su propio aprendizaje de manera autónoma, lo que implica un proceso autorreflexivo y de asunción de responsabilidades. Este enfoque requiere un acompañamiento efectivo por parte del docente, resultando en un papel más exigente para este.

Las metodologías docentes activas se basan en situaciones y problemas reales del mundo cotidiano. Apuntan a soluciones prácticas

y relevantes, emulando desafíos similares a los que los estudiantes enfrentarán en el mundo laboral. La resolución de estos retos se aborda como un proceso de aprendizaje constructivo, donde los estudiantes se involucran activamente con contenidos del currículo aplicables a su futura carrera profesional.

Este enfoque de integración práctica desde el inicio, y no solo al final del currículo universitario (las tradicionales prácticas universitarias), fomenta continuamente la motivación y el interés de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Este aprendizaje vivencial involucra emocionalmente al estudiante, profundizando su comprensión, fortaleciendo la retención del conocimiento y mejorando su capacidad para aplicar lo aprendido en situaciones futuras similares.

Este contexto nos lleva a lo que Biggs distingue como enfoque superficial y enfoque profundo en el aprendizaje. Según Biggs (2006, p. 32), el enfoque superficial se caracteriza por el deseo de completar la tarea con el mínimo esfuerzo, aparentando cumplir los requisitos. En contraste, el enfoque profundo, como detalla Biggs (2006, p. 35), surge de una motivación genuina por entender y abordar la tarea de forma significativa, donde el estudiante se involucra activamente utilizando estrategias cognitivas adecuadas para su desarrollo.

Biggs aboga por un cambio conceptual en la educación, donde

la motivación del estudiante es clave. En lugar de simplemente adquirir conceptos o competencias, Biggs sugiere que “los estudiantes experimentan la necesidad sentida de llegar a la meta” (2006, p.31), implicándose activamente en un proceso que requiere su participación. Según Biggs, la motivación es resultado de una buena enseñanza, no su requisito previo. Esta ‘motivación intrínseca’, tal como la define Biggs, fomenta un interés genuino en los estudiantes por lo que están aprendiendo, llevándolos hacia un enfoque profundo del aprendizaje y, en última instancia, a un desarrollo académico y profesional efectivo. Biggs aclara que los enfoques superficial y profundo no son rasgos innatos, sino respuestas al ambiente educativo. Una enseñanza de calidad promueve el enfoque profundo y reduce el superficial, aunque muchas veces, la enseñanza tradicional tiende a generar el efecto contrario (2006, p.51).

Las actividades de aprendizaje activo fomentan el trabajo en equipo y la participación activa, incentivando a los estudiantes a compartir sus logros personales con el grupo. Este enfoque no solo fortalece la conciencia de grupo, sino que también permite que las habilidades individuales se potencien y complementen dentro del entorno colaborativo.

En este contexto, la evaluación se transforma en un proceso colectivo, transparente y que abarca todos los aspectos del aprendizaje. Los

estudiantes participan en una dinámica de evaluación que va más allá de responder preguntas preestablecidas, promoviendo también la formulación de nuevas interrogantes. Según Biggs (2006, p. 91), las percepciones de éxito y fracaso de los estudiantes están influenciadas por cómo atribuyen sus propios éxitos y fracasos. Este enfoque recuerda a los procesos de co-creación en el diseño, tal como los describe Masferrer, donde la evaluación de proyectos co-creados se basa en criterios definidos colectivamente por los participantes, reflejando sus expectativas de éxito.

Tipos

En España, se han formado grupos de trabajo especializados en metodologías activas, compuestos por Centros de Formación del Profesorado. Un ejemplo destacado es el trabajo realizado por ‘La Red de Formación de Castilla y León’, en colaboración con los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de la Comunidad (CFIE). En 2019, la Junta de Castilla y León publicó un informe sobre estas metodologías activas.

Este informe identifica y detalla dieciséis metodologías activas, que incluyen:

1. Visual Thinking
2. Flipped Classroom
3. Aprendizaje basado en Problemas y retos

4. Aprendizaje basado en Servicio
5. Comunidades de Aprendizaje
6. Escuela de conocimiento Kunskapsskolan
7. Aprendizaje basado en Proyectos
8. Design Thinking
9. Gamificación
10. Aprendizaje basado en Investigación
11. Aprendizaje Colaborativo
12. Portfolio
13. Unidades Integradas
14. Aprendizaje Cooperativo
15. Metacognición
16. Ambientes y Rincones

Cada metodología se resume en una ficha, estructurada en cuatro apartados: definición, objetivos, características y una sección multimedia con recursos adicionales video/gráficos para profundizar en cada una. Las fichas están disponibles para consulta online [aquí](#)

La mediación audiovisual se alinea particularmente bien con metodologías como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Basado en Retos (ABR), y especialmente con el Aprendizaje Basado en Proyectos (Project-Based Learning, PBL). Estos enfoques se centran en un objetivo común que los participantes deben resolver colaborativamente. Como resume Biggs (2006, p. 252), “las disciplinas

tradicionales no definen lo que hay que aprender, pero los problemas sí”. Para abordar un problema o proyecto, los participantes deben investigar conjuntamente, trabajar en la relación de conceptos, aplicar y perfeccionar habilidades técnicas específicas de la disciplina y evaluar los resultados. En esencia, este proceso implica aprender a profesionalizarse. Biggs (2006, p. 254) subraya que estas metodologías persiguen objetivos claros: estructurar el contenido para su aplicación en contextos prácticos, desarrollar procesos de razonamiento eficaces, fomentar habilidades de autoaprendizaje y trabajo en grupo, y aumentar la motivación hacia el aprendizaje. Las metodologías activas fomentan la reflexión y el pensamiento crítico.

En nuestra práctica estas metodologías se desarrollan en paralelo a un proceso de mediación, comenzando con objetivos claramente establecidos para abordar y resolver situaciones conflictivas. Incluyen métodos y actividades específicas que guían y respaldan el desarrollo de soluciones, complementados por un sistema de evaluación eficaz. Dentro de este marco, el papel del docente es crucial. Actuando como un detonador de desarrollo de competencias, el docente revela problemáticas y contextos, y estimula las conexiones entre individuos. Así, media pedagógicamente entre los estudiantes o, como en nuestro estudio, entre los estudiantes y un colectivo específico. Este enfoque pedagógico implica no solo transmitir conocimientos, sino también fomentar habilidades críticas y de colaboración, esenciales en la resolución de conflictos y el desarrollo profesional.

Mediación pedagógica.

Detengámonos un momento para comprender un concepto estrechamente relacionado: la mediación pedagógica. Esta noción se basa en la idea de que el aprendizaje ocurre en un contexto de intercambio activo entre los participantes del proceso educativo incluyendo al docente. Fuentes Navarro (2017) entiende que “en la lógica del compartir se aprende en tanto que los participantes del acto educativo —mediador pedagógico y aprendientes— comparten inquietudes, problemas y dudas sobre la realidad concreta —el territorio— y la dotan de sentido, en razón de que colaboran entre sí para formular posibles respuestas y soluciones a sus inquietudes a través de la lógica de la investigación en un ambiente comunitario de cooperación genuina y solidaridad auténtica.”

En este enfoque, la labor docente se concibe desde la perspectiva del compartir. Docentes y estudiantes intercambian preguntas e inquietudes, contrastando con la tradicional lógica del impartir, donde predomina la expectativa de que los estudiantes simplemente repitan la información transmitida por el docente para demostrar su aprendizaje. Si bien valoramos la perspectiva de Navarro sobre la mediación pedagógica y la lógica del compartir en la educación, nuestra visión difiere ligeramente, especialmente en relación con la neutralidad e imparcialidad del mediador. Navarro propone una visión de colaboración directa entre docentes y estudiantes en la búsqueda de soluciones a retos planteados, lo cual se aleja un poco de nuestra

concepción de un mediador imparcial y de un docente que plantea desafíos, esperando que los estudiantes propongan soluciones de manera autónoma.

En nuestro enfoque, el docente, al emplear metodologías de enseñanza-aprendizaje, asume un papel de acompañante. En este rol, mientras comparte el viaje educativo con los estudiantes, facilita, apoyando y guiando, tanto el aprendizaje como la mediación.

Además, consideramos que la educación universitaria actual debe avanzar en paralelo a los cambios y desafíos de la sociedad. Los retos que enfrentamos deben ser abordados de manera conjunta; no trabajamos unos para otros, sino con y junto a los demás. Esta orientación en la docencia hacia dotar de estrategias y formas de colaboración y el trabajo conjunto refleja un enfoque más integrado y relevante para las necesidades actuales de la sociedad y el desarrollo profesional.

La docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

El 19 de junio de 1999 marcó un hito significativo para la educación superior en la Unión Europea con la firma de la Declaración de Bolonia en la ciudad italiana homónima. Participaron 29 países, con el objetivo común de armonizar los sistemas de educación superior en Europa. La

declaración se centró en unificar objetivos y estrategias relacionadas con la calidad, la competitividad y la movilidad internacional de estudiantes, profesores e investigadores.

A pesar de la importancia de esta reforma, se generaron críticas por la percepción de una falta de debate profundo sobre sus implicaciones. Estas voces críticas consideraron que la Declaración de Bolonia favorecía la mercantilización de la educación superior y los intereses económicos de grandes conglomerados empresariales, en detrimento de los intereses de la comunidad educativa. Entre las preocupaciones expresadas se incluían aspectos como la equiparación de un sistema de créditos a un horario laboral, la opcionalidad de un segundo ciclo formativo no accesible para todos y la posible marginalización de carreras menos rentables. Estos factores, según los críticos, podrían conducir a una disminución en la calidad de la educación universitaria, vista como un espacio vital para el desarrollo del conocimiento humano.

Con el objetivo de proporcionar orientaciones al profesorado sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje impulsadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en 2006 se publicó el estudio *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*, dirigido por el profesor Mario De Miguel Díaz.

Este estudio es una referencia constante en nuestra investigación, por lo que será extensamente citado a lo largo de la misma. Por ello en cada cita literal, nos limitaremos a mencionar únicamente la página correspondiente. La investigación de De Miguel Díaz ofrece estrategias, modelos y directrices que facilitan la transición del profesorado de un enfoque tradicional centrado en la enseñanza a un enfoque centrado en el aprendizaje del estudiante, promoviendo el cambio de un modelo de enseñanza pasivo a uno activo. Este enfoque se alinea íntegramente con los objetivos y propósitos de nuestro estudio.

Nos enfocamos especialmente en los cuatro aspectos más relevantes para nuestra investigación: las competencias, las modalidades organizativas, las estrategias metodológicas y los enfoques de evaluación.

Competencias

Lyle M. Spencer, Doctor en Filosofía, y Signe Spencer, psicóloga, han realizado aportaciones significativas al estudio de las competencias y sus categorías a lo largo de sus carreras investigadoras. Definen la competencia como “...una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación” (Spencer y Spencer, 1993; citado por De Miguel, 2006).

De Miguel señala que estas características incluyen ‘motivos’, ‘rasgos de personalidad’ y ‘autoconcepto’, los cuales están profundamente arraigados en el estudiante. En términos de desempeño, se refieren a ‘conocimientos’ y ‘habilidades’ que se demuestran en relación con un criterio de efectividad, vinculado en este caso a la materia de estudio.

De Miguel también describe las competencias “como la capacidad que tiene un estudiante para afrontar con garantías situaciones problemáticas en un contexto académico o profesional determinado” (p. 24). Subraya que la competencia solo existe si se vincula a un objeto o situación concreta, lo que implica que, si el estudiante experimenta la competencia en un contexto real, el aprendizaje será más profundo. En resumen, establecer competencias relacionadas con criterios específicos y vinculadas a situaciones reales conduce a un aprendizaje más significativo y profundo.

Modalidades organizativas

Las modalidades organizativas se refieren tanto a los escenarios físicos y virtuales como a las estrategias para estructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según el Boletín Oficial del Estado (BOE) de 2003, estas modalidades exigen al docente la integración de enseñanzas teóricas y prácticas, así como la coordinación de otras actividades académicas. Es fundamental incluir las horas de estudio y trabajo que el estudiante necesita para alcanzar los objetivos formativos de cada

materia dentro del plan de estudios establecido. El BOE (2003, pp. 34355-34356) detalla estas directrices, proporcionando un marco para la organización eficaz de la enseñanza y el aprendizaje en entornos educativos.

[Consulta el documento completo del BOE aquí](#)

El proceso de Bolonia establece distintas modalidades de enseñanza:

Clases teóricas: Consisten en la exposición verbal de los contenidos por parte del docente. Sin embargo, esta modalidad no garantiza la integración de todos los tipos de estudiantes, siendo más adecuada para perfiles académicos.

Seminarios y talleres (workshop): Estos fomentan la construcción de conocimiento a través de la interacción y la actividad, generalmente en pequeños grupos. Los seminarios se centran en el debate y la reflexión, desarrollando competencias intelectuales y habilidades sociales (p. 57). Los talleres se enfocan en habilidades manipulativas e instrumentales sobre temas concretos. En ambos casos, el rol del docente es principalmente de moderador y observador, con competencias en la gestión de grupos y la vinculación del conocimiento teórico y práctico (p. 58). Los estudiantes desempeñan un papel activo, adquiriendo competencias específicas.

Clases prácticas: Son sesiones enfocadas en mostrar cómo actuar en situaciones concretas de la realidad profesional, proporcionando entrenamiento en habilidades procedimentales básicas.

Prácticas externas: Permiten a los estudiantes aplicar conocimientos en un entorno profesional. Aunque relevantes, no son el foco principal de nuestro estudio.

Tutorías: Ofrecen atención personalizada al estudiante, basándose en el aprendizaje activo.

Estudio de trabajo en grupo: En esta modalidad, el aprendizaje cooperativo es clave: “un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula según el cual los alumnos aprenden unos de otros, así como de su profesor y del entorno” (Lobato, 1998, p. 23; citado por De Miguel, 2006, p.72). Promueve un papel más activo del estudiante hacia el autoaprendizaje, especialmente en grupos pequeños y contextos colaborativos. Dentro de nuestro marco de estudio, resulta particularmente interesante, dentro de esta modalidad, la aplicación de métodos como el estudio de caso y el aprendizaje basado en proyectos. Estos enfoques son valiosos por su potencial para desarrollar competencias vinculadas a la interacción social en un escenario educativo.

Johnson, Johnson y Holubec (1999), citados por De Miguel (2006), destacan los componentes esenciales del aprendizaje colaborativo. Uno

de los elementos clave es la ‘interdependencia positiva’, donde el éxito individual está intrínsecamente ligado al éxito del equipo. Para fomentar esto, se sugiere la creación de incentivos comunes, la asignación de roles específicos, el fomento de la responsabilidad individual, el desarrollo de habilidades para el trabajo en grupo y la implementación de evaluaciones tanto de los resultados como del proceso.

De Miguel aconseja dedicar un tiempo al inicio del proceso educativo para que los estudiantes compartan sus expectativas e ideas sobre lo que significa o debería significar el trabajo en grupo. Este enfoque facilita el establecimiento consensuado de las normas de funcionamiento del grupo. Posteriormente, detallaremos cómo hemos aplicado esta sugerencia en nuestra práctica y los resultados obtenidos.

En cuanto a los roles del docente en el aprendizaje colaborativo y su paralelismo con la mediación, se invita a los profesores a desempeñar múltiples roles. Inicialmente, actúan como ‘facilitadores’, reforzando la confianza de los estudiantes en su capacidad de autoaprendizaje. Además, como ‘referentes’, muestran habilidades cooperativas, y como ‘observadores’, aportan actuaciones positivas. Finalmente, en su rol de ‘evaluadores’, proporcionan retroalimentación continua en cada fase del proceso (p. 74). Estos roles siempre son enfocados desde el refuerzo positivo.

La modalidad organizativa del trabajo colaborativo ofrece una riqueza significativa. La meta grupal común y el énfasis en la interacción

social actúan como motivadores potentes, facilitando el aprendizaje de los estudiantes. En la evaluación de esta modalidad, además de las competencias específicas de la materia, cobran especial importancia las competencias cooperativas básicas, incluyendo habilidades, destrezas, actitudes y valores, particularmente en comunicación, manejo de diferencias y relaciones entre iguales.

De acuerdo con De Miguel, las contribuciones de este tipo de actividades exceden lo puramente académico. Los estudiantes, al involucrarse más allá de lo cognitivo, entran en procesos de negociación que involucran aspectos afectivos, lo que lleva a un conocimiento en la acción que promueve la reflexión y el posicionamiento. En secciones posteriores, presentaremos casos concretos encontrados en nuestro estudio que ilustran estas dinámicas.

Esta modalidad organizativa se alinea perfectamente con la metodología de co-creación de Alejandro Masferrer. Las actividades cooperativas y participativas grupales incorporan objetivos y estrategias de evaluación conjunta, lo que las hace particularmente eficaces en procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativos.

Estrategias metodológicas

A diferencia de las modalidades organizativas, que implican tanto los escenarios como las formas de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, aquí nos centramos en los métodos —actividades de

enseñanza— utilizados en estas modalidades.

El método docente se define como un conjunto de decisiones sobre procedimientos y recursos utilizados en diferentes fases de un plan de acción. Estos métodos están organizados y secuenciados de acuerdo con los objetivos previstos, permitiendo abordar el propósito final de la tarea educativa. El método implica una secuencia temporal y lógica de pasos que deben ser justificados y explicados racionalmente (p. 36). Este enfoque procesual en el diseño de actividades docentes tiene similitudes con diversos modelos de mediación.

Según el estudio al que hacemos referencia, se identifican tres enfoques distintos en los métodos docentes activos:

Enfoque individualizado: Incluye métodos como enseñanza programada, enseñanza modular, aprendizaje autodirigido, investigación y tutoría académica. Aunque nuestro proceso es colectivo, estos métodos pueden ser relevantes en momentos específicos cuando los estudiantes trabajan individualmente antes de contribuir al grupo.

Enfoque de socialización didáctica: Con una dimensión social, este enfoque incluye métodos como la lección tradicional, el método del caso, el método del incidente, la enseñanza por centro de interés, seminarios, tutorías entre iguales, grupos pequeños de trabajo y aprendizaje colaborativo. Este último es particularmente

alineado con nuestra metodología, ya que implica trabajar en grupos pequeños para lograr objetivos de aprendizaje definidos.

Enfoque Globalizado: Este enfoque aborda de manera interdisciplinar la realidad e incluye proyectos, trabajo voluntario basado en intereses de los estudiantes y métodos de resolución de problemas en grupos reducidos.

Dependiendo de las modalidades organizativas de enseñanza y la carga de trabajo del estudiante, decidiremos qué estrategia o combinación de estrategias de estos enfoques aplicaremos. En nuestra práctica, destacan métodos como el trabajo en grupo, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje orientado a proyectos (Project Oriented, POL/Project-Based Learning, PBL), este último dentro del enfoque globalizado. Más adelante, profundizaremos en el análisis de esta metodología de proyectos.

Evaluación

La evaluación, como fase culminante del proceso de enseñanza-aprendizaje, juega un rol crucial en la motivación del estudiante, al orientar su autoaprendizaje. Según el estudio referenciado, la evaluación debe alinearse con las competencias de naturaleza variada (conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores), lo que requiere una combinación e integración de diversas estrategias y procedimientos (p. 46). Se proponen las siguientes alternativas de evaluación:

Evaluación auténtica: En un modelo educativo centrado en competencias, los estudiantes deben demostrar su competencia académica en un contexto práctico. La evaluación auténtica es un acto integral y estratégicamente planificado que abarca todas las competencias del estudiante, evaluando su desempeño global.

Evaluación referida al criterio: Se enfoca en los niveles esperados de cada objetivo, en lugar de una comparación normativa con el grupo. Los criterios definidos sirven como guía para determinar el nivel de desempeño y, por ende, la calificación del alumno.

Apoderamiento de la evaluación por parte de los estudiantes: En este enfoque, la evaluación se convierte en una actividad más dentro del aprendizaje. Relacionándolo con la metodología de co-creación de Masferrer, los estudiantes establecen los criterios de evaluación de sus proyectos, fomentando su responsabilidad en la evaluación tanto de sus proyectos como de su aprendizaje.

Evaluación continua y formativa: Integra actividades evaluativas en el proceso de aprendizaje que brindan retroalimentación continua sobre los logros y dificultades del estudiante. Esta aproximación permite al docente identificar las áreas de fortaleza y debilidad de cada estudiante, orientándolos de manera efectiva para mejorar su aprendizaje.

Aprendizaje orientado a proyectos (Project-Based Learning, PBL)

Introducción

La metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL) se destaca en nuestra investigación por su naturaleza experiencial y reflexiva. Presenta características distintivas que la hacen particularmente valiosa:

Contextualización en situaciones reales: Se enfoca en situaciones reales del mundo laboral en lugar de escenarios simulados como ocurre en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Diversidad de soluciones: Permite múltiples soluciones y propuestas abiertas, no limitándose a una única respuesta.

Interdisciplinariedad: Involucra una variedad de materias, tanto teóricas como prácticas, abarcando distintas áreas de conocimiento.

Aplicación de conocimientos: Fomenta la aplicación de conocimientos aprendidos y la investigación de nuevos conceptos.

Desarrollo integral: Impulsa el crecimiento laboral, social y personal de los participantes.



Colaboración y conocimiento compartido: Promueve la colaboración entre estudiantes y docentes.

Orientación a la acción e intereses: Se centra en la acción de los participantes, partiendo de sus intereses.

Creación de productos evaluables: Culmina con la creación de un producto sujeto a valoración externa.

Aprendizaje holístico: Estimula un aprendizaje integral de todas las competencias.

Trabajo colectivo y auto-organización: Requiere la colaboración y auto-organización de los participantes para alcanzar los objetivos.

La investigación enfocada en la generación de múltiples soluciones alternativas a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL) implica la necesidad y el desarrollo de nuevo conocimiento aplicado, así como la mejora de habilidades. Esta metodología permite a los estudiantes aplicar conocimientos tanto teóricos como prácticos en situaciones reales, integrándolos mediante la acción. Esto, a su vez, fomenta la responsabilidad del autoaprendizaje. Naturalmente, integra aprendizajes de diversas materias del currículo, contribuyendo al desarrollo de sus competencias específicas.

La relación entre la enseñanza y el mundo real, según el educador e investigador Rodolf Tippelt y el filósofo y pedagogo Hans-Jürgen Lindermann, requiere una docencia que se adapte a una sociedad en constante cambio tecnológico y laboral. Estos cambios demandan una “formación polivalente, multifuncional y flexible”, lo que implica sustituir la división tradicional entre teoría y práctica, planificación y realización, por una formación más global e integral (Tippelt, Lindemann, 2001, p. 2).

La formación global propuesta por Tippelt y Lindemann amplía la visión de las competencias. Con este enfoque, se busca potenciar no solo las competencias específicas (conocimientos, destrezas y habilidades) sino también competencias interdisciplinarias (que incluyen habilidades humanas y sociales como la comunicación, la cooperación y la responsabilidad), así como competencias metodológicas como habilidades mentales o estrategias cognitivas.

De acuerdo con estos autores, los estudiantes logran una acción completa, competente y responsable en proyectos reales. Esto se logra al poner en práctica conocimientos técnicos (competencia específica), la planificación y diseño del proyecto (competencia metodológica), la cooperación con otros miembros (competencia social), y la disposición para el trabajo en equipo (competencia individual), entre otros.

El uso de este método fomenta un aprendizaje significativo, motivando en los estudiantes un amor por el aprendizaje, un sentido de responsabilidad y esfuerzo, y un entendimiento de su rol importante en sus comunidades (ITESM, p. 3). La participación activa y significativa de todos los estudiantes en el proceso, considerando sus opiniones e intereses personales, contribuye a su identificación con el proyecto y estimula su motivación por el aprendizaje. Según Tippelt y Lindemann (p. 10), este método orienta a los estudiantes en procesos de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a hacer.

Para concluir esta introducción, es importante considerar que el PBL debe complementarse con otros métodos como la tormenta de ideas, el mapa conceptual o, en nuestro caso, métodos de cocreación. Por sí solo, el PBL no abarca todas las dimensiones del proceso educativo.

Fases

Varios autores, como De Miguel (p. 99) y Tippelt con Lindemann (p. 5), han propuesto distintas fases para la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL). De estas propuestas, la del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) es particularmente exhaustiva y alineada con nuestra práctica, ofreciendo una guía detallada para observar cada paso del proceso (ITESM, p. 8).

El ITESM establece las siguientes fases:

- Antes de la planeación de un proyecto
- Metas
- Resultados esperados en los alumnos
- Preguntas guía
- Subpreguntas y Actividades potenciales
- Productos de aprendizaje
- Actividades de aprendizaje
- Apoyo instruccional
- El ambiente de aprendizaje
- Identificación

Estas fases subrayan aspectos fundamentales, como la importancia de definir metas y objetivos claros. Por ejemplo, la inclusión de modalidades como el ‘aprendizaje de servicio’ puede ser estratégicamente relevante para desarrollar la capacidad de estudiantes y docentes de trabajar y aprender de manera colaborativa, fomentando acciones colectivas, solidaridad y transformación social.

La colaboración interdisciplinar es otro aspecto clave, que facilita las conexiones entre el conocimiento teórico y fáctico y es una constante en nuestra práctica. También se destaca la incorporación de habilidades de la comunidad que también se da en nuestros proyectos.

Un elemento crucial en la metodología del ITESM es la utilización de preguntas guía. Estas preguntas son esenciales en escenarios que carecen de una estructura clara y experimental, y deben apelar a situaciones e intereses generales reales que generen controversia y debate. Además, deben promover el desarrollo de conocimientos y habilidades definidos, fomentar el aprendizaje profundo y constituir un reto asumible y técnicamente realizable para los estudiantes (ITESM, p. 11).

Las actividades de aprendizaje, según ITESM, se organizan en bloques de conocimiento que llevan a los alumnos a profundizar en los contenidos y desarrollar habilidades pertinentes al proyecto. Esto incluye la transformación, análisis y evaluación de la información para encontrar soluciones a situaciones concretas (ITESM, p. 13). Esta estrategia se alinea con los procesos de co-diseño utilizados en nuestra práctica, donde cada fase se plantea como un bloque que finaliza con un resultado tangible.

Por último, es esencial prestar atención a los recursos disponibles. Esto incluye no solo la disponibilidad y la actitud de los estudiantes hacia estos recursos, sino también la preparación y formación necesarias para su uso efectivo. Planificar sesiones y actividades específicas para el manejo de estos recursos es crucial para lograr resultados satisfactorios.

El proyecto *Magnet* también presenta una estructura que se asemeja a

nuestra práctica, sobre todo en las fases de trabajo iniciales. Inicia con una etapa de conocimiento mutuo, que incluye visitas a las sedes de los participantes y, si es necesario, una formación inicial. Posteriormente, se procede al desarrollo detallado del proyecto. La fase final se centra en la comunicación y en la compartición de los resultados obtenidos. Este enfoque, que en cierta medida es paralelo al nuestro, resalta la relevancia de la colaboración y la comunicación efectiva dentro del proceso.

En resumen, tanto el modelo del ITESM como el del proyecto Magnet ofrecen estructuras de referencia para la implementación del PBL (Aprendizaje Basado en Proyectos), alineándose estrechamente con nuestra práctica. Ambos enfatizan la importancia de una planificación cuidadosa y de adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes y los proyectos

El rol del docente

En el contexto del Aprendizaje Basado en Proyectos, la función del docente experimenta una transformación significativa, pasando de ser un transmisor de conocimiento a un facilitador del aprendizaje. Esta evolución del rol implica adaptaciones metodológicas y prácticas relevantes:⁷

Como facilitador del descubrimiento: El docente adopta un enfoque menos centrado en su especialización disciplinar y se enfoca más en guiar el proceso de descubrimiento de los estudiantes. Esto implica hablar menos y utilizar una gama más amplia de recursos y técnicas para estimular el descubrimiento y la exploración autónoma.

Monitorización y coordinación del proyecto: En su nuevo rol, el docente supervisa de cerca el desarrollo del proyecto. Se mantiene atento a las necesidades de recursos y proporciona orientación en la investigación y ejecución del proyecto, actuando como un coordinador y un apoyo. Su papel podría compararse con el de un jefe de producción combinado con un director artístico en el sector audiovisual, equilibrando la gestión de recursos con la supervisión de la producción.

⁷ En comparación de nuestra práctica con el proyecto Magnet, observamos que la función del profesor en ambos enfoques es actuar como facilitador. Sin embargo, en Magnet, la dedicación y responsabilidad del profesor son considerablemente mayores, lo que se evidencia en la establecida serie de sesiones de control y en la asignación de periodos semanales o trimestrales dedicados específicamente a la coordinación entre profesores. Este esfuerzo se enfoca en asegurar la efectiva aplicación del currículo, especialmente en niveles educativos más tempranos que en nuestra práctica universitaria. En nuestra práctica gran parte de esta responsabilidad recae en el estudiante universitario para potenciar su autonomía. Magnet pone un énfasis particular en modificar el modelo de aprendizaje y garantizar su sostenibilidad a lo largo del tiempo. Esto implica un compromiso profundo con el desarrollo profesional del docente, proporcionando guías y consejos prácticos para facilitar la implementación del proyecto en los institutos. En nuestra práctica, aunque también buscamos influir en la sostenibilidad del aprendizaje, nuestro principal interés se centra en analizar cómo la aplicación de nuestra metodología induce cambios significativos en los participantes, orientados a la transformación social.

Enfoque en el proceso de aprendizaje: El docente debe prestar especial atención a cómo los estudiantes aprenden, identificando estrategias efectivas para facilitar el aprendizaje y buscando constantemente formas de mejorar la práctica educativa para proyectos futuros.

Promoción del uso de fuentes primarias en la investigación: Se alienta a los estudiantes a priorizar el uso de fuentes primarias sobre las secundarias, favoreciendo un acercamiento más directo y genuino al conocimiento.

Fomento del trabajo en equipo y la interdisciplinariedad: La colaboración y el enfoque interdisciplinario son fundamentales para integrar conocimientos de distintas materias, lo que se facilita a través del trabajo en equipo.

Incentivo a la autonomía estudiantil: Es esencial motivar a los estudiantes a ser autónomos, especialmente en la definición de los objetivos del proyecto y en la autoevaluación de su cumplimiento. Esta autonomía fomenta la confianza y la independencia en el aprendizaje.

Evaluación multidimensional: La evaluación en este contexto se centra en una variedad de competencias, no solo en la adquisición de conocimientos específicos. Este enfoque multidimensional permite una valoración más completa del aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

Fortaleciendo competencias y autonomía: evaluación y reflexión en el Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL) impulsa a los estudiantes a desarrollar competencias interdisciplinarias, sociales y comunicativas, fundamentales tanto para su desarrollo personal como profesional. En este marco, la autonomía en el aprendizaje es un aspecto crucial, ya que fortalece la autoconfianza del estudiante y su capacidad para enfrentarse a desafíos futuros.

Los resultados del aprendizaje se evalúan en dos dimensiones principales:

Competencias específicas y metodológicas: Esto incluye la adquisición de conocimientos y habilidades, así como el desarrollo de competencias interdisciplinarias y metodológicas, observadas tanto en el proceso como en la finalización del proyecto.

Impacto y efectividad del proyecto: Se evalúa la influencia y la relevancia del proyecto en la comunidad y en el entorno real sobre el que se ha realizado. Esto implica considerar el impacto social y práctico del proyecto.

Para completar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es vital realizar una valoración inmediata una vez finalizado el proyecto. Durante esta etapa, se promueve la reflexión grupal sobre las decisiones tomadas a lo

largo del proyecto, evaluando si fueron acertadas. Esta autoevaluación colectiva fomenta la autoorganización, el crecimiento personal y profesional, y la confianza en el proceso de toma de decisiones, tanto a nivel individual como colectivo. Este punto es fundamental en nuestro enfoque de estudio para determinar estrategias de mejora en investigaciones y proyectos futuros.

Los docentes, que previamente habrán evaluado los resultados del aprendizaje conforme al currículo, pueden descubrir en esta fase final aspectos no evidentes del aprendizaje que emergen durante la discusión grupal. La sesión de cierre se convierte así en una oportunidad valiosa para desvelar y valorar los resultados del proceso de aprendizaje, incluyendo aquellos aspectos impulsados por las preguntas guía que quizás no fueron anticipados.

¿Problemas o situaciones?

A lo largo de este capítulo, hemos observado una referencia recurrente al concepto de ‘situación’ en varias definiciones clave. Este término aparece en el trabajo de Schön, quien subraya la importancia de conectar las prácticas con la realidad, señalando que los problemas raramente se presentan de manera definida, sino más bien como “situaciones poco definidas y desordenadas” (1992, p. 18). De Miguel aborda este tema desde la perspectiva de la metodología de resolución de problemas, refiriéndose a la “identificación de una situación problemática” (p. 39). Asimismo, Spencer y Spencer utilizan el término en su definición

de competencia, relacionándolo con la capacidad de un estudiante de actuar “en un trabajo o situación” (1993). De Miguel también menciona las competencias como la capacidad de un estudiante para enfrentar “situaciones problemáticas” con garantías.

En las propuestas docentes recientes, donde se han integrado mediaciones interdisciplinarias, se observa una tendencia similar. No buscamos dar respuestas directas a un problema definido, sino explorar ‘situaciones problemáticas’, donde en el proceso de abordar estos retos, los participantes no solo aprenden y se capacitan, sino que también contribuyen a esclarecer estas situaciones mediante el aprendizaje cooperativo.

Por tanto, en nuestra investigación adoptaremos el concepto de ‘situaciones’ para definir mejor el contexto de nuestras propuestas docentes. Estas propuestas involucran el desarrollo de proyectos (PBL) en situaciones concretas de co-diseño con colectivos vulnerables, enfatizando una aproximación más holística y contextualizada a los desafíos educativos y sociales.

Clima de aprendizaje y zona de aprendizaje

En el ámbito educativo, al igual que en la mediación, el entorno donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje es crucial debido a su influencia en la consecución de objetivos. Aunque las normativas y

marcos institucionales de cada universidad definen el contexto global de la docencia, es en el ambiente específico del aula donde el clima de aprendizaje adquiere una importancia particular. Biggs (2006, p. 46) afirma que “el tipo de atmósfera que creemos -autoritaria, amistosa, fría, cálida- puede influir considerablemente en la eficacia del enfoque del aprendizaje”. Este clima no solo se limita al espacio físico del aula, sino que abarca todas las interacciones formales e informales entre docentes y estudiantes.

Un factor clave para generar un clima de aprendizaje positivo es la confianza. McGregor (1960), citado por Biggs (2006, p. 87), contrasta las teorías X e Y en la gestión de empleados en corporaciones, pero estos principios también son aplicables en la educación. Mientras la teoría X se enfoca en un enfoque autocrático basado en castigo y recompensa, la teoría Y promueve la autoestima, la autogestión y la motivación intrínseca.

Las normativas universitarias influyen en el clima de aprendizaje, que a menudo integra elementos de ambas teorías. Como educadores, debemos crear un clima que facilite el aprendizaje óptimo, adaptándonos a nuestras condiciones, asignatura y estudiantes. Según Biggs (2006, p. 89), “nuestra forma de aprender se traduce en la acción, prácticamente en todos los niveles de interacción entre estudiante y profesor”.

Además del clima de aprendizaje, en nuestro estudio implementamos

el concepto de ‘zona de aprendizaje’ que juega un papel crucial. Este concepto abarca factores relacionados con el diseño del aula, como la posición del profesor, la disposición de las mesas, la sonorización, la iluminación, la ventilación y el material multimedia. Modificar el aspecto y la distribución del aula puede facilitar diferentes procesos de aprendizaje y propiciar el encuentro.

Finalmente, la manera en que el docente interactúa, se expresa y se manifiesta, tanto dentro como fuera del aula, es fundamental para generar confianza entre estudiantes y docentes. Una actitud amable y respetuosa, con escucha activa y facilitadora, y al mismo tiempo, una comunicación clara de los objetivos y límites, fomenta una confianza mutua.

Al igual que en un buen espacio de mediación, un ambiente acogedor, bien iluminado y tranquilo en el aula puede incentivar el diálogo y la colaboración en un entorno equitativo y equidistante entre los participantes, siendo estas características igualmente aplicables en el contexto docente.

Contexto de la actividad docente propia

En el marco de mi labor docente, ejerzo en el Grado en Diseño de BAU, Centro Universitario de Artes y Diseño, actualmente adscrito a la Universidad de Vic – Universitat Central de Catalunya.

Fundado en 1989 en Barcelona, BAU se inspira en el modelo formativo y la vocación de transformación social de la Bauhaus, la célebre escuela de diseño alemana fundada en 1919 por Walter Gropius. Con la adhesión al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 2009 y su asociación con la Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya, BAU ha podido ofrecer estudios universitarios en Diseño. En este contexto académico, desarrollo mi trabajo como coordinador del Itinerario de Diseño Audiovisual y como docente en asignaturas como Iniciación a Proyectos I y II para estudiantes de segundo curso, y Animación Digital I para estudiantes de tercer curso.

Mi práctica docente se sitúa en la intersección de dos mundos: el académico, centrado en la investigación en diseño audiovisual dentro del ámbito universitario, y la realidad social que afecta a los estudiantes fuera del entorno académico.

Nuestro objetivo es proporcionar herramientas que fomenten lo que Manzini (2015, p. 104-105) describe como “Ecosistemas favorables”. Estos ecosistemas permiten una mayor libertad para decidir con quién colaborar y qué proyectos desarrollar, fomentando la investigación en diseño abierta y debates sociales con perspectivas alternativas, críticas y poco convencionales.

En línea con la visión de Manzini (2015, p. 105), nuestras prácticas han

demostrado que las escuelas de diseño pueden convertirse en un recurso social significativo. Generamos ideas originales e interactuamos con comunidades locales para promover iniciativas nuevas o apoyar las existentes, adoptando un enfoque de investigación en diseño que enriquece tanto el entorno académico como el social.

Las iniciativas de mediación más relevantes en esta investigación se han llevado a cabo en el marco de la asignatura *Introducción a Proyectos II*, dentro del itinerario de Diseño Audiovisual. A continuación, presentamos un resumen de las competencias asociadas a dicha asignatura. La evaluación de estas competencias al final de nuestra investigación será fundamental para entender no solo el progreso y el rendimiento de los estudiantes en la asignatura, sino también para valorar la efectividad de las prácticas de enseñanza y mediación implementadas.

Se clasifican en varias categorías:

Competencias Generales:

- Ejercer la profesión con un compromiso ético y de calidad.
- Contribuir a la transformación social.
- Proyectar valores de sostenibilidad e inclusión en diferentes contextos y con diversos usuarios.

Competencias Transversales:

- Interactuar con distintos contextos para identificar nuevas realidades y transferir conocimientos hacia áreas de desarrollo profesional actuales y emergentes.
- Adaptarse en procesos profesionales y de investigación.
- Ejercer la ciudadanía activa y la responsabilidad individual mediante prácticas basadas en el aprendizaje y la inclusión social.
- Utilizar diversas formas de comunicación (oral, escrita, audiovisual) con precisión en uso, forma y contenido.
- Ser actor principal del propio proceso formativo, orientado hacia la mejora personal y profesional.
- Adquirir una formación integral que permita convivir en contextos de diversidad lingüística y social, cultural, de género y económica.


Competencias Básicas:

- Reunir e interpretar datos relevantes en su área de estudio para emitir juicios que contemplen aspectos sociales, económicos, científicos o éticos.
- Transmitir información, ideas, problemas y soluciones tanto a públicos especializados como no especializados.
- Desarrollar habilidades de aprendizaje necesarias para

emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Competencias Específicas:

- Analizar crítica y evaluativamente las implicaciones de propuestas de diseño, adaptándolas al contexto social, económico, político y cultural.
- Integrar conocimientos y referencias culturales, artísticas e históricas en la práctica proyectual de forma creativa e innovadora.
- Realizar procesos de experimentación y conceptualización para propuestas de diseño que respondan a problemáticas reales o potenciales.
- Aplicar metodologías de investigación variadas y adecuadas en la gestión del conocimiento y en la experimentación y producción formal.
- Dominar los códigos de comunicación estéticos y simbólicos y el lenguaje específico del diseño.
- Resolver proyectos de diseño aportando soluciones alternativas y mejoras considerando funcionalidad y viabilidad.
- Contribuir eficazmente en equipos creativos, adaptándose a diferentes formas de trabajo y colaboración.



**Construir procesos de
mediación audiovisual
en entornos
universitarios:
una estrategia de
transformación social**

Una vez establecido el contexto de nuestra investigación en el marco de los tres ámbitos de estudio pertinentes, se plantea aquí como propuesta una vía para la construcción de procesos de mediación audiovisual en entornos universitarios. Dicha propuesta —elaborada a partir de nuestra práctica— se concibe como una estrategia impulsora de la transformación social.

En la articulación de la propuesta hemos analizado primero nuestras prácticas, acercándonos a la vivencia y conciencia de aprendizaje de los participantes (mediante entrevistas semiestructuradas, debates, encuestas o registros videográficos). Seguidamente, en el marco de este trabajo, nos enfocaremos principalmente en los estudiantes, que son quienes constituyen el foco principal de nuestro estudio. Para ello, se emplean aquí extractos o citas de las entrevistas realizadas con ellos que sintetizan sus aportaciones. Entrelazaremos estas aportaciones con los conceptos estudiados y con reflexiones que atañen específicamente a nuestras prácticas, así como con algunos casos cercanos de la comunidad de prácticas que nos serán útiles para identificar situaciones parecidas y diferenciadas en otros contextos.

La transcripción completa de las entrevistas se encuentra disponible como uno de los objetos de la constelación que compone esta tesis.

La mediación audiovisual: una definición

Cuando hablamos de la mediación audiovisual como un proceso de transformación social estamos planteando un contexto en el que los participantes gestionan positivamente un conflicto o situación problemática a través de la creación de un proyecto de diseño audiovisual. En este proceso, y en el caso concreto de los entornos universitarios, se cuenta con la asistencia de un realizador audiovisual y docente que actúa como mediador. Las acciones propias de esta mediación impulsan procesos de autorreconocimiento, sensibilización, empoderamiento, empatía, activación y capacitación entre los participantes, con lo que se fomenta, así la transformación social a través de una práctica de aprendizaje activo.

Pautas para una mediación transformativa

El proceso de mediación opera en términos de coaliciones. Se trata de conseguir que los participantes se involucren confiando en el valor de la colaboración y el compartir para “conseguir que suceda algo” (Manzini, 2015, p. 38). El grupo de participantes puede estar compuesto tanto por un único colectivo formado por individuos con diversas procedencias o intereses como por dos o más colectivos que mantienen posiciones divergentes. En cualquiera de los casos, el objetivo de esta fórmula de mediación no ha de ser necesariamente la resolución de un conflicto, sino más bien el acercamiento y la

creación de sintonía entre los diferentes intereses percibidos por los participantes. El planteamiento se sustenta en los principios planteados por Folger y Baruch Bush en su modelo de mediación transformativa: el objetivo fundamental es que el proceso genere una transformación del vínculo existente entre los participantes.

Mediante las acciones propias del proceso de diseño y producción audiovisual —el diálogo, la escritura, la visualización, la escucha...—, los participantes se van conociendo, reconociendo y construyendo vínculos transformadores.

El proceso también incorpora metodologías propias del *Design Thinking* y de la práctica del diseño inclusivo. El uso de las herramientas de estos campos está orientado tanto a la identificación de las necesidades y problemáticas de los miembros de la coalición —de los participantes— en un contexto específico, como a la integración de las vulnerabilidades y discapacidades de los participantes.

Pedagogía del intercambio comunitario

Los proyectos colaborativos de diseño audiovisual en el ámbito universitario brindan a los educadores la oportunidad de formar a profesionales éticos, capaces de trabajar en equipo y conscientes de su responsabilidad social. Si bien los ejercicios de profesionalización son esenciales para adquirir competencias técnicas y conceptuales,

la capacidad de integrar estas competencias en un entorno social y colaborativo añade un valor adicional a la mediación y genera un rendimiento significativo para la sociedad del futuro.

La **aportación de diferencia** en el resultado audiovisual radica en la inclusión, durante el proceso mismo, de la perspectiva de individuos o colectivos diversos.⁸

Dicha inclusión exige el fomento de la expresión de la creatividad individual mediante la escucha y valoración de las opiniones y emociones de los participantes, expresadas en sus ideas, referencias y propuestas. Al reconfigurarse todo ello como una propuesta colectiva, en la que la aportación personal queda recogida junto a la del compañero o compañera, se logra una representación de los valores auténticos de los colectivos, que establecen una conexión más sólida con los espectadores a través de una empatía genuina.⁹

⁸ La similitud más notable de nuestra práctica con el proyecto Idensitat radica en que ambas están enfocadas a conectar colectivos locales activos con artistas afines con el objetivo de generar conjuntamente obras representativas. Este enfoque se sustenta, necesariamente, en la colaboración mutua y, sobre todo, en la confianza, aspectos que son fundamentales y constantes en nuestra práctica.

⁹ En nuestra reciente experiencia en la práctica denominada SMA2023, los estudiantes demostraron claramente que la inclusión del otro era uno de sus objetivos principales. Este objetivo se logró gracias al vínculo establecido durante el proceso y a la confianza que fue construyéndose a lo largo del mismo. Como uno de los participantes expresó: “Uno de los objetivos era conseguir que, durante el procedimiento de trabajo, la relación entre nosotras y las chicas fuera creciendo y conseguir que se sintieran incluidas en el trabajo, ya que realmente era un trabajo en grupo entre ellas y nosotras. Yo creo que es uno de los objetivos que hemos conseguido.”

Participantes del audiovisual mediado.

Se consideran participantes todos los miembros del equipo implicados en el proceso creativo de mediación. En algunas ocasiones, pueden considerarse participantes también a los espectadores, pero únicamente en los casos en los que estén desempeñando un rol de *prosumidores*, interactuando con la pieza audiovisual y contribuyendo con contenido que retroalimenta su iteración.

Recogemos de Manzini (2015) la diferenciación entre dos tipos de participantes: los diseñadores expertos y los diseñadores difusos. En nuestro caso, los diseñadores expertos corresponden al colectivo de estudiantes universitarios de BAU inscritos en el Grado en Diseño, y los diseñadores difusos al conjunto de colectivos externos a la universidad que colaboran en el proyecto: directivos, cargos intermedios, educadores, trabajadores sociales y usuarios de las asociaciones y entidades colaboradoras.

Los diseñadores difusos

La participación de estas asociaciones y entidades se torna imprescindible para garantizar la calidad del proceso a través de un buen acercamiento en un espacio de diálogo confortable para todos los participantes. Esta participación viene, generalmente, impulsada por la invitación del docente del ámbito del Diseño Audiovisual que actúa como mediador.

El mediador debe esforzarse también por identificar otros compañeros de viaje efectivos, personas comprometidas con causas solidarias y dotadas de empatía y habilidades sociales. Es fundamental considerar este aspecto como parte integral del proceso estratégico, pues contribuirá al éxito tanto del proceso creativo como del proyecto en su conjunto.

Además, cuando trabajamos con colectivos vulnerables, la presencia de estos profesionales en el papel de figuras de referencia genera confianza en los diseñadores difusos y se convierte en un apoyo fundamental. Estos educadores cuentan con un conocimiento profundo de los usuarios y una proximidad que les permite plantear —desde perspectivas diversas— un tipo de preguntas que activan la apertura y empatía de los participantes, formulando cuestionamientos que quizás los propios estudiantes no serían capaces de expresar.¹⁰

¹⁰ En este contexto, los profesionales —educadores, trabajadores sociales y psicólogos—, asumen también un rol de mediadores. Así lo han señalado algunos estudiantes: “Creo que cada parte de nuestra investigación ha sido importante ya que nos ha sido muy útil al poder tener contacto y acercamiento hacia ellos, donde sus educadores nos han ayudado”. “El hecho de estar en contacto con los especialistas y pacientes del centro ha permitido profundizar en el tema para sacar el mejor resultado posible.”

Por ejemplo, en el proceso de Capacitación sanitaria para adolescentes en procesos oncológicos (2014/15) la inclusión de enfermeras en la producción del proyecto fue fundamental para que las estudiantes pudieran superar las delicadas barreras que el miedo a faltar al respeto a los pacientes generaba en los participantes de BAU. Su participación generó conciencia sobre la elección de palabras adecuadas, consensuando cuáles deberían ser usadas y evitando el uso de términos comprometedores. Asimismo, proporcionaron historias de casos reales que, más allá de enriquecer la investigación, reforzó aún más el sentimiento de empatía en los estudiantes de BAU. La contribución de estas profesionales resultó invaluable y esencial para el éxito del proyecto.

Los profesionales pertenecientes a las instituciones y asociaciones colaboradoras desempeñan también un papel fundamental como agentes que proporcionan confianza a los estudiantes de diseño. En las etapas iniciales de la investigación, los estudiantes suelen mostrar una actitud precavida y reticente, temerosos de que sus palabras o acciones puedan ser malinterpretadas o de herir los sentimientos de otras personas.

El respaldo brindado por dichos profesionales contribuye a disipar gradualmente este silencio inicial y a construir un entorno de asertividad que facilita la formulación de preguntas comprometidas desde una base de respeto mutuo.¹¹

Los colectivos de usuarios o diseñadores difusos aportan, pues, un contenido sumamente valioso basado en sus propias experiencias vividas en primera persona. Así lo destacan los estudiantes entrevistados: la “narración de sus experiencias personales dándole voz a todo un colectivo permite crear piezas únicas llenas de verdad”. Estas producciones impactan de manera significativa en términos de sensibilización, visibilización y empatía.

¹¹ Así hemos podido verlo, por ejemplo, en los proyectos SMA2023 y A l’Estiu BCN T’acull donde las contribuciones de los educadores como figuras de referencia y mediadores resultaron también sumamente relevantes en la reformulación de preguntas comprometidas, aprovechando su conocimiento de las circunstancias individuales de los usuarios

Por tanto, uno de los principales desafíos que resulta fundamental salvar en estas iniciativas de mediación audiovisual es, justamente, la dificultad que presenta conseguir que estos colectivos accedan a incorporarse al proceso. Como hemos comprobado a través de nuestra práctica, es frecuente que, en los primeros contactos, las entidades colaboradoras muestren una cierta resistencia a participar, debida, por lo general, a una preocupación legítima por la protección de sus usuarios, que se encuentran en situaciones vulnerables, pues existe el temor de que exponer su situación pueda generarles efectos negativos y perjudiciales.

Por tanto, es esencial comunicar de manera clara y concisa a las entidades que su participación en el proyecto va a redundar en un beneficio mutuo y que están desempeñando un papel de diseñadores difusos, contribuyendo al proceso creativo y al aprendizaje de manera colaborativa.

Los diseñadores expertos

En su función de diseñadores expertos, los estudiantes operan en un entorno universitario con una aproximación al proyecto de enfoque abierto y flexible y aportan, igualmente, su perspectiva desde una experiencia en primera persona en relación a su visión sobre el tema tratado. De este modo, los estudiantes de diseño audiovisual contribuyen de manera significativa a la coalición aplicando sus

habilidades en la conceptualización de ideas y su capacidad para darles un formato de narrativa visual. Con este fin, deben realizar durante el proceso investigaciones activas, como comprobar la factibilidad de sus propuestas formales mediante la realización de pruebas técnicas.

El grado de profundidad que manifieste su vinculación al desarrollo del proyecto —un enfoque superficial o profundo— variará en función de factores diversos como la motivación intrínseca, la responsabilidad hacia el trabajo en equipo, la conexión con la temática tratada y la relación con los demás participantes. Como hemos visto anteriormente, Manzini y Blumer mantienen que este nivel de implicación se verá influenciado por la propia necesidad de los estudiantes (Manzini, 2015, p. 24-25), bien porque experimenten la situación en primera persona, sientan empatía hacia ella o tomen conciencia de su importancia a medida que avanza el proceso.

De igual modo, los participantes orientarán sus acciones en función de lo que las cosas signifiquen para ellos, significado que emerge como resultado de la interacción social con los demás participantes del proyecto. Podemos ver, así, cómo se cumplen las premisas del Interaccionismo Simbólico de Herbert Blumer (1937): tanto el mensaje como el significado creado evolucionan y se transforman a lo largo del proceso en función de cómo las personas participantes gestionan e interpretan los distintos elementos durante su interacción.

A lo largo de nuestra práctica hemos tenido ocasión de observar cómo acontece ese proceso de significación, implicación y evolución del aprendizaje en los estudiantes desde diversas perspectivas. En algunos casos, y de forma fundamental, el hecho de que el encuentro se produjera entre colectivos de jóvenes de edad cercana —y de que algunos estudiantes hubieran pasado también por periodos de dificultades similares—contribuyó a que ambos colectivos empatizaran.¹² En otros casos esta vinculación emerge de la creación de un proyecto real.¹³ Y, en otros, del propio aprendizaje de herramientas de comunicación, su ámbito específico de formación académica (diseño audiovisual), que sienten como un aprendizaje verdaderamente significativo.¹⁴

¹² Tal es el caso, por ejemplo, de las experiencias de colaboración con la Fundación Orienta, donde la intensidad y dureza de las situaciones personales compartidas por los colaboradores de la fundación movilizaron la implicación de los estudiantes: “Hay momentos difíciles, ya que te explican experiencias horribles que no merecen haber vivido, pero eso también te motiva a seguir adelante con el proyecto.” “Ha hecho que me esfuerce [...] haciéndome reflexionar sobre diferentes maneras de abordar la situación”.

¹³ La motivación y la responsabilidad de llevar a cabo un proyecto real con un colectivo concreto ha hecho que sintiéramos la obligación de organizarnos desde un inicio, comprometernos e intentar plasmar lo mejor de nosotros para conseguir expresar todo lo que había salido en la sesión con los adolescentes de la fundación. Sentimos que no podíamos fallarles y hemos dado lo mejor de nosotros para intentar cumplir las expectativas.” “Hace que estemos más motivadas y nos tomemos más en serio todo el proceso. No es sólo un trabajo más de la carrera, sino que lo transforma a algo real que llegará a un público real y que tendrá una aportación a la sociedad por muy pequeña que sea.” “La importancia de trabajar con un tema real es la importancia personal que le das y el esfuerzo al saber que no se va a quedar solamente en un visionado en la clase y una nota.”

Observamos, por lo tanto, que la motivación intrínseca conduce a un aprendizaje significativo. Este proceso despierta cuestiones introspectivas en los estudiantes, proporcionándoles una oportunidad para descubrir y revelar aspectos inesperados sobre sí mismos durante las interacciones compartidas. “me ha permitido involucrarme mucho más en la temática y descubrir cosas tanto sobre mí como sobre mi entorno”.

El propio proceso de realización del proyecto constituye una experiencia de enseñanza-aprendizaje en la que todos los involucrados son estudiantes y docentes al mismo tiempo. Durante el mismo se establece una comunicación multidireccional en la que todos los participantes desempeñan tareas propias de un diseñador audiovisual: configuran en conjunto el mensaje final que se transmite al receptor (el espectador); a su vez, este último, se convierte en un emisor al transmitir el mensaje, pudiendo ejercer en ocasiones como intermediario e incluso como mediador.

¹⁴ “Creo que este proyecto sin duda es en el que he aprendido más. Me ha gustado, me ha llenado y he sentido que lo que estaba haciendo tenía una importancia más allá de un proyecto de universidad, y esto es muy gratificante, saber que estás haciendo algo con sentido para conseguir unos objetivos relacionados con lo que estás trabajando y que a la vez te los has puesto tu. Es como sensación de saber que estás haciendo en todo momento, pero sin haberlo hecho nunca.” “Llegar a este punto con una pieza que has creado tu creo que es muy reconfortante y te da fuerzas a seguir creando. Ya que ves el impacto que puedes llegar a crear en las personas”. “Te genera una necesidad de hacerlo lo mejor que puedas, apartas el proyecto como un ejercicio más de la universidad y le das un peso extra por haber mucho detrás. Todo esto me ha enseñado a valorar el trabajo y a luchar por ello.” “Tienes como el nervio de querer hacerlo bien ya que sabes que hay un significado emocional y real detrás. (...) El transmitir lo que sienten hace que realmente trabajemos en ello y que te intereses, por no decepcionarlos y ayudarlos lo máximo que podamos. Favorece a nuestro aprendizaje.”

La interconexión de todos estos grupos y roles debe facilitar la el mediador audiovisual/docente, generando oportunidades de encuentro y aportando herramientas y metodologías para que el proceso sea fructífero.

El mediador audiovisual

La figura del mediador audiovisual en el ámbito universitario se asemeja a la que desempeñan el director o el realizador en el ámbito del diseño audiovisual y el docente en el ámbito universitario. Sin embargo, como hemos avanzado, en este caso su función no es tomar decisiones relativas a la producción o contenidos, sino propiciar el escenario idóneo para que se produzca un proyecto de colaboración entre los participantes en un proceso de aprendizaje significativo.

El mediador no debe dirigir, es un facilitador. Su figura tiene que camuflarse para propiciar la emergencia de ese espacio creativo de encuentro y diálogo entre los participantes diversos. Debe ayudar a la comunidad de creadores a coproducir el audiovisual conjuntamente, a mediar en las aportaciones individuales en un clima de aprendizaje asertivo, relajado y de confianza para que, entre todos, marquen los objetivos y vayan consensuando y decidiendo los aspectos necesarios de cada fase del proceso y determinando si cumplen los objetivos marcados.¹⁵

Con respecto a las diferentes acciones que realiza un mediador durante

el proceso, recuperamos de Manzini los cuatro posibles roles del diseñador experto “propiciadores, activistas, estrategas, promotores culturales” (2015, p. 99), que en el caso de la mediación audiovisual adaptamos con los nombres de ‘detonantes’, ‘activistas’, ‘estrategas’ y ‘productores y promotores culturales’.

El mediador audiovisual apoya, impulsa y detona proyectos colectivos de co-diseño, activa a los participantes implicados y crea puentes de empatía entre ellos.¹⁶ Pone en marcha métodos y estrategias de investigación y producción audiovisual y, si es necesario, capacita mínimamente a los participantes para que puedan entender dichos procesos y la función del audiovisual, plantea estrategias diversas para producir y llegar a los objetivos del colectivo y ayuda a la implantación, difusión y promoción del mismo.

¹⁵ La función de este mediador puede observarse, por ejemplo, en el proyecto de Capacitación sanitaria para adolescentes en procesos oncológicos, donde resultó crucial en la facilitación de espacios de trabajo seguros a los participantes, o en SMA2023, como facilitador de la planificación de una temporalización adecuada entre otras muchas acciones. Puede observarse también el trabajo del colectivo de docentes de Ojalá Projects, que como mediadores ejercen de conectores entre las entidades y de facilitadores de los procesos con unos objetivos muy similares a los de nuestra investigación.

¹⁶ De forma muy similar a la aquí descrita actúan los mediadores de Concomitantes, que combinan conocimientos en arte contemporáneo con una sensibilidad especial para facilitar procesos participativos. Se mantienen inmersos en el contexto social de los proyectos y en constante contacto con diversos actores, desde administraciones hasta iniciativas vecinales. Su trabajo comporta escuchar, investigar y seleccionar propuestas artísticas en colaboración con el grupo de comitentes. Además, contribuyen a perfilar estas propuestas, sugieren artistas, coordinan la producción y median en las negociaciones, buscando siempre la satisfacción de todos los involucrados en el proyecto.

El mediador audiovisual como detonante

Cuando habla del papel de ‘propiciador’ Manzini le otorga también funciones de estrategia (2015, p. 75), pero aquí, al hablar del mediador como detonante lo enmarcaremos únicamente como la persona que provoca la iniciativa. Así ha operado en nuestra investigación, donde la gran mayoría de las iniciativas desarrolladas fueron provocadas por el mediador audiovisual.

En mi caso, del enfoque inconsciente con el que abordé los primeros proyectos pasé a imaginar y fomentar activamente proyectos audiovisuales colaborativos que pudieran desarrollarse a partir de un interés compartido y que, al tiempo, generaran debate y fomentaran el crecimiento entre los participantes, propiciando así la formación de coaliciones.

El mediador opera desde la visión positiva que Johan Galtung mantiene sobre el conflicto (o, en nuestro caso, las situaciones dadas), donde este es crisis, pero también oportunidad y que no alcanza una solución, sino que atraviesa una transformación. Estas situaciones son una oportunidad de transformar a las personas mediante experiencias holísticas, pero también de transformar dimensiones estructurales de relaciones y de poder.¹⁷

¹⁷ Por ejemplo, propuestas como Peace It Together que reúne a jóvenes palestinos e israelíes en un proyecto común, para fomentar el diálogo y el reconocimiento mutuo, son un ejemplo en la dirección de las propuestas de Galtung.

Durante los primeros encuentros, es esencial que el mediador establezca de manera clara los términos de la colaboración, enfatizando que el enfoque del proyecto se centra en el proceso y en la mejora de las relaciones entre los participantes, no solo en la creación de un proyecto audiovisual en el que estos actúen como asesores o sujetos de muestra. Desempeñando este papel, el mediador debe recordar a todos los participantes que la colaboración es una oportunidad para el crecimiento y el fortalecimiento de cada uno de ellos, incluyendo a los estudiantes, docentes y educadores.

El mediador audiovisual como activista

Durante el proceso de mediación audiovisual, el rol que desempeña el mediador como gestor del conflicto es absolutamente crucial. En esta función, su tarea principal será la de propiciar el empleo de métodos que produzcan una activación del grupo, una maximización de los aspectos positivos y una transformación en la percepción de partida y la sensibilización de los participantes.

Para que todo ello suceda, el mediador activista debe iniciar un periodo de vinculación entre los participantes, pensando conjuntamente con la entidad el tipo de métodos de encuentro más convenientes, y otros factores como el número óptimo de sesiones o su duración. Es importante que en estas sesiones el mediador remarque que no se ha abierto aún la fase de creación, sino que el grupo se encuentra en una fase en la que

los participantes solo se están conociendo y que, por tanto, las sesiones deben de ser distendidas y bien adaptadas al contexto del colectivo. Sin embargo, para el mediador docente estas sesiones formarán parte de la programación didáctica. Fase necesaria dentro de los procesos de diseño, generación de empatía, y la propia mediación.

Es fundamental que en la programación de estas sesiones se establezca desde el momento inicial un calendario que señala claramente las fechas y horarios de las colaboraciones, y que cuente con el compromiso y la disponibilidad de todos los participantes. Hacerlo así desde un principio facilitará la planificación y la coordinación, y evitará complicaciones posteriores.

La fase inicial de la mediación audiovisual, en resumen, debe estar centrada en el establecimiento de una base sólida de colaboración y la construcción de relaciones, y orientada a sentar las bases para el desarrollo del proyecto en sí. Y el papel del mediador en la creación, desde esta fase inicial, de un entorno propicio para la colaboración y la investigación conjunta es clave.¹⁸

Tras el periodo de reconocimiento mutuo se abre la fase de creación. En esta, el mediador, sin abandonar su papel de activista dotado de una perspectiva multidisciplinar que combina funciones de profesional audiovisual, docente y facilitador debe encargarse de proponer métodos de creación audiovisual en diversos contextos y formatos que sean capaces de fusionar

e integrar las diversas perspectivas. Es el encargado de establecer puntos de encuentro y desarrollar actividades dinámicas y creativas que fomenten las relaciones humanas, lo que deriva en la construcción de un entorno propicio para que estas relaciones sean sinceras, asertivas y profundas. Recordemos que el objetivo fundamental es promover la interacción entre los participantes, es central que el mediador tome plena conciencia de que su función consiste en crear el escenario adecuado y las dinámicas necesarias para que el encuentro se desarrolle en un ambiente amigable donde se pueda desestigmatizar y desvictimizar a los participantes.

Estos métodos se implementan en un entorno de producción audiovisual compartida, utilizando actividades y herramientas que abarcan todo el proceso, desde la concepción de la idea hasta la exhibición del proyecto final.

¹⁸ Podemos fijarnos como ejemplo en el caso del proyecto SMA23. Durante la primera reunión de equipo, mi propuesta como mediador fue realizar el mayor número de sesiones de contacto entre las dos comunidades que fuera posible. Dado que era la primera ocasión en la que realizábamos un proyecto de co-diseño con presencia de participantes en el aula en primera persona, me parecía conveniente realizar todas las semanas sesiones completas de 4 horas. Los educadores y las instituciones, no obstante, señalaron inmediatamente que los adolescentes del centro se encontraban en una situación frágil que no permitiría realizar con éxito más de 3 sesiones y de una duración más corta. Así, se acabó definiendo un escenario con un planteamiento en 3 sesiones (una primera de presentación y vinculación de los participantes, otras dos de creación y, finalmente, una última de valoración de los resultados). Si bien en opinión del mediador, la primera sesión resultaba insuficiente para su propósito, en este caso era muy importante respetar la visión de los profesionales de la Fundación Orienta y la escucha activa entre las instituciones estuvo muy presente.

El mediador con enfoque activista debe plantear entornos de creación inclusivos: los escenarios, métodos y actividades diseñados por el mediador facilitan que los participantes colaboren en la generación conjunta de ideas sobre aspectos como el target, el formato más adecuado y los canales de difusión apropiados, entre otros. De acuerdo con nuestro conocimiento específico en docencia y diseño, aquí se plantea la implementación de métodos, planificaciones y calendarios que puedan facilitar el proceso de aprendizaje. En este marco, como sugiere Masferrer (2019), el mediador asume el papel de facilitador. Empleando conocimientos propios del ámbito audiovisual, se enriquece el debate del grupo y se fortalecen los valores inherentes a las conexiones establecidas. Igualmente, en su papel de facilitador, el mediador estará atento a las posiciones y necesidades individuales de cada participante, ajustando los métodos para adaptarlos a las nuevas circunstancias, si fuera necesario.

En consecuencia, la creación de contenido audiovisual se convierte en una herramienta de aprendizaje comunitario con la capacidad de generar debate, reflexión, acción y transformación en el entorno en el que se desenvuelve.

El mediador audiovisual como estratega y productor

Para lograr el objetivo deseado — estimular y respaldar las capacidades individuales y colectivas en aras de la transformación—, el mediador a menudo debe adoptar un enfoque estratégico. Debe desarrollar la

habilidad de identificar y, siempre desde una postura de respeto, ser capaz de rechazar aquellos enfoques propuestos —bien por parte de las entidades o de los propios participantes— que puedan conducir al estancamiento o a desviaciones de los objetivos que se hayan acordado inicialmente con la institución (por ejemplo, proyectos que resulten excesivamente ambiciosos y que los participantes no van a ser capaces de abordar debido a su complejidad o coste, o proyectos que no se ajusten a la filosofía, ética o estética de la institución).

La estrategia del mediador debe estar alineada con “el modo característico del diseño” (Manzini, 2015, p. 48). Por tanto, el mediador en el ámbito audiovisual debe fomentar el desarrollo de un producto que esté en sintonía con la realidad de los participantes, sea crítico con la situación planteada, promueva el debate, fomente la creatividad en el contexto del aprendizaje y resulte práctico en términos de mediación, diseño y funcionalidad.¹⁹

¹⁹ Por ejemplo, en el proyecto de SMA2021 la formalización se acotó a una producción de micromapping pero no se especificó el tamaño de las piezas. Esto resultó en la elaboración de piezas demasiado grandes y complejas de instalar que impidieron su posterior montaje en otros lugares. Las piezas, no obstante, sí cumplían con el enunciado y los objetivos de visualización y empatía propuestos en aquel momento. Como resultado de esta experiencia, en las ediciones posteriores se estableció como requisito que los proyectos fueran fácilmente transportables, un objetivo estratégico que tenía el propósito de darle mayor longevidad a las piezas y garantizar la sostenibilidad del proyecto en su conjunto.

En su papel de productor, el mediador audiovisual desempeña también una función estratégica mediante la aportación al proceso de su experiencia profesional. Ello implica, entre otras, la tarea fundamental de identificar lo que es factible o no dentro del contexto de producción audiovisual.

Como productor, debe seleccionar cuidadosamente los referentes y opciones creativas que presentará al grupo, escogiendo aquellas que anticipe que tienen la potencialidad de desencadenar debates entre los participantes, fomentar la interacción, promover la reflexión, impulsar la empatía y, al tiempo, dar ideas para el proyecto colaborativo e, inevitablemente, para la transformación de los propios participantes. Es su conocimiento profundo del contexto, su cultura, sus influencias, su destreza en el manejo de herramientas y su comprensión de las posibilidades expresivas de los distintos medios audiovisuales lo que le otorga la capacidad de adoptar un enfoque propositivo.²⁰

Aquí, el mediador docente debe abstenerse de expresar su posición personal o tomar partido en las discusiones. En resumen, el mediador audiovisual estratega-productor, debe utilizar sus capacidades y

conocimientos específicos en los tres ámbitos mencionados (mediación, docencia y diseño audiovisual) como una estrategia didáctica con el fin de estimular en los demás participantes la exploración de nuevas aplicaciones de los formatos, medios y plataformas en el ámbito audiovisual. Lo que se busca es el desarrollo de formatos disruptivos que se ajusten a las necesidades comunicativas de la situación planteada, con el objetivo de provocar cambios en el pensamiento, posicionamiento y empatía de los participantes. En palabras de Ezio Manzini, “una estrategia madura sería aquella que utiliza múltiples herramientas para decidir la mejor combinación en cada momento” (Manzini, 2015, p. 245). Esta capacidad de adaptación e hibridación de conocimientos y herramientas permite al mediador audiovisual optimizar la efectividad de su enfoque en función de las necesidades específicas de cada situación y contexto, lo que contribuye a un proceso de mediación y aprendizaje más eficiente.

En su papel de productor, también corresponde al mediador la búsqueda de socios con viabilidad institucional. Esto garantiza que, una vez completado el proyecto, este tenga la posibilidad de mantenerse en el tiempo y de ser visualizado y utilizado de manera efectiva. La colaboración con socios institucionales puede proporcionar recursos adicionales, apoyo logístico y una plataforma para amplificar el impacto del proyecto, lo que es esencial para lograr la sostenibilidad y la difusión a largo plazo. De otro modo, en ausencia de colaboración institucional, deberán buscarse otras estrategias

²⁰ En este sentido, un referente cercano a nuestra práctica es el proyecto *The Machine To Be Another* (TMBA) del colectivo barcelonés *BeAnotherLab*, que ejemplifica claramente a los participantes las amplias posibilidades de los medios en relación a la generación de empatía.

—como subvenciones, participación en concursos, obtención de apoyo de fuentes privadas u otras fuentes de financiación— para dar continuidad al proyecto.

Igualmente puede evaluarse estratégicamente la necesidad de implicar a figuras políticas con la capacidad de respaldar y promover el proyecto, lo que permitiría su crecimiento hasta alcanzar niveles más amplios de impacto. Esto puede ser particularmente relevante en el caso de proyectos locales, donde la colaboración con líderes políticos puede ayudar a que se conviertan en modelos replicables y exportables a otras ubicaciones, generando así una transformación más amplia y sostenible en diferentes comunidades y contextos. Este contexto de pequeña escala permite establecer relaciones personales más auténticas entre los participantes y originar proyectos más arraigados en las necesidades colectivas.²¹

El mediador audiovisual como promotor cultural

Dos funciones específicas de todas las que desempeña el mediador corresponden al rol de promotor cultural: la divulgación del proceso creativo y la exhibición y distribución del objeto final.

La divulgación de los métodos y las metodologías utilizadas en la mediación audiovisual, así como del contenido de los avances de la investigación, en artículos y publicaciones puede tanto favorecer la investigación de los contextos afines como poner al alcance de mediadores, docentes universitarios y educadores nuevas herramientas y aprendizajes aplicables a su entorno de trabajo.

Los conocimientos de la persona mediadora como profesional del audiovisual, la colocan en posición de proponer también formatos de exhibición y distribución de las piezas finales resultantes: ¿cuáles son los canales y plataformas adecuados para que estas piezas se muevan?, ¿cómo pueden implantarse mejor en la sociedad para llegar al espectador y ayudar a la visualización de las problemáticas de los colectivos implicados, y al fomento de la empatía y la transformación social?

Gracias a su perspectiva docente, tiene también la capacidad de pensar en propuestas de promoción para que las piezas resultantes puedan ser empleadas como herramientas en el ámbito educativo, facilitando la generación de debates en institutos, como acompañamiento de guías pedagógicas, o como elemento desencadenante de talleres en un ámbito específico.²²

En este papel de promotor, una de las funciones primordiales del mediador audiovisual es la de la preparación del día de estreno: debe procurar un espacio idóneo para la presentación de las piezas creadas y adaptarlo

²¹ Un caso ilustrativo de este enfoque es la propuesta de nuestra exposición colectiva Projecta't, que veremos con más detalle en el siguiente apartado.

tanto a las especificidades concretas del proyecto como a la capacidad que requiera el volumen de público previsto y, por último, a la posibilidad de que se produzca un diálogo o debate entre los participantes y el público al que pueda garantizarse el tiempo debido. Así, la exposición de los proyectos reviste una importancia significativa, tanto como herramienta de visualización de temas específicos, como de instrumento de auto-evaluación de los resultados obtenidos por todos los participantes involucrados.²³

Como hemos mencionado anteriormente, el mediador audiovisual-promotor, debe hacerse cargo también de las necesarias estrategias de distribución y explorar oportunidades que permitan la sostenibilidad a largo plazo de los proyectos o su posibilidad de iterarse. Esto implica la búsqueda activa de festivales, programas de apoyo y convocatorias de subvenciones tanto públicas como privadas que respalden estas iniciativas.²⁴

²² Así ha ocurrido en el caso del proyecto Rompiendo estigmas, cuyas piezas de video resultantes han sido solicitadas en varias ocasiones para cumplir estas funciones. Podemos decir, en general, que las piezas resultantes del desarrollo de estos procesos de mediación hibridan dos capacidades: educan y median. Aportan herramientas a los educadores y son útiles para que los futuros usuarios de las instituciones en las que estos han tenido lugar entiendan con mayor facilidad las problemáticas de su situación y les ayuda en su gestión emocional de la misma. Por ejemplo, como ya comentamos, los videos resultantes del proyecto Rompiendo estigmas fueron utilizados por los mismos educadores, trabajadores sociales y psiquiatras de la Fundación Orienta en diversos talleres y congresos (el doctor Miguel Cárdenas, en particular, los empleó en las II Jornada Innovando en parentalidad y Salud Mental en 2019). De igual modo, el proyecto El otro lado de las cosas, que fue galardonado con un premio Laus en 2019, fue posteriormente proyectado también en festivales como el Brainfilmfest (CCCB,2020) o el Social Film Festival Barcelona (Arts Santa Mónica, 2019), en los dos casos festivales especializados en temas sociales en los que se incentiva el debate a partir de la proyección de piezas audiovisuales.

Los roles transversales del mediador audiovisual

Tras analizar los roles particulares que debe adoptar el mediador, recogemos también el punto de vista del antropólogo William Ury y del estudio de Mario De Miguel acerca del cambio metodológico en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ambos describen unos roles transversales que podemos encontrar entrelazados con los que acabamos de describir

- **El rol del proveedor.** Se trata de una función similar al del activista en tanto que es la persona que vela por satisfacer las necesidades (no las posiciones) de reconocimiento y respeto, así como por satisfacer la autonomía de los participantes, pues su proceso de aprendizaje a través del proyecto audiovisual supone crecimiento y fortalecimiento.

²³ Este día de estreno cobra una especial relevancia en los casos en los que se realiza fuera de las instalaciones universitarias y con la presencia de público externo no vinculado con los participantes. Así ocurrió, por ejemplo, con el montaje de la exposición de Projecta't, en la cual los estudiantes pudieron medir los efectos de su actuación con un público no condicionado por las relaciones personales con los creadores.

²⁴ De nuevo un ejemplo ilustrativo de este enfoque es la propuesta de la exposición colectiva denominada Projecta't, la cual, como se mencionó previamente, reúne una selección de obras de las tres primeras ediciones de la colaboración con la Fundación Orienta. La intención es llevar esta experiencia a diversas ciudades a través de colaboraciones con estamentos locales y centros de formación, con el objetivo de utilizar la exposición como catalizador de debates entre grupos de adolescentes visitantes, quienes estarán acompañados por un docente de referencia. Al término de la exposición, se brinda a estos visitantes la oportunidad de entablar un diálogo con un educador social, con el fin de reflexionar sobre las opiniones y emociones que las obras han suscitado en ellos.

- **El rol de maestro y referente.** Como persona que facilita una serie de nuevas herramientas para que los participantes puedan mejorar sus competencias y adquirir las habilidades necesarias para gestionar sus diferencias de forma creativa. Las habilidades cooperativas del mediador sirven de ejemplo a las partes durante el proceso. En el rol de maestro, el mediador ayuda también en la evaluación cualitativa del proceso, aportando retroalimentación de cada fase.

- **El rol de constructor de puentes.** A través de los métodos de ideación del proyecto audiovisual (mapa mental, curva dramática, *moodboard*...) los participantes establecen vías de comunicación positivas que permiten forjar relaciones basadas en la confianza. A este rol debemos sumar el de observador, que ayuda en los momentos problemáticos aportando experiencias positivas

El perfil de un mediador audiovisual

Hasta aquí hemos descrito los conocimientos específicos y las competencias técnicas que poner en práctica un buen mediador audiovisual, pero existen también una serie de cualidades personales que son indisociables de su labor:

- **Empatía.** El mediador debe ser, en primer lugar, una persona empática. En el entorno hibridado en el que opera es una capacidad fundamental que ayuda a aglutinar sensibilidades y a romper estereotipos.
- **Escucha activa.** Igualmente, debe tener una gran capacidad para saber preguntar y responder con escucha. La escucha activa le ayudará a descubrir las necesidades e intereses reales de los participantes.
- **Capacidad de observación y contención.** El mediador debe evitar la tentación de ponerse en el centro de lo que ocurre en todo momento, por el contrario, debe ser una persona muy observadora, respetuosa, imparcial y neutral.
- **Creatividad.** No solo debe ser una persona creativa para poder potenciar dicha capacidad en los participantes como herramienta de expresión de su individualidad, también tiene que saber aprovechar la creatividad como herramienta de mediación en aquellas ocasiones en las que la comunicación entre los colectivos entrañe dificultades.
- **Visión estratégica global.** Debe tener la capacidad de entender las posibilidades que comportan tanto la hibridación de las tres perspectivas desde las que opera — mediación, docencia y diseño audiovisual— como los elementos distintivos que cada disciplina aporta a las demás en beneficio de la transformación social.

- **Comunicación.** Es fundamental que el mediador posea unas buenas capacidades **comunicativas** tanto verbales como no verbales. Pero además debe tener la capacidad de estimular estas habilidades en los participantes para extraer información de relevancia.
- **Reflexión en la acción.** Como hemos señalado con anterioridad, la capacidad de reflexión en la acción fomenta el pensamiento crítico compartido entre los participantes, el mediador debe saber utilizarla y potenciarla en todo momento, así como la crítica positiva y la autocrítica.
- **Gestión emocional y de equipos.** Es importante tanto mostrar una buena capacidad de gestión emocional y saber mostrar cercanía con los participantes, ajustado a las situaciones de cada momento, como saber gestionar y dinamizar los equipos para conseguir aportaciones positivas.

Estrategias metodológicas, métodos y herramientas para la mediación audiovisual.

Metodología activa y diseño audiovisual

Como metodología activa más apropiada para abordar las necesidades de la mediación audiovisual emplearemos un enfoque de aprendizaje basado en proyectos con casos reales, aplicando herramientas que faciliten el diálogo junto con estrategias de co-diseño.

Este enfoque de aprendizaje basado en proyectos con casos reales se caracteriza por su cercanía con los procesos de diseño tanto en términos de métodos de investigación como de objetivos —enfrentar un desafío compartido y resolver una situación—, y también por su capacidad para fomentar en los participantes el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes autodirigidas mediante procesos de autoaprendizaje, conocimiento y razonamiento.

Todas las características anteriores están clara y coherentemente alineadas con los objetivos de la mediación audiovisual, pero, además, el enfoque de aprendizaje basado en proyectos con casos reales guarda también similitudes con el modelo de mediación transformativa que venimos defendiendo, donde lo que se prioriza es el propio proceso y el mejoramiento de las relaciones interpersonales.²⁵

En la implementación de esta metodología activa seguiremos el enfoque de alineación constructiva propuesto por Biggs. Para ello es fundamental tener una comprensión clara de los objetivos y competencias definidos por las instituciones involucradas en el proceso, pues estos deben ser los que condicionen el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se aplicarán métodos y herramientas que faciliten el diálogo, la mediación y la evaluación de los resultados obtenidos.

La primera de estas herramientas debe ser la planificación del currículo pedagógico, donde se establecen los objetivos de transformación en los tres contextos de aprendizaje: el contexto del propio aprendizaje, el contexto audiovisual y el contexto de mediación.²⁶

²⁵ En los proyectos en los que hemos podido poner en práctica este enfoque, los comentarios de los propios estudiantes dan cuenta de cómo el aprendizaje activo basado en proyectos sobrepasa el ámbito académico y que propicia la propia responsabilidad como participante en el proyecto. A continuación reproducimos algunos de ellos: “A través de un proyecto social, hay una presión de tener que, por nuestra cuenta, intentar sacar toda esa información para desarrollar tu proyecto, y aquí depende de tu nivel de interés por querer saber y aprender más, y no la del profesor que te muestra y te da información sin fin, que no digo que no sea importante, pero es bueno tener un equilibrio, para poner en práctica, la información que recibes en tus clases, y que no pasen a un segundo plano.” “Es una oportunidad que no se puede comparar con una clase magistral típica, esta forma de hacerlo es un proceso de aprendizaje y cambio, como la forma de comunicarnos también ha cambiado e incluso la forma de entender el tema y cómo hacerlo realidad.” “Creo que hacer este tipo de proyectos en la universidad ayudan mucho a que los estudiantes hagan como un primer trabajo o ‘simulacro’ de lo que harán una vez estén fuera y trabajen por sí mismos.” “Ha ayudado a comprender un poco cómo se trataría con ‘clientes’ en el mundo laboral.”



Por otro lado, incorporaremos también estrategias de co-diseño que permitan la integración de los conocimientos de todos los participantes. La metodología de diseño de procesos de co-creación que ha descrito Masferrer resulta altamente efectiva para la generación de ideas y la creación en equipo, pues promueve la colaboración activa y la participación de todas las partes en la generación de soluciones y la toma de decisiones. En los proyectos en los que hemos trabajado, se ha demostrado que la adaptación de esta metodología al proceso de diseño audiovisual, junto con sus métodos y herramientas específicas, ha facilitado el acercamiento entre los participantes y, como resultado, ha contribuido a la clarificación de conceptos y a los procesos de formalización.²⁷

En las entrevistas realizadas pueden comprobarse los buenos resultados —en términos del valor percibido por los estudiantes— de

²⁶ La planificación docente como estrategia organizativa ayuda a los estudiantes en temas de autogestión —“Para mí lo positivo de trabajar fase a fase es que me ayuda a centrarme más concretamente en lo que debo hacer para conseguir esa idea final [...] tener unas pautas nos ayudan a seguir adelante”— y también como control de producción audiovisual —“Creo que es muy buen método para tener un proceso de trabajo organizado por fases, y por tanto no dejarte ningún detalle atrás”—.

²⁷ Este aspecto metodológico es una de las características que nos diferencian del proyecto Magnet. Si bien compartimos la convicción de que el aprendizaje efectivo se produce en un entorno donde la acción, la reflexión y la comunicación están intrínsecamente conectadas, nuestras metodologías divergen en su forma de aplicación en la práctica: en nuestro caso, combinamos estas metodologías didácticas con otras estrategias de procesos de facilitación propias de la disciplina del diseño, como el co-diseño. Además, incorporamos específicamente el proceso de creación audiovisual con sus métodos y herramientas.

la implementación de enfoques activos y participativos en su proceso educativo, donde el 96 por ciento de los participantes expresaron que la participación en un proyecto real de co-diseño en el contexto de mediación audiovisual ha tenido un impacto positivo en su formación. Los estudiantes destacan las significativas oportunidades que estos procesos ofrecen para contribuir a la transformación social y, además, consideran que la realización de proyectos más cercanos a la realidad brinda un entorno de conocimiento y aprendizaje más propicio.²⁸

²⁸ Los estudiantes consideran que el co-diseño tiene mucho sentido para el diseño del futuro porque permite hacer partícipes a los creadores y al público, crea una dinámica de conexión e intercambio entre las personas que le ha dado sentido al proyecto, y ayuda a poner límites conceptuales y a entender qué funciona y qué no. Además, hace más efectivo el proceso porque trata el tema en primera persona y se adquiere más conciencia empatizando de forma individual, hecho que creen que favorece a todos los participantes. El proceso aporta confianza, les permite dar una herramienta de integración a personas vulnerables, les ayuda a sentirse parte de algo, a sentirse escuchadas, les da voz. Asimismo, creen que este proceso les obliga como diseñadores a actuar como agentes para la transformación social y a responsabilizarse del mensaje que envían para dar voz a los colaboradores y les aporta una sensibilidad y un sentido de pertinencia al proyecto que no se hubiera logrado hacer con una clase normal o con otros métodos de investigación. Estas son algunas de sus declaraciones en las entrevistas: “La contribución y participación de personas que han vivido en primera persona una TCA, ha sido clave”. “A través de la co-creación puedes llegar a entender y empatizar de una manera mucho más completa.” “Tratar un tema como este desde dentro hace que todos los integrantes del grupo se sensibilicen y que puedan llegar a mejor resultado, antes que buscando información por internet.” “Me han sido útiles las visitas al hospital, las puestas en común y los mapas mentales, pero sobretudo las fuentes de investigación que personalmente las siento más útiles han sido sus experiencias personales y los dibujos/textos que nos mostraron, en sus períodos de ansiedad y malestar.” “Este proceso de investigación y conceptualización ha sido muy diferente al que estamos acostumbradas a vivir [...] Creo que nuestra visión respecto al proceso de investigación a partir de ahora será mucho más abierta y aplicaremos muchas de las cosas aprendidas.” “Hace que el trabajo sea mucho más enriquecedor en cuanto al tema el cual se trata. Porque se construye a partir de testimonios reales, nada se supone, se sabe.”

En términos de pertinencia, es posible que estemos generando situaciones similares a las que construye el proyecto *Food Coop* (Manzini, 2015, p.156), cuyos miembros deben dedicar una cantidad razonable de horas al año de trabajo voluntario, hecho que contribuye a la gestión y asegura un sentido de pertinencia. Sin embargo, en nuestro caso, la evaluación de la pertinencia no estaría tanto relacionada con la cantidad de horas dedicadas, sino más bien con la calidad de las contribuciones individuales que cada participante ve reflejadas en el proyecto final. De lo que se trata, en realidad, es de cultivar una sensación de responsabilidad entre los participantes, que sientan que su implicación activa es fundamental para el avance del proyecto. Es esta responsabilidad compartida la que contribuye al sentido de pertinencia y al compromiso de los participantes con el proyecto en su conjunto.

Competencias

La mediación audiovisual en este contexto se convierte —a través del uso de las metodologías activas y de co-creación que acabamos de describir—, en una plataforma integral que contribuye al desarrollo tanto de un conjunto de competencias específicas, que superan las establecidas normalmente en una programación docente, como de toda una serie de habilidades socioemocionales en los estudiantes.

En cuanto a la adquisición de las competencias específicas asociadas a la

titulación de diseño audiovisual, a través del proceso de resolución del reto planteado se permite a los estudiantes demostrar sus conocimientos, habilidades y destrezas, y poner a prueba sus competencias técnicas. Por añadidura, se crea también un escenario social propicio para el desarrollo de una serie de las llamadas competencias blandas, como la inteligencia emocional, el pensamiento crítico, la resiliencia y la gestión del cambio. Asimismo, se fomenta la puesta en práctica de unas competencias subyacentes, como el conocimiento interpersonal, las motivaciones, los rasgos de personalidad, las actitudes, los valores y la percepción de uno mismo.²⁹

Incorporar en una guía docente actividades que permitan evaluar retrospectivamente este tipo de competencias relacionadas con la personalidad individual puede ser un desafío. Sin embargo, es factible predisponer el espacio y proporcionar a los participantes herramientas de reflexión que faciliten este proceso. También es posible brindar herramientas de evaluación que fomenten la autorreflexión posterior

²⁹ El fortalecimiento de estas competencias en el contexto universitario formula un tipo de enseñanza-aprendizaje que se adapta a los cambios sociales en curso, se alinea con las personas de manera integral y tiene la capacidad de generar propuestas para construir una sociedad más empática y participativa. Así se refleja en las siguientes declaraciones de una estudiante: “Bueno, cuando trabajas de esta forma pones en práctica toda tu persona como creador. No solo debes pensar en los aspectos teóricos y racionales, sino que debes activar toda una parte relacionada con la socialización y la comunicación activa. Por tanto, muestras tu persona sensible, empática, escuchadora, respondedora, también puedes o debes compartir cosas y ponerlas en común para dar más frutos al proyecto y eso puede ser un reto para uno mismo. En definitiva, creo que trabajar de esta forma hace que las competencias se activen y se desarrollen mucho mejor”.

y revele los conocimientos y competencias adquiridos durante el proceso de aprendizaje.

Modalidades organizativas de enseñanza-aprendizaje

De Miguel señala que “sólo existe la competencia si se vincula a un objeto o una situación” (De Miguel, 2006, p. 25). El aprendizaje basado en proyectos con casos reales, pues, se demuestra especialmente apto para lograr un aprendizaje profundo de una competencia.³⁰

Por lo tanto, al comenzar la programación docente es esencial reflexionar detenidamente sobre las metodologías organizativas que puedan resultar más efectivas en cada fase de los proyectos y que mejor vayan a poner a prueba las competencias de los estudiantes. A continuación se detallan algunas de estas metodologías docentes y su utilidad en nuestra práctica.

³⁰ Así queda reflejado también en las opiniones expresadas por los estudiantes durante el proceso de entrevistas: “Creo que al ser una actividad más dinámica, creativa y grupal hace que la capacidad de aprendizaje sea mucho mayor que en una clase magistral, ya que, sin la práctica, ni errores reales no llegas a desarrollar habilidades ni actitudes...”

Clases magistrales

En el enfoque de mediación audiovisual que aquí se describe, las clases magistrales no forman parte de las sesiones en las que se desarrolla el proyecto de mediación en sí, sino que se imparten en sesiones diferenciadas anteriores, en el marco de las asignaturas correspondientes que tengan los estudiantes.

En nuestro caso concreto, los estudiantes trabajaban a partir de los conocimientos adquiridos en dos asignaturas: una de ellas proyectual y la otra vinculada al aprendizaje de herramientas audiovisuales. En la primera, lo que se adquiere son conceptos y nociones relacionados con la narrativa y la puesta en escena, en la segunda, cuestiones relacionadas con una serie de fundamentos técnicos esenciales para el proceso, pues tendrán que ponerlas en práctica después, durante la realización del proyecto (lo que, a su vez, permite a los estudiantes y docentes verificar si todos estos conocimientos han sido verdaderamente asimilados).³¹

³¹ En nuestro caso, esta forma de planificación se ha demostrado exitosa, facilitando a los estudiantes la integración de los contenidos de ambas asignaturas en un único proyecto. Así se refleja en las palabras de un estudiante con respecto a nuestra última práctica con la Fundación Orienta: “Este proyecto creo que podría ser un buen ejemplo para resumir muchos conceptos aprendidos a lo largo de las asignaturas del curso, sobre todo en los aprendizajes de las clases del audiovisual, del primer y del segundo semestre. Pusimos en práctica el definir un tema con un mensaje para un target, el imaginario de hacer un mapping que representara bien nuestra idea, pusimos en práctica la dirección de arte que queríamos que el audiovisual mostrara, las curvas dramáticas, nos centramos en el diseño auditivo tanto como la imagen, trabajamos en la edición y la postproducción de la pieza y luego hicimos...”

Señalamos este planteamiento como norma general, pues hay ocasiones en las que sí se ha demostrado la conveniencia de incorporar alguna pequeña clase teórica en el momento de arranque del proyecto. Así nos ocurrió, por ejemplo, en el proyecto *Tècniques creatives per créixer* realizado en colaboración con la Fundación Catalana de Síndrome de Down, donde se ofreció una pequeña clase teórica sobre los fundamentos básicos de la animación, teniendo en cuenta que el colectivo de usuarios de la fundación no había recibido previamente clases de animación y que era su primera visita a la universidad. Estas clases teóricas resultaron fundamentales para facilitarles el empleo de la creación animada como mecanismo de autodescubrimiento y como herramienta para comunicar y expresar sentimientos, necesidades, preocupaciones y deseos.

Seminarios

En nuestra práctica, hemos utilizado en varias ocasiones la organización de seminarios como herramientas que facilitan el acceso a una investigación cercana en primera persona con las asociaciones y los colectivos, que nos permiten obtener una síntesis de las necesidades del colectivo y valorar las posibilidades de abordar el reto propuesto.

En el proyecto de *Capacitación Sanitaria para Adolescentes en Procesos Oncológicos*, tanto las primeras sesiones con enfermeras como las sesiones con el doctor Miguel Cárdenas y Trinidad Sánchez fueron relevantes para establecer las bases de investigación y

aprendizaje. Los estudios de casos presentados, las actividades de participación y el análisis del contenido resultante nos proporcionaron una dinámica efectiva para el desarrollo del pensamiento crítico, el análisis y la síntesis en las propuestas, al tiempo que sirvieron como una primera etapa en la construcción de la empatía con los colectivos involucrados.

Talleres

Los talleres desempeñan un papel crucial en la adquisición de habilidades técnicas y el dominio de herramientas instrumentales. Además, fomentan la investigación práctica en lo relativo a las posibilidades formales y su interacción con la investigación conceptual. Los talleres brindan la oportunidad de mantener el aprendizaje —a través de la experimentación, el error y la iteración continua a lo largo de las sesiones— hasta llegar al día de la presentación.

En el proyecto de *Capacitación Sanitaria para Adolescentes en Procesos Oncológicos*, por ejemplo, realizamos talleres dedicados a la investigación formal sobre las posibilidades de representación mediante técnicas de animación. En este contexto, se diseñaron personajes y fondos identificativos específicos para el colectivo de pacientes de oncología, en una exploración del modo en que podía utilizarse la animación como medio de expresión y comunicación efectiva para estos. Así, los talleres permitieron investigar y desarrollar

enfoques creativos en el abordaje de esta problemática.

También fue relevante el papel de los talleres en las investigaciones formales con la aplicación del *micromapping* que realizamos en las últimas prácticas de colaboración con la Fundación Orienta, bajo la coordinación del docente Diego Suárez. En esta ocasión, el espectro de habilidades y herramientas adquiridas fue ciertamente amplio: implicaron un análisis exhaustivo de referentes, su integración con el proyecto en desarrollo, la fabricación digital de piezas mediante impresión 3D como superficie de proyección, consideraciones sobre condiciones lumínicas y la creación de audio inmersivo, etc. En la práctica *SMA2023*, tuvimos también la fortuna de involucrar en este proceso al colectivo de diseñadores difusos. Aunque no pudieron participar directamente en los talleres, se les incorporó como asesores, aportaron sus perspectivas y evaluaron el nivel de representatividad de sus experiencias en las piezas. En la práctica de mediación audiovisual, los talleres se conciben como una simbiosis de contenido y forma, con el objetivo de generar un proyecto integral e inseparable y un aprendizaje significativo.³²

³² En este proyecto específico, los estudiantes se aventuraron en la experimentación técnica más allá de los contenidos programados en la asignatura. Todo ello provocó la capacitación técnica, el aprendizaje significativo y por consiguiente la motivación en el estudiante: “he aprendido cada vez más el uso de Resolume Arena y cada vez me gusta más el mapping”. “También destacar, por otra parte, los programas utilizados ya que, en mi caso, no había utilizado nunca antes y creo que gracias a este proyecto me he podido acercar y aprender a utilizarlos de manera básica”.

Tutorías

El papel de las tutorías debe ser constante a lo largo de todo el proceso de mediación audiovisual en el ámbito de la enseñanza aprendizaje, pero es importante establecer sesiones especiales de tutoría, como preentregas, en las que cada grupo debe realizar pequeñas presentaciones ante los docentes y/o representantes de las asociaciones. En estas sesiones se considera la evolución del proyecto desde diversas perspectivas o capas del proyecto, como la conceptual, formal, representativa o comunicativa, entre otras. Por tanto, resultan sumamente valiosas para todos los participantes, incluidos los propios estudiantes, diseñadores expertos, diseñadores difusos, educadores y docentes, ya que permiten reflexionar, evaluar y autoevaluar el proceso en su totalidad.

Un caso en el que, por diversos condicionantes, no pudieron realizarse tutorías fue la práctica de la *Guía de maestros AFANOC*. Esto resultó en un trabajo independiente por parte de los estudiantes, que realizaron dos tipos de proyectos adaptados a diferentes grupos de edad. Aunque ajustaron los recursos gráficos y audiovisuales al contenido y al público infantil al que se dirigían, el proyecto no resultó óptimo en términos de identificación con el colectivo y, finalmente, no fue utilizado por la asociación. En este sentido, se puede afirmar que se alcanzaron con éxito las competencias profesionales y técnicas, así como las habilidades de trabajo en equipo, pero que el proyecto quedó aislado en cuanto a su funcionalidad final debido a la falta de estas sesiones de seguimiento y a la falta de conexión con el colectivo de enfermos y personal médico de *AFANOC*.

Trabajo en grupo

El trabajo en grupo, fundamental en todas nuestras propuestas de mediación audiovisual, debe articularse como un espacio de co-creación en el que todos los participantes (estudiantes y colectivos) tengan la oportunidad de aprender unos de otros.³³

Los propios estudiantes han destacado los beneficios de este enfoque en sus entrevistas.³⁴

³³ Nuestro enfoque, diferente es este respecto a los de Magnet e Idensistat (con alguna excepción en este último caso), integra colectivos sociales y estudiantes universitarios en colaboración directa. Esto redundará en un fortalecimiento de la comunidad de diseñadores y enriquecimiento de la formación de los estudiantes, pues los prepara como profesionales con responsabilidad social y ética. A diferencia de Magnet, que se centra en la colaboración entre profesores y alumnos con intervenciones esporádicas de instituciones, nuestro modelo de co-diseño incluye a directivos institucionales, a usuarios de estas instituciones y a estudiantes. Este método potencia el proceso creativo y los resultados, y fomenta habilidades, competencias y la empatía social, en todos los participantes, las claves de nuestra meta de transformación social. El modelo que más se asemeja a nuestra práctica, en este sentido, es el del colectivo Ojalá Project.

³⁴ “Si no fuera por este trabajo colectivo nuestro trabajo no habría llegado a donde ha llegado. Creo que tanto para los chicos como para nosotros ha servido para salir algo de nuestra zona de confort”. Entre los factores que destacan se encuentra el desarrollo de sus habilidades (“Trabajar en equipo desarrolla habilidades de colaboración y trabajo en grupo. La capacidad de comunicarme eficazmente, escuchar y valorar las ideas de los demás”) así como la percepción del aumento de calidad formal (“Por lo general la experiencia ha funcionado bien en grupo ya que ha evolucionado mucho y el trabajo ha sido mayor y más profesional, además de haber aprendido de todos”, “Sin duda ha sido un punto a favor. Creo que ha ido muy bien poder comentar en todo momento con otras personas las dudas e inquietudes y que nos hemos apoyado mutuamente cuando lo hemos necesitado”).

La distribución de roles entre los miembros de cada grupo demuestra ser beneficiosa tanto para el aprendizaje como para la gestión del grupo. En el proyecto de *Capacitación Sanitaria para Adolescentes en Procesos Oncológicos*, por ejemplo, que cada estudiante asumió un rol específico y la responsabilidad correspondiente, bien en producción, storyboard, animación o color, entre otras. Esta estrategia, según hemos comprobado, resulta especialmente útil en los casos en que tengamos grupos numerosos, pues permite una mejor gestión, motivación y participación de todos los miembros en el proyecto.

No obstante, también hemos comprobado que resulta más efectivo para el aprendizaje formar grupos pequeños —de cuatro participantes—, pues cuando se superan los cinco integrantes existe un mayor riesgo de dispersión de los miembros del grupo y se produce una disminución de la motivación intrínseca. En consecuencia, aumentan las probabilidades de que los estudiantes aborden su aprendizaje de manera superficial y el nivel de competencias adquiridas disminuya.³⁵ Igualmente, la calidad de la pieza final también se ve afectada por el nivel de compromiso de los distintos participantes.

³⁵ La falta de compromiso y motivación de algunos miembros del grupo puede tener un efecto negativo en los demás y obstaculizar el progreso del proyecto. Así ocurrió en el caso de algunos estudiantes que participaron en nuestra última práctica: “No me sentía con ganas de echar para adelante el proyecto ya que el estado de ánimo de los demás era nulo”. “En nuestro caso, yo creo que trabajar con una parte del grupo ha supuesto un beneficio (pues el trabajo resultaba muy fluido, la puesta en común de ideas resultó muy efectiva y había participación muy activa), sin embargo, con otra parte del grupo la cosa ha sido todo lo contrario.”

En casos de contagio de la desmotivación como los descritos, sería necesario que el mediador audiovisual docente ayudara a los estudiantes a desarrollar una interdependencia positiva. Es posible que los estudiantes o bien no cuenten con las herramientas necesarias para descubrir el valor de la colaboración o bien no sepan cómo aplicarlas. En estos casos el mediador/docente debe actuar a la mayor brevedad, manteniendo una conversación tranquila con el grupo y aplicando los modelos de mediación más adecuados a la circunstancia concreta. Así, clarificando los intereses, posiciones y necesidades de cada miembro del grupo, será más fácil actuar en consecuencia y aportar soluciones al problema de forma grupal.

Un grupo poco cohesionado tendrá más dificultades para incorporar de manera efectiva la visión de todos los participantes y, por tanto, para aprovechar las diferencias individuales trabajando creativamente en el proyecto colaborativo. Sin embargo, esta circunstancia no siempre tiene que redundar en una disminución de la calidad del aprendizaje por parte de los estudiantes, siempre que estos sean capaces de reflexionar colectivamente sobre sus circunstancias. Así ocurrió, por ejemplo, en la práctica *SMA2023*, donde a partir de esa reflexión los estudiantes obtuvieron una valiosa enseñanza en términos de habilidades de trabajo en grupo, actitudes y valores, entre otros aspectos, y llegaron, incluso a elaborar propuestas de mejora para abordar estas circunstancias.³⁶

En las prácticas de mediación audiovisual también es interesante tener en cuenta las pruebas realizadas por Sherif y Sherif con las metas supraordenadas, que únicamente aquellos grupos que establecen relaciones de cooperación pueden superar con éxito. Este modelo de cooperación brinda un valioso aprendizaje a los participantes, pues los capacita con herramientas útiles para empoderarse y enfrentar situaciones similares en el futuro.

³⁶ “Hoy en día todo se hace en equipo, y aprender a sacar adelante un proyecto cuando falla alguien también es un aprendizaje”, manifestó uno de los estudiantes participantes. En este caso concreto, una de las áreas clave que consideraron necesario mejorar era la de la comunicación. Tal y como lo expresaron algunos de ellos: “mejoraría la comunicación y la responsabilidad del trabajo dentro del grupo de BAU. Aun así, siempre es más difícil cuando hay algún miembro que no muestra el mismo compromiso que el resto, ya que ralentiza el trabajo y complica las cosas.” También advirtieron sobre la dinámica de formación de grupos: “Mejoraría el proceso de selección de las personas, porque ser amigos no significa que se trabaje bien”.

Zona de mediación audiovisual.

La zona de mediación audiovisual refiere a los espacios y momentos de encuentro entre los colectivos implicados en el desarrollo del proyecto de diseño audiovisual. No se trata únicamente de un espacio físico, sino que constituye una zona de aprendizaje, un área configurada por las interacciones que se producen en un sistema de relaciones entre los participantes y los medios, todo ello facilitado por un mediador. Se trata de un espacio de investigación, reflexión y creación colaborativa que tiene la capacidad de adaptarse y modificarse según las necesidades del proyecto. La zona de mediación es una estrategia docente esencial para llevar a cabo con éxito una mediación audiovisual.

En nuestra definición del concepto de zona de mediación audiovisual hemos adoptado como inspiración el concepto de zona de contacto acuñado por Mary Louise Pratt en la década de 1990. No obstante, también hemos reformulado algo su conceptualización del término, pues Pratt parte de una asunción basada en el conflicto que nosotros no compartimos, pues no lo consideramos esencial. Lo que nos interesa, en cambio, es su idea de que esta zona es el lugar donde cada parte reconoce sus diferencias, lo que puede propiciar el desarrollo de un pensamiento crítico compartido. Coincidimos con Pratt en su apreciación del valor distintivo que esto comporta, pues impide que cualquiera de los participantes pueda atribuirse la autoría exclusiva del resultado, que es producto del trabajo conjunto de todos los involucrados.

Seguidamente, entraremos en las pautas para el establecimiento tanto del espacio físico como del espacio de pensamiento.

El espacio físico: características

Para que el espacio de creación audiovisual pueda integrar los ámbitos de la mediación y el aprendizaje debe mostrar una serie de características clave:

Inclusivo. El espacio debe estar diseñado de tal modo que no existan lugares de privilegio que establezcan una distinción entre los participantes. Por ejemplo, debe evitarse el uso de tarimas o plataformas elevadas y, en cambio, deben emplearse recursos como mesas de trabajo móviles, disposiciones en círculos, etc. De este modo se fomenta la igualdad de participación y se promueve la colaboración entre todos los implicados.

Relajado. Para que el espacio sea relajado y propicio para la creatividad debe crearse un entorno cómodo y agradable, presentando especial atención a la iluminación, el sonido y la disposición de los elementos que lo configuren. Las luces suaves, la música tranquila y los espacios de descanso pueden contribuir a este ambiente relajado.

Adaptable. El espacio debe ser flexible para adaptarse a las diferentes necesidades de cada fase del proceso de mediación audiovisual (una

fase de lluvia de ideas, por ejemplo, exigirá mesas amplias que faciliten la colaboración mientras que una fase de edición requerirá estaciones de trabajo individuales). Por tanto, el mobiliario y los equipos deben ser móviles y reconfigurables en la medida necesaria.

Funcional. El espacio debe ser funcional y estar equipado con las herramientas y recursos necesarios para llevar a cabo las actividades de mediación audiovisual. Esto incluye ordenadores, cámaras, software de edición, proyectores, etc.

Espacios de reunión. Deben crearse áreas de reunión cómodas y acogedoras en las que los participantes puedan permanecer el tiempo necesario debatiendo ideas, revisando el progreso del proyecto y tomando decisiones colaborativas. Estas áreas pueden incluir mesas de trabajo móviles, sillas cómodas y zonas de descanso.

Zonas de reflexión. Al mismo tiempo, deben incluirse áreas destinadas a la reflexión y la discusión en grupos pequeños.

Accesibilidad. Es importante garantizar que el espacio sea accesible para todos los participantes, incluyendo aquellos con discapacidades.

En resumen, debe garantizarse que todos los participantes se sientan acogidos en un entorno propicio para facilitar su predisposición a escuchar a los demás y a expresar con libertad, tanto física como verbalmente, sus

opiniones de manera sincera. Debe fomentarse un ambiente caracterizado por la asertividad, donde se respeten tanto las necesidades y pensamientos individuales como las de los demás. Como señala Mary Louise Pratt, todos los participantes involucrados en el proceso deben reconocerse como identidades singulares y sentirse en libertad para expresar sus opiniones en un contexto que fomente la asertividad.

El espacio físico: constitución

En la fase de presentaciones iniciales, podemos disponer a los participantes en círculo para fomentar la sensación de acogida o pedirles que se pongan de pie para participar en actividades más dinámicas e interactivas. En otras fases del proceso que plantean necesidades distintas, configuramos el espacio con mesas separadas para permitir que cada grupo trabaje en un entorno más íntimo. Un ejemplo de ello lo tenemos en la práctica *SMA2023*, durante la cual, atendiendo a una solicitud de los educadores y con el objetivo de garantizar la comodidad de los pacientes de los tres hospitales, los grupos de trabajo se separaron en aulas distintas, acompañados por su respectivo educador y por los estudiantes colaboradores de Bau.

Para fomentar un ambiente de mayor confianza, resulta útil la realización de actividades informales que no estén directamente relacionadas con el proyecto y que estimulen la interacción entre los participantes desde otras temáticas o planteamientos como sus intereses personales, sus

aficiones, sus inquietudes o a través de juegos. También podemos considerar la posibilidad de ofrecer actividades similares a las que sugiere Masferrer para la fase de la “estrella” (fase de activación del grupo) en la metodología para procesos de co-creación que antes mencionábamos.

Durante el proyecto *SMA2023* recurrimos a la inclusión deliberada de un almuerzo o merienda para fomentar la confianza y el ambiente de aprendizaje. El objetivo de esta estrategia era crear



Nuestra zona de mediación es versátil, con un diseño modular para adaptarse a cada etapa del proceso.

momentos relajados en los que los participantes pudieran compartir experiencias personales y fortalecer sus vínculos. Por descontado, este tipo de actividades deben gestionarse con el mismo cuidado y atención a la especificidad de los participantes que se presta al resto del proceso (en el caso de *SMA2023*, por ejemplo, se prestó especial atención a los casos de los participantes que padecían trastornos de la conducta alimentaria).

En algunos casos, puede que la zona de mediación exista de antemano y no requiera ningún diseño ni construcción por nuestra parte. En estas situaciones, la clave radica en tomar conciencia de las oportunidades que nos puede brindar y tomar decisiones informadas sobre los elementos más adecuados para facilitar la mediación audiovisual en ese entorno preexistente.

Podemos ver dos ejemplos de esta casuística en la experiencia de los talleres de *FIC CAT* y el proyecto *A l'Estiu BCN T'acull*, en los que la zona de mediación ya existía en el propio entorno de trabajo. En el caso de *FIC CAT*, las instalaciones del instituto ya contaban con salas de actos y gimnasios, que fueron los lugares en los que se llevaron a cabo las actividades. En el proyecto *A l'Estiu BCN T'acull*, fue la red de bibliotecas del Consorci de Biblioteques de Barcelona la que nos sirvió como espacio de mediación. Estos espacios proporcionaron estabilidad y nos garantizaron las condiciones adecuadas para que los participantes pudieran interactuar entre ellos. Las bibliotecas

desempeñaron además un papel fundamental en tanto que puntos de referencia locales tanto para los participantes como para sus familias, facilitando la convivencia y la mediación con la comunidad circundante.

Es evidente que, del mismo modo, los objetos y materiales que ya estén disponibles en los propios espacios de mediación pueden influir significativamente en las dinámicas de los proyectos. En el caso del proyecto *FIC CAT*, por ejemplo, el espacio contaba con objetos como pelotas, cuerdas, colchonetas y demás mobiliario propio de los institutos, que nos ayudaron de forma crucial en la generación de dinámicas específicas y a propiciar momentos de encuentro únicos en cada instituto gracias a la improvisación de los objetos disponibles. Lo mismo ocurrió con el proyecto *SMA2023*. En este caso fue el empleo de materiales fungibles como postits, rotuladores, etcétera, la que facilitó la expresión y el diálogo colectivo entre los participantes. Empleados como recursos inclusivos, permitieron que todos los participantes se expresaran plenamente y contribuyeran al proceso de manera efectiva.

No solo los materiales físicos, sino también los equipamientos técnicos y su potencial creativo deben considerarse en la configuración de la zona de mediación, pues pueden tener un impacto significativo en la dinámica y la calidad de la participación. La introducción de elementos tecnológicos, como un trípode, un croma, una cámara o un software,

puede transformar significativamente la forma en que los participantes interactúan con el proyecto.

Así sucedió en el proyecto *FIC CAT*, donde los equipos técnicos no fueron solo herramientas para la producción audiovisual, sino que también se convirtieron en parte integral del concepto y estimularon la participación activa de los colaboradores. Mediante su uso los estudiantes se desinhibían, se metían mucho más en la historia y colaboraban mucho más entre ellos.³⁷



³⁷ En este proyecto, en concreto, el hecho de que la cámara animada pudiera formar parte del concepto de la historia y sus movimientos representar elementos narrativos como un terremoto o la popa de un barco a la deriva, nos demostraron la capacidad de los equipos técnicos para implicar narrativamente a los participantes. La tecnología les obligaba a adentrarse en un mundo imaginario que sólo estaba sucediendo es su cabeza y a emprender acciones para hacerlo realidad. Estos elementos tecnológicos pueden agregar una dimensión adicional a la experiencia de mediación audiovisual, contribuyendo en gran medida a la generación de ideas y a la participación activa de los colaboradores en el proceso de diseño y producción audiovisual.

La tecnología, en resumen, no solo amplía las posibilidades creativas, sino que también puede hacer más profunda la implicación de los participantes haciendo que se sumerjan en un mundo imaginario y activando sus cuerpos como parte de la narrativa. Estos elementos tecnológicos pueden transformar el espacio de mediación en un entorno donde la creatividad y la participación activa son más accesibles y más atractivas para los colaboradores. Por tanto, la elección y la incorporación de las herramientas tecnológicas en el espacio de mediación deben plantearse desde una perspectiva estratégica para lograr los objetivos del proyecto y fomentar una participación efectiva de los participantes.

El espacio de pensamiento: características

El espacio de pensamiento se concibe como un marco en el que los individuos pueden reconocerse y, al mismo tiempo, explorar la posibilidad de identificarse con otros. El adecuado cuidado del entorno físico inspira la práctica del arte colaborativo, la cocreación, el co-diseño y el aprendizaje activo, estrategias, como ya hemos señalado, que fomentan la conexión y la empatía, creando un ambiente en el que los participantes pueden expresarse con mayor sensación de libertad.

Este aspecto —el papel fundamental que desempeña la inclusión del otro en su proceso— distingue significativamente a los proyectos de mediación audiovisual de otros proyectos audiovisuales de

carácter profesional (Bourriaud, 2008, p. 63). Manuel Martín Serrano, padre de la *Mediación Social*, (2019, p. 7) también enfatiza lo necesarias que son las interacciones presenciales para el adecuado desarrollo de las capacidades biológicas, cognitivas y relacionales (en los procesos de enseñanza también se promueve el desarrollo de estas competencias por su relevancia en la formación integral de los individuos). No cabe duda, por tanto, de que la atención a la creación de este espacio de pensamiento entraña una importancia enorme.

En este contexto, los medios audiovisuales funcionan como poderosos catalizadores y ofrecen diversas oportunidades para fomentar el reconocimiento del otro. En tanto que dichos medios cohesionan y abren un espacio para la expresión de la alteridad, el conocimiento del mundo del otro al que dan acceso fortalece los lazos interpersonales y resulta en encuentros significativos que perduran más allá del periodo de duración del proceso de creación. Si, además, se promueve la construcción de identidades singulares, como menciona Pratt, el éxito de estos encuentros será aún más perdurable. El fomento y el fortalecimiento de las singularidades individuales, junto con la promoción de su crecimiento personal, constituyen una valiosa aportación a la diversidad y, en última instancia, a la transformación social.

Observamos también que los procesos de creación comunitaria están

permeados por una intersubjetividad subyacente. La posición de partida de los participantes no es la objetividad, sus puntos de vista están teñidos por los sesgos de sus intereses y necesidades personales. No obstante, en nuestro proceso de creación esta característica no supone un obstáculo sino, más bien, una ventaja para la comunidad de aprendizaje que componen los usuarios, profesionales y estudiantes, que se beneficia continuamente de esta intersubjetividad. En este sentido, todo el proyecto audiovisual constituye un espacio de reflexión constante fundamentado en la intersubjetividad: cada individuo aporta su singularidad para alcanzar un objetivo común establecido colectivamente. En ese proceso, las subjetividades se van refinando gradualmente hasta encontrar un punto de convergencia, ese ‘lugar geométrico’ al que se hace referencia en el trabajo de Bourriaud (2008, p. 53).

La creación de la estética y la función del medio audiovisual, pues, priorizan la esfera relacional entre los participantes. En esta esfera, sus integrantes están dispuestos a establecer una cooperación dialógica, a escucharse mutuamente, y capacitados para hacerlo en pro de un resultado común satisfactorio. Como lo expresó Richard Sennett, se trata de un debate social que implica “un tipo especial de apertura”, un debate en el que escuchar es tan importante como hablar. Es el proceso por el que los interlocutores se acercan a puntos de vista diferentes lo que a su vez facilita la búsqueda de soluciones (Manzini, 2015, p. 96). Mediante la confianza, la escucha activa,

la asertividad y la empatía, creamos y mantenemos un buen clima de aprendizaje que predispone a todos los participantes de forma positiva ante el proceso.³⁸

³⁸ Han sido varios los estudiantes que han manifestado que el proceso de mediación audiovisual les ha ayudado a desarrollar la escucha activa y que esto ha redundado a su vez en beneficio del aprendizaje: “He aprendido a escuchar y a no cuestionarme las cosas”. “Me he dado cuenta de que me gusta escuchar o entender.” “He desarrollado la comunicación y la escucha.” “Me ha permitido ver, que cuando más entiendo, cuando más soy capaz de ponerme en la piel de una situación, persona etc. se me hace más fácil el saber que hacer.”



Sesión de trabajo, en un Hospital de día, entre diseñadores expertos y diseñadores difusos realizada durante el proyecto SMA2023.

El espacio de pensamiento: constitución

En nuestra última práctica, *SMA2023*, con el objetivo de favorecer la esfera relacional y la cooperación dialógica y de que los participantes conocieran mejor el contexto del otro colectivo participante, realizamos un intercambio en los espacios físicos de la zona de mediación, y cada colectivo visitó el espacio del otro. Las visitas a los hospitales por parte de los estudiantes de BAU y de los pacientes de la Fundación Orienta a la universidad, facilitaron un clima de aprendizaje transdisciplinario adicional: todos los participantes pasaron por el proceso tanto de adaptar su forma de actuar a la zona de confort del otro como de actuar como anfitriones responsables. De nuevo, el respeto y la escucha activa fueron actitudes fundamentales en la construcción de ese aprendizaje integrador. En estos encuentros, ya no había distinciones de perfiles (estudiantes o pacientes); todos eran integrantes de un grupo.³⁹ Se produce, en términos del teórico de la comunicación Jesús Martín-Barrero, la construcción de 'identidades colectivas'. (Barrero, 1987; citado en Scolari, 2008a).

También, como nos recordaba Manzini, la economista Amartya Sen y la filósofa Martha Nussbaum han propuesto un modelo de capacidades que parte de una idea sencilla y que resulta pertinente para la construcción de esta zona de pensamiento: en lugar de considerar a las personas como portadoras de necesidades que deben ser satisfechas por alguien o algo, conviene verlas como sujetos activos capaces

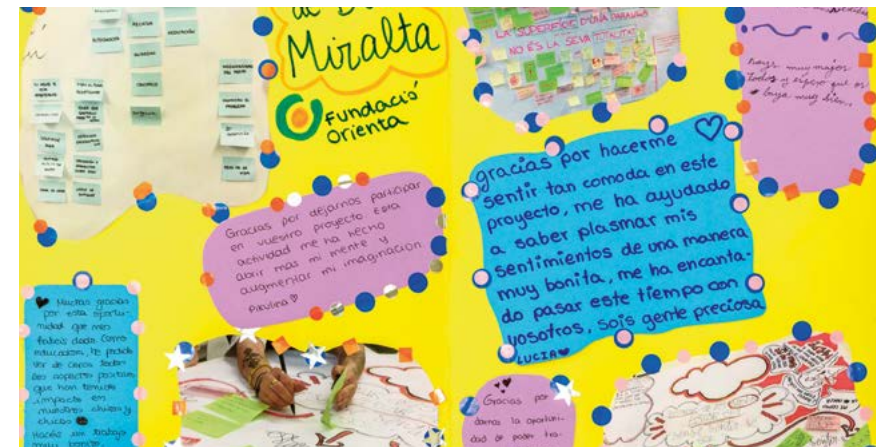
de actuar por su propio bienestar (Manzini, 2015, p. 134). A esto, podemos sumar, sin que pierdan su identidad singular, como nos comentaba Mary Louis Pratt, “las capacidades disponibles de cada sujeto dependen de las características de su contexto y de sus propios recursos personales” (Manzini, 2015, p. 134), a lo que Manzini se refiere como su ecosistema favorable.

Tanto la zona de mediación como este clima de aprendizaje favorecen la creación de ecosistemas favorables para todos los participantes. Podemos recurrir al examen de varias de nuestras iniciativas de mediación —desde los talleres de *A l’Estiu BCN T’acull* hasta el proyecto *Tècniques creatives per créixer* o *SMA2023*— para comprobar modos de fortalecer la idea de ecosistema favorable al proporcionar esta zona de mediación audiovisual, así como nuevas herramientas de expresión a todos los colectivos implicados.

³⁹ Por los comentarios recibidos en las entrevistas, todo parece indicar que la zona de mediación audiovisual generada en la última práctica con la Fundación Orienta se supo establecer un clima de aprendizaje y un espacio seguro de asertividad: “Tenía la sensación de haber creado un espacio seguro para compartírnos”, “La dinámica que se llegó a adquirir con el colectivo con el cuál trabajábamos, el espacio de confort que se creó dentro del grupo y el buen rollo con el que se ha trabajado en su mayoría”, “un espacio muy cómodo donde creo que todos nos hemos sentido escuchados y respetados.” “Lo fácil que es crear con sensibilidad un espacio de comodidad y confianza con personas casi desconocidas”; o como el espacio ayudó a los estudiantes a coger confianza en el proceso: “al acabar el proyecto este temor ha desaparecido ya que me he dado cuenta que cuando tratas temas tan difíciles como este con personas que lo han sufrido y estas personas no solo te explican sus experiencias sino que se crea un espacio de comodidad para expresar entre todos nosotros, este tema acaba siendo incluso fácil de tratarlo y exponerlo ya que se ha tratado desde tan cerca que sale de forma casi automática”.

Por ejemplo, en el proyecto *SMA2023*, algunos de los usuarios de la Fundación Orienta manifestaron a sus educadores su interés por continuar sus estudios después de esta experiencia en la universidad. Puede considerarse que el centro universitario se convirtió, utilizando la terminología de Manzini, en un recurso social real (2015, p. 105).

Este fenómeno se puso de manifiesto también en el proyecto *Capacitación Sanitaria para adolescentes en procesos oncológicos*. El grupo de estudiantes de BAU acabó convirtiéndose en una agencia que trabajó para y con la institución durante un periodo que se finalmente extendió 6 meses más del período lectivo de la asignatura.



Postal de agradecimiento de los usuarios de Orienta.

Métodos.

En nuestra elección de los métodos – actividades de aprendizaje– que emplearemos en la realización de un proyecto colaborativo de mediación audiovisual, lo principal que debemos tener en cuenta es que estos sean inclusivos, que se muestren útiles para todos los participantes. Deben facilitar que los procesos de toma de decisiones sean consensuados, y que los participantes actúen de manera voluntaria y sin condiciones. Deben propiciar, también, la conexión entre estos mediante herramientas democráticas que generen respuestas desde diversas perspectivas y, con ello, posiciones finales más neutras. Deben ser herramientas que tengan la capacidad de mediar entre los participantes y ayudarlos “con el fin de estimular la generación de ideas, facilitar su desarrollo y adquirir las destrezas y habilidades necesarias para integrar a quienes se encuentran entre los afectados” (Manzini, 2015, p. 216-217).

Otra cuestión importante a la que debemos atender en la elección de estos métodos es evitar todo lo posible que su empleo favorezca la intervención de uno de los colectivos sobre el otro. Deben fomentar un encuentro equitativo en el que ambas partes tengan la oportunidad de descubrir nuevas formas de aportar su voz y su creatividad. Los métodos y herramientas deben adaptarse también a los diferentes niveles y condiciones de los colectivos, desactivando de esta manera roles establecidos, estereotipos, ideas preconcebidas, posiciones

de prioridad y de víctima, entre otros. La actuación en diferentes niveles también favorece la integración de los diseñadores difusos en la producción de diseño audiovisual y les permite desarrollar sus habilidades y capacidades.

En nuestras prácticas de mediación audiovisual hemos comprobado que el empleo de algunos métodos y herramientas se ha demostrado especialmente efectivos. Algunos de ellos son los siguientes:

Herramientas expresivas

Las herramientas expresivas están orientadas a analizar y desarrollar aspectos cognitivos relacionados con la percepción y el lenguaje. No nos referimos al lenguaje escrito y hablado exclusivamente, sino también a formas de expresión como el color, la textura, la forma, el audio y la ilustración, que pueden servir para observar cómo los participantes perciben y verbalizan el conflicto o la situación.

Es necesario que el docente mediador realice previamente una reflexión acerca de estos métodos y herramientas, de cara a su incorporación en las actividades del plan docente, considerando sus intenciones y objetivos en cada fase, y para establecer los tiempos y la secuenciación adecuados y así lograr los propósitos de aprendizaje.

Preguntas guía

Las preguntas guía deben emplearse al inicio del proceso de mediación como una forma de activación, para orientar a los participantes durante

las primeras etapas en las que aún no se conocen demasiado. Estas preguntas ayudan a enfocar la investigación desde una perspectiva relacional y de diálogo, cuestión fundamental para buscar el acercamiento entre los participantes.

Antes de formular esta serie de preguntas guía, es esencial tener claro el objetivo del proyecto. Por ejemplo, si queremos promover el acercamiento entre los participantes, podemos plantear preguntas de tipo más introspectivo (“¿Cómo te sientes abordando esta temática?”). Esto nos permite dirigir la sesión hacia la reflexión y la expresión de sentimientos y pensamientos. Las preguntas guía también pueden resultar útiles en momentos en los que el grupo se encuentra bloqueado, ya que pueden activar otras vías de proceder en el proyecto. Más adelante veremos cómo hemos utilizado estas preguntas en nuestra última práctica.

Tema y mensaje

Para definir el tema y el mensaje —obviamente una valiosa dinámica inicial para comprender los intereses y posturas de todas las partes involucradas— podemos poner en juego modelos de mediación como el circular narrativo de Cobb o el transformativo de Folger. Nos servirán también habilidades como la asertividad, la escucha activa, la capacidad dialógica y la reflexión en la acción.

Más adelante en esta tesis, describiremos cómo hemos aplicado esta dinámica en nuestra práctica más reciente. La dinámica implica la formulación de preguntas —que pueden adoptar la forma de preguntas

guía—, cuyas respuestas ayuden a los participantes alcanzar una definición de tema y mensaje con la que todas se sientan comprometidos. Suele ocurrir que en estas sesiones el colectivo de diseñadores difusos acaba desempeñando un papel más destacado, por lo que es importante que el mediador se asegure que el grupo de diseñadores expertos también se sienta incluido y participe activamente en la toma de decisiones para que se sienta parte integral del proyecto. Es aconsejable comunicar el objetivo de la sesión al inicio y establecer un marco de tiempo específico y definido para llevar a cabo las actividades planificadas.

Columnas de elementos

Los participantes deben crear colaborativamente listas de palabras o conceptos que se agrupan según un criterio común o una premisa compartida. Estas columnas de elementos, que también pueden generarse posteriormente a partir de un concepto base, resultan sumamente útiles para fomentar el debate y la reflexión en el contexto de la investigación compartida. Estas ocasiones de debate y reflexión pueden producirse en dos momentos: durante la propuesta inicial de los conceptos por parte de los participantes, y en la fase posterior de su clasificación y agrupación por categorías, condicionada por un objetivo.

En última instancia, las columnas de elementos producen una nube de conceptos pertenecientes a una misma familia o contexto temático. Esta

nube recopila las opiniones y perspectivas de todos los participantes y puede servir como punto de partida valioso en la fase de creación. Por ejemplo, estas listas son especialmente útiles para desarrollar el mensaje de una propuesta específica. Más adelante se presentará un ejemplo de su aplicación práctica.

Mapa mental

El mapa mental nos brinda la posibilidad de crear un diagrama colaborativo que fomenta el pensamiento interdisciplinario entre participantes procedentes de diversos ámbitos.

En tanto que permite visualizar las posiciones y necesidades de los participantes de manera clara, este recurso gráfico facilita el desarrollo del concepto y la forma del proyecto audiovisual, al tiempo que sirve para elaborar estrategias necesarias para su implementación.

El mapa mental puede emplearse en diferentes contextos, como herramienta de investigación para conectar puntos en común y destacar similitudes entre referentes, o como medio de presentación de conclusiones ante los colaboradores. En las secciones posteriores, se proporcionará una explicación detallada sobre cómo hemos aplicado esta herramienta en nuestra práctica.

Storyline

El storyline es una breve sinopsis del guion, que presenta de manera concisa a los personajes y describe su desarrollo a lo largo de la historia, incluyendo planteamiento, nudo y desenlace. La elaboración

del storyline es obviamente útil para establecer el mensaje y su enfoque y su proceso puede considerarse una actividad de mediación entre los participantes.

Una vez definidos el tema y el mensaje, podemos invitar a todos los participantes a crear historias siguiendo la estructura narrativa tradicional de planteamiento, nudo y desenlace, proporcionándoles un esquema básico, por ejemplo: “Había una vez... y entonces... al final...”.

El objetivo principal no necesariamente consistirá en encontrar la historia definitiva, sino en promover el diálogo entre los participantes, permitiéndoles conocerse mejor y acercar sus puntos de vista.

La curva dramática

La curva dramática tiene el objeto de organizar los elementos narrativos de una historia en una línea de tiempo con el propósito de despertar el interés del espectador. Para su definición, una actividad útil es conversar con los diseñadores difusos sobre las ocasiones en las que han experimentado momentos intensos, tranquilos, reflexivos o conclusivos vinculados al tema que se trabaje en la mediación. Esta información puede combinarse después con la retroalimentación de los diseñadores expertos para crear una línea de tiempo en el proyecto de diseño audiovisual que establezca el orden en que ocurren estos momentos y cuándo sería óptimo presentar ciertos aspectos. Esta es una dinámica que no sólo fomenta el debate, sino que también facilita

la interacción entre los participantes.

Lenguaje audiovisual

En el caso de que los participantes no tengan conocimientos en este ámbito, se les puede proporcionar una formación básica sobre tipología de planos.

Una vez definida la línea dramática de manera conjunta, se puede proponer una actividad orientada a la planificación de la historia en la que los participantes deban identificar los momentos en los que se utilizarían planos generales, medios o primeros planos. De nuevo, durante este proceso, el diálogo y la argumentación de sus propuestas fomentará el acercamiento y la empatía hacia las realidades de los distintos participantes, al tiempo que reforzará su capacidad para comunicar sus puntos de vista.

En los casos en los que los participantes tengan ya un nivel de habilidad más avanzado, se les puede introducir a conceptos adicionales del lenguaje audiovisual: angulaciones y movimientos de cámara, composición, etcétera.

Dirección artística

Otro aspecto del proyecto de diseño audiovisual que puede convertirse en una actividad de fomento del diálogo son las decisiones de dirección artística. El debate sobre aspectos referentes a forma, color y textura

proporciona una base estética que permite definir cuestiones importantes de la puesta en escena, como la creación de la escenografía y la iluminación, el diseño de personajes o el casting de actores, así como la banda sonora, diálogos y música que se utilizarán en el audiovisual.

En este punto, los debates que se generan entre los participantes son ya de un nivel de confianza mutua más avanzada. También para esta actividad es recomendable establecer un límite de tiempo.

Centros de interés

Los centros de interés son un enfoque pedagógico activo que consiste en articular el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a los intereses, inquietudes y necesidades de los estudiantes. En el contexto de las prácticas de mediación audiovisual, esto fomenta un contacto directo con las cuestiones más relevantes para ellos que, a su vez, genera la emergencia de preguntas concretas, estimula la curiosidad y motiva a los participantes al tiempo que satisface sus dudas. Además, este enfoque también les proporciona una fuente de motivación para aprender.

El uso de métodos de elaboración audiovisual en la co-creación comunitaria supone un enfoque distintivo en nuestra investigación que la singulariza respecto a otras prácticas cercanas. En el proyecto *Idensitat*, por ejemplo, el audiovisual suele emplearse generalmente para documentar procesos o para visualizar y concienciar acerca de temáticas específicas (así se hace en proyectos como *Ecosistemes d'oci* y *Espais Zombi*), nosotros, en cambio, integramos la creación audiovisual como una metodología

central en el acercamiento y enseñanza-aprendizaje de los colectivos. Hay, no obstante, algunas excepciones en otros proyectos de *Idensitat* como *Taller Telecalafffff* o *e-idensitat media laboratory*, dirigidos por Daniel García Andújar, que exploraron el uso de herramientas digitales y medios audiovisuales en un contexto educativo. En contraste con el proyecto *Magnet*, donde el audiovisual se utiliza esporádicamente y no como elemento central, en nuestra práctica, esta herramienta es fundamental. Utilizamos el medio audiovisual no solo como un recurso didáctico, sino como un medio esencial para el desarrollo integral del aprendizaje, que está incorporado de manera sistemática y profunda en el proceso educativo. Este enfoque se asemeja a proyectos como *LAAV*, *Primer Plano escuela*, *Vivim el barri*, *Youth for Change*, *Reel-Lives*, *Contos de Ifá*, *FilmAid* y otros referentes en la comunidad de prácticas cercanas.

La propuesta de convertir los métodos creativos de los proyectos de diseño audiovisual en métodos de mediación se encuentra en constante desarrollo y ampliación de enfoques. Métodos y herramientas como la utilización de moodboards, storyboards, animáticas o la creación colaborativa de prototipos permiten generar encuentros de reconocimiento a través de la creación conjunta, lo que, como venimos defendiendo, favorece los encuentros y los diálogos en el proceso de mediación y promueve un aprendizaje comunitario.

La congregación de todos estos métodos en la zona de mediación audiovisual da origen a la creación de un laboratorio audiovisual de mediación, que puede ser un espacio físico y/o virtual.

Fases de la mediación audiovisual.

En el ámbito de la mediación audiovisual, la estructuración de un proceso coherente y eficiente es vital para el éxito del proyecto.⁴⁰ Este enfoque metodológico no solo garantiza una gestión óptima del tiempo y recursos, sino que también asegura la alineación de los objetivos artísticos y educativos con las necesidades prácticas de producción. La implementación de este proceso se organiza en varias fases, cada una con su propio conjunto de objetivos y actividades, que juntas forman un flujo de trabajo integral. Este flujo de trabajo no solo refleja la complejidad inherente a la creación y producción audiovisual, sino que también responde a la necesidad de una planificación detallada y una ejecución precisa de las actividades de aprendizaje. Al abordar este proceso, el presente trabajo se enfoca en cómo estas fases interactúan y se complementan entre sí, contribuyendo a la realización de un proyecto audiovisual cohesivo y efectivo en términos de mediación desde su concepción hasta su evaluación final.

⁴⁰ En la metodología y las fases empleadas en algunas de las prácticas cercanas que estamos viendo, encontramos también similitudes con este proceso. En el caso de *Idensitat*, por ejemplo, destacan sus seminarios interactivos, talleres prácticos y proyectos que culminan en la creación de obras significativas tanto para los participantes como para la sociedad. Estas actividades estimulan el debate y la acción en torno a temas relevantes y propician intervenciones artísticas en el espacio público, fomentando la colaboración con comunidades locales. Asimismo, otros proyectos como *Ojalá Projects* y *Magnet* muestran similitudes, especialmente en las primeras fases del proceso. Esto incluye el establecimiento de relaciones con las instituciones, las fases de vinculación para definir los enfoques de colaboración y la utilización de actividades y sesiones de seguimiento

Fase 1: periodo de conexión/premediación y plan docente /plan de producción.

En la búsqueda de una sinergia efectiva entre los distintos actores de proyectos colaborativos, la primera fase de conexión y premediación emerge como el cimiento crítico para una cooperación exitosa. Este fragmento explora los pasos esenciales para establecer una relación fructífera entre entidades académicas y organizaciones enfocadas en colectivos vulnerables, detallando desde el primer contacto hasta la concreción de acuerdos sólidos que respetan la igualdad de participación. Además, profundiza en la creación de un plan docente y de producción adaptativo, que no solo atiende las metas académicas y sociales conjuntas, sino que también se prepara para las inevitables fluctuaciones del trabajo comunitario, asegurando un desarrollo armónico y resiliente del proyecto.

Periodo de conexión / Premediación

La primera fase debe constituir un momento de conexión: se contacta con las partes involucradas para iniciar la relación de colaboración. Es la persona mediadora la que toma la iniciativa de ponerse en contacto con los representantes de las que van a ser las entidades colaboradoras (los directivos de las organizaciones con colectivos vulnerables y los responsables de la institución universitaria).

En el momento inicial del proceso se mantienen reuniones individuales

con cada una de las partes con el propósito de conocer sus necesidades, intereses y expectativas. Después, en un segundo momento, se incorpora también al proceso a los cargos secundarios: los docentes universitarios que trabajarán con los estudiantes diseñadores expertos, y los educadores, trabajadores sociales, psicólogos, etcétera, que coordinarán al grupo de diseñadores difusos.

El siguiente paso será establecer un acuerdo entre las entidades participantes en el que se definan conjuntamente el propósito de la colaboración y los objetivos generales del proyecto de mediación audiovisual. Aquí se define el tema central del proyecto, los puntos de interés relacionados, y se acuerdan los compromisos y recursos que cada entidad aportará al proyecto (personal, espacios y posibles recursos económicos). Para formalizar este acuerdo, es recomendable redactar un convenio marco de colaboración que documente por escrito los términos y condiciones establecidos. El papel del mediador en este proceso es fundamental como garante de que la colaboración se establezca en términos equitativos y sin jerarquías. El objetivo es crear un espacio de construcción común en el que cada participante tenga igual relevancia y aporte al proyecto.

El cuidado de estos primeros pasos es esencial pues las decisiones tomadas durante estas etapas de arranque van a determinar la solidez de los fundamentos de la colaboración y la mediación futura entre las partes involucradas y van a dar forma al período de vinculación que seguirá a

continuación y, en última instancia, todo el proceso de mediación. Son estas decisiones las que otorgan significado y objetivos a la mediación.

Es fundamental, pues, asegurar en lo posible que estos preparativos se desarrollan en condiciones óptimas, por lo que debemos prestar atención a factores como el número de sesiones de encuentro, la duración de las mismas, la elección del lugar y las actividades de vinculación entre los participantes para construir lazos sociales fuertes (Manzini, 2015, p. 141). Estos factores son determinantes para establecer y crear una zona de mediación adecuada en las fases posteriores del proceso.⁴¹

⁴¹ En la última práctica mencionada, los estudiantes consideraron positivamente la planificación de las sesiones y reconocieron el propósito y el valor de las mismas: “Las presentaciones han estado bien para contextualizarnos en el proyecto y entender lo que teníamos que hacer, las diferentes actividades también nos han servido para poner nuestras ideas en común y entender hacia donde quería crecer nuestro proyecto”. “Creo que se han distribuido muy bien las fases de investigación.” Algunos estudiantes manifestaron incluso que les había faltado alguna sesión más, especialmente en lo relativo a las sesiones de contacto con el colectivo colaborador.

“Quizás faltó alguna sesión más con el colectivo en un área que no fuera ni la universidad ni el centro, como por ejemplo el parque o la playa o realizar algún juego, en el que todos participemos y podamos sentirnos en confianza, para luego tratar los otros temas”.

También hubo estudiantes que consideraron que mantener acotado el número de sesiones dedicadas fue beneficioso debido a la intensidad de la temática: “creo que hemos tenido el contacto necesario con el colectivo, ya que, si hubiera sido más intenso, hubiera repercutido en nuestra salud”. Al finalizar este capítulo, dedicaremos un apartado especial a este aspecto tan crucial. Es importante destacar que cada entidad también tiene la responsabilidad de trabajar desde las necesidades y perspectivas de sus propios colectivos. Su contribución a la programación de actividades de vinculación garantiza el bienestar y la posibilidad de definir unos objetivos asequibles para todas las partes involucradas.

Plan docente / plan de producción

Basándose en toda la información recogida durante la primera fase, el mediador docente es el responsable de elaborar toda la programación didáctica del proyecto. Esta programación incluye estrategias metodológicas y actividades que abordan todas las necesidades, en un plan de trabajo diseñado para garantizar que se alcanzan los objetivos marcados: tanto los que se han acordado con la asociación colaboradora (plan de producción), como los vinculados con el desarrollo de competencias docentes dentro del marco de la asignatura (plan docente). En palabras de Manzini, se trata de “una secuencia no lineal de pasos y acciones que comprometen poco a poco a una comunidad y que ayudan a configurar y crear prototipos de innovación social” (2015, p. 276).

No obstante, el plan docente y de producción puede verse alterado por las realidades de los colectivos que participan del proyecto de co-diseño. En ocasiones habrá que adaptar los compromisos y los plazos establecidos a determinadas circunstancias, por lo que es importante haber previsto alternativas y mostrar flexibilidad y apertura ante los posibles cambios. En ocasiones puede ocurrir (así nos pasó tanto en el proyecto *Técnicas Creatives per Créixer* como en el de *SMA23*) que la asistencia de los diseñadores difusos a las sesiones no sea constante o que los grupos queden desequilibrados por la ausencia de alguno de los miembros. En estos casos, es importante recopilar toda la información posible para transmitírsela de manera clara a los participantes ausentes.

En determinados proyectos también puede ocurrir que los participantes tengan impedimentos físicos, psicológicos o emocionales que impidan la realización de las actividades o dificulten su desarrollo en el tiempo previsto. En estas situaciones, se ponen de manifiesto tanto la capacidad estratégica del mediador para ingeniar soluciones como la capacidad de resiliencia de la comunidad para integrar estos desafíos como parte del proceso y mostrar capacidad de adaptación para lograr que el proyecto avance de manera exitosa. Todo esto puede resultar complicado, pero se superará si las alianzas que se han creado entre los participantes durante el periodo de vinculación tienen solidez.

En este plan docente/de producción, deben incluirse también sesiones de contacto entre los participantes y los profesionales de las entidades colaboradoras, pues estos aportarán una necesaria dosis de rigor al proyecto. Es recomendable establecer al menos tres sesiones de contacto —una de presentación, otra de seguimiento y una última de evaluación— manteniendo siempre su número abierto a las posibles variaciones que impongan las circunstancias del proyecto.

Para finalizar cada sesión, es recomendable dedicar un breve tiempo a realizar una pequeña conclusión que destaque los avances y los aspectos positivos logrados. Con esto, motivamos a los participantes a valorar la importancia del proceso, a cerrar etapas y a sentirse satisfechos con el trabajo realizado. También es útil adelantar los objetivos de la próxima sesión y las tareas a realizar (por ejemplo,

podría ponerse la tarea de responder a algunas preguntas guía para la siguiente sesión).

La fase 1 en la práctica

En nuestra última práctica *SMA23*, abordamos estas etapas iniciales del proyecto con un experimento que resultó ser efectivo. Con él queríamos abordar una problemática relacionada con las dinámicas negativas de trabajo en grupo que habían surgido en ediciones anteriores.

Siguiendo las sugerencias que plantea De Miguel, antes de dar inicio al proyecto de co-diseño, reservamos un pequeño espacio para reflexionar con los estudiantes sobre el significado y las implicaciones de trabajar en grupo. Aunque lo conveniente hubiera sido realizar esta reflexión contando también con la participación del grupo de usuarios de la Fundación Orienta, lamentablemente no fue posible.

Alentamos a los estudiantes a debatir sobre una serie de preguntas y sus respuestas se recopilaron en un documento colaborativo en línea. Algunas de las cosas que se pusieron de manifiesto durante esta práctica de conexión fueron:

- 1- Para garantizar un buen funcionamiento ¿Qué aspectos consideras imprescindibles tener en cuenta? ¿Qué es lo que más valoras de un trabajo en equipo?

“Organización, compromiso, responsabilidad, comunicación (sinceridad y asertividad, implicación, involucrarse, participación, iniciativa, escucha activa, interés, empatía, respeto, sensibilidad, críticas constructivas, reparto de tareas, productividad, unanimidad, cohesión, interés, trabajo individual en casa, reflexión sobre el trabajo realizado, entender a los otros, no establecer roles de poder, valorar el trabajo de las compañeras, igualdad, presencia, puntualidad, compenetración, y autocrítica.”

2- ¿Qué aspectos te hacen sentir más incómodo cuando trabajas en equipo?

“Que uno no participa, que algún miembro no deja participar, criticas destructivas, hacer algo que realmente no quieres, no sentirse escuchado o comprendido, que no se acaban de decidir y organizar las cosas, no tener confianza, desvalorizar las opiniones, silenciar las ideas, individualizar demasiado las tareas, no respetar los tiempos establecidos para las diferentes partes, mala organización, cero comunicación, no hablar de los sentimientos, hacer el trabajo que deberían de hacer otros = doble trabajo, no saber hacer la tarea y no tener la confianza para decirlo, no ver el trabajo de los otros hasta el momento de la entrega, sentir que no hay la misma implicación.”

3- ¿Qué podríamos mejorar? ¿Qué harías diferente?

“Comunicar, apuntar todas las ideas para que ninguna se quede fuera, ceder, encontrar un punto medio, definir unos objetivos de grupo y una estética que agrade a todos, tiempo.”

4- ¿Qué harías con un integrante del grupo que no colabora cómo los demás? ¿Qué estrategias propondrías para su evaluación?

“Comparar globalmente el proceso de trabajo, especificar cada uno las tareas que ha realizado, comprobar cómo nos habíamos dividido las tareas y cómo ha procedido, valorar el trabajo de forma honesta, respetar los tiempos de cada uno dentro de los términos de responsabilidad establecidos por todos, hablar de los problemas internamente antes de que sean más grandes, involucrarse, comunicarle en todo momento que no está participando y que sea consecuente con la nota que pueda obtener.”

El documento acabó recogiendo las opiniones compartidas de todos los presentes, y sirvió como documento guía para regular las posibles circunstancias que pudieran surgir durante el proyecto. Como docente, anuncié también que estas reflexiones iban a servir como premisas en la autoevaluación final de cada uno de los participantes. También se permitiría evaluar de forma anónima a los demás compañeros de

proyecto. Sin embargo, era consciente de que este experimento podría conllevar riesgos y causar incomodidades durante el proceso. Los resultados del mismo pueden consultarse en el apartado correspondiente a la fase de evaluación.

Fase 2: Periodo de vinculación

Como vimos en el caso de la producción del largometraje *Sedimentos* dirigido por Adrián Silvestre, entender el contexto del otro, comprender su entorno, sus motivaciones, sus desafíos y sus aspiraciones requiere tiempo. Dedicar, pues, el tiempo necesario a este proceso de acercamiento y de conocimiento mutuo es necesario para garantizar el desarrollo exitoso del proyecto. A esta fase la denominaremos periodo de vinculación.

No existe un número prefijado de sesiones que deban desarrollarse en esta fase, que incluso puede consistir en una sola, pero obviamente, cuantas más sesiones realicemos, mayor será el conocimiento mutuo de los participantes y más fuertes serán los lazos que se creen entre ellos antes de iniciar el proceso de creación.

La fase 2 en la práctica

En nuestra última práctica, *SMA2023*, se realizaron dos sesiones durante el periodo de vinculación. En la primera, los usuarios de la

Fundación Orienta visitaron la universidad. Aunque los educadores de la Fundación dieron una valoración positiva de la misma y afirmaron que había generado motivación e ilusión entre su colectivo y les había abierto un mundo nuevo, algunos de los estudiantes cuestionaron su utilidad: “la primera visita podría plantearse diferente, ya que el hecho de enseñar la universidad no nos ayudó a empezar a crear ningún vínculo”. E incluso alguno se planteó la ética de esta visita: “No me ha parecido muy útil que la primera visita de ellos fuese a la universidad, sé que nosotros ya estamos muy adaptados a nuestro entorno y lo normalizamos, pero lo cierto es que ellos al venir aquí vieron que vivíamos en un mundo utópico, una universidad increíble con una instalaciones fascinantes. Eso, visto desde una persona que vive una situación difícil en su entorno y día a día, puede aumentar la sensación de lejanía y de que nosotros como personas estamos muy lejanos de entender por qué situaciones están pasando”.

Otro de los escollos se produjo por una acción desarrollada en uno de los espacios elegidos por uno de los grupos de estudiantes para mantener esta sesión: “El primer día que vinieron a BAU, nosotros pensamos en ir al patio y fumar para crear un espacio más cercano, pero realmente esto dio el efecto contrario. Hizo que nos distanciaran, pues muchos de ellos no pueden fumar porque están en proceso de dejarlo, y que fumáramos delante de ellos lo hizo más incómodo. Además, la mayoría eran mucho más pequeños de lo que pensábamos que serían. Se sentían bastante como monos de feria, y algunos estaban como a la

defensiva, probablemente por esa razón. No fue hasta que empezamos a hablar de pelis, series, o programas de televisión, que se destensó el ambiente y se soltaron más”.

A pesar de que la intención de los estudiantes era buena, la situación podría haber tenido consecuencias negativas. Gracias a la intervención a tiempo del educador de la fundación Orienta, que mantuvo una conversación separada con los estudiantes de BAU y logró revertir la situación, la sesión terminó de manera positiva. Esta anécdota nos ayuda a comprender que, a través del respeto, es posible superar obstáculos en el camino.

Todos los participantes consideramos que el periodo de vinculación iba a resultar demasiado corto si se limitaba a una sola sesión, así que este se extendió hasta la fase de creación (primera sesión en el hospital), que veremos más adelante.

De hecho, en realidad podemos considerar que el periodo de vinculación en sí se extiende durante todo el proyecto, pues también el tiempo dedicado al proyecto de co-diseño favorece el conocimiento mutuo. Así ocurrió en el proyecto *Tècniques creatives per créixer*, en el que los participantes ya se conocían, pero se redescubrieron gracias al tiempo del proyecto, esto es, al proceso compartido.

En el proyecto *A l'Estiu BCN T'acull*, el periodo de vinculación también se extendió a lo largo de todo el proceso. Comenzó desde el inicio del taller que yo impartía en el marco del programa e incluyó también una preparación previa más detallada en la que los educadores desempeñaron un papel fundamental como mediadores, actuando como personas de referencia que podían ayudar en la integración de los participantes en el barrio y en los centros de formación. Esta preparación previa se llevó a cabo mediante el trabajo de preproducción en el que los participantes colaboraron con los monitores en la generación de ideas, la elaboración del guion y la producción de los materiales necesarios. Con ello, conseguimos crear un ambiente relajado de confianza, un periodo de vinculación en el que los jóvenes participantes se expresaban libremente. Esta red de conexiones entre iguales y educadores promovió la seguridad en el inicio del curso escolar para los adolescentes recién llegados, facilitando su integración y adaptación sin perder de vista sus identidades individuales.

Fase 3: Primera etapa de la investigación / Tema y mensaje.

Las fases de investigación, tanto en esta primera etapa de definición de tema y mensaje como en la segunda etapa dedicada a la conceptualización e ideación, son las más críticas del proceso, pues en ellas los participantes definen cuestiones cruciales para su proyecto colaborativo de diseño audiovisual.

El proceso de investigación se inicia con la aportación de las voces de los profesionales colaboradores y de los diseñadores difusos y expertos, que tienen experiencia directa en el tema en torno al cual se desarrolla el proyecto. Más adelante, la investigación conceptual se ampliará mediante el empleo de otros métodos y fuentes: entrevistas a profesionales especialistas, encuestas (en línea y presenciales), consulta de estudios especializados, focus groups, etcétera.

Esta fase implica un aprendizaje compartido entre los participantes y ayuda a generar diálogo desde las realidades de cada uno de ellos. Empleando sus habilidades y a partir de su perspectiva sobre la situación, cada participante contribuye con su experiencia profesional y/o personal, expresando sus necesidades e intereses a través de propuestas creativas. Para dar inicio a este proceso creativo, se utiliza en primera instancia un proceso dialéctico.

El proceso dialéctico, como mencionamos anteriormente, es uno de los enfoques más utilizados en la mediación audiovisual. El filósofo François Laruelle atribuía a la dialéctica la capacidad de revelar las interioridades de los participantes sin que estos rechacen sus diferencias, pero reconociendo que no son capaces por sí mismos de resolver positivamente un reto determinado y que, al colaborar, sí pueden hacerlo. En la dialéctica, enmarcada en una mediación audiovisual, la acción reflexiva sobre la situación planteada adquiere un papel fundamental y sirve como elemento de unión entre los tres ámbitos de actuación: mediación, aprendizaje y diseño audiovisual.

La reflexión en la acción, el enfoque docente y las estrategias del *Design Thinking* nos sirven aquí para ir incorporando gradualmente las opiniones y necesidades de los diseñadores no expertos. Esta estrategia se encuentra entre el pensamiento lógico y el pensamiento creativo: la dimensión colaborativa, interdisciplinaria y participativa entre personas no expertas, unida a la dimensión reflexiva, fomentan el desarrollo de un pensamiento crítico compartido entre los participantes. Se trata, además, de una estrategia creativa que nos permite adentrarnos en el mundo del otro.

Presentación de la situación. Definición de los objetivos del proyecto.

La primera etapa de la fase de investigación debe abrirse presentando el marco de colaboración a los participantes, estudiantes e integrantes del colectivo colaborador. En este momento, la entidad colaboradora debe establecer el enfoque de interés, el tema y los objetivos de la colaboración y presentarlos a los estudiantes, mientras que la entidad universitaria define los objetivos del plan docente.

La sesión de presentación puede adoptar el formato de una clase magistral, un seminario o un taller participativo, dependiendo de las características del proyecto, pero debemos asegurarnos de que la sesión sea capaz de proporcionar toda la información necesaria para aclarar el enfoque de la colaboración. Asimismo, es recomendable poner a disposición de los participantes documentos informativos, bibliografía, sitios web,

etcétera, que impulsen la investigación inicial de los participantes.

Tras la presentación del marco de trabajo, una vez que los colectivos colaboradores ya se han empezado a conocer, comienzan a definir las direcciones del proyecto de co-diseño, esto es, los objetivos y la conceptualización. En este momento es recomendable prestar atención a algunas cuestiones para las que posiblemente los participantes necesiten acompañamiento del docente mediador y de los profesionales de referencia:



- Situar el proyecto en el contexto histórico actual, considerando cuidadosamente sus referencias pasadas y presentes, y adaptándolo de manera efectiva al público objetivo.
- Establecer el proyecto en el contexto social adecuado para que cumpla su función, entendiendo los planteamientos sociales tanto favorables como desfavorables de la situación representada para ser más impactantes en la propuesta de cambio.
- Infundir al proyecto un sentido crítico necesario, comunicando el mensaje esencial para provocar avance e innovación en la sociedad.
- Explorar las posibilidades tecnológicas, creativas y disruptivas de los medios audiovisuales para fomentar la conciencia sobre la temática, el desarrollo de competencias, el pensamiento crítico, las estrategias, las habilidades y los conocimientos, todo en beneficio de la innovación y la transformación social.
- Aportar un sentido estético que combine todos estos aspectos de manera armoniosa, siendo estéticamente atractivo y proporcionando una experiencia satisfactoria al público, ya que una mejor experiencia conlleva un mayor impacto social positivo.
- Abordar todos estos desafíos con una voluntad didáctica, divulgativa y de servicio a través de materiales, instrumentos y métodos útiles para la sociedad en su conjunto.
- Por parte del mediador, fomentar la transdisciplinaridad y la

hibridación de conceptos, información y tecnología para crear empatía a través de los medios.

No es infrecuente que, en un proyecto de co-diseño entre colectivos, se estén desarrollando simultáneamente el periodo de vinculación y la fase de diseño y conceptualización. Esto significa que, durante el proceso de conocimiento mutuo y acercamiento entre los colectivos, se están tomando decisiones y estableciendo las bases para el desarrollo del proyecto conjunto, lo cual puede ser beneficioso, ya que permite que la colaboración se construya sobre una base sólida de confianza y comprensión mutua.

Generación de grupos y primeras acciones.

En un proyecto de co-diseño o colaborativo se recomienda formar grupos de trabajo que no estén integrados por más de cuatro o cinco personas, para facilitar la colaboración y la comunicación efectiva. Para el éxito del proyecto, es esencial garantizar que haya buena sintonía entre los miembros del grupo. La decisión sobre cómo se formarán esos grupos puede ser competencia del docente o de los educadores, o también se puede permitir que sean los propios participantes quienes elijan sus grupos en función de sinergias de trabajo o de vínculos de amistad.

En función de las particularidades del proyecto, puede ser beneficioso

asignar roles a los participantes para garantizar que todas las necesidades de gestión del proyecto se atiendan adecuadamente. Esta asignación de roles proporciona, además, a los estudiantes una mayor sensación de responsabilidad y compromiso en las sesiones del proyecto.

Elección de la temática y el mensaje

En la elección de la temática de un proyecto de mediación audiovisual es importante tener en cuenta dos aspectos clave:

1- Debe apelar a intereses generales reales. El proyecto es más efectivo si interesa a todos los participantes.

2- Debe provocar controversias y reflexión para fomentar la participación activa y el compromiso de los involucrados.

La elección de temáticas y escenarios que sean del interés general del colectivo es especialmente importante en casos de experiencias iniciales con esta metodología, pues se incentiva, así, su utilización futura por los participantes y se contribuye a la sostenibilidad de proyectos similares en el futuro.

En esta etapa, los colectivos deben definir la función y los objetivos del proyecto para darle un significado claro. Es el momento de crear el

guion, donde se definen el tema y el mensaje que se desea transmitir en la película. En un proyecto audiovisual comercial, esta fase correspondería a la preproducción.

La reflexión en la acción se convierte en una herramienta metodológica esencial en este proceso. Los desafíos y conflictos que puedan surgir se abordan apelando a la capacidad dialógica de los participantes, que aplican técnicas y procedimientos de la disciplina audiovisual mientras median en la acción. De este modo, la gestión de estos conflictos se convierte en algo beneficioso para todos los participantes. Como plantea Morton Deutsch, estos conflictos se transforman, así, en conflictos constructivos, con resultados satisfactorios para todos los involucrados. Gracias al pensamiento creativo y a la aplicación de procesos de creación audiovisual y búsqueda de soluciones, se llega a un acuerdo consensuado que beneficia a todas las partes.

En este proceso de creación en un entorno de vulnerabilidad cercano, existen muchas probabilidades de que el proceso influya en la base de la personalidad de todos los participantes y los lleve a expresar claramente sus necesidades. El contacto directo con las situaciones planteadas desencadena de manera inconsciente el desarrollo de competencias subyacentes y competencias blandas en los participantes.

Para concluir esta fase, es importante que el grupo establezca una lista de criterios de evaluación basados en los objetivos que se habían marcado. Para hacerlo, puede ser útil recordar las motivaciones que impulsaron a los participantes a elegir unas temáticas en particular. Normalmente, la responsabilidad de ajustarse a estos objetivos que los participantes han considerado previamente necesarios para un proyecto sea exitoso recae en los diseñadores expertos, quienes van verificándolos a lo largo de todo el proceso y al final del mismo.

La fase 3 en la práctica

En proyectos como *SMA2023*, por ejemplo, pudimos comprobar cómo trabajar con temas reales favorecía la investigación en la acción. Así lo confirman algunos comentarios de los alumnos recibidos durante el proceso: “Te aporta ver su punto de vista, sus personalidades, sus necesidades. Lo que ellos te cuentan, no te lo puede explicar un profesor o una persona que nunca ha pasado por nada igual. Además de la empatía que hemos formado y con la que hemos tratado el proyecto gracias a ello”.

Este fue uno de los casos en los que durante esta primera etapa de la fase de investigación prolongamos el período de vinculación que no habíamos podido finalizar en la primera sesión. Ambos colectivos siguieron conociéndose mientras comenzaba la fase de ideación del

proyecto. Los alumnos también lo valoraron positivamente: “Creo que nos ha ayudado a crear un vínculo con ellos y a entender tanto sus necesidades como su punto de vista. Las dos primeras visitas sirvieron para conocernos y romper el hielo, pienso que estuvieron más cómodos cuando fuimos a visitarles al hospital, pero también está bien que vengan aquí para ver de qué se trata y se hagan una idea de nuestro espacio y lo que haremos”. “Creo que ha sido muy útil para el avance del proyecto las quedadas en los hospitales y sus visitas en la universidad. Sin estas cosas el proyecto posiblemente no se habría generado de esta forma.” “Me gustó ir al hospital de día, creo que fue bueno ver el lugar donde muchas de ellas se sienten como más seguras para expresarse y recuerdo que en esa sesión empezamos a abrirnos más y a conocernos mejor.”

Como hemos comentado con anterioridad, es recomendable fortalecer esta fase con métodos de co-diseño que den prioridad a las voces de los participantes. En nuestras últimas prácticas, empleamos la metodología de co-creación de Masferrer ya descrita. En este punto, los estudiantes relacionaron la información adquirida con referentes y tecnología, y reflexionaron desde la perspectiva de la hibridación de las dos asignaturas (conceptual + herramientas). La presencia de ambos profesores en el aula también facilitó la integración de la teoría y la práctica sin distinciones.

En nuestra última práctica *SMA2023*, la mayor parte de los entrevistados

consideraron útil el seminario de presentación con los especialistas de la Fundación Orienta, y para los estudiantes fue fundamental la contribución de los profesionales de la fundación, que ayudó a generar confianza en los diferentes grupos: “Estuvo bien primero hablar con los especialistas de Orienta, ya que a muchos de nosotros nos preocupaba desconocer como debíamos acercarnos a ellas”. Algunos estudiantes también nos señalaron posibles mejoras en lo relativo al tiempo (“Se me hizo muy corto e incluso estresante ya que la introducción tuvo que ser rápida porque venían los niños del hospital de día”) y también en relación al enfoque (“Considero que debería tener un enfoque diferente, hablar menos sobre ellos y más sobre el proyecto que se está proponiendo”).

La contribución de los educadores fue también esencial para el grupo de los diseñadores difusos. Sus acciones como figuras de referencia y acompañamiento —proporcionando la confianza necesaria para abordar la colaboración— podían perfectamente identificarse con las de un mediador. Así lo recogen los comentarios de los participantes. “No nos esperábamos para nada que el primer día se abrieran tanto, ya que es un tema duro donde a ellas a lo mejor les puede remover un poco, pero el tener el educador al lado les ayudó mucho más”.

En el momento de generación de grupos, en lo que respecta al reparto de roles de responsabilidad que describíamos anteriormente establecimos que en las sesiones conjuntas de co-diseño entre los diseñadores expertos se repartirían los siguientes roles:

Secretario: Toma nota de las decisiones que se van realizando y entrega un acta al final).

Dinamizadores: Se encargan de sacar las preguntas y promover el debate. Intentan que todos los participantes opinen y que nadie se queda atrás).

Control de tiempo: Va controlando las intervenciones para asegurar que al final se llegue a una conclusión, avisa cuando quedan 15 min para ir cerrando).

Productor: Se asegura de que la sesión se cierra con los objetivos marcados, los anuncia en voz alta y avanza las necesidades de la siguiente.

Como antes señalábamos, cuanto más extensas sean las sesiones de vinculación, mayor será la conexión creada entre los participantes. En *SMA2023* organizamos un primer encuentro en la universidad, con la visita de los jóvenes de la fundación Orienta. Visita que se realizó por grupos para evitar que resultara excesivamente abrumadora. Cada grupo de estudiantes esperó a sus colaboradores en la entrada de la universidad y desarrollaron un recorrido por las instalaciones para familiarizarse con el espacio. Habíamos acordado, conjuntamente con los educadores, que lo más adecuado sería realizar un encuentro breve de aproximadamente treinta minutos, pero la visita acabó prolongándose durante más de una hora. Para sorpresa de los organizadores y las entidades involucradas, estudiantes y pacientes entablaron un diálogo espontáneo en los patios y aulas de la universidad, alimentado por la proximidad en edad de los grupos y la temática compartida. Durante

esta primera sesión, que inicialmente debía ser solo de contacto, se establecieron ya un intercambio y un conocimiento mutuo.

Al finalizar esta sesión, se expuso una breve conclusión y se informó a los participantes de que, para la siguiente, debían responder a una serie de preguntas guía que servirían para iniciar la discusión. Aquí nos servirán también como hilo narrativo para seguir mostrando su evolución en las siguientes fases.

- 1- ¿De qué tema me gustaría hablar?
- 2- ¿Qué me gustaría decirle a mi familia y amigos? ¿Al mundo?
- 3- ¿Qué miedos tengo?

Las preguntas se habían formulado de manera colaborativa por el mediador y los educadores y con el objetivo de facilitar la participación de algunos miembros del colectivo que tenían dificultades de escritura o comunicación, se les sugirieron a los participantes diversas formas de abordarlas.

Dos de las pacientes prefirieron utilizar el dibujo para expresar cómo se sentían y responder a las preguntas. Y estos dibujos resultaron sumamente interesantes para detonar un primer debate y reflexión en el grupo de participantes

Por otra parte, en nuestros años de aplicación de iniciativas de mediación, hemos podido observar que el tipo de competencias blandas

el mensaje. En una ronda de respuestas, cada participante compartió su experiencia, los temas que deseaba abordar y sus motivaciones para elegir esa temática.

Algunos de los entrevistados han resaltado lo útiles que estas preguntas resultaron para iniciar la conversación: “Gracias a esto tuvimos por dónde empezar. Sin esta cuerda a la que agarrarse, no habríamos sabido ni por dónde empezar a tratar el tema”. Aunque reconocen también la incomodidad inicial derivada de estas preguntas: “Las puestas en común fueron bastante más complicadas, ya que tanto como los niños de Orienta como nosotros nos sentimos un poco atacados al tener que hablar sobre que nos sucede y que nos inquieta. Pero al largo de las sesiones con ellos nos fuimos conociendo más y la comunicación fue más sencilla” el clima de aprendizaje contribuyó a crear confianza.

Establecimos dos horas para el desarrollo de esta primera sesión: la primera hora estaría destinada a discutir el tema y la segunda hora a definir el mensaje. Entre ambas se abriría espacio a un breve descanso (el momento del almuerzo compartido o fase de la estrella). En términos de preacticidad, resultó útil registrar en una pizarra los aspectos destacados durante la conversación. Luego, a través de una reflexión sobre el significado de estos conceptos, se realizaron asociaciones que finalmente llevaron a la definición concreta del tema.

En la segunda sesión, los participantes debían definir el mensaje que

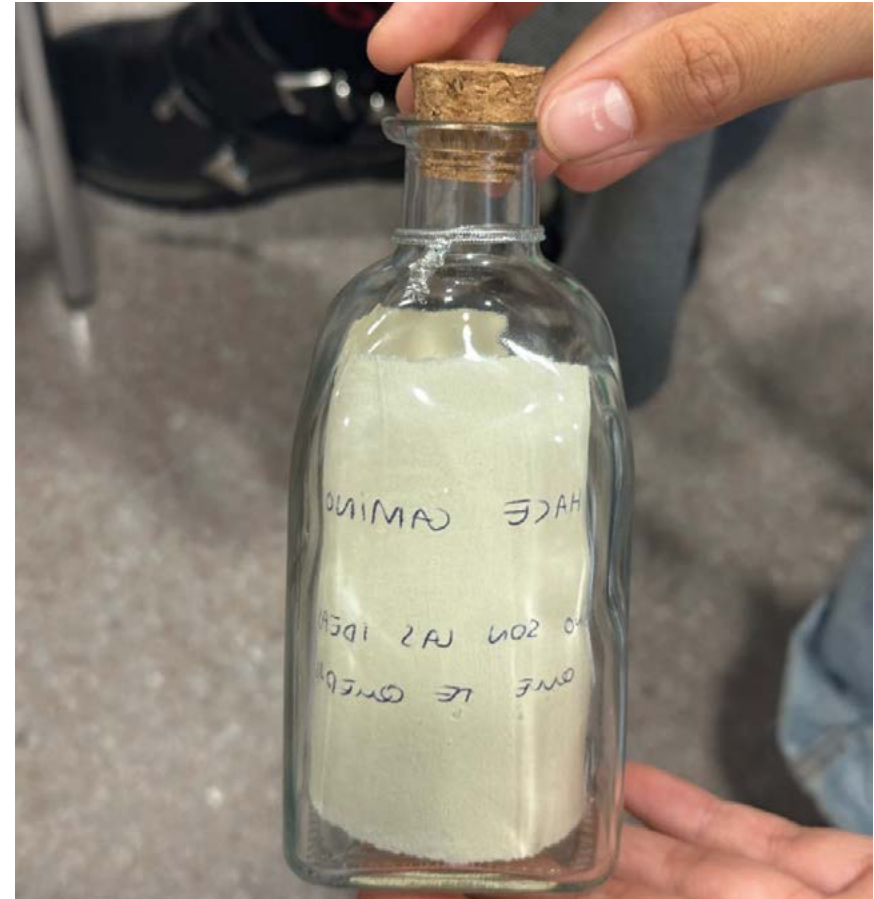


Diferentes momentos de la sesión de trabajo en el hospital de día.

deseaban transmitir en una sola frase. En este caso, la segunda pregunta guía de la sesión anterior resultó ser muy útil: “¿Qué me gustaría decirle a mi familia y amigos? ¿Al mundo?”. Siguiendo la sugerencia de Trinidad Sánchez, decidimos utilizar la metáfora del mensaje en una botella que envían los náufragos como señal de socorro. En la sesión, se pidió a los estudiantes que trajeran una botella, y al final de la misma, introdujeron el mensaje que querían enviar al mundo en sus botellas. Esta idea resultó ser efectiva para definir el mensaje de manera más concisa y visual.

En cuanto a las sesiones de visita al hospital, en general los participantes entrevistados las consideraron muy útiles con respecto a la zona de confort de los pacientes: “Lo más útil fue la visita al hospital, donde las chicas estuvieron mucho más cómodas que las otras veces y fue mucho más fácil el desarrollo de la idea y de los posibles temas”. Pero esta visita también supuso una salida de la zona de confort por parte de los estudiantes: “Creo que fue muy buena opción ir al hospital de día para ver cómo es el día a día de los pacientes adolescentes y entrar en su realidad, ya que muchas veces vivimos en una burbuja y sin salir de BAU no nos habríamos dado cuenta de algunas cosas que fuera sí que lo hicimos”.

Finalmente, en algunos casos la visita al hospital ayudó también a la concreción de las ideas formales del proyecto, como ocurrió con el grupo que trataba la cuestión de la brecha generacional: “Visitar el hospital nos dio una de las ideas más magnificas desde mi parecer, sobre el proyecto. Si no hubiéramos ido nunca se nos habría ocurrido



El mensaje que me gustaría enviar.

crear la animación del jarrón recreando la técnica del *kintsugi*.” Es decir, la mirada atenta al espacio del otro genera empatía, y a través de la creatividad, suscita la forma del proyecto.

Fase 4: Segunda etapa de la investigación / Conceptualización e ideación

En el segundo momento del proceso de investigación se desarrolla la conceptualización del proyecto. Es un punto crucial en el desarrollo de la mediación audiovisual, donde la investigación práctica y la reflexión conjunta se convierten en la esencia de la producción creativa.

Investigación en la acción

El tipo de investigación que se desarrolla en este contexto de preproducción difiere significativamente de la que se utiliza convencionalmente en el medio audiovisual. Su valor, en el caso que nos atañe, viene determinado por el hecho de ser una investigación práctica con fuentes primarias y en primera persona, que tiene lugar mediante la interacción entre los participantes de colectivos distintos a través de un proyecto de co-diseño.

Recordemos las posibilidades que nos ofrece el modelo de mediación circular narrativa de la profesora Sara Cobb. Este enfoque permite construir narrativas audiovisuales de manera colaborativa, disolviendo

las fronteras que puedan existir entre los participantes debidas a su estatus social y cultural (en nuestras prácticas hemos podido observar que, efectivamente, los jóvenes participantes no perciben la existencia de diferencias significativas entre ellos, lo que respalda la visión sistémica y social propuesta por este modelo).

Al final de este apartado veremos detalladamente el desarrollo de una práctica reflexiva a través de la definición del mensaje, analizando un caso en el que empleamos un método basado en la organización en columnas temáticas de los conceptos objetivo de la comunicación y de otras nociones derivadas de estos. Estas listas de palabras — que también se utilizarán posteriormente durante el proceso de ideación— son útiles para abrir el diálogo y la reflexión en torno al significado común de los temas que se van a tratar. Las herramientas que se elijan para desarrollar este tipo de métodos pueden ser de signo manual o digital, en función de las habilidades y preferencias de los participantes.

Una vez concluida la reflexión sobre el contenido del mensaje, es el momento de pensar en la ideación. Para llevar a cabo este proceso nos basamos en los fundamentos de la dirección artística, que comprenden aspectos como la forma, el color, la textura y, en nuestro caso, también el audio. El desarrollo de la idea y la consideración de todos los aspectos anteriores es fundamental para configurar el concepto visual de nuestra propuesta. En este proceso, utilizamos

herramientas de puesta en escena de la producción audiovisual que nos ayudan a lograr coherencia, respaldar el contenido y dar significado a la forma, al mismo tiempo que la forma otorga sentido al contenido.

Aquí, los participantes van a emplear para expresarse lenguajes que quizás no habían explorado previamente, y mediante los que van a manifestar sus necesidades con respecto a la temática (así ocurrió, si recordamos, en el caso que hemos comentado anteriormente de la usuaria de la Fundación Orienta que se expresó mediante el dibujo en su libreta), por tanto, estas herramientas deben abordarse con atención y detenimiento. Además, van a brindarles la oportunidad de comprender la perspectiva de los demás, consensuar, debatir y definir, en resumen, de mediar.

J. Galtung, como hemos visto, atribuía a la creatividad un papel intermedio entre las emociones y el intelecto. En nuestro contexto, las emociones actúan como las fuerzas rectoras que guían el proyecto mientras que el intelecto ofrece los instrumentos que emplearemos para expresar esas emociones.

En este proceso, se alienta a los participantes a consensuar las acciones que es necesario llevar a cabo en cada etapa y la producción del audiovisual se convierte, así, en un espacio en el que se descubre el poder de la colaboración para aumentar las competencias de todos los involucrados.

En el último punto de esta sección veremos cómo funcionó este momento en la práctica *SMA2023*, donde a través de una sesión creativa se logró capturar la sensibilidad de todo el grupo. Fue un verdadero punto de inflexión en todo el proceso que nos habla de la importancia del concepto de ‘concientización’ propugnado por Paulo Freire: tomar conciencia del lugar del otro se convierte en una herramienta de transformación social. En este proceso, es muy interesante observar cómo, en las formalizaciones, los grupos dan prioridad a sus colaboradores y a las perspectivas de estos por encima de sus propios referentes culturales.

Como ya hemos señalado en varias ocasiones, en un entorno de confianza, los participantes están dispuestos a describirse a sí mismos a través de la palabra, que tiene un valor significativo en la construcción de una narrativa positiva (mediación circular narrativa). Además, como veremos, en nuestra última práctica, los participantes de los dos colectivos también estuvieron dispuestos a describirse oralmente y a través de sus cuerpos (mediación transformativa). Este lugar creativo prioriza las relaciones humanas y el aprendizaje reflexivo sobre el propósito del audiovisual. Siguiendo la idea planteada por Bourriaud en *Estética relacional* (2008), este enfoque finalmente configura un audiovisual que podría definirse como un objeto relacional, un punto de acuerdo entre los participantes.

Planteamiento de propuestas creativas de aplicación

Durante toda esta fase el mediador ha de insistir en un punto clave del proceso de desarrollo del audiovisual: el proyecto debe ser asumible para evitar frustraciones posteriores entre los participantes.

Con la información recopilada en la fase de investigación, y con la base conceptual proporcionada por los profesionales, los participantes pueden generar diversas propuestas de ideación basadas en su experiencia en primera persona.

Durante esta etapa del proceso, la importancia está en generar el mayor número posible de propuestas, dando prioridad a la cantidad sobre la calidad. Este momento es lo que en la metodología de Masferrer se denominaría ‘fase del triángulo divergente’: un triángulo abierto dónde lanzar multitud de propuestas. Es la misma elaboración de estas propuestas la que obliga a los participantes a reflexionar acerca del formato más apropiado para el proyecto audiovisual teniendo en cuenta el público al que se dirige. Los participantes deben tomar decisiones sobre en qué lugar del espectro audiovisual desean que se ubique su propuesta, con el objetivo de permitir al espectador ponerse en el lugar del otro y entender mejor sus experiencias.

Por ejemplo, en el caso del proyecto de *Capacitación Sanitaria para adolescentes en procesos oncológicos*, se decidió colectivamente que el formato más adecuado sería la creación de pequeños videos que se

mostrarían en tablets, facilitando así el acceso de los pacientes de una manera más íntima.

Los medios audiovisuales contemporáneos ofrecen un entorno sumamente rico para experimentar no sólo con los formatos tradicionales, sino también con nuevos formatos que buscan involucrar activamente al espectador, fomentando su participación. Estos nuevos formatos son emergentes e innovadores, pueden ser envolventes, interactivos e inmersivos. Tienen la capacidad de llegar a nuevos públicos, ofrecer nuevas perspectivas, transmitir mejor el contenido, crear nuevas experiencias emocionales y actuar como mediadores empáticos con el público, estimulando la transformación social.

En este punto del proceso se rescata la nube de elementos creada en la fase anterior. Se anima a los participantes a seleccionar los conceptos más representativos para crear, a partir de ellos, una propuesta de ideación. Después se les pide que imaginen de forma concisa el formato audiovisual que creen que va a reflejar mejor la síntesis de esos conceptos.

En esta etapa de la propuesta de ideación es donde se considerará la información recopilada en relación a la representatividad de aspectos como forma, color, textura y audio de los participantes. Nuevamente, a través de ejercicios sencillos y una cooperación dialógica, los participantes estimulan un pensamiento divergente comunitario

(triángulo abierto) que facilita la generación de propuestas, nuevas soluciones y significados. Estas propuestas creativas surgen de los vínculos desarrollados por el grupo, sus conexiones y puntos de encuentro sociales, creativos y conceptuales, y son, después, evaluadas y refinadas a través del filtro de los referentes compartidos. Se establecen relaciones colaborativas similares a las de los coproductores: cada participante parte de sus propias motivaciones, deseos e intereses, y todas las partes actúan como socios en la coalición. En muchos casos, estos ‘coproductores’ se transforman en prosumidores de la obra creada.

En el proceso de elaboración de propuestas, el grupo de participantes también debe considerar el lugar del público en la obra y determinar qué tipo de relación se quiere establecer con el espectador. A este respecto, Bourriaud distingue entre un público consumidor pasivo y testigo, socio, cliente, invitado, coproductor o protagonista, y señala: “Se sabe que las actitudes se convierten en formas, debemos darnos cuenta de que las formas inducen modelos de relaciones sociales” (Bourriaud, 2008, p. 70). La participación activa del espectador puede enriquecer el contenido de la obra y ampliar su representatividad, así como contribuir al visionado y la distribución, convirtiéndose en un coproductor activo del proyecto.

Definición de la propuesta definitiva y el formato

Una vez elaboradas las propuestas de ideación, es necesario definir cuál de ellas representa mejor el mensaje que se desea transmitir. Para llevar a cabo esta elección definitiva deben aplicarse los criterios de evaluación que se han acordado previamente con las entidades, en el momento inicial del proyecto, junto con los criterios que los participantes establecieron por consenso en la primera sesión. La reflexión que en este punto desarrollan los participantes acerca de la aplicación de estos criterios resulta valiosa en términos de autoaprendizaje y autoconocimiento, y contribuye a su crecimiento hacia la transformación de forma autónoma.

La decisión final debe implicar a todas las partes, incluyendo los responsables de las respectivas entidades. Así se garantiza que el proyecto se alinea efectivamente con los objetivos de la mediación y el aprendizaje, y que la formalización audiovisual planteada sea algo alcanzable en términos materiales y no peca de exceso de ambición irrealizable.

En la mayoría de nuestras prácticas, durante este proceso los estudiantes seleccionan dos o tres propuestas que presentan después a los representantes de las entidades. Estos, a su vez, les aportan su visión profesional. Finalmente, son los estudiantes quienes tienen la libertad de decidir cuál de las propuestas definitivas desean desarrollar.



La fase 4 en la práctica

Antes hemos mencionado que en el proyecto SMA23 partimos de una organización en columnas temáticas de los conceptos que los participantes habían definido como objetivos de comunicación. Esta acción constituyó un paso intermedio entre el de la definición del mensaje y el de la generación de propuestas. Sugerimos a los participantes que identificaran las palabras clave de su mensaje y que desarrollaran una columna o nube de elementos con otras nociones que ampliaran el significado de cada una de sus palabras clave.

De este modo, se trabaja en un acuerdo relativo a la intención que se aloja detrás de las palabras clave. El enfoque metodológico que empleamos aquí nos permitió iniciar la construcción de una narrativa reflexiva y crítica. En este enfoque no hay víctimas ni victimarios, todos los participantes se convierten en protagonistas de la historia y se sienten representados y acogidos.

En este momento, se anima a los participantes a seleccionar alguno de los conceptos representativos en cada columna. A partir de aquí, se les pide que imaginen de forma concisa el formato audiovisual que creen que mejor refleje la síntesis de esos conceptos.

La tercera sesión de contacto de SMA2023, fue una sesión creativa destinada a desarrollar la dirección de arte del proyecto. Esta etapa estuvo centrada en capturar la perspectiva y la sensibilidad del grupo a través de un



Buscando ideas de formalización, sumando significados.

proceso colaborativo. Para llevar a cabo esta actividad, se propuso a cada grupo la creación de dos extensos mapas mentales. El primer mapa debía recoger una reflexión sobre el mensaje del proyecto y su significado. En el segundo mapa, se realizaron propuestas de puesta en escena que reflejaban las posiciones e intereses concretos y personales de los participantes. Para facilitar que todos participaran, se pusieron a su disposición diversos materiales como papel, rotuladores, ceras y post-it de colores.

Esta dinámica generó una sesión llena de confianza y empatía en la que todos los participantes se mantuvieron activos en todo momento. Los materiales proporcionados facilitaron un diálogo constante entre diseñadores expertos y diseñadores difusos, con una participación muy activa por parte de los docentes y educadores de la Fundación Orienta. En las respuestas que los participantes dieron en las entrevistas, se comprueba que hay unanimidad en destacar esta sesión como la más importante de todo el proceso, tanto en relación a la vinculación y cohesión del grupo como a la formalización del proyecto: “La dinámica de los posters de post-its ha sido la más útil para la formalización”. “Fue la más eficiente puesto que conseguimos convertir las ideas en formas.”

Para los estudiantes de BAU resultó muy útil en muchos aspectos:

- En términos de concreción: “Nos ayudó a hacernos una idea más concreta de todos los aspectos”.
- En cuanto a las dinámicas inclusivas: “Porque no hacía falta pregunta-

respuesta, sino cada uno expresaba por su cuenta y eso generaba conversaciones y un despliegue de temas muy variados”.

- En la mejora del asertividad: “Ayudó mucho a hacer fluir las ideas y poder expresarnos abiertamente sin miedo”.
- En términos de gestión: “Ha permitido que nos organicemos y saquemos una lluvia de ideas extensa que nos permita trabajar con el máximo de información posible”.
- A nivel formal: “Salieron muchas frases súper interesantes que quizás de otra manera no nos las hubiesen dicho”.
- A nivel estratégico: “El hecho de usar diferentes colores de rotuladores o post- it, ayuda también a agrupar ideas y que visualmente te lleve a lo que queremos hacer”.



Mapas mentales de las diferentes propuestas.







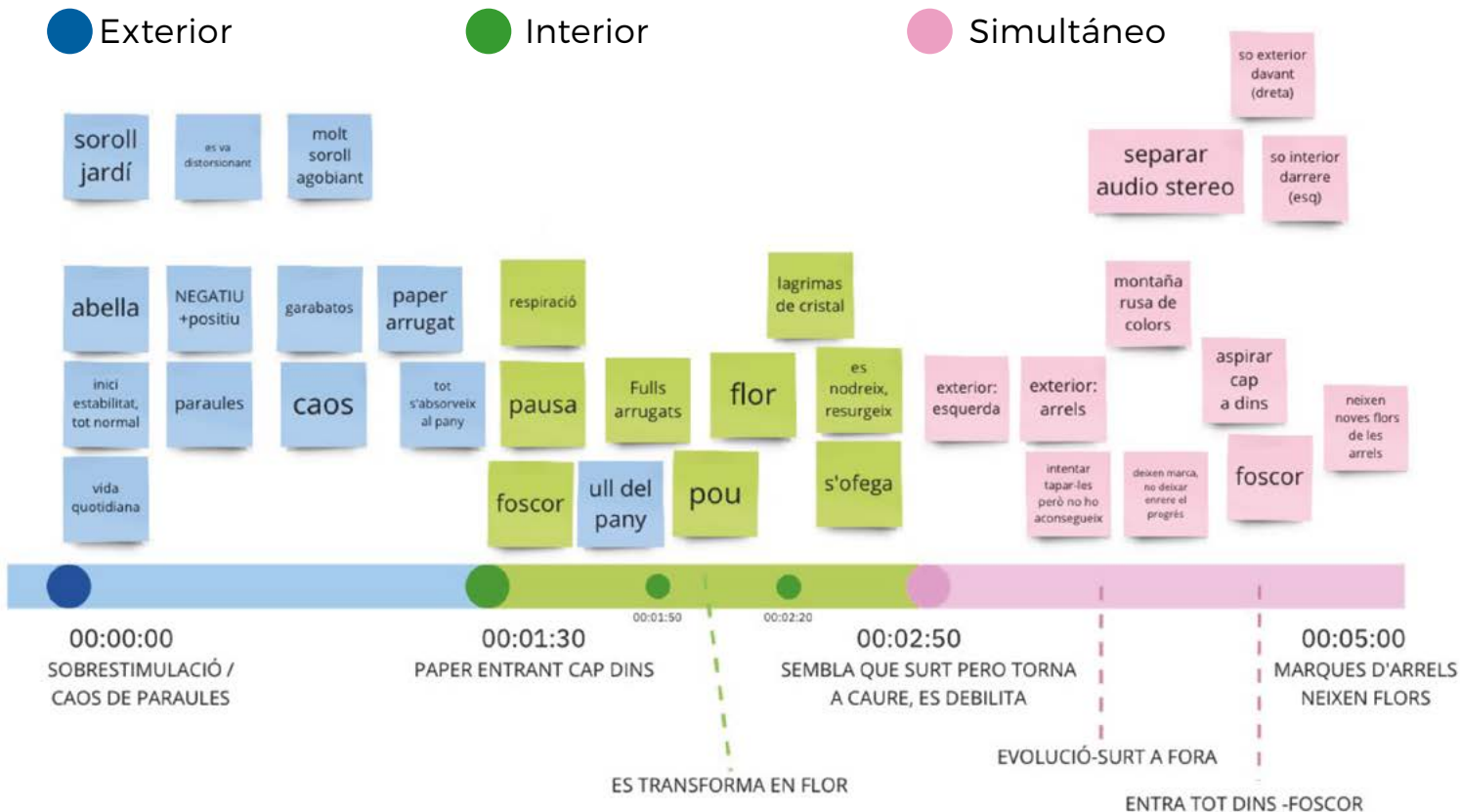
Sesión de co-diseño en BAU.

Para la gran mayoría de los estudiantes esa sesión fue un importante punto de inflexión “Tanto en nuestro proceso colectivo como en el enfoque que le daríamos [...] pudimos hablar sobre sensaciones, problemáticas con las que nos sentimos identificados, y a partir de ahí aportarlo a algo más”. “La tercera sesión con ellos fue la más fructífera, dónde salieron cosas realmente interesantes y dónde pudimos abrirnos más y establecer un vínculo entre todos...” “Donde nosotras empezamos a desarrollar mucho más y nos fue muy útil también, fue en la parte de los murales en la cual había que escribir palabras u otro tipo de mensaje de lo que se quería comunicar y lo que ellos sentían o que quería transmitir en este proyecto. Hicimos un paso muy grade en ese momento.”

Finalmente, esta sesión también se configuró como una sesión pura de investigación y aprendizaje en la acción: “Ha permitido que los integrantes del grupo estuviéramos presentes, tanto para realizar el proyecto como para conseguir una mayor conexión con el grupo de Orienta y las chicas con los que hemos colaborado”. “He sentido que en estos días es donde más hemos trabajado y evolucionado nuestro concepto y donde hemos podido entender mejor a las chicas que trabajaban con nosotros.”

También durante este proyecto pudimos observar de primera mano cómo opera el concepto de concientización antes mencionado en la dinámica grupal. En respuesta a la pregunta por la utilización de los referentes culturales en relación con el proyecto, la gran mayoría de los estudiantes entrevistados reconocieron que dichos referentes quedaron desplazados

TIMELINE ESQUEMÁTICO



Línea de tiempo del proyecto *La llave*



Fase 5: Formalización / Producción/ Postproducción

Seguidamente, nos adentramos en la fase de producción del audiovisual, en la que debemos desarrollar los recursos necesarios para nuestro dispositivo. La propia formalización del proyecto entraña otra oportunidad para la mediación.

A continuación, repasaremos algunos medios, formatos y herramientas que hemos utilizado en nuestras prácticas y que, por diversas razones, consideramos especialmente señalados. Cuando se combinan adecuadamente, estos elementos permiten que el trascender al audiovisual para convertirlo en una forma efectiva de representación colectiva.

Habilidades de la comunidad

Es interesante incorporar en la formalización las distintas habilidades de la comunidad, como el dibujo, la escritura, la visión fotográfica, la composición visual, etcétera. Estas habilidades, como se ha mencionado anteriormente, no sólo facilitan los procesos de mediación entre los participantes, sino que también lo hacen con el público. De acuerdo con el *Método Transcend* de Galtung, se trata de poner en valor las habilidades y capacidades de los participantes, lo que a su vez les permite trascender. Observamos que estos procesos de colaboración positiva, como señala Galtung, se convierten en una oportunidad de

aprendizaje, concienciación y transformación.

En nuestra última práctica, *SMA2023*, fueron varios los grupos que optaron por esta opción. Podemos verlo en la pieza sobre la *Brecha generacional*, en la que se recogían dibujos de los pacientes participantes y se expusieron el día del estreno como parte de la obra, o la pieza *La llave*, sobre el poder de las palabras, que incluyó las poesías de Sofía, una de las componentes del grupo y paciente de la Fundación Orienta, que de esa manera explicaba cómo se sentía: “La metáfora principal, la de la flor, proviene de un poema que escribió una de las chicas del hospital, que en un momento de la pieza sale leyendo”. En otros casos son los dibujos los que incluyen frases significativas: “Las frases de sus dibujos, los dibujos impactaban muchísimo, pero lo que decía en aquellas hojas era importante que saliera a la luz porque es así cuando nos damos cuenta de algo”.

La palabra

La palabra ocupa un papel central de representatividad del colectivo, tanto por su uso como, en algunos casos, por su ausencia durante la formalización. En el proyecto de *Capacitación Sanitaria para adolescentes en procesos oncológicos*, las enfermeras colaboradoras ayudaron a poner atención sobre las palabras utilizadas en el guion. Deseaban reforzar en todo momento el mensaje de esperanza, recordando, al tiempo, que en ocasiones las cosas no salen bien. Querían resaltar la importancia que tiene la palabra en la potenciación

de sentimientos tanto positivos como negativos, aún más en el caso de los pacientes, que reproducen y repiten frases leídas o escuchadas y las emplean casi como dogma de realidad. Sobre todo, nos pidieron que prestáramos mucha atención para no alimentar la asociación, ni literal ni simbólicamente, de la palabra ‘cáncer’ con la palabra ‘muerte’.

Una opción que ofrece el empleo de la palabra es la incorporación de la palabra escrita en el propio audiovisual, bien recuperando frases dichas por los participantes durante los encuentros mantenidos o las entrevistas, o bien escritas por ellos mismos en los trabajos etnográficos (como dibujos). Este recurso aporta una gran oportunidad de representatividad de los participantes y los fortalece. Además, en un momento posterior, ayuda al público a entender mejor las posiciones de los representados.

Un caso claro es el proyecto *Entre mis cuatro paredes*, del proyecto *SMA2021*. La palabra desempeña un papel central en la gráfica del proyecto. Después de una fase de investigación concisa, la selección de palabras ayuda a posicionar al espectador rápidamente en el contexto. Las palabras proyectadas reproducen situaciones vividas por los pacientes, su representación caótica y abstracta evoca el contexto y ayuda al espectador a entender la dimensión de la problemática.

El tercer caso es el proyecto *Ataduras de identidad*, de *SMA2023*, en el que aparecen manuscritos los comentarios del entorno social de los pacientes y también se ve al protagonista escribir sobre cómo se siente

en una fracción de vídeo.

También se destaca la forma metafórica en la que se representan las palabras que no se pueden expresar. En este caso, el proyecto *La llave* representa gráficamente unos papeles arrugados que son fruto del taller de mapas mentales en el que uno de los participantes arrugaba todos los papeles debido a su frustración por no saber expresar lo que sentía. Así lo expresaba una estudiante: “Sobre todo los murales y posters de la última sesión fueron esenciales para desarrollar el contenido audiovisual, incluimos una poesía, metáforas de la flor, la lluvia, las marcas de dejaba el proceso, la sanación no lineal, el papel arrugado, los garabatos, las voces... y obviamente el tema y el mensaje”.

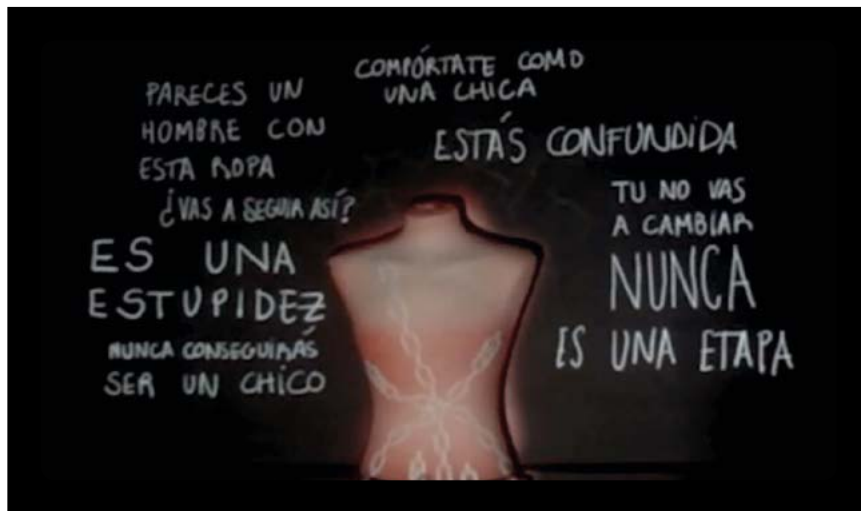
La voz

En nuestras experiencias de mediación, hemos constatado que la incorporación de la voz en el audiovisual, mediante testimonios reales en primera persona fortalece a los diseñadores difusos al darles la posibilidad de ser un altavoz de la problemática.

Así ocurría, por ejemplo, en el *Proyecto Quipu*, pero la utilización del recurso de la voz se ha dado en multitud de nuestras iniciativas de diseño. Uno de los casos que nos ha permitido comprobar de forma más clara la importancia de los testimonios en primera persona es la pieza *Por qué no comes* sobre los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA) de *SMA2021*. Algo que esta pieza nos permitió comprobar es

que los testimonios en primera persona capturan más la atención de los espectadores y, además, generan un alto grado de empatía. Presenciamos cómo al finalizar el visionado ante un público externo a la universidad que había pasado —o estaba pasando— por la misma situación, este se empoderaba y se animaban a manifestar su experiencia, que es algo que dota absolutamente de sentido a todo el proceso.

Otro caso es el proyecto *Ataduras de identidad* de SMA2023, que hemos mencionado en el punto anterior. En este proyecto, la presencia



Momento de la instalación *Ataduras de identidad*.

de la voz tiene un sentido que va más allá del significado de las palabras contadas en persona, ya que también representa un camino de empoderamiento de los pacientes. Estos pacientes, diseñadores difusos, en las primeras sesiones, no se mostraban muy habladores, pero al finalizar la producción acabaron poniendo voz al audiovisual. El proceso y la confianza de los compañeros de viaje transformo su posición.

En el proyecto *Luciérnagas* también encontramos la voz de las protagonistas en primera persona: “También le pedimos a una de las niñas que sí quería participar en el sonido para incluir su voz para la edición (frases de ella diciendo lo que siente), finalmente la pudimos incluir”.

La forma y el formato

El formato de la propuesta audiovisual también condiciona el grado de empatía y acercamiento del espectador con respecto a la pieza. Recordemos, por ejemplo, el reconocido caso del proyecto *The Machine To be Another*, formatos en los cuales el espectador toma el protagonismo de la historia en primera persona gracias a la tecnología.

Con la forma (y entendemos como forma a las características que configuran y delimitan al formato audiovisual, ya sea dentro o fuera de la pantalla) sucede lo mismo.

En las propuestas realizadas con formatos acotados en los límites de una pantalla, la forma está configurada por la aplicación de las herramientas cinematográficas: el montaje, la dirección artística, los testimonios, el color, etcétera, pero, sobre todo, vendrá determinada por su función y por su utilización fuera de los destinos esperados por el formato. Son formatos que amplían esos límites.

Las piezas del proyecto *Rompiendo estigmas*, por ejemplo, intentan avanzar en este camino explorando nuevas funcionalidades de los formatos. Tal es el caso del videojuego centrado en un paciente con TOC o del cortometraje *El otro lado de las cosas*, que busca visibilizar y concienciar mediante el empleo de un formato audiovisual que va un poco más allá.

Es en los formatos que se salen de la pantalla donde la utilización de la forma para impactar en el espectador se hace más evidente. En las propuestas de micromapping realizadas durante nuestras experiencias, hemos podido observar dos tendencias claras en lo relativo a la forma de los objetos y las superficies de proyección. Una de estas tendencias establece una vinculación más literal entre forma y concepto (la recreación, por ejemplo, de una habitación adolescente en el proyecto *Entre mis cuatro paredes*, del cerebro en el proyecto *Cómo funciona tu mente*, o del corazón en el proyecto *Universo emocional*). En algunos casos, los grupos han explicado que esta literalidad en su formalización se debía a comentarios recibidos por

parte de la asociación o del colectivo con el que trabajaron: “Los de la asociación nos confesaron que conectan más con estas piezas que con piezas muy metafóricas y complicadas de entender”. Esto refuerza nuestra premisa acerca de la necesidad de trabajar con unos formatos cercanos al espectador. Una segunda tendencia consiste en establecer un vínculo más metafórico entre forma y concepto (como el iceberg en el proyecto *Por qué no comes* para mostrar lo que se ve o no se ve en el TCA, la pecera en el proyecto *Necesito tacto* para representar la sensación de ahogo, el estado de soledad y sin salida, y la presión tanto social como familiar a la que están sometidos los pacientes, o el ojo encerrado en un marco opresor en el proyecto *Momentos de crisis* para representar un ataque de ansiedad). Estas formas metafóricas permiten una representación más abstracta pero muy significativa de las experiencias y emociones de los pacientes. Los participantes, se apropian de los medios disponibles para expresar sus necesidades. Algunos de ellos optan por una representación literal para conectarse directamente con la realidad, y otros recurren a representaciones metafóricas que buscan evocar otras realidades o situarnos en ellas (pueden emplear, por ejemplo, un agujero de cerradura para transportarnos a otro lado, un jarrón roto para abordar temas de curación, un espejo para explorar nuestro interior, una flor para simbolizar la fragilidad, o un iceberg para mostrar lo que normalmente no vemos).

Incluir al espectador en la obra

Para que la pieza creada se convierta en altavoz de las situaciones expuestas por los participantes y funcione como un elemento mediador entre estos y el público general, una buena práctica es encontrar formas de incluir al espectador en la obra. Para ello puede recurrirse a diversas estrategias que también hemos podido ver en funcionamiento en nuestras prácticas:

- Como forma de investigación en el ámbito conceptual, pueden enviarse encuestas por medio de las redes sociales. Con ello se consigue obtener información de primera mano acerca de la percepción del público sobre la situación tratada. Esto permite “poder crear la narración del proyecto, que pudieran colaborar y se sintieran identificados”

- Pueden emplearse herramientas interactivas que permitan involucrar al espectador en la narrativa y hacer que se sientan parte de la historia. Dado que mediante el empleo de estas herramientas las elecciones del espectador afectan directamente al desarrollo de la trama, se consigue, además, que cada uno de ellos tenga una experiencia personalizada.

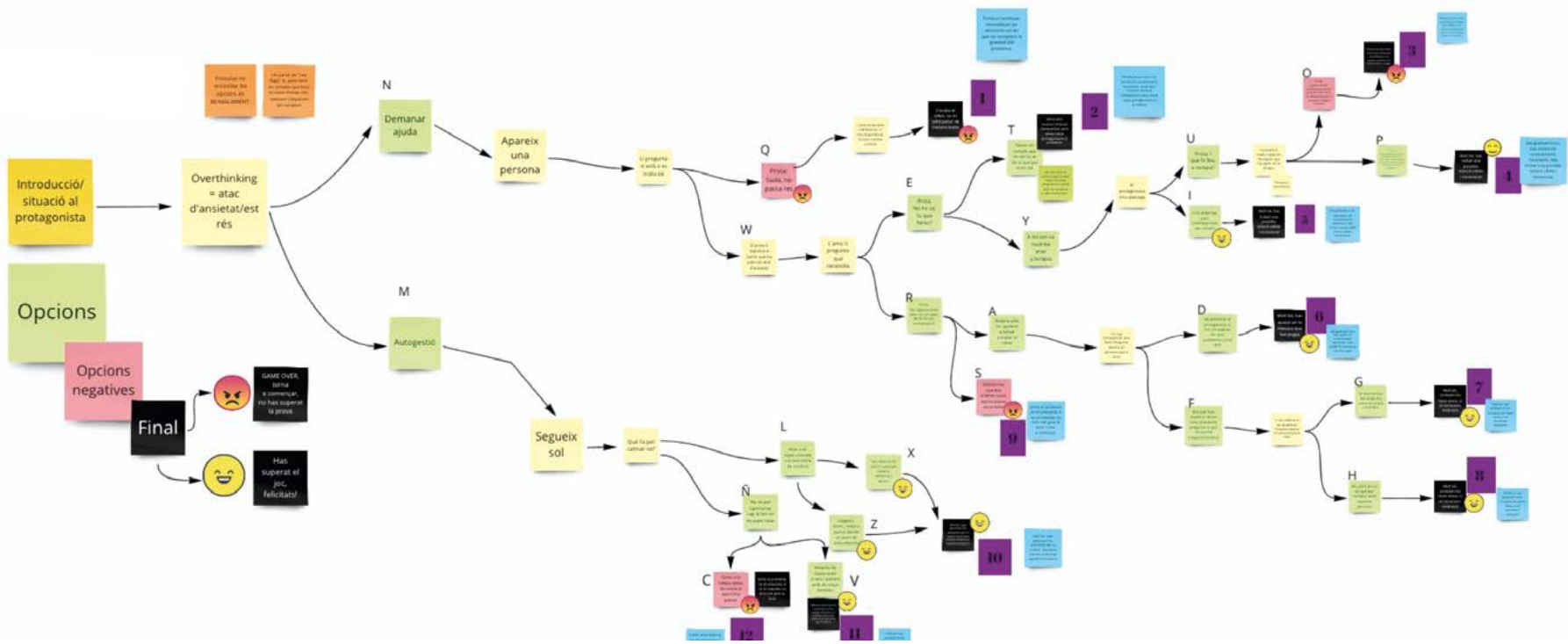
En el proyecto sobre las *Estrategias de afrontamiento contra la ansiedad y el estrés en los adolescentes* de SMA 2022, esta dinámica interactiva, al permitir que el público experimentara las situaciones de primera mano, consiguió no solo que los espectadores se metieran más en la obra, sino también que realizaran con más facilidad el ejercicio de ponerse en el lugar de otra persona.

- Si se emplean formatos instalativos la inclusión del espectador se desarrolla en un plano físico y esta estrategia puede aumentar significativamente la inmersión y la participación del público en la obra. Por ejemplo, pueden colocarse cámaras en streaming que retransmitan en directo su imagen en la pieza, lo que permite que el espectador se convierta en parte integral de la narrativa y tenga una experiencia más personal y directa de ella.



Momento de la instalación del proyecto sobre el valor del autocuidado emocional en la salud mental de los adolescentes.

MAPA NARRATIVO



El proyecto *The Machine to Be Another* es un ejemplo interesante de cómo esta técnica puede utilizarse para crear empatía y comprensión al permitir que los espectadores vean el mundo desde la perspectiva de otra persona. También en los proyectos *Sobre el valor del autocuidado emocional en la salud mental de los adolescentes* de SMA2021 y en *Luciérnagas* de SMA2023 se empleó esta misma técnica con un impacto positivo en la experiencia del espectador.

Cuando se abordan cuestiones relacionadas con la salud mental y otras temáticas sensibles similares, este recurso de inclusión del espectador puede ser especialmente efectivo, pues permite que el público se involucre de manera más profunda y empática. Así lo destacan los propios estudiantes: “Justamente la cámara que utilizamos para proyectar la persona que estaba sentada en frente de nuestro mapping ha sido un descubrimiento bastante interesante para poder usar en otros audiovisuales en directo. Esto provoca sorpresa en el espectador porque espera ver un audiovisual y reflejarse”.



Pruebas de integración del público en la pieza.

En el proyecto *Etiquetas* de SMA2021, los espectadores asumían dos roles. En primer lugar, se les ubicaba en el lugar de los acosadores, de los autores de las alusiones negativas. A continuación, se les invitaba a ocupar el rol contrario, donde recibían en primera persona todas esas alusiones negativas que son las que habitualmente tienen que escuchar las personas con problemas de salud mental. Con ello, haciendo que el espectador fuera parte de la narrativa, se incitaba a una inmersión profunda en la experiencia de las personas vulnerables y se creaba una conexión emocional que abría el espacio para la reflexión.

Este enfoque resulta especialmente efectivo cuando deseamos desafiar y cuestionar estereotipos o prejuicios, pues se invita al público a habitar en carne propia las emociones y la experiencia de las personas que sufren estigmatización y discriminación. Al experimentar la situación desde el punto de vista de la persona afectada, se obtiene una comprensión más profunda de la importancia de mantener valores como el respeto y la empatía. En general, la inclusión del espectador como actor es una técnica valiosa para cualquier obra audiovisual que busque crear conciencia y promover la comprensión de temas sociales importantes.



Momento de la instalación del proyecto *Etiquetas*.

El color

El color es un recurso muy potente para cualquier puesta en escena audiovisual, pues nos permite crear atmósferas, generar o asociarse con emociones, estados de ánimo o conceptos específicos, facilitando así la comunicación visual e incentivando la empatía.

Los colores pueden convertirse en una herramienta de comunicación de emociones para los participantes. Por ejemplo, en nuestra práctica, *SMA2023*, durante el ejercicio de dirección artística, los participantes del proceso creativo asignaban un color para sus experiencias y las emociones con las que las habían vivido —momentos grises, pastel, rojos, negros...— y los ordenaban en una columna. En el proyecto *Sobre el valor del autocuidado emocional en la salud mental de los adolescentes*, de *SMA2021*, se aprovechó la simbología del color para diferenciar entre hábitos saludables y tóxicos. En el proyecto *La llave*, de *SMA2023*, se emplearon principalmente el blanco y el negro, incluyendo algunos momentos estratégicos de color, para enfocar la atención del espectador en aspectos clave de la narrativa. El contraste entre el blanco y negro y el color puede ser una buena herramienta para guiar la percepción del público y resaltar elementos importantes de la historia.

En general, el tratamiento del color en la puesta en escena audiovisual debe tratarse con cuidadosa consideración y siempre con el objetivo de transmitir mensajes, crear atmósferas y generar emociones en la

audiencia a favor de la empatía y la significación.

El audio

Aparte de funcionar como recurso testimonial, el audio puede ser otra estrategia creativa de acercamiento del público.

De nuevo, igual que en el caso del color, en la sesión creativa que realizaron los participantes de forma conjunta, los diseñadores difusos crearon una columna ordenada de audio para mostrar sus sentimientos, fortalecer sus posiciones y dar voz a sus necesidades para poder trascender. Después, la generación de una banda sonora a partir de todo el material recolectado, se convirtió en otra herramienta fundamental de la mediación. Uno de los grupos participantes lo explica así: “Nuestra pieza usa mucho el sonido para expresar un mensaje más.

Formalmente, el sonido es aquello más olvidadizo, pero para este trabajo hemos querido centrarnos mucho ya que nos ha ayudado finalmente a crear ambiente y a concretar mejor nuestro mensaje del audiovisual”. El audio se convierte en el altavoz del colectivo, por ejemplo, en este caso: “[en] el audio se incluyen todas aquellas cosas que por desgracia las chicas habían oído repetidamente salir de la boca de sus padres y entorno, y que les ha afectado negativamente en su vida relacionándolo con el TCA y las autolesiones”. Y, conceptualmente, el audio se hibrida de forma coherente con todos los demás elementos expresivos: “A raíz

de las visitas con el colectivo, tuvimos en cuenta ciertas frases o palabras que ellas categorizaban tanto positiva como negativamente. Utilizando éstas como parte del audio, para la parte visual incluimos unos de los dibujos que hicieron ellas como forma repetitiva en el cartel de lluvia de ideas”. Y se tuvo también en cuenta en la inmersividad del espectador “Así mismo, teniendo el altavoz tan cerca genera mucha más inmersión de la pieza, que era justamente nuestra intención”.

La ilustración

La ilustración infunde dinamismo al contenido visual, y puede desempeñar un rol expresivo fundamental, tanto en la representación de elementos literales como en la creación de metáforas visuales.

En nuestra experiencia, en particular, los dibujos han demostrado ser un recurso valioso como herramienta que ha posibilitado a los diseñadores difusos la expresión o el abordaje de temas complejos. En las entrevistas hemos recogido numerosas declaraciones que corroboran la utilidad y eficacia de esta estrategia creativa: “[usamos la] ilustración a partir de los muchos dibujos que llevaron ellas para expresar muchas de estas emociones que son difíciles de explicarlas con palabras”. “También el uso de la ilustración para casi cada escena es algo que nos ha ayudado a transmitir nuestro tema mejor y hemos podido añadir más capas a nuestra pieza al incluir esta nueva técnica gráfica al trabajo.”

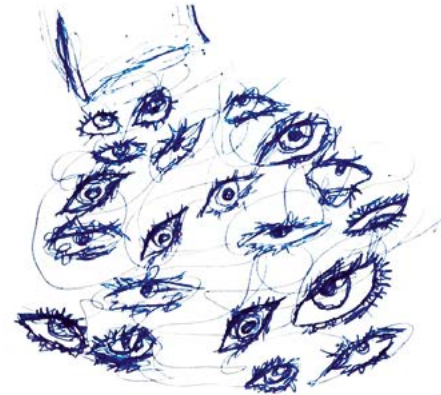


Ilustración inspiradora para la formalización del proyecto *Luciernagas*.

En algunos proyectos, los característicos trazos de los diseñadores difusos o algunas imágenes repetitivas se transportaron a ciertas escenas o elementos. Así se hizo por ejemplo en *Entre mis cuatro paredes a La llave o Ataduras de identidad*, donde “el uso de garabatos fue un elemento constante en sus dibujos por eso hemos incluido tantos en nuestro audiovisual”. O en el proyecto *Luciérnagas*, donde “se aprovecharon los garabatos y dibujos de ojos, que se repetían, al igual que ideas muy específicas como el títere o el momento de higiene personal”.



Momento de “la mariposa” en el proyecto *Necesito tacto*.

En otros casos, la ilustración y los dibujos de los diseñadores difusos no se transportaban directamente al audiovisual, sino que inspiran su formalización. Así, por ejemplo, en el proyecto *Necesito tacto*: “la mariposa final parte de los dibujos de XX en la tercera sesión, en la que se decidió conjuntamente que la formalización debía partir del concepto de ‘pecera’ a raíz de un dibujo de XX”.

Animación.

Las técnicas de animación poseen una altísima capacidad simbólica que puede emplearse a modo de representación del colectivo. Por ejemplo, pueden emplearse para ilustrar un testimonio real o para sintetizar las características y las problemáticas que el colectivo desea mostrar.

En el proyecto *Capacitación Sanitaria para Adolescentes en Procesos Oncológicos*, durante el proceso de diseño de personajes la utilizada de las técnicas de animación resultó central. Los estudiantes desarrollaron colaborativamente diversas propuestas de diseño de personajes que después se sometieron a la consideración de las enfermeras. Estas, a su vez, involucraron a los pacientes hospitalizados —mediante un proceso de votación— en la elección de los personajes que iban a representarlos en la pieza. La propuesta ganadora había adoptado el estilo manga de un poster que desde hacía años acompañaba a los pacientes en los tratamientos y que había sido creado por uno de sus

compañeros que, lamentablemente, había fallecido. Consideraron que este trabajo de ilustración era una forma de incluirlo.

Este proyecto supuso también para los estudiantes una oportunidad de desarrollar competencias profesionales en el campo de la animación. Bebieron aprender a construir personajes articulados que cumplieran con las funciones establecidas, considerar su integración en un entorno fotográfico real, debieron aprender a editar e incorporar un croma y a realizar las locuciones. Pero, sobre todo, como profesionales del diseño en formación, debieron aprender a tomar en cuenta al usuario en sus decisiones.

Pixilación humana (animación)

En nuestro contexto la técnica de la pixilación humana no tiene la consideración únicamente de una herramienta creativa, sino que representa también una importante oportunidad de mediación en términos de estrategia metodológica.

Durante el proyecto *FIC CAT*, por ejemplo, la capacitación de los profesionales de la educación en esta técnica facilitó la integración en el mismo de elementos del currículo docente. Durante el primer año de desarrollo del proyecto, asumí el papel de director y me encargué de proponer los talleres, pero, a medida que avanzábamos, durante el segundo y tercer año, los docentes fueron tomando gradualmente un

papel más activo en la formulación de contenidos. A lo largo del tiempo y con las distintas ediciones, los docentes adquirieron capacitación y habilidades técnicas, ganando así autonomía en la generación de propuestas. En un punto, llegaron a utilizar las técnicas de animación como una herramienta para enseñar contenidos curriculares de bachillerato.



Fotograma del taller del INS Marta Mata.

Por ejemplo, en el [INS Segur de Calafell](#) se emplearon carteles animados para impartir conocimientos históricos sobre las Edades Antigua, Media y Moderna. En el taller del IES Ramón de la Torre, después de la experiencia de 2010 y de cara al taller de 2011, realizaron un trabajo previo significativo, integrando mensajes en la escenografía. También, en 2011, el [INS Marta Mata](#) implementó de manera sencilla la concienciación sobre el reciclaje, utilizando las papeleras y contenedores disponibles en el centro con una interacción



Fotograma del taller del INS Segur de Calafell.

en la que quienes no los utilizaban correctamente eran absorbidos por el contenedor, mientras que los que los utilizaban adecuadamente se salvaban.

Queda demostrado que los participantes valoran el uso del audiovisual como una herramienta para expresar sus sensibilidades y posicionar al colectivo: “Este proyecto nos permite hablar más allá de las palabras” y con su uso además “es posible, crear impacto social, dibujar la poesía, transmitir emociones que son difíciles de poner en palabras, a través del video, del sonido de la participación del espectador”. Así, los participantes devienen conscientes de la necesidad de la investigación, de que “es posible transmitir un concepto de forma visual, pero es necesario investigar y estudiar muy bien las capas que hay detrás para ser capaz de simplificar y ser directos”. Y descubren, por ejemplo, las posibilidades sociales del micromapping: “Hemos podido visibilizar una temática”. “Crea una experiencia inmersiva, despertando los sentidos y las partes más sensoriales de nuestro cuerpo y cerebro, causan atención activando los sentimientos/emociones del público.” “Me ha motivado mucho ver como a través del arte y del mapping alguien puede canalizar sus emociones.”

Como venimos señalando, estas herramientas permiten que el espectador se acerque a lugares de inmediatez empáticos relacionados con los temas abordados, pues facilitan la toma de conciencia sobre estos temas y su activación. Este proceso resulta fundamental en el proceso de mediación.

Fase 6: El estreno

El día del estreno constituye un hito crucial. Entraña una enorme importancia tanto para el reconocimiento en sí del trabajo realizado por los participantes del proyecto como para el empoderamiento de estos.

Durante esta fase, los resultados materiales concretos del proceso de trabajo, la pieza audiovisual que es el producto final, se van a ver puestos a prueba en relación tanto hacia los colaboradores —para los que la exposición pública marca el final de una fase de aprendizaje— como con el público en general —que pone a prueba las capacidades de la pieza—. Ambos, colaboradores y público participan de la valoración de la efectividad de todos los contenidos, de su capacidad para reflejar los objetivos de la obra, de la representatividad del colectivo y los temas planteados, así como la capacidad de la obra para generar empatía.

El día del estreno constituye un elemento diferencial que está ausente en otros procesos de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): implica una autoevaluación por parte de los participantes ante una audiencia que observa y participa. Asimismo, el estreno plantea un desafío a los estudiantes en un marco que está fuera del contexto docente y académico, más allá de la opinión unilateral de un profesor. Todo esto brinda la oportunidad de comprobar en tiempo real si las estrategias profesionales, conceptuales y formales que se han elegido durante el proceso resultan efectivas o no en términos de efectos deseados,

visualización, capacitación y generación de empatía. Para el docente, en particular, este día es un momento fundamental para evaluar las competencias de los estudiantes, tanto en términos de competencias duras como de habilidades blandas y capacidades comunicativas, que se ponen a prueba en las presentaciones orales de los proyectos y en la forma de desenvolverse frente al público.

Además de todo lo anterior, el día del estreno sirve también como momento de autoevaluación para el mediador, quien tiene la oportunidad de comprobar la necesidad o no de ajustar determinadas fases del proceso, identificar las estrategias creativas que funcionan mejor en términos de representatividad del colectivo, determinar los métodos docentes que hayan sido más o menos efectivos de cara a posibles futuras iteraciones del proyecto y evaluar el impacto y la utilidad de las piezas creadas a través del proceso de mediación. También se exploran las posibilidades de seguir utilizando esas piezas en el futuro.

Fase 7: La evaluación.

La evaluación constituye una parte integral del proceso de aprendizaje del estudiante. El docente —también en calidad de mediador—, debe saber proporcionar las herramientas y el entorno adecuado para que los estudiantes puedan llevar a cabo esta evaluación de forma autónoma.

En nuestra práctica *SMA2023*, como ya señalamos anteriormente,

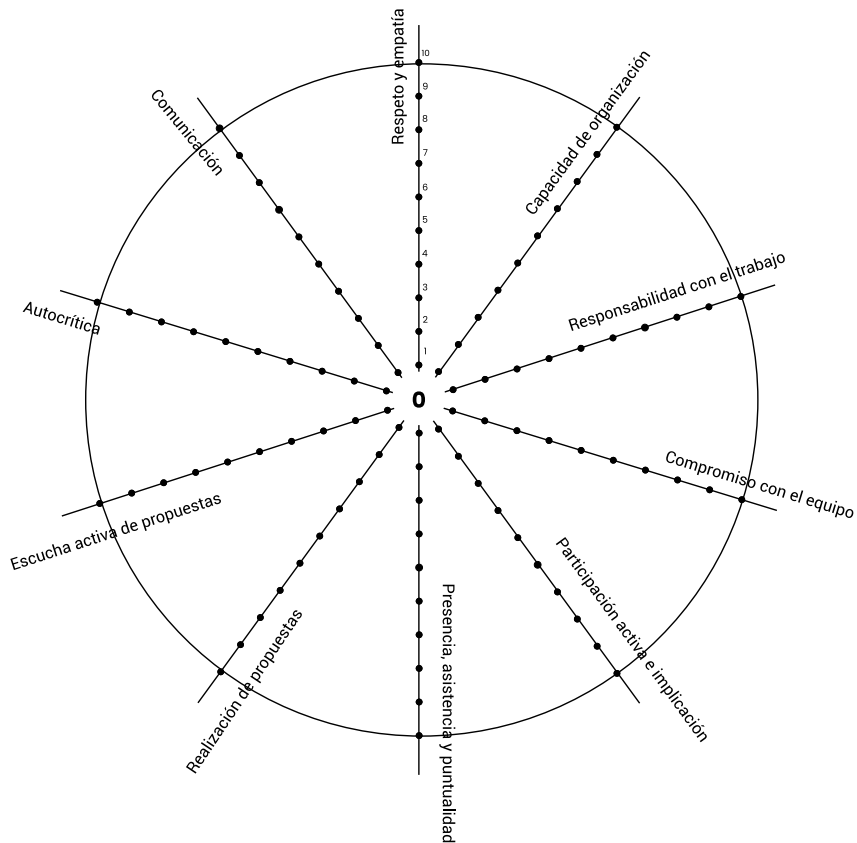
incorporamos dentro del plan docente y como parte integral del proceso de mediación una sesión dedicada exclusivamente a la evaluación. Durante esta sesión se plantearon dos actividades específicas:

1- Entrevistas semiestructuradas exhaustivas con todos los estudiantes. Las entrevistas constaban de veinte preguntas que invitaban a reflexionar sobre lo acontecido y lo aprendido en el proyecto.(ver objeto). De los 28 miembros que formaban el grupo, participaron en las entrevistas 27 (una de las estudiantes fue baja por enfermedad). Aquí seguimos el planteamiento de Shön (1992, p. 18): no sólo reflexionamos durante la acción, sino que también reflexionamos sobre nuestra reflexión en la acción, convirtiéndola, así, en conocimiento en acción y toma de conciencia de las situaciones vividas. Este proceso de toma de conciencia —la ‘concientización’ de Paulo Freire — es, como hemos dicho ya, clave como herramienta de transformación. Es importante recoger por escrito las reflexiones sobre la acción, pues son el objeto de síntesis de la mediación audiovisual, recopilan los cambios, las conexiones y la transformación acontecidas en el proceso. Igual que en la última fase de la mediación —donde era importante documentar las posiciones y conexiones alcanzadas como testimonio y síntesis—, las reflexiones escritas cumplen, en este punto, un papel de cierre conclusivo de conciencia del propio aprendizaje. Ya hemos mencionado que esta última práctica, *SMA2023*, se plantearon preguntas más introspectivas que apuntaban a la transformación de los propios participantes. Un

enfoque similar se utilizó en los talleres de 2012 de *A l’Estiu BCN T’Acull*, donde las preguntas planteadas giraban en torno a temas como “¿Qué nos da miedo?” o “¿Cómo me siento?” y resultaron muy útiles para revelar algunos sentimientos ocultos de los recién llegados.

2- Autoevaluaciones y evaluaciones entre los estudiantes sobre aspectos relacionados con el trabajo en grupo. Para ello, se utilizó una rueda que recogía los criterios previamente consensuados por todos los estudiantes al inicio del proyecto y con los que habían definido lo que para ellos significaba trabajar en grupo.

RUEDA DE EVALUACIÓN



La autoevaluación en la práctica

Las dos actividades descritas se diseñaron con el objetivo de fomentar tanto el aprendizaje reflexivo a lo largo del proceso de evaluación del proyecto como una autoevaluación propia. Como hemos explicado en varias instancias a lo largo de este trabajo, la evaluación se desarrolla de manera gradual durante todo el proyecto en las sesiones de trabajo conjunto entre los colectivos, en las entregas intermedias y en el día de estreno.

El grupo de estudiantes, gracias a la motivación y sentido de la responsabilidad que había adquirido tanto hacia el colectivo como hacia el proyecto, mantuvo un constante diálogo crítico con las decisiones tomadas en el transcurso del proyecto. La incorporación de la metodología de co-diseño les permitió establecer previamente los criterios comunes que iban a ser utilizados para reflexionar en la acción y evaluar su proyecto colaborativo. Pero también hemos de destacar que el propio acto de reflexionar previamente sobre los aspectos vinculados al trabajo en grupo situó a la gran mayoría de los participantes en una posición de autorresponsabilidad que no se había experimentado en otros proyectos de co-diseño. Este hecho, que ya había sido destacado en nuestras notas de asistencia, quedó corroborado en las declaraciones de los entrevistados: “Quiero destacar la primera sesión que hicimos sobre el trabajo en equipo, estableciendo los límites y expectativas, nos hizo cohesionarnos más desde un inicio

y tener claro qué estaba dispuesta a dar y soportar cada una. Por eso supongo, justamente las personas que han restado más que sumado en ciertos puntos son las que no estuvieron en esta primera sesión sobre el trabajo en equipo”.

En este punto, debemos recuperar también los aspectos negativos que mencionamos en la sección dedicada a las estrategias metodológicas de trabajo en grupo. Algunos de los estudiantes expresaron su preocupación, desmotivación e incomodidad con esta dinámica y también aportaron algunas soluciones. Pero, en general, en las entrevistas realizadas se comprueba que la mayoría de los entrevistados expresan satisfacción con los resultados obtenidos en los proyectos. Consideran que sus expectativas han sido cumplidas y, en algunos casos, superadas. Sin embargo, también hay que señalar que algunos participantes expresan ciertas reservas a nivel técnico y creen que podrían haber logrado un resultado aún mejor.

En la autoevaluación se atiende también a factores de transformación personal. Uno de ellos es el grado en el que el proceso modifica en los estudiantes la manera de enfrentarse a proyectos futuros (“Creo que todavía me falta mucho por aprender, y si ahora volviera atrás, enfocaría el tema a tratar en el trabajo de una manera totalmente diferente”). Otra pregunta aborda las transformaciones en su percepción, y aquí sus respuestas varían en función de si previamente habían mantenido cercanía con problemáticas similares, en primera persona o a través

de la experiencia de seres cercanos. La percepción apenas cambia en aquellos estudiantes que ya habían tenido experiencia con este tipo de situaciones, mientras que en aquellos que no habían tenido cercanía con ningún caso similar, la transformación de la percepción es muy significativa. En general, todos los entrevistados coincidieron en que este proyecto tuvo un impacto significativo en la visibilización, concienciación, reflexión, empatía y promoción del cambio y que, aun siendo una temática es ampliamente conocida, el proyecto sí había transformado su perspectiva. Igualmente, el 100% de los entrevistados considera que esta forma de aprendizaje les ha ayudado a desarrollar su empatía, la escucha activa, la solidaridad y la responsabilidad social, y este factor constituye una característica distintiva con respecto a otros tipos de aprendizaje. También manifiestan haber desarrollado habilidades de asertividad que favorecieron su proceso de aprendizaje (“Durante este tiempo de cooperación he aprendido que la comunicación, las conversaciones sanas y abiertas, y el no tener miedo a decir, a preguntar... hacen que pueda aprender muchas más cosas de las personas” o “He desarrollado la comunicación y la escucha, ambas las he puesto en práctica para comentar y expresar mis sentimientos y opiniones y escuchar y respetar la de los otros.”)

También en la autoevaluación pueden valorarse los inputs y resultados de las metodologías aplicadas: “Con esta forma de aprendizaje he desarrollado diferentes aspectos: me he implicado mucho más personalmente y presencialmente (motivación intrínseca), he conectado

con el concepto y las personas integrantes del grupo y con todas aquellas que compartan el concepto (co-diseño), además de haber buscado y aprendido por nuestra propia cuenta (autoaprendizaje) a través de la práctica a realizar el contenido del audiovisual a base de experimentos y prueba-error (aprendizaje e investigación en acción). Creo que este método de aprendizaje ha sido útil personalmente.”

En las entrevistas, varios estudiantes expresaron que una parte significativa de la innovación de este proyecto residía precisamente en la colaboración entre dos grupos distintos: estudiantes de diseño y usuarios de la Fundación Orienta. “El trabajar conjuntamente, co-crear e involucrar [...] le da una parte más de profundidad al proyecto” y “da mayor apoyo y visibilidad al colectivo”, en el que ambos grupos, estudiantes de diseño y usuarios de la Fundación Orienta, habían tenido la oportunidad de aprender mutuamente. Los participantes consideraron que este proyecto había logrado transmitir y visibilizar de manera efectiva una temática compleja, lo que percibían como un enfoque innovador en la presentación de dichos temas. Señalaban, además, que el proceso les había brindado la oportunidad de crear espacios seguros y educativos para todos, fomentando el conocimiento y la creatividad como medios para lograr un cambio significativo. También destacaron que la implicación de los diseñadores en la resolución de problemas tiene un impacto positivo en el espectador y contribuye a su transformación.

En *SMA2023*, finalizamos este punto de autoevaluación preguntando a los estudiantes acerca de las emociones que les había suscitado el proceso. Es esencial mantenerse alerta ante los posibles efectos adversos que el contacto con temas sensibles pueda ocasionar. Comprobamos que el proyecto había generado una amplia gama de emociones, en su mayoría positivas (“Me llevo un buen recuerdo”, “Emoción, desafío, satisfacción y logro”, “Me he sentido útil, responsable”, “Me ha parecido súper interesante”, “Muy reconfortante” o “Me ha encantado”), pero algunos estudiantes debieron enfrentarse también a dificultades inesperadas (“Al principio me causaba bastante estrés y temor”, “Ha sido más difícil de lo que pensaba”, “Ha sido complicado en algunos aspectos”, “En un principio me sentía cohibida, nerviosa, porque al ser un tema tan personal no sabía cómo iba a desarrollarse el asunto”).

A medida que avanzaba el proceso encontramos también algunas sensaciones ambiguas: “Realmente me ha impactado. Pero en cierto modo también me ha ayudado. Creo que ha sido emocionante. El proceso me ha despertado ganas de conocer más y intentar que el resto conozca”. “Algo incómoda, ya que creo que no tenemos las herramientas de gestión emocional necesarias para trabajar con un colectivo tan joven (...). Además, he aprendido mucho de ellas y de los compañeros del grupo”.

También se señala en los comentarios de algunos estudiantes esa necesidad de contar con apoyo ante el contacto con estas temáticas sensibles: “La sesión en el hospital fue muy dura, al menos para mí y otros alumnos de BAU. Por lo que deberíamos de haber ido acompañados de alguien especializado/educador que nos hubiera dado su punto de vista sobre si estábamos capacitados para ir o no”. “Estaría bien hablar con el alumnado antes para saber cómo se siente afrontando un proyecto así, si están cómodos y si están preparados. Me he sentido afectada.” “Considero que se podría haber hecho una sesión con una persona especializada en prepararnos a lo que se venía”. “Creo que a los alumnos de BAU también debería acompañarlos un profesional de la salud mental, un psicólogo, que después de cada sesión con las chicas de Orienta evaluara el efecto psicológico que ha tenido en nosotros y aconsejara si seguir con el proyecto o no individualmente.”

Aunque desde el inicio del proyecto se expusieron abiertamente los posibles efectos que este proyecto podría tener en los participantes y, con los profesionales de la Fundación Orienta presentes, se informó sobre las posibles afectaciones, a la luz de los resultados es evidente que en futuras iniciativas se deberá poner aún más énfasis en estos aspectos desde el principio, dedicándole sesiones más específicas y extensas. Además, se debería considerar la necesidad de incorporar un profesional de referencia para brindar apoyo adicional a los estudiantes.

La evaluación del mediador docente

Para el mediador docente, la evaluación es el momento de comprobar si los estudiantes han adquirido las competencias específicas y profesionales necesarias. En nuestro caso, en las colaboraciones con la Fundación Orienta, la capacidad de combinar las competencias de dos asignaturas en un mismo proyecto facilitó la adquisición y la coherencia del aprendizaje de las competencias duras. Esto permitió a los estudiantes investigar procesos de diseño aplicados al mundo real y poner en práctica las habilidades técnicas necesarias para crear prototipos. Además, nuestra metodología promueve la evaluación continua, que fue desarrollada de manera cualitativa por parte de compañeros, docentes y colectivos participantes.

En lo relativo a las competencias correspondientes a la asignatura (que expusimos en el capítulo 6 de aprendizaje, en la que se enmarca nuestra práctica), de acuerdo con las entrevistas y los datos recopilados podemos comprobar un impacto positivo: los estudiantes desarrollaron una mayor capacidad y calidad para ejercer su profesión con un compromiso ético sólido, contribuyendo a la transformación social y promoviendo valores de sostenibilidad e inclusión en diversos contextos y con una variedad de usuarios.

En cuanto a las competencias transversales, nuestra práctica también tuvo un impacto positivo. La necesidad de interactuar y adaptarse a

nuevos contextos y realidades brindó a los estudiantes la capacidad de aplicar su conocimiento en ámbitos de desarrollo profesional emergentes. Mediante prácticas basadas en el aprendizaje y la inclusión social, demostraron una mayor disposición para ejercer la ciudadanía activa y asumir la responsabilidad individual. Además, se formaron y capacitaron para utilizar diversas formas de comunicación: oral, escrita o audiovisual, prestando especial atención al uso, la forma y el contenido. Esto les ha permitido convertirse en actores principales de su propio proceso formativo, con un enfoque en su mejora personal y profesional.

En relación con las competencias básicas, en estas mismas prácticas con la Fundación Orienta, observamos un impacto positivo en la capacidad de los estudiantes para recopilar e interpretar datos relevantes dentro de su área de estudio. Esto les permite formular juicios que incluyen una reflexión sobre temas relevantes de naturaleza social, económica, científica o ética. También se comprueba una mejora en su habilidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones tanto a públicos especializados como no especializados.

En lo relativo a las competencias específicas, observamos un impacto positivo en varios aspectos:

1. Se amplió la capacidad de análisis crítico de los estudiantes, así como su capacidad de evaluar las implicaciones y consecuencias de

las propuestas de diseño. Esto les permitió ajustar en mayor grado dichas propuestas al contexto social, económico, político y cultural abordado.

2. Se incentivó la capacidad de integrar conocimientos y enfoques de referentes culturales, artísticos e históricos específicos del diseño en la ejecución de proyectos de diseño de manera creativa e innovadora.

3. Los estudiantes, juntamente con los diseñadores difusos colaboradores, llevaron a cabo procesos de experimentación, conceptualización y verificación que les permitieron desarrollar propuestas de diseño con capacidad propositiva y resolutive, teniendo en cuenta la hibridación de sus habilidades personales y modos de expresión de sus posicionamientos con el objetivo del proyecto.

4. Los estudiantes aprendieron a aplicar metodologías de investigación apropiadas y variadas en función del tema y los objetivos de los proyectos, tanto en lo referido a gestión del conocimiento como en la experimentación y producción formal.

5. Con su exposición final, mejoraron su capacidad para utilizar los códigos de comunicación de diseño audiovisual estéticos y simbólicos, para adaptar su intención comunicativa del proyecto de mediación a la percepción del usuario.

6. Mejoraron sus herramientas proyectuales e instrumentales de diseño para ofrecer soluciones alternativas y proponer mejoras, teniendo en cuenta factores de funcionalidad y viabilidad, lo que les permite anticiparse a problemáticas o situaciones de cambio con una producción formal de nivel profesional.

7. El proceso de mediación ayudó a los estudiantes a contribuir eficazmente en el marco de estructuras de cooperación y colaboración, con capacidad de adaptación a diferentes formas de trabajo en equipos creativos.

Aparte de lo anterior, también resulta gratificante observar que las actividades realizadas en colaboración con la Fundación Orienta y otros proyectos, como *Tècniques Creatives per Crèixer*, han contribuido al desarrollo de una mayor conciencia de las capacidades y una mayor autonomía profesional entre sus participantes. En el caso, por ejemplo, de los participantes de la Fundación de Síndrome de Down, estos ganaron en conciencia del cuerpo y, sobre todo, autonomía profesional.⁴³

Así podemos observarlo en [este video](#).

El impacto positivo en el desarrollo, entre los estudiantes, de competencias interdisciplinarias subyacentes y habilidades blandas es un hallazgo importante de esta última práctica educativa. Estas competencias adicionales —no planificadas originalmente en el plan docente— demuestran la eficacia que la metodología de mediación audiovisual entraña para la formación de los estudiantes. Con nuestra

última práctica, hemos descubierto también que los estudiantes han intensificado su conciencia acerca de la capacidad transformadora de la sociedad que puede tener el diseño audiovisual, como lo han reflejado los participantes en numerosos comentarios, hallazgo que nos lleva a considerar su relevancia en futuras ediciones del proyecto.

- “Esta experiencia me ha hecho darme cuenta de que las aplicaciones del diseño audiovisual son infinitas y muy poderosas. A nivel de transformación social el audiovisual es una herramienta muy potente.”
- “Siento que esta rama del diseño tiene un gran papel en la reflexión social y sobre todo en el cambio y en la transformación de pensamiento.”
- “Me he dado cuenta de que las posibilidades de creación son inmensas.”
- “Me he fijado en que el diseño audiovisual es mucho más transformativo de lo que pensaba, me ha abierto mucho a los significados que puede acabar consiguiendo el ser diseñador audiovisual y me gusta pensar que este significado no es lineal ni fijo, sino que va cambiando y evolucionando dependiendo de su proceso e interacción con otros elementos, tanto artísticos como sociales.”
- “Después de esta experiencia que he sido más consciente que nunca de las posibilidades que trae el diseño audiovisual para meter al espectador dentro de la obra, para tocarle la fibra y que llegue de verdad.”

⁴³ Como podemos comprobar en este video “Técnicas creativas per créixer”, vídeo de @MediacionAudiovisualFrankJMaria: <https://www.youtube.com/watch?v=RY-T-QJHqBY>. Última visualización 04/12/2013.

La obra final

La pieza audiovisual creada es una representación fidedigna del proceso de mediación. Su forma final es un reflejo de las contribuciones de los participantes, que vuelcan durante todo el proceso sus experiencias personales y su relación con la temática abordada. Estas piezas finales, al estar situadas en su contexto histórico, social y personal, no solo representan un ecosistema concreto, sino que también garantizan la integridad y la identificación plena de los participantes en el proceso creativo. Esta aproximación al audiovisual se alinea con el concepto de ‘cine situado’, como destaca Pau Pericas —realizador, investigador y compañero de BAU— en su tesis doctoral *La película dels Caputxins (2023)*: “Una película situada cuida, de manera responsable y solidaria, las condiciones de producción bajo las cuales se realiza”. (Pericas, 2023, p. 115)

En este marco, el audiovisual trasciende la mera representación de temas sociales, se compromete con un proceso de producción que respeta y valora a todos los implicados. En la tesis de Pericas, la preocupación por esta ética de producción se revela en su evolución con el trato con los Caputxins, i de igual modo se refleja en nuestras obras donde cada elemento, desde la idea hasta la realización, se enmarca en un compromiso con la honestidad, la colaboración y el respeto mutuo. En nuestra práctica, de esta forma, el objeto audiovisual no se convierte únicamente en un espejo de la sociedad, sino en un agente activo en la promoción del cambio social positivo y consciente.

Además, en la obra finalizada, se evidencian las competencias adquiridas por los participantes en cuanto a su capacidad para generar significado. Esta obra representa y expone sus opiniones y emociones, lo que aporta un mayor sentido al proceso de mediación. Pero la obra también actúa, en sí misma, como un elemento facilitador de la mediación, pues permite la comunicación entre los participantes y el mundo exterior. Por lo tanto, es crucial que esta obra sea fácilmente perceptible y comprensible. Si para que el mensaje sea comprensible para el público se hace necesario recurrir a algún tipo de mediación cultural, tendremos que evaluar la obra negativamente.

Son varios los casos, en nuestra práctica, en los que las piezas audiovisuales finales han actuado también como mediadoras. Destacamos algunas.

La pieza *¿Por qué no comes?*, del proyecto *SMA2021*, tuvo un efecto catártico en algunas de las participantes, que deseaban que la pieza sirviera como puente de comunicación entre ellas y sus familias. En el día de estreno, esperaban que sus familias entendieran cómo se sentían en un momento de sus vidas en el que no eran capaces de poner sus emociones en palabras y se produjo un encuentro muy sanador entre las familias.

Una situación similar experimentamos con la pieza *Ataduras de identidad*. Los pacientes colaboradores de la Fundación Orienta

expresaron su deseo de que la pieza comunicara a sus familias cómo se sentían viviendo en cuerpos que no reflejaban su verdadera identidad. Contaban con invitar a sus familias al día de estreno para poder explicarles sus sentimientos de una manera diferente. Lamentablemente, solo uno de los familiares pudo asistir al evento, pero la reacción y el encuentro posterior al primer visionado resultaron muy positivos.

La prueba piloto de la exposición *Projecta't* ha sido la única ocasión, hasta el momento, en la que el público no tenía vínculos previos con los participantes y se produjeron situaciones de diverso signo. La pieza *Momentos de crisis* provocó angustia en algunos de los espectadores. En una de las proyecciones, una joven abandonó la sala y tuvo que ser acompañada por un educador. La pieza estaba desvelando algún malestar personal que era necesario atender. Con la pieza *Entre mis cuatro paredes* se produjeron las situaciones de reflexión y mediación más interesantes. En el cierre de la pieza audiovisual, la protagonista se acerca a la ventana de su habitación y se desvanece, confundándose con el fondo. Este final generó discusiones y debates en más de una proyección, con dos posiciones alternativas: algunos espectadores consideraban que la chica había superado finalmente su depresión y se liberaba, mientras que otros pensaban que se estaba suicidando. El objeto/pieza audiovisual resultante de este proceso puede considerarse como un hito importante en el contexto de un proyecto más amplio. La interacción continua a lo largo del proyecto, la

incorporación de mejoras y el evento de presentación generan un proyecto en constante evolución y desarrollo. Este proyecto nace de las contribuciones de la comunidad y continúa creciendo gracias a su exposición y las correcciones compartidas.

Un ejemplo de este proceso evolutivo se encuentra en las ediciones sucesivas de los proyectos realizados en colaboración con la Fundación Orienta. A lo largo de las sucesivas ediciones, estos proyectos han experimentado un crecimiento significativo. En la primera edición, la colaboración se limitaba a dos profesionales, Trinidad Sánchez y el Dr. Miguel Cárdenas, mientras que, en la cuarta edición, se ha establecido un convenio de colaboración con la Fundación Orienta que involucra a tres hospitales, seis educadores, cinco cargos intermedios de la fundación y doce pacientes.⁴⁴

Para concluir, es importante abordar el tema de la distribución. Si este aspecto se ha ido teniendo en cuenta a lo largo de todo el proceso de creación, en esta etapa final su gestión será más eficiente (por ejemplo, en *SMA2022* y *SMA2023* una de las premisas fue, desde el inicio, que las piezas fueran transportables). Sin embargo, si previamente no se

⁴⁴ Para obtener más detalles sobre los cambios metodológicos que se produjeron en las primeras tres ediciones, se puede consultar el artículo Mediación audiovisual como estrategia de acercamiento y visualización de la salud mental, publicado por el autor de esta tesis en la revista de la Fundación Orienta en noviembre de 2023.

ha ido pensando en la distribución, en esta etapa será necesario buscar plataformas y vías para mostrar las piezas asegurando que sigan cumpliendo su función comunicativa. Aquí es donde se activa el rol del mediador como distribuidor que debe sugerir posibilidades para ampliar la difusión del proyecto y llegar a un público más amplio. Una buena estrategia de distribución y comunicación facilitará la implementación efectiva de la obra.

La coexistencia con el espectador

Los proyectos de mediación audiovisual otorgan también al espectador un espacio para la negociación y la construcción conjunta. Se espera que el espectador participe activamente en este proceso y contribuya a la reconstrucción y cohabitación de los significados.

Las obras audiovisuales tienen, cada vez en mayor medida, en cuenta al espectador no como “el que mira”, sino como un integrante más de la obra, “el que participa en el sistema”. De este modo, hemos podido observar que el hecho de plantear, desde el co-diseño de proyectos audiovisuales, nuevas situaciones que involucran ambientes inmersivos y realidades alternativas donde el espectador se convierte en participante y forma parte de la obra, beneficia su empatía para con el tema tratado. En algunas instalaciones audiovisuales, esto implica un compromiso por parte del espectador, un acuerdo que lo obliga a tomar medidas durante o después de la experiencia de visionado.

Los estudiantes, igualmente, son conscientes de que: “La interactividad que generan el uso de diferentes superficies o plataformas sobre las que proyectar modifica e influye mucho en cómo se desenvuelve el discurso del audiovisual y la experiencia del espectador”. En nuestra práctica han involucrado al público de diversas maneras, siempre desde una perspectiva de inmersión y en ningún momento con la intención de... “trasladar un mensaje de culpabilidad a la sociedad, sino dar un mensaje de reflexión en el cual los familiares y amigos puedan ayudarlos”.

Los papeles que asume el espectador como participante en las obras de mediación audiovisual pueden variar significativamente. Puede desempeñar el papel de uno de los personajes de la obra o ser objeto de análisis para recopilar datos sobre sus acciones; puede actuar como embajador del mensaje que se pretende transmitir u ocupar el lugar de depositario de las conclusiones del proyecto. “En nuestro caso iba bastante dirigido a los padres, para que pudieran entender cómo se ha sentido o se siente su hija con respecto al tema.”

La exposición *Projecta't*, que tuvo lugar en Sant Boi de Llobregat, como comentamos, se programó de forma que durante el recorrido se estableciera un encuentro entre el público y un educador, con el propósito de entablar un diálogo y generar debate sobre las impresiones causadas por las piezas. Esto permitió recoger el impacto de las obras y cerrar el proceso de aprendizaje en el espectador.


Posteriormente, Brenda Tarragona, directora asistencial de la Fundación Orienta —que estuvo presente en la sala durante la exposición— me hizo saber que estas piezas tenían la capacidad de actuar como test proyectivos. Los test proyectivos son evaluaciones en las cuales se solicita a los participantes que realicen dibujos o se les proporcionan imágenes con situaciones de cuidado o conflicto. Después, se analiza en qué medida se desvían de la interpretación común de dicha imagen, qué conflictos identifican, cómo los resuelven y, en última instancia, qué aspectos de su propia experiencia personal proyectan en la comprensión de la situación. “La idea es como con el mapping de la ventana. La persona esperanzada verá una ventana abierta al mundo, el ansioso verá un temor a salir, el desesperanzado quizás considerará una solución suicida.” (La conversación completa con Brenda Tarragona figura en el objeto anexo –entrevistas– que configura parte de esta tesis.)

Otra situación similar se presentó en el proyecto *A l'estiu BCN T'Acull*, donde a través de preguntas realizadas a los participantes acerca de sus temores o la representación de sus culturas y familias surgían temas y situaciones que permitían iniciar un diálogo y desvelar sus inquietudes más profundas mediante dibujos y diversas representaciones.

En nuestro enfoque, todos estos aspectos abren nuevas posibilidades de investigación sobre el impacto de las piezas construidas con

metodologías de mediación audiovisual. Sin embargo, dejaremos estas cuestiones para futuras investigaciones.

Conclusiones



Al comenzar mi andadura en esta tesis doctoral, me adentré con entusiasmo en el incipiente proyecto de doctorado de BAU, guiado por una mezcla de curiosidad, respeto e ilusión. Tenía claro que una tesis doctoral es un proyecto complejo, pero seguí fiel a mi mantra, después del uno, el dos. Sin embargo, al iniciar este camino, una intensa sensación de duda me empezó a invadir. El mundo y el lenguaje académico se me presentaba en ocasiones cerrado y hermético. Cuanto más ahondaba en la investigación más me incomodaba sentir que tenía que encajar en un conjunto de procedimientos, lenguajes y formatos con los que nunca terminaba de estar cómodo. En algún momento incluso llegué a considerar que yo no era apto para realizar una investigación de este tipo. Siempre he sido una persona que ha actuado de forma impulsiva, dejándome llevar, creando desde la intuición y explorando los retos pedagógicos que se me presentaban de forma creativa. Ahora, el tener que pensar detenidamente en cómo acontece mi práctica, al tener que reflexionar sobre mis procesos y tener que sistematizar una cantidad ingente de pequeños gestos, de saberes que tenía incorporados en la acción y facilitar la transferencia de saberes tácitos, todo se me hacía cuesta arriba.

Al comienzo de la investigación gran parte de las lecturas a las que me enfrentaba se presentaban como enigmas insondables, como enredos de signos y significados con los que tenía que aprender a lidiar. En ese contexto me sentía impermeable a los códigos necesarios para descifrarlos, hasta que descubrí que haciendo, prestando atención a mis propios proyectos, también estaba investigando y que los textos,

libros y materiales académicos con los que me enfrentaba no eran mi única fuente de investigación. Prestar atención a mi propia práctica requería de un ritmo pausado, de extensos períodos de reflexión y escucha, y de una paciencia inmensa conmigo mismo para no sucumbir al desaliento. Sin embargo, mi práctica iba in crescendo y comenzaba a descubrir conexiones con algunos de estos textos y con prácticas cercanas, lo cual me ayudaba a continuar. A veces tras el uno, venía el tres, el cinco o el nueve, pero de vez en cuando, aparecía el dos y todo volvía a su cauce.

Gracias a los seminarios de doctorado un día muchas de mis intuiciones y tentativas cristalizaron y entendí un patrón que articulaba y cruzaba mi práctica. Y es que pese a hacerlo de formas diferentes, con comunidades distintas y siguiendo pautas que podían cambiar, mi práctica consistía siempre en realizar una suerte de Mediación Audiovisual. Cuando esta idea cristalizó, me resultó más fácil buscar referentes, artículos y fuentes que ahondaran en esta realidad. A lo largo de estos años, mi travesía investigativa me llevó a enfrentarme a mis miedos, a manejar mis emociones, a superar mis limitaciones académicas y, sobre todo, a aprender mucho. Aunque en ocasiones me sentía como un extraño en este ámbito, la contemplación serena y reflexiva de cada etapa, unida al eco constante de las palabras de mi madre – finaliza una etapa antes de iniciar la siguiente –, han fomentado en mí una resiliencia profunda. Me siento muy orgulloso de esta resiliencia, ya que ha sido esencial para la culminación de esta tesis. Uno, dos.

Ahora finalizo este proceso habiendo alcanzado mi objetivo: un

conocimiento profundo de mi práctica que puedo compartir con otras comunidades dedicadas a la creación y mediación audiovisual en contextos pedagógicos. Ahora poseo una comprensión clara del contexto y del proceso en el que se desenvuelve, abarcando las corrientes principales, características, factores, fases, actores y metas de las prácticas artísticas comunitarias. Comprendo las contribuciones del medio audiovisual a la mediación y al crecimiento personal. Estoy ahora en posición de formular estrategias y crear contextos de mediación que propicien el surgimiento de temas sociales, donde los participantes logran reconocerse, respetarse, crecer conjuntamente y contribuir a la transformación social. Espero que todo lo que he aprendido, pueda servir a otras personas para seguir investigando y ahondando en este asunto.

Siempre quedan flecos y algún camino que me hubiera gustado explorar. Me hubiera gustado llevar a cabo más prácticas con colaboradores externos en procesos de co-diseño audiovisual, pero esto se vio limitado por la escasez de recursos económicos. A pesar de ello, me considero afortunado por haber podido realizar la práctica final, gracias a la cual he podido establecer unas conclusiones más focalizadas, así como unos protocolos de actuación más claros. La mediación audiovisual en contextos universitarios es una exploración profunda y multifacética del potencial de esta práctica como herramienta de transformación social. La investigación se centra en cómo la integración de nuevas estrategias y formas de ver y actuar en la generación más joven, tanto en contextos universitarios como no universitarios, puede ser catalizada

mediante la mediación audiovisual. Esto abre diversas posibilidades de desarrollo y aplicación. A continuación presento un listado de lo que considero que son los principales hallazgos y conclusiones de la presente investigación:

Transformación social y colaboración a través de la mediación audiovisual:

la mediación audiovisual es destacada como un catalizador esencial para la transformación social en entornos universitarios. Más allá de ser una mera herramienta pedagógica, se enfatiza su capacidad para fomentar la colaboración, el aprendizaje activo y la inclusión. Esto contribuye al enriquecimiento social y cultural. Dicha práctica, integrada en la educación superior, forma profesionales conscientes de su impacto en la sociedad. Estos profesionales están capacitados para manejar y resolver conflictos de manera constructiva y creativa.

Análisis de modelos de mediación y su aplicabilidad en el contexto audiovisual:

la investigación profundiza en el análisis de modelos de mediación, como el modelo circular narrativo de Sara Cobb y el modelo transformativo de Folger y Baruch Bush. Estos modelos, enfocados en transformar las relaciones entre los participantes a través del proceso de mediación mismo, se alinean estrechamente con las prácticas de mediación audiovisual. Además, la tesis resalta la utilidad de la mediación audiovisual en contextos interculturales y sociales. Aquí, juega un papel esencial en la comprensión profunda de las identidades individuales y la construcción de un sentido de comunidad.

Co-creación y encuentro en la diversidad: la tesis resalta la importancia de la co-creación y la colaboración en la construcción de proyectos audiovisuales. En estos proyectos, estudiantes y miembros de diversos colectivos cooperan bajo la guía de un mediador audiovisual o docente. Este proceso no solo promueve el reconocimiento mutuo y el aprendizaje compartido, sino que también desencadena empoderamiento, sensibilización y activación de capacidades. Esto marca una diferencia notable respecto a las comunidades de prácticas habituales.

Metodologías de diseño y aprendizaje activo: la investigación se centra en cómo el uso de la mediación audiovisual en contextos interculturales y sociales, junto con la implementación de metodologías de diseño como el Design Thinking y las prácticas de diseño inclusivo, beneficia el aprendizaje. Estas metodologías, que incluyen técnicas como el co-diseño y el aprendizaje basado en proyectos con casos prácticos, son esenciales para impulsar la innovación social. Forman profesionales éticos y comprometidos socialmente. La mediación audiovisual no solo permite representar los valores de grupos colaborativos, sino que también actúa como un catalizador para crear conexiones empáticas y fuertes con el público. La adopción de estas metodologías enriquece la educación de los estudiantes, fomentando la creación de soluciones significativas y el desarrollo de habilidades interdisciplinarias.

Diseñadores expertos y difusos en la mediación: la tesis distingue entre diseñadores expertos (estudiantes universitarios) y diseñadores difusos (usuarios de asociaciones y entidades externas). Destaca la importancia de la participación de ambos en la mediación audiovisual. La inclusión de estos colectivos, especialmente en situaciones de vulnerabilidad, es esencial para garantizar la eficacia del proceso y la calidad del producto final. La tesis también resalta el rol crucial del mediador audiovisual o docente.

Exploración de los roles del mediador audiovisual/docente: la investigación explora en profundidad los distintos roles que debe asumir el mediador audiovisual o docente: como detonante, activista, estratega, productor y promotor cultural. Cada uno de estos roles es esencial para fomentar la colaboración efectiva, planificar y ejecutar proyectos educativos, y asegurar la difusión y promoción de los proyectos. La habilidad del mediador para navegar estos roles es fundamental para el éxito de los proyectos de mediación audiovisual.

Herramientas y métodos para la mediación audiovisual: la tesis presenta una variedad de herramientas y métodos utilizados en la mediación audiovisual. Estos incluyen preguntas guía, definición de temas, mapas mentales, la creación de storylines y el desarrollo de la curva dramática. Estos métodos son efectivos para estimular el diálogo, la reflexión y la colaboración entre los participantes. Demuestran ser fundamentales en la creación de proyectos que

mejoren las competencias tanto de los diseñadores expertos como de los diseñadores difusos, estimulando el debate social y la inclusión.

Fases clave en el desarrollo de la mediación audiovisual: la tesis propone siete fases importantes en el desarrollo de la mediación audiovisual: conexión/premediación, vinculación, investigación, conceptualización e ideación, formalización, estreno y evaluación. Enfatiza la importancia de crear un acuerdo de construcción común y una programación didáctica flexible. Estas fases son cruciales para el éxito del proceso de mediación, desde el establecimiento de relaciones iniciales y la construcción de acuerdos de colaboración hasta la realización efectiva y la evaluación del proyecto.

Desarrollo de competencias y aprendizaje: la investigación evidencia un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Se manifiesta en la mejora de competencias generales, transversales, de comunicación y específicas del diseño. Además, resalta la importancia de diseñar protocolos de evaluación específicos para medir y documentar el desarrollo de competencias interdisciplinarias y habilidades blandas.

El impacto de las emociones y la motivación en la mediación audiovisual: enfatizamos la importancia crucial de las emociones y la motivación en el proceso de mediación audiovisual. A pesar de que estos aspectos no se han abordado de manera extensa en las secciones anteriores, su influencia en el éxito de los proyectos de

mediación audiovisual y en la transformación social es significativa. La mediación audiovisual, cuando se implementa en contextos educativos, especialmente en la educación superior, tiene el potencial no solo de transmitir conocimiento y habilidades, sino también de evocar respuestas emocionales fuertes y generar una motivación intrínseca en los estudiantes y participantes. Esta combinación de aprendizaje emocional y motivación contribuye profundamente al compromiso y la participación activa de los estudiantes en los procesos de aprendizaje y transformación social. Los proyectos de mediación audiovisual que logran conectar con los participantes a un nivel emocional pueden desencadenar una mayor creatividad, una comprensión más profunda y una participación más significativa. Además, la motivación generada a través de experiencias de aprendizaje enriquecedoras y emocionalmente resonantes puede llevar a un cambio duradero en las actitudes y comportamientos, tanto a nivel individual como colectivo. Reconocer y nutrir estos aspectos emocionales y motivacionales en la mediación audiovisual es esencial para desarrollar un enfoque pedagógico más holístico y efectivo. Esto no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también fortalece la capacidad de la mediación audiovisual para actuar como un catalizador para la transformación social y personal.

Contribución a la creación de ecosistemas favorables para la transformación social: en conclusión, la tesis afirma que la mediación audiovisual es una herramienta educativa altamente efectiva en procesos sociales. Brinda un enfoque innovador en la gestión de temáticas complejas y fortalece la formación de ecosistemas favorables para los participantes. Resalta la importancia de la mediación audiovisual como medio para el cambio positivo en la sociedad. Los resultados y conclusiones obtenidos proporcionan una base de trabajo para futuros docentes, investigaciones y prácticas en este campo.

La práctica es un contexto de investigación tan válido como otros procedimientos académicos: Por último me gustaría incentivar a seguir ahondando en formas de investigación basadas en prácticas. En explorar métodos inventivos. A prestar atención a las intuiciones y los saberes incorporados. A poner en valor los saberes tácitos. A aprender de los que a veces, ya sabemos.

Finalmente espero que esta investigación haya aportado perspectivas valiosas sobre la mediación audiovisual, destacando su rol en la transformación social y en el aprendizaje colaborativo dentro del contexto universitario. La tesis concluye mirando hacia el futuro, anticipando la continuación de la investigación en los métodos audiovisuales de mediación y la exploración de las potencialidades y alcances de las obras audiovisuales generadas a través de este proceso.

Sin embargo, es importante recordar la necesidad de avanzar paso a paso, subrayando la importancia de una progresión lógica y reflexiva en el proceso creativo y de investigación.

En este sentido, y desde mi perspectiva personal, Luisa Marcos Seisdedos, mi madre, se revela como una destacada educadora. Ella supo capturar de manera simple y eficaz la esencia del aprendizaje a través de la reflexión pausada en la acción. Esto se refleja perfectamente en su frase: “Después del uno, el dos”, que para mí resume la sabiduría de avanzar con consideración y entendimiento. Por todo ello le quiero dar las gracias.

Bibliografía / webgrafía

A bao a qu. [online] Disponible en:< <https://www.abaoaqu.org/es/node/1>> [Recuperado el 20/11/23]

AFANOC. *Asociación de Familiares y Amigos de Niños Oncológicos de Cataluña* [online] Disponible en:< <https://afanoc.org/es/que-es-afanoc/>> [Recuperado el 05/02/18]

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (2ª ed). Madrid. Narcea, S.A. de ediciones.

Blumer, H.; Mugny, G. (1992). *La posición metodológica del interaccionismo simbólico. Psicología social. Modelos de interacción*. Buenos Aires. CEAL.

Bourriaud, N. (2008). *Estética Relacional* (2ª ed). Buenos Aires. Adriana Hidalgo editora.

Brea, J.L. (2005). *Estudios visuales*. Madrid. Akal Editores.

Brea, J.L. (2010). *Las tres eras de la imagen*. Madrid. Akal Editores.

Buchanan, R. (1992). Wicked Problems in Design Thinking. *Design Issues*, Vol. 8, No. 2, pp. 5-21 The MIT Press.

Calderón, P. (2009). Teoría de los conflictos de Johan Galtung. *Revista paz y conflictos, n°2. Issn:1988-7221*.

Camps, M. (2020). *Saber en la acción. Prácticas pedagógicas indisciplinadas*. Tesis doctoral. Universidad de Vic - Universidad Central de Catalunya. Departamento de Pedagogía, Barcelona. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10803/668762>>

Camps, M; Rowan, Jaron. (2021). *Investigación en diseño*. Barcelona. BAU Edicions.

Carlos Avila Pizzuto. (2020). *VÍDEO 10 - TEMA 9 Los Principios de la Mediación*, [video online] Disponible en:< <https://www.youtube.com/watch?v=Q8XwmQVg0-s>> [Recuperado el 20/02/23]

Concomitentes. [online] Disponible en:< <https://concomitentes.org/>> [Recuperado el 10/11/23]

De la Cerda. M. ed al (2016). *Alianzas para el éxito educativo: Orientaciones para desarrollar un proyecto Magnet*. Barcelona. Fundación Jaume Bofill.

De Miguel, M. et al. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo. Disponible en: < https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf> [Recuperado el 15/01/23]

Diario Mediación, (2016). *Entrevista a la Dra. Sara Cobb - Conferencia Madrid 2016 | Diario de Mediación*, [video online] Disponible en:< <https://youtu.be/WWPcxIyUe6g>> [Recuperado el 15/02/23]

Diccionario de la Real Academia Española Disponible en: < <https://dle.rae.es/conflicto?m=form>>. [Recuperado el 8/02/23]

Domínguez, R.; García, S. (2003). *Introducción a la teoría del conflicto en las organizaciones*. Madrid. Universidad Rey Juan Carlos.

FCSD. *Fundació Catalana de Síndrome de Down*. [online] Disponible en: < <https://fcsd.org/es/> > [Recuperado el 16/02/21]

Feliu, N. (2013). *IN-QUIETUDS. NOMADISMES CONTEMPORANIS. De la pràctica vivencial i la subjectivitat crítica a l'experiència estètica*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Disponible en: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=87552> >

FIC-CAT. FIC-CAT, *Festival Internacional de Cinema en Català*. [online] Disponible en: < <https://www.fic-cat.cat/> > [Recuperado el 12/11/11]

Flusser, V. (2011). *Into the Universe of Technical Images*. University of Minnesota Press.

Folger, J.; Baruch Bush, R.A.; ed al (2016) *Mediación transformativa guía práctica. Teoría y recursos para la intervención en conflictos*. Argentina. Ad-Hoc S.R.L.

Folger, J. (2017). *La mirada transformativa busca que el acuerdo se construya desde las partes*. [online] Blog IL3/UB. Disponible en: < <https://www.il3.ub.edu/blog/joseph-folger-la-mirada-transformativa-busca-que-el-acuerdo-se-construya-desde-las-partes/> > [Recuperado el 11/10/22]

Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes*. Barcelona. Galaxia Gutenberg.

Fontdevila, O. (2018). *El arte de la mediación*. Bilbao. Consonni.

Fuentes, F. (2017). *Mediación pedagógica: del impartir al compartir. Aprendiendo juntos*, Tándem. México. Disponible en: < http://www.sev.gob.mx/difusion/2017/cdose/Tandem_9.pdf > [Recuperado el 14/01/19]

Fundación Orienta. *Fundación Orienta*. [online] Disponible en: < <https://www.fundacioorienta.com/es/> > [Recuperado el 07/06/18]

Fundación Pere Tarres, (2029). *Curso de Mediación y resolución de conflictos* [pdf]. Documento no publicado.

Galtung, J. (1984). *¡Hay alternativas! 4 caminos hacia la paz y la seguridad*. Madrid, Tecnos.

Galtung, J. (2003). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*, México, Transcend, Quimera.

Galtung, J. (2006). *La trasformazione dei conflitti con mezzi pacifici (Il Metodo TRANSCEND)*. Torino. United Nations Disaster Management Training Programme – Centro Studi Sereno Regis.

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona. Galaxia Gutenberg.

Guayabero, O. (2021). *El diseño para el día de antes*. Madrid. Experimenta editorial.

Idensitat. [online] Disponible en: < <https://www.idensitat.net/ca/> > [Recuperado el 09/11/23]

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITSM). Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica. *El método de proyectos como técnica didáctica*. [pdf] Disponible en: < <https://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/proyectos.PDF>>

Junta de Castilla y León, (2019). *Fichas-resumen de metodologías activas elaboradas por grupos de trabajo de la Red de Formación de Castilla y León*. [online] Disponible en:< <https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/formacion-profesorado/proyectos-relacionados-formacion-permanente-profesorado/inclusion-cambio-metodologico/documentacion/fichas-resumen-metodologias-activas>> [Recuperado el 24/03/23]

Kholeif, O, Ed. (2013). *You are Here: Art After the Internet*. Brooklyn, NY USA. Cornerhouse Publishing.

Lessig, L (2012). *Remix: Cultura de la remezcla y derechos de autor en el entorno digital*. Icaria Editorial.

LinkedIn Learning BLOG, (2018). *The Skills Companies Need Most in 2019 – And How to Learn Them*. [online] LinkedIn. Disponible en:<<https://www.linkedin.com/business/learning/blog/top-skills-and-courses/the-skills-companies-need-most-in-2019-and-how-to-learn-them>> [Recuperado el 18/03/23]

Magnet. [online] Disponible en:< <https://magnet.cat/>> [Recuperado el 08/11/23]

Manovich, L. (2001). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona, Buenos Aires, México. Paidós.

Manzini, E. (2015). *Cuando todos diseñan: Una introducción al diseño para la innovación social*. Getafe, Madrid. Experimenta Libros. Edición de Kindle.

María, F°. (2023). *Mediación audiovisual como estrategia de acercamiento y visualización de la salud mental adolescente*. Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente. N°42. Sant Boi de Llobregat

Martín, M. (2007). *Prólogo para “La mediación social” en la era de la globalización*. Revista Mediaciones Sociales, 1, 1-24. Disponible en <<http://eprints.ucm.es/10651/>> [Recuperado el 27/02/23]

Martín, M. (2008): *Mediar es operar con la acción que transforma, la información que conforma, y la organización social que vincula, para introducir un diseño*. Extraído de “Prólogo para La mediación social en la era de la globalización”, en La mediación social. Edición conmemorativa del 30 aniversario. Akal: Madrid, pp. 9-27. ISBN: 978-84-460-2896-3.

Martín, M. (2019). *La comunicación y la información en un mundo que se virtualiza. Desarrollos y funciones previsibles*. Comunicación Y Sociedad, 1-29. Disponible en: < <https://doi.org/10.32870/cys.v2019i0.7478>>. [Recuperado el 28/02/23]

Masferrer, A. (2019) *Diseño de procesos creativos. Metodología para idear y co-crear en equipo*. Barcelona. Gustavo Gili.

McLuhan, M.; Fiore, Q. (1996) *The Medium is the Massage* (3ª ed). San Francisco. HardWired Press.

Moore, C. (1995). *El Proceso de Mediación. Métodos prácticos para la resolución de Conflictos*. Argentina. Gránica.

Moragas, M. (2007). *La mediación social y los enfoques de la teoría de la comunicación, Mediaciones Sociales*. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación, nº 1, segundo semestre de 2007, pp. 261-269. ISSN electrónico: 1989-0494. Universidad Complutense de Madrid.

Moscoso, M. (2020) *Sobre etnografías experimentales y sensoriales*. Barcelona. BAU Ediciones.

Munari, B. (2011). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual* (14ª ed). Gustavo Gili.

Muñoz, Y. (2004). *Buscando respuestas 2004; ¿Qué es la mediación y la negociación? Curso de resolución de conflictos en el ámbito internacional y comunitario*. Disponible en: <https://convivencia.files.wordpress.com/2010/11/negociar_mediargernika-gogoratuz200429p.pdf> [Recuperado el 23/05/22]

Muñoz, Y.; Ramos, Mª. (2010) *Mediación. Escuelas, herramientas, técnicas -Gizateka documento nº 1*. [pdf] Fundación Gizagune. Disponible en: <<https://www.fundaciongizagune.net/wp-content/uploads/mediacion-herramientas-tecnicas.pdf>> [Recuperado el 23/05/22]

Parramón, R. (2009) *Idensitat. Proyecto en proceso*, Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 4, pp. 213-223. ISSN: 1886-6190.

Pericas, Pau. (2023). *La pel·lícula dels Caputxins. Recerca a través de la creació cinematogràfica*. Tesis doctoral. Universidad de Vic - Universidad Central de Catalunya. Barcelona. Disponible en: <<http://repositori.uvic.cat/handle/10854/7468>>

Pratt, M. L. (1991). “Arts of the Contact Zone.” *Profession. Modern Language Association*, pp. 33–40. Disponible en: <<https://www.jstor.org/stable/25595469>> [Recuperado el 26/03/22]

Preámbulo de la Ley 5/2012, de 6 de julio, sobre Mediación en asuntos civiles y mercantiles del Boletín Oficial del Estado. Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-9112>> [Recuperado el 20/01/23]

Progress. *Promoción, gestión e investigación de iniciativas sociales*. [online] Disponible en: <<https://www.progress.com/es/>> [Recuperado el 10/11/21]

Ràfols, R.; Colomer, A. (2003). *Diseño audiovisual*. Barcelona. Gustavo Gili.

Ramirez, Mª Del Carmen (2021) *Ideologías del Contacto Lingüístico en la ciudad de Oaxaca*, Tesis doctoral. University of Southampton. México Disponible en: <<https://eprints.soton.ac.uk/452347/>>

Reina, F.; Valero, L.; Altaba, E. (2001). *Algunas consideraciones sobre la mediación y sus campos*. Documento no publicado.

Rubin, J.Z.; Pruitt, D.G.; Kim, S.H. (1994). *Social conflict: Escalation, stalemate, and settlement* (2ª ed.). Nueva York: McGraw-Hill.

Ruiz Rico, J. y Orozco, G. (2012). La mediación familiar en el derecho español. *Revista Mediara*, Núm. 1. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=169329>>

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Buenos Aires, México. Paidós.

Scolari, C. (2008a), *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona. Gedisa editorial.

Scolari, C. (2008b). *Definiendo las hipermediaciones*. [online] Hipermedicaiones. Disponible en: <<https://hipermediaciones.com/2008/11/02/definiendo-las-hipermediaciones/>> [Recuperado el 10/02/23]

Sennett, R.; Galmarini, M.A., (2009). *El artesano*. Anagrama.

Sherif, M.; Sherif, C.W. (1953). *Groups in harmony and tension: An integration of studies on intergroup relations*. Nueva York: Harper.

SJD. *Hospital maternoinfantil Sant Joan de Déu*. [online] Disponible en: <<https://www.sjdhospitalbarcelona.org/es>> [Recuperado el 16/02/14]

Stengers, I. (2014) “La propuesta cosmopolítica”. *Revista Pléyade* Núm. 14. Pp: 17-41.

Thomas, K.W. (1992). “Conflict and negotiation processes in organizations”, en M.D. Dunnette & L.M. Houg (eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, vol. 3, 2ª edición. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Tippelt, R. y Lindemann, H. (2001). *El método de proyectos*. [pdf] Ministerio de Educación Gobierno de El Salvador, Unión Europea. Disponible en: <<http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf>> [Recuperado el 22/04/23]

Ury, William L. (2005). *Alcanzar la paz. Resolución de conflictos y mediación en la familia, el trabajo y el mundo*. Barcelona. Paidós.

U.S. Office of Palestinian Affairs, (2011). *Interview with Dr. Sara Cobb, American Expert on Conflict Resolution*, [video online] Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=ouFMtcGV6xo&t=47s>> [Recuperado el 15/02/23]

Van de Vliert, E. (1998). *Conflict and conflict management*, en P.J.D. Drenth, H. Thierry y C.J. de Wolf (eds.), *Handbook of Work and Organizational Psychology*, vol. 3: *Personnel Psychology* (2ª ed., 351). Hove, East Sussex: Psychology Press.

