

# LA MEDIACIÓN AUDIOVISUAL EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO COMO ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

TESIS DOCTORAL

**LA MEDIACIÓN AUDIOVISUAL  
EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO  
COMO ESTRATEGIA  
DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

Autor:

**Francisco Javier María Marcos**

Tutora:

**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 de mis iniciativas de mediación, gracias a FIC CAT, Departament de Ensenyament, Prograss, 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 a 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 y Pere Tomeu; y a todos los compañeros de coordinación por soportar y animar, por su empatía.*

*A Marta Camps, Josep M<sup>a</sup> Marimón y Montse Casacuberta por estar siempre ahí acompañando y ayudándome a construir.*

*A Joaquín Jordán, 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.*

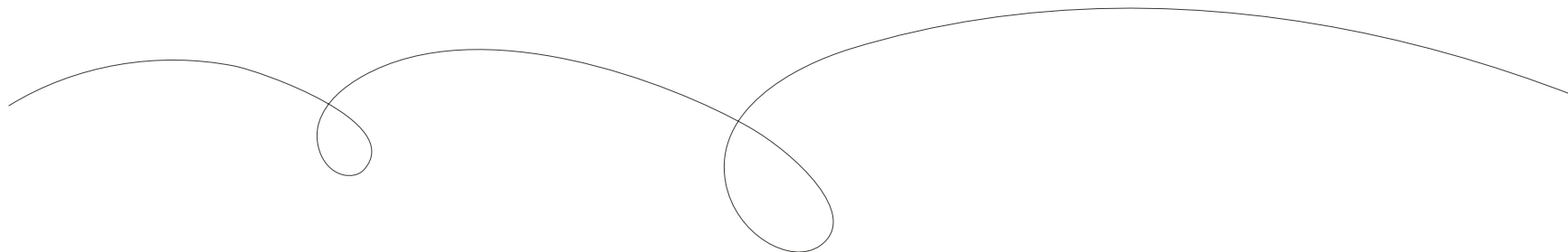
*A mi tutora Mireia Felú, por la paciencia, por aportar claridad a los objetivos cuando yo no los veía, por ayudarme a ordenar y a no repetirme, por enseñarme a escribir y sobre todo por su amistad.*

*A Virgí, 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 incluido). A Merche y en especial a Xavi por la maquetación de la tesis y por soportar el proceso. Por cierto Xavi, hay más cambios....*

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



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>1. ANTECEDENTES Y MOTIVACIONES</b>	8	<b>6. MARCO CONTEXTUAL. PUNTOS DE PARTIDA</b>	94
<b>2. PREGUNTAS Y OBJETIVOS</b>	14	• <b>¿Qué entendemos por mediación?</b>	95
<b>3. METODOLOGÍA</b>	16	- ¿Qué entendemos por conflicto?	97
<b>4. MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN</b>	24	- Modelos de mediación	104
• <b>Los orígenes de mi práctica</b>	26	- Ámbitos de mediación	106
- FIC CAT – Departament d’ Ensenyament (2009/11)	26	- Espacio de mediación	108
- BCN T’ACULL Programa de acogida (2011/12)	30	- Principios y fases de la mediación	109
• <b>Iniciativas de mediación</b>	35	- El/la mediador/a	111
- Capacitación Sanitaria para adolescentes en procesos oncológicos. (2014/15)	36	- Zona de contacto	113
- Rompiendo estigmas en salud mental (2018/19)	44	- La mediación y el arte.	116
- Guía de maestros AFANOC (2018/19)	52	• <b>El audiovisual y el diseño</b>	118
- Salud mental en adolescentes, SMA 2021 (2020/21)	56	- Contexto audiovisual actual en relación al diseño.	118
- Salud mental en adolescentes, SMA 2022 (2021/22)	62	- Las posibilidades del diseño en la mediación.	121
- Tècniquess creatives per Crèixer (2021 2022)	68	- El Diseño audiovisual	128
- Projecta’t. Audiovisual inmersiu, juventut i salut mental. (2022/23)	74	• <b>El aprendizaje reflexivo en el ámbito universitario.</b>	135
- Salud mental en adolescentes, SMA 2023 (2022/23)	78	- Metodologías docentes activas	138
<b>5. PRÁCTICAS CERCANAS</b>	88	- La docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	143
		- Aprendizaje orientado a proyectos (Project-Based Learning, PBL)	151
		- ¿Problemas o situaciones?	155
		- Clima de aprendizaje y zona de aprendizaje	156
		- Contexto de la actividad docente propia	157

<b>7. CÓMO CONSTRUIMOS PROCESOS DE MEDIACIÓN AUDIOVISUAL EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS COMO ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL</b>	160	<b>9. BIBLIOGRAFÍA / WEBGRAFÍA</b>	270
• <b>Definición de mediación audiovisual</b>	162	<b>10. ANEXOS</b>	276
• <b>Participantes del audiovisual mediado</b>	164	- ANEXO I	276
• <b>Estrategias metodológicas, métodos y herramientas utilizados en una mediación audiovisual.</b>	180	- ANEXO II	350
- Metodología activa y diseño audiovisual	180		
- Zona de mediación audiovisual.	190		
- Métodos.	201		
• <b>Fases de la mediación audiovisual</b>	207		
- Periodo de conexión/premediación y plan docente /plan de producción	207		
- Periodo de vinculación	212		
- Primera fase de investigación / tema y mensaje.	213		
- Segunda fase de investigación / Conceptualización e ideación	224		
- Formalización / Producción/ Postproducción	235		
- El día de estreno	247		
- La evaluación	248		
• <b>La obra final</b>	256		
- La coexistencia del espectador	258		
<b>8. CONCLUSIONES</b>	260		

# ANTECEDENTES Y MOTIVACIONES

1

2



Mi madre, con su forma de ser, configuró como soy, quizás porque tenía una manera muy simple de vivir la vida. Durante toda mi vida, y durante el proceso de elaboración de esta tesis, ella ha estado muy presente. Tenía muchas frases que se convertían en consejos, como, por ejemplo: “después del uno, el dos”. Esta frase se ha convertido en todo un mantra, en mi día a día, en todos los procesos, incluida esta tesis.

Cuando desarrollo un proceso de trabajo e investigación, necesito dedicar atención y tiempo para poder conectar, soy lento. Necesito mucha **escucha** para saber qué pasa, antes de sacar una conclusión. Necesito ir despacio para **comprender** las cosas, necesito entender el uno para pasar al dos y en ocasiones me angustia no avanzar más rápido. Para calmarme me digo: después del uno, el dos.

Por otro lado, debido a la profesión de mi padre, Guardia Civil, me pasé toda mi infancia cambiando de casa, de ciudad en ciudad y de pueblo en pueblo, hasta en seis lugares diferentes en doce años. Esto, lejos de perjudicar a un chaval en formación, creo que me ayudó. Me descubrió nuevos amigos y **nuevas comunidades** en los lugares dónde iba, y 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. Bueno, en realidad, antes quise ser muchas cosas. De pequeño, pianista, porque vi una película que me fascinó, no recuerdo el nombre. Después, de adolescente, arquitecto, porque me encantaba hacer maquetas, pero vi que los números no eran lo mío y me eché atrás. Y con lo que me dio más fuerte fue querer ser actor porque me encantaba el cine y hasta participé en un grupo de teatro del instituto. Pero en Salamanca, mi residencia en aquel

# DESPUÉS DEL UNO, EL DOS.



Luisa Marcos Seisdedos



## ANTECEDENTES Y MOTIVACIONES

momento no existía la posibilidad de estudiar arte dramático, así es que me decanté por Bellas Artes porque era la opción familiar más viable. Así es que así fue.

Desde muy pequeño siempre se me dieron bien las manualidades y supongo que mis padres vieron claro que no podía ser de otra manera. Mi padre en algún momento, supongo que, en un intento por desviar la atención, intentó que entrara en una carrera militar como mi hermano, pero en el fondo él ya sabía que no tenía mucho que hacer. Gracias, papá, por no insistir. De hecho, decidí no hacer ni el servicio militar, no soy yo mucho de coger un arma, soy más de hablar con la gente.

Otra de las actividades que me ha acompañado siempre, y empezó aquí en paralelo, ha sido la ayuda 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.

Vaya, que en una casa castellana y más bien conservadora nació yo: artista, agnóstico y objetor de conciencia.

Y así empecé Bellas Artes, con un montón de asignaturas que me encantaban y en las que además de aprender, me lo pasaba genial: dibujo, pintura, escultura, grabado, fotografía, etc.

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. Fue en esta especialización donde descubrí la animación en Stop Motion. Descubrí 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, quería dedicarme a esto.

Finalizada la carrera, creé mi primer piloto de animación Plastasia. Fueron dos años en los que me di cuenta, por un lado, de mi capacidad para aglutinar personas con un objetivo común y por otro de la capacidad del audiovisual resultante por generar expectativa, empatía y emoción en el público infantil.

Enseguida me propusieron dedicarme a la docencia en Fak D'Art, una escuela de animación pionera ya desaparecida, donde 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 Lidia Serrat, la posibilidad de crear y dirigir una nueva escuela de animación, y así nació 9zeros. De nuevo, ofrecimos un Máster Stop Motion con titulación privada. Pero en realidad, siempre me preguntaba por qué no existía una formación universitaria especializada en Stop Motion como si ocurría en dibujo animado o 3D. Y este fue un objetivo vital que me ocupó muchos años.

Pero sentía que si me dedicaba a la docencia perdía la profesión de



## ANTECEDENTES Y MOTIVACIONES

animador y el contacto con la industria así es que volví a incorporarme al sector, en este caso en Activa Multimedia perteneciente al CCMA (Corporació Catalana de Mitjats Audiovisuals), dónde 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.

Esta etapa finalizó y decidí crear mi propia productora audiovisual "Animaldía". 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, pero notaba que cuando realmente disfrutaba era en los innumerables talleres de animación que realicé 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, lo que es mejor, se convertían en protagonistas de las películas participando como actores mediante la técnica de la pixilación en la que los humanos son utilizados como personajes animados, creando posibilidades mágicas.

Cuando los participantes, todos amontonados en el portátil, se veían en el resultado de la sesión, siempre surgía el **¡Alaaaaa! ¡ohhhh!** y el aplauso final salía desde el corazón de forma espontánea. Y lo mejor de todo, esta posibilidad se daba en una circunstancia en la que el audiovisual

se había producido de forma transversal y con la aportación de todos. Fue en este periodo donde realicé algunos de los talleres germen de esta tesis, talleres donde se produjeron aprendizajes y situaciones de empoderamiento de colectivos vulnerables y adolescentes recién llegados a Catalunya, de los que no había sido consciente hasta la realización de esta investigación y que explicaré más adelante.

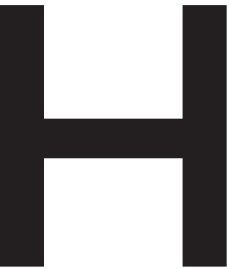
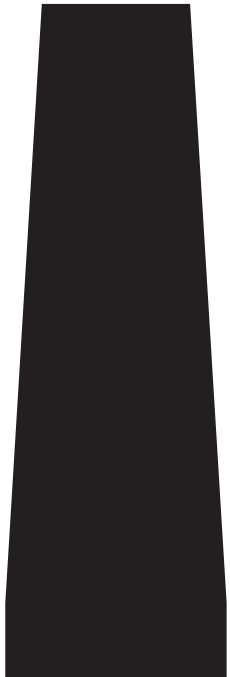
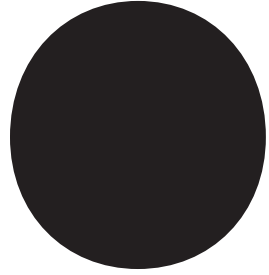
De lo que sí era consciente era de la pregunta: ¿qué pasaría si pudiera llevar esto más allá de un taller? ¿Y si pudiera realizar audiovisuales en pro del bien social?

Más adelante, gracias a unos cursos de animación que impartí en TV3, y a Toni Colomer, jefe en aquel momento del departamento de diseño gráfico de la casa, entré en contacto con BAU Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona, y entré a formar parte del equipo de profesorado.

En BAU por fin pude lograr uno de mis objetivos, consolidar el Máster en Animación Stop Motion. Actualmente la única titulación universitaria en esta disciplina a nivel mundial.

Y fue en BAU, como docente del Grado en Diseño, de forma inconsciente y totalmente automática, espontánea e intuitiva donde me fui sumergiendo, junto a los estudiantes, en multitud de proyectos sociales, comunitarios y colaborativos. Actividad que me ocupa hasta el día de hoy.





## ANTECEDENTES Y MOTIVACIONES

Y es, en este punto donde recojo 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, despertado tras haber vivido en tantos lugares y la utilización de mis capacidades artísticas y docentes para ayudar a la comunidad. Me doy cuenta de que, partiendo de mi doble experiencia, por un lado, como profesional del audiovisual y, por el otro, como docente, en el desarrollo de los proyectos en los que he estado implicado se dan 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.

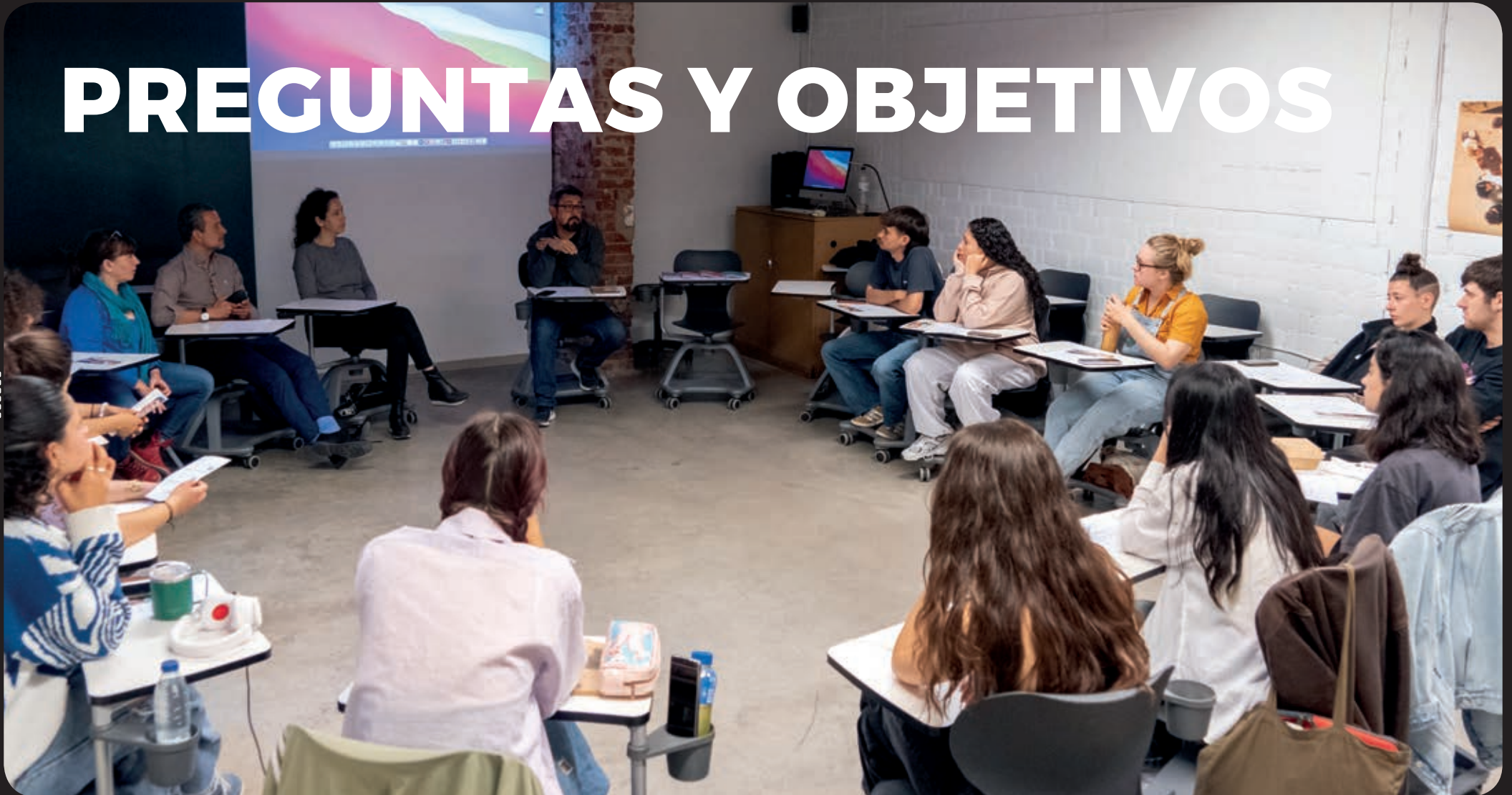
Tras esta primera reflexión me planteo investigar entorno a mi práctica, sobre cómo es, cómo funciona, cuál es mi papel en ella y cómo se desarrolla, y cuál es la aportación a la comunidad.

En esta primera reflexión ya veía muy claro que uno de los aspectos destacados era que el desarrollo de proyectos audiovisuales se producía en espacios colaborativos. Espacios donde se comparte el conocimiento tácito del profesor, la experimentación de los estudiantes y/o las inquietudes del colectivo con el que se trabaja.



HHH!

# PREGUNTAS Y OBJETIVOS



Para iniciar el análisis de mi propia práctica, planteo varias preguntas que terminaran planteando la principal:

¿El proceso de creación audiovisual colectiva puede mediar entre los participantes? y ¿tiene algún tipo de impacto en términos de transformación social?

Así, para llegar a esta pregunta, y una vez planteada, surgen otras más concretas:

- ¿Cuál es el papel del **profesional** del audiovisual, por un lado, y del docente, por el otro, en un proyecto colectivo y colaborativo?
- ¿Cuál es el papel de los **participantes** involucrados? (estudiantes de diseño, asociaciones y entidades, usuarios de estas asociaciones...).
- ¿Cómo se genera el **encuentro** entre ellos y si eso influye en la creación, sobre la relación entre todos ellos?
- ¿Qué etapas que se establecen en las producciones?
- ¿Cuál es la prioridad de los pasos realizados para ser más efectivos en los resultados?, ¿cómo medimos esa efectividad? ¿dónde medimos esa efectividad en el proceso o el producto final?
- ¿Cuáles son las metodologías más idóneas? ¿para qué?
- ¿Se genera realmente algún tipo de empatía?, ¿el proceso de creación del audiovisual tiene alguna relación?
- ¿Este tipo de proyectos produce algún tipo de aprendizaje diferente?, ¿cómo se produce?, ¿Es más óptimo?, ¿los participantes se sienten más motivados?...

¿Cómo influye este aprendizaje a colectivos que no son estudiantes universitarios?

En pocas palabras, en primer lugar, revisar y analizar mi práctica para entenderla y a continuación poder valorar si es viable como una estrategia de transformación social.

Cuestiones que derivaron mi atención al estudio de los diferentes sistemas que configuran este tipo de prácticas, esto es: proceso de producción audiovisual que provoquen el intercambio comunitario, el conocimiento mutuo y la empatía. Procesos de diseño audiovisual que fortalezcan a los participantes y que a su vez incentiven la transformación social.

**Entendí, pues, que mi práctica se podría establecer en términos de “mediación audiovisual”. Un proceso de diseño audiovisual que quizás podía devenir un elemento de cohesión, de aprendizaje comunitario y, por qué no, de transformación.**

• VISIBILIZAR: a otros  
• PROMOVER LA EMPATÍA  
• GENERAR UNA REACCIÓN EMOCIONAL

No escogo autolesionarme  
ni tener TCA. Si escogo  
compañía, respeto,  
validación y tranquilidad

FORMA COLOR TEXTURA AUDIO

EL POCO APOYO QUE RECIBEN  
LAS PERSONAS CON DISFORIA DE GÉNERO  
POR PARTE DE SU FAMILIA Y ENTORNO

ESTO NO  
ERME

YO NO SOY LA  
ROFA QUE  
(LEVO!!)

VISIBILIZAR  
NORMATIZAR  
REFLEXIONAR

FORMA COLOR TEXTURA AUDIO

# METODOLOGÍA

Las prácticas han guiado mi investigación. Así que la metodología utilizada para analizar mi práctica bebe de aquella etnográfica, basada en el trabajo de campo, con registros fotográficos y videográficos, así como entrevistas, encuestas y conversaciones con los participantes que forman parte de los procesos de diseño audiovisual colaborativo. El registro se lleva a cabo, además, a través de una documentación escrita que recoge los datos obtenidos y la síntesis de los debates.

## Descripción de mis prácticas

Como hemos avanzado esta es una investigación **basada en prácticas**, y son ellas las que guían toda la investigación.

Inicio, pues, esta tesis, con una revisión de mi propia práctica basada en la descripción detallada de cada uno de los proyectos que la configuran. Esto me lleva a viajar hacia atrás en el tiempo, y a identificar aquellos antecedentes audiovisuales profesionales, relacionados con la educación, que había realizado anteriormente a mi entrada como docente en la universidad y que, a día de hoy, considero los inicios de mi práctica investigadora.

Esto me llevó a procesos de auto-arqueología de rastros, de discos duros, de antiguas cuentas de YouTube, y a la búsqueda y comprobación de la fidelidad de todos los datos obtenidos. Con esta descripción pude

comprobar que se planteaban patrones de trabajo muy similares, en las que los tiempos de ejecución, los espacios donde se desarrollaban y las dinámicas planteadas establecían escenarios de aprendizaje sobre los que tenía que focalizar mi investigación si quería descubrir qué enseñanzas derivaban de ellas con respecto a la transformación social.

En cuanto a las prácticas más contemporáneas, y ya en un entorno universitario, paulatinamente, y a medida que era consciente de ello, he ido documentando los cambios propiciados en las dinámicas. Las primeras iniciativas estaban a priori muy parametrizadas, acotadas y definidas por límites conceptuales o formales, lo que no me permitía percibir claramente los cambios que se producían. A medida que avanzaba en nuevas propuestas también progresaba mi atención. En prácticas sucesivas al propiciar situaciones particulares, cambios, restricciones, parámetros y escenarios especulativos concretos, estaba atento al proceso, describiendo y anotando tanto los puntos débiles de los procesos como valorando los puntos fuertes, métodos y escenarios más propicios en los que poder trabajar a favor de la transformación de los participantes y de la sociedad..



## Comunidad de practicas

El análisis y la puesta en diálogo de nuestra práctica con prácticas cercanas nos ha ayudado, así mismo, a definir algunos aspectos metodológicos relevantes a tener en cuenta en las sucesivas iniciativas de mediación audiovisual propuestas.

Si tenemos en cuenta que nuestra práctica se encuentra en la intersección de tres ámbitos de conocimientos, la comunidad de prácticas con la que hemos trabajado es muy reducida. Sin embargo, hemos sumado a nuestra comunidad aquellos proyectos, asociaciones o entidades que beben de uno o dos de los ámbitos y que, por algún aspecto, nos han resultado interesantes para nuestra investigación. Proyectos cinematográficos colaborativos, como el caso del largometraje documental "Sedimentos" de Adrián Silvestre, proyectos sociales vinculados a universidades de diseño, como el caso de Ojalá Projects o LAAV. Laboratorio de Antropología Audiovisual Experimental que con metodologías activas, prácticas colaborativas y pedagogías críticas se aproximan a la representación del ser humano y la sociedad...o proyectos donde las oportunidades que ofrece la tecnología y los formatos audiovisuales son el soporte para establecer la mediación entre los colectivos durante el proceso de creación, como el proyecto Contos De Ifá del Centro Cultural Coco de Umbigada, un laboratorio brasileño de innovación ciudadana que utiliza el proceso de creación de un videojuego para promover la identidad negra.

La Comunidad de prácticas irá apareciendo a lo largo de esta tesis, cada una en el ámbito en el que mayor incidencia ha tenido para nuestra investigación.

## La web

Al inicio de la investigación opté por seguir un diario en formato Blog, con el que poder hacer revisión de lo acontecido cada día en mi práctica. En una primera etapa, sirvió como repositorio, un lugar en el que dar cuenta de lo acontecido en cada sesión con respecto a las diferentes dinámicas y métodos que iba estableciendo. Pero el formato no me acababa de funcionar, básicamente porque en los primeros proyectos no era consciente de la importancia del mismo, las descripciones eran muy básicas y no estaban bien orientadas con respecto al foco de estudio. Sin embargo en paralelo fui tomando notas inconscientes en libretas y a medida que se sucedían los proyectos mi consciencia sobre la importancia de la documentación del proceso crecía.

Si ahora realizara un blog/diario sabría aprovechar mejor la oportunidad. Haría la descripción atenta de lo que pasa en cada sesión, desde el sentir de cada grupo de cada individuo, de lo que ha aprendido, de lo que ha aportado, de lo que ha cambiado su visión en cada estadio del trabajo, de lo que cada actividad propuesta suponía para el crecimiento personal y colectivo y para mí aprendizaje,



## METODOLOGÍA

Sin embargo y a pesar de todo, me sirvió para realizar una revisión de los pasos de nuestra práctica y recordar algunos aspectos que había olvidado.

Actualmente el blog se ha transformado en la web principal de la investigación y recoge las diversas iniciativas de mediación y sus avances.

[www.mediacionaudiovisual.com](http://www.mediacionaudiovisual.com)

The screenshot displays the website 'Mediación Audiovisual' with the subtitle 'Como estrategia de transformación social'. The navigation bar includes 'INICIO', 'PROYECTOS', 'NEWS', 'REFERENCIAS', and 'ACERCA DE'. A dropdown menu under 'PROYECTOS' lists 'Salud', 'Género', 'Migración', 'Medio Ambiente', and 'Vulnerabilidad'. The main content area features a grid of project thumbnails:

- PROYECTAT. Audiovisual Immersiu, joventut i Salut mental** (Francisco Javier María Marcos, 20/11/2021)
- La Salud Mental en adolescentes.** (Francisco Javier María Marcos, 05/06/2021)
- ABD, Campaña YO SI TE VEO**
- Deconstrucción de estereotipos de género y LGTBfobia** (LOTBI CHALLENGE)
- Parques y playas del Área Metropolitana de Barcelona**

The 'PROYECTOS' section below the grid shows larger versions of the 'PROYECTAT' and 'La Salud Mental en adolescentes' projects. A sidebar on the right contains a search bar and a list of categories: Acogida, Activación, Adolescencia, Capacitación, Codiseño, Diversidad funcional, Empoderamiento, Estigmatización, Género, and Infancia.

## Diagramas de vinculación

Los mapas mentales y los diagramas de vinculación entre los diferentes conceptos, ámbitos, referentes, etc., han sido constantes desde el inicio hasta el final de mi investigación. Con ellos he podido aclarar los elementos principales de cada ámbito de estudio y relacionarlo con mi práctica. Diagramas vivos que han ido modificándose durante todo el proceso a medida que se definía el foco principal de estudio. Diagramas en papeles sueltos, en libretas y sobre todo con aplicaciones en línea sobre los que podía ir implementando mis descubrimientos a medida que se realizaban nuevas lecturas, analizaba mis iniciativas o descubría nuevos aspectos en



## Encuestas / entrevistas semiestructuradas y conversaciones.

mi comunidad de prácticas.

Durante toda la investigación, al finalizar cada práctica de mediación, hemos realizado sucesivas encuestas y entrevistas semiestructuradas a los diferentes participantes de los proyectos, desde los estudiantes a las comunidades con los que hemos colaborado, pasando por educadores y el público asistente a la muestra de los audiovisuales resultantes.

Las **encuestas** a los participantes han tenido una doble función: por un lado, han servido de autoevaluación, ayudándoles a ser conscientes de su aprendizaje. Por otro lado, han sido utilizadas como método de investigación para poder evaluar la pertinencia de las acciones y estrategias aplicadas en cada proyecto de mediación audiovisual, y valorar así los aspectos mejorables de cada fase.

Las encuestas al público por su parte nos ayudaron a desvelar qué aspectos de la formalización eran los más útiles y cuáles generaban más empatía, de modo que a partir de ahí podíamos deducir acciones para llevar a cabo en el proceso de nuestra práctica para mejorar dichos aspectos.

A medida que han avanzado las diferentes iniciativas, estas encuestas han ido mejorando su enfoque y han sido más concretas en la forma de preguntar. Cada vez hemos sido más conscientes de la importancia de las mismas en la obtención de datos significativos para nuestra investigación y en la necesidad de ir mejorando su formulación. Si en un primer momento

planteaba preguntas que se centraban más en las piezas finales, poco a poco las preguntas han ido cambiando su objetivo, se han centrado más en los aprendizajes adquiridos por parte de los participantes a lo largo de los procesos de mediación. Aprendizajes vinculados tanto a los conocimientos de metodologías proyectuales del diseño audiovisual, como en relación al tema tratado junto a la comunidad con la que se ha colaborado.

Las **entrevistas** me han servido para evaluar de forma cualitativa la consciencia de los aprendizajes adquiridos por parte de los participantes en relación al tema trabajado en el proyecto. A través de las entrevistas descubrimos en qué aspectos el proceso de mediación ha mejorado algún aspecto vital de los participantes, a través de qué métodos el intercambio de ideas ha sido más útil, qué actividades son más propicias para la inclusión del otro, etc.

**Para poder realizar la evaluación de nuestros proyectos colaborativos y de co-diseño en diversos aspectos como tiempo, recursos, necesidades de comunidades colaboradoras y participantes... fue necesario establecer **conversaciones** posteriores con los profesionales de las diversas asociaciones y entidades a modo de entrevistas/puesta en común.**

Gracias a la diversidad de posibilidades de implantación de nuestros proyectos estas conversaciones se transformaron en un método de investigación en las que, iniciativa tras iniciativa, hemos podido desvelar, analizar, practicar y mejorar diferentes maneras de facilitar los procesos, estudiar los perfiles de los diferentes usuarios y aprender de forma comunitaria a medida que los íbamos implantado.

Nos sirvieron para contrastar en boca de los profesionales de diferentes ámbitos de la educación, la salud... si los diferentes métodos que aplicábamos en cada caso resultaban útiles o deberían de modificarse de cara a nuevas ediciones.

Nos ayudaban a reflexionar sobre los procesos más útiles para ayudar a la transformación a través de nuestra práctica.

## La visión transformadora

Como visión transformadora considero a la aportación que me han ofrecido todos aquellos referentes descubiertos durante mi investigación y que han hecho crecer mi práctica gracias a sus aportaciones. Su visión transformadora ha ayudado a mi práctica.

## Situar mi práctica a nivel conceptual

Para poder situar mi práctica desde la interconexión de los distintos ámbitos del saber afectados: mediación, diseño audiovisual, docencia y aprendizaje universitario, procesos de creación colaborativa; ésta se pone en relación con voces de autores especializados en cada uno de dichos ámbitos. Con dichas puestas en relación se identifican conceptos y estrategias a revisar, estudiar, imaginar y analizar e iterar en las siguientes prácticas.

Se trata de referentes conceptuales, por un lado, sobre lo que implica el diseño colaborativo y el co-diseño en entornos educativos universitarios. En qué marco se encuentra en el contexto actual y cómo se relaciona con la transformación social. En este aspecto destaco principalmente a Ezio Manzini.

Así mismo, destaco también las propuestas metodológicas de diseño de procesos de co-creación como la de Alejandro Masferrer, que pude testear en mis prácticas para desarrollar procesos colaborativos de co-diseño para analizar sus posibilidades de mediación.

Vehículos para poder incentivar el diálogo entre los distintos agentes de un proyecto descubiertos a través de modelos de mediación social como el modelo de mediación transformativa de Folger.

O las posibilidades de las herramientas del audiovisual para la participación

cuando se les aplica una visión transformadora y de mediación.

La iteración de los conceptos y estrategias propuestos por los referentes en los sucesivos proyectos generó crecimiento y desviaciones de la práctica hacia lugares distintos e inesperados, siendo cada vez más consciente de la afectación de las decisiones tomadas en cada momento. En algunos casos de forma muy positiva y en otras de forma negativa.

A su vez, la aplicación de estos conceptos y estrategias propuestas por los referentes me provocaron la necesidad de ampliar las fuentes y los métodos de investigación. Mi práctica, los referentes, los métodos, las herramientas audiovisuales etc, han crecido en paralelo y se han retroalimentado constantemente unos a otros de forma crítica durante toda la investigación.

**Mi práctica, los referentes, los métodos, las herramientas audiovisuales etc, han crecido en paralelo y se han retroalimentado constantemente unos a otros de forma crítica durante 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, distingue entre procesos de diseño e iniciativas de diseño. Los procesos de diseño son “una actividad compleja, no necesariamente coordinada, que involucra la participación de múltiples actores, mientras que 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 establecen en esos términos, son pues, iniciativas de diseño, pero las denominaré iniciativas de mediación, por el objetivo que persigue con su proceso de creación.

Dichas iniciativas de mediación se han producido en el período comprendido entre el año 2009 y el año 2022, y se enmarcan en ámbitos de aprendizaje.

De la fase inicial destaco dos de ellas como **los orígenes de mi práctica**, realizadas con anterioridad a mi docencia universitaria. A continuación, destaco **las iniciativas de mediación**, realizadas ya en un contexto universitario y a partir de las cuales empecé a ser consciente de los efectos de aprendizaje provocados por las actividades planteadas en mi docencia.

A continuación, realizaré una descripción de cada una de las prácticas, detallaré en qué circunstancias se plantearon, los participantes que

intervinieron, sus particularidades, los objetivos que se plantearon y las experiencias que provocaron. Describiré las decisiones que se fueron tomando en cada una de las fases del proceso, los espacios dónde se produjeron, las dinámicas generadas, daré fe de las técnicas y formatos audiovisuales utilizados y de cuál ha sido la contribución de los colectivos participantes.



## 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 humana. La pixilación humana es una técnica de animación mediante la cual el movimiento real de los participantes humanos es manipulado. A grandes rasgos, la técnica consiste en que los participantes del taller realizan pequeños movimientos y desplazamientos parándose en cada uno de los pasos para poder ser capturados por la cámara mediante una fotografía. Con ello se fracciona el tiempo y el espacio, y con la unión de todas las fotografías se conforma un video en Stop Motion que recoge situaciones mágicas y movimientos que no podrían producirse en el mundo real de manera natural: desplazamientos en el espacio sin mover los pies, nadar en el cemento, etc.

**Lugar:** Colegios e institutos de la provincia de Tarragona

### Descripción

En 2008 contactó conmigo Antonio Barrero, director del FIC CAT Festival Internacional de Cinema en Català. Era conocedor de mis trabajos de pixilación humana y me propuso la realización de talleres de animación por gran parte de los colegios e institutos de secundaria de la provincia de Tarragona.

Barrero tuvo muy claro desde el inicio del FIC CAT que éste debía de ir reforzado con acciones educativas dirigidas a estudiantes y docentes de colegios e institutos, con el objetivo de promover el aprendizaje y el uso de los códigos del lenguaje audiovisual en todas sus dimensiones. Transmitir la importancia del mundo audiovisual en general, y del cine en particular, como un modo de expresión.

Con ese objetivo llegó a un acuerdo con el Departament de Joventut de Tarragona, el cual se hizo cargo del peso económico y de contactar con los diferentes centros educativos interesados.

De esta manera se inició una relación de tres años en la realicé 11 talleres durante el año 2009, 17 talleres durante el año 2010 y 16 talleres durante el año 2011. El total 44 talleres por colegios e institutos de toda la demarcación de la provincia de Tarragona.

### Dinámicas

Los talleres tenían una duración aproximada de dos horas y se realizaban con grupos clase de entre 15 a 30 alumnos.

Se iniciaban con una breve explicación del FIC CAT y del sentido del mismo en este contexto. Posteriormente se realizaba una pequeña demostración técnica de 5 minutos para que estudiantes y docentes entendieran la dinámica.

Para una mejor ejecución del taller siempre solicitaba al centro el espacio más grande disponible, que solía ser el patio, el salón de actos o el gimnasio. Previamente a la realización de los mismos, y de la llegada del grupo, me acercaba al lugar dónde iba a trascurrir el taller y estudiaba las posibilidades, viendo los medios y objetos disponibles. Dado que en la mayoría de los casos se realizaba en gimnasios, la cantidad de elementos disponibles era elevada: pelotas, cuerdas, colchonetas, redes, palos de hockey, chalecos, etc. También contaba con el mobiliario propio del instituto: sillas, mesas o bancos a los equipamientos para el ejercicio físico plinto, potro, espalderas, etc

Me convertí en un experto de la improvisación, empecé a dominar qué elementos daban más posibilidades en el campo de juego y cuáles no, me di cuenta de que una colchoneta podía ser un barco, que unas sillas podían ser un tren y que todos los elementos unidos podrían formar un circuito improvisado.

A medida que cogía confianza, fui sumando algunos elementos. Cajas de cartón quedaban un juego increíble y de las que podían aparecer o desaparecer todos los participantes, pelucas de las cuales crecían los estudiantes, telas de grandes dimensiones que podían servir para hacer aparecer o desaparecer a un grupo entero de estudiantes, paraguas y sombrillas multicolor que se desplazaban por el espacio para simular un vendaval de aire, o una cola de

## MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN

tiburón de cartón, que surgía de la nada en medio de un mar de periódico y que simulaba devorar a los nadadores (imag.1).

A medida que avanzaba en la producción de los talleres y que cogía confianza, me atreví a incorporar innovaciones técnicas, incorporé una tela de chroma key verde y propuse surfear a los estudiantes por olas ficticias como ocurrió en la escuela El Cucurull en 2009 o ser absorbidos por un fuego a modo de volcán improvisado como fue el caso de los talleres en el INS Andreu Nin (imag.2).

Fue motivador observar como el aprendizaje de la técnica incentivaba la implicación del profesorado, y como en algunas ocasiones éstos incorporaron contenidos curriculares. Cómo mis primeras propuestas improvisadas se modificaban o incluso se anulaban por completo porque el grupo quería incorporar y realizar propuestas pensadas completamente por ellos. Aprendí mucho dejándome llevar por la dinámica viva de los talleres.

En cuanto a los recursos tecnológicos utilizados, pude evolucionar bastante a lo largo de los tres años de duración de los talleres. En la primera edición de 2009 los recursos fueron muy limitados, pero en 2011 pude incorporar un equipo profesional que me permitió trabajar con la obturación y velocidad de cámara y probar nuevos retos técnicos y estéticos como capturar la décima de segundo que una persona está en el aire en un salto. Esto pudo ser posible en el INS Altafulla (imag.3).

1



2



3



4



## MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN

Otro de los aspectos que descubrí fueron las capacidades expresivas y creativas del trípode. Mientras que en los primeros talleres la cámara permanecía fija, a medida que cogí confianza me atreví a ir haciendo pequeños movimientos panorámicos que dinamizaban el lenguaje cinematográfico de la pieza y la narrativa. La cámara, animada, podía formar parte del concepto, de la historia. Un movimiento de cámara podía significar un terremoto, la popa de un barco a la deriva o incluso una pared de rafting si la giraba 90 grados (imag.4).

Estas dinámicas partían desde el convencimiento de que el naufragio era real y los participantes se imaginaban situaciones muy particulares en la que cada individuo se intentaba salvar agarrándose a las espaldas de la sala o a lo que pudiera, además de generar una explosión de risas. Esto sucedió en algunos talleres como el del INS El Morell o el INS Marta Mata. Al finalizar cada taller realizábamos la visualización del resultado final en bruto sin eliminar aquellos fotogramas repetidos o mal capturados. Este momento siempre se convertía en un efecto wow, risas y aplausos por el resultado comunitario conseguido.

Una vez finalizados los talleres quedaba el montaje y sonorización de los mismos.

Por suerte, conté con la ayuda del músico Juan Carlos Navarro que durante los tres años se encargó de esta tarea y al cual agradezco mucho su intervención.

Toda película destinada a un festival no sería nada sin la presencia de los espectadores. Barrero era muy consciente que para cerrar la propuesta educativa tenía que hacer sentir a los estudiantes protagonistas de toda la acción. Qué mejor que ponerles una alfombra roja e invitarlos al día de estreno de sus películas.

La sede del festival, durante tres años consecutivos, se llenó con cerca de 300 estudiantes que celebraban atentos el visionado de su trabajo en pantalla grande. Las piezas también estaban disponibles en YouTube para que estudiantes y centros educativos pudieran disponer de ellas.



## 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 inició el proyecto “A l’estiu, Barcelona t’acull” dentro del marco del “Programa de Nuevas Familias: acompañamiento al reagrupamiento familiar”.

“A l’Estiu BCN t’acull” es un programa creado para iniciar el proceso de integración de jóvenes migrantes de entre 12 y 18 años, recién llegados a la ciudad durante el periodo estival. Se trata de jóvenes que no han sido escolarizados o que lo han sido en un período muy corto. Las circunstancias de estos adolescentes son especiales, tienen que adaptarse a un nuevo lugar después de romper vínculos con su país y con sus amigos para reencontrarse con sus familias, después de años separados.

A través de diferentes actividades llevadas a cabo en el período estival, el programa pretende hacer más fácil su integración posterior en los centros educativos.

A partir del 2011 el programa incorporó nuestros talleres de animación de pizilación humana. La propuesta vino de la mano de **Progress**, asociación dedicada a promover, investigar, diseñar y gestionar iniciativas sociales, educativas, culturales, de ocio y de salud orientadas a la mejora de la calidad de vida.

Contó con el apoyo del **Consorci de Biblioteques de Barcelona**, consiguiendo así que la red de bibliotecas se convirtiera en los espacios donde poder realizar las actividades. Las bibliotecas jugaron un papel muy importante, no sólo por ser el espacio principal donde se desarrollaba el proyecto, sino porque a posteriori se convirtieron en espacios de referencia para los participantes y sus familias.

Otro agente importante de este proyecto es el **Consorci d’Educació de Barcelona**, un recurso clave para conseguir la posterior escolarización de los jóvenes participantes.

Los ejes de trabajo del programa “A l’Estiu BCN t’acull” fueron principalmente tres:

1. El fomento de la lengua catalana como principal vehículo de comunicación, acogida e integración.
2. La interculturalidad como valor de enriquecimiento, intercambio y conocimiento mutuo entre todos los agentes sociales participantes (monitores, jóvenes y familias etc.).
3. La cohesión social como voluntad de tejer y consolidar redes de convivencia fruto de la creación de estructuras técnicas y profesionales de contacto y colaboración activa.

Trabajando la cohesión del grupo, conociendo la lengua catalana, reconociendo el contexto del propio barrio y ubicándolo en la ciudad de Barcelona, se favorecieron las relaciones entre los jóvenes y sus familias, y la creación de una red social entre iguales que ayudó a conseguir dichos objetivos.

El programa contó con el apoyo de 14 monitores, compuesto por 7 parejas en paridad y un coordinador que los dirige y acompaña.

Siguiendo las pautas del programa, utilizamos una metodología activa con carácter lúdico que potenciaba el juego como elemento socializador. Buscamos la participación y promovimos el diálogo con el objetivo de acercarnos a la realidad de los jóvenes y crear vínculos entre ellos y los educadores. Los objetivos del proyecto atravesaron absolutamente la ideación y conceptualización de los talleres. Sin duda, fueron de gran ayuda los aprendizajes adquiridos con los talleres del FIC CAT.



**En cada edición el proyecto se dirigió aproximadamente a 140 adolescentes y jóvenes distribuidos en siete grupos de 20 participantes, cubriendo un total de 10 distritos repartidos en 7 bibliotecas.**

### Dinámicas

En el 2011, realizamos el taller en los siguientes distritos/bibliotecas:

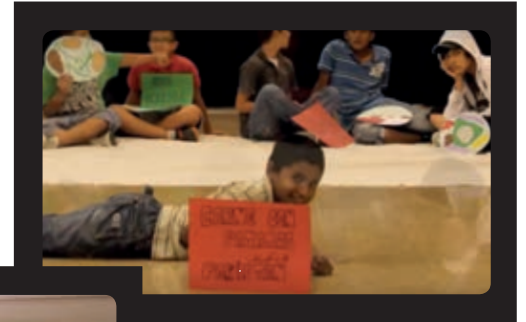
- Districte Ciutat Vella / Biblioteca Sant Pau Santa Creu
- Districte Eixample, Les Corts Sarrià-Sant Gervasi y Gràcia / Biblioteca Sagrada Família
- Districte Horta Guinardó / Biblioteca Merçè Rodoreda
- Districte Nou Barris / Biblioteca les Roquetes
- Districte Sant Andreu / Biblioteca Can Fabra
- Districte Sants-Monjuïc / Biblioteca Vapor Vell
- Districte Sant Martí / Biblioteca Manuel Arranz

Los resultados de estos talleres pueden visualizarse [aquí](#).

A diferencia de la improvisación, que imperaba en la anterior experiencia del FIC CAT, estos talleres partieron de una preparación previa a mi llegada. En primer lugar, se estableció un contacto telefónico con los monitores de referencia de cada distrito/biblioteca, en el que se realizó una pequeña explicación de la actividad, que se cumplimentaba con el visionado de talleres de referencia realizados anteriormente.

Conjuntamente pensábamos la idea que queríamos trabajar. Esto ayudaba mucho a los monitores, ya que, bajo esta premisa, ellos iniciaban un periodo de acercamiento entre los participantes trabajando en temáticas relacionadas con sus orígenes y su nuevo contexto, Barcelona.

1



2



En esta ocasión pudieron preparar carteles con los nombres de su país y mapas del territorio de su nuevo contexto (imag.1)... También recrearon con cartulinas de colores los platos típicos de sus orígenes, o buscaron en los fondos bibliográficos de las diferentes bibliotecas libros representativos de su cultura, todo ello utilizando la lengua catalana como vehículo de expresión. Las bibliotecas se convirtieron en un emplazamiento muy rico y un espacio seguro dónde compartir libremente sus inquietudes e ilusiones.



## MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN

Los videos finalizaban con lemas como por ejemplo “Barcelona...plena de colors”, “Totes les persones formen part de Barcelona” o “A Barcelona, tothom hi té un lloc!” en referencia a los colores de las banderas de sus países o la inclusión (imag.2, pág. 33).

En la edición del 2012, realizamos el taller en los mismos distritos y bibliotecas del año anterior excepto en el distrito de Nou Barris que pasó a realizarse en la Biblioteca Nou Barris



Los resultados de estos talleres pueden visualizarse [aquí](#).



En esta ocasión no trabajamos tanto el territorio y el entorno, sino un concepto más introspectivo. El planteamiento se centró en que los participantes pudieran expresar cómo se sentían, cuáles eran sus miedos, ilusiones o preocupaciones. Trabajamos con la idea de las cargas y los afectos que llevamos todos en nuestra mochila vital.

En este caso se materializó con la idea metafórica de una maleta que servía de excusa para exteriorizar y mostrar todo lo que llevaban dentro.

Una vez más, trabajamos con lemas que ayudaban mucho a los monitores a concretar las ideas de manera clara. Lemas como, *“Com em sento?”*, *“Què ens fa por?”*, *“De vegades ens trobem sols”*, *“Trobem coses a faltar”* ... u otros relacionados con su nuevo contexto y las esperanzas depositadas en su nueva vida como, *“Les nostres cultures s’apropen i caminen juntes”* o *“A Barcelona ens retrobem amb els nostres éssers estimats”* o *“Aquí hem fet amics”*.

2014  
2023

- 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 fue realizado entre diciembre de 2014 febrero de 2015.

Fue la primera experiencia donde pudimos trabajar en colaboración con profesionales que no se dedicaban a la educación, en concreto, profesionales médicos en el ámbito de la oncología.

Este proyecto vino derivado de un anterior proyecto realizado en 2013. La canción "Seguiremos", del cantante Macaco, motivó a una joven paciente proponer al hospital la creación de un Libdub, en un momento en el que este tipo de acción estaba muy de moda. Macaco cedió los derechos de la música y el hospital produjo un videoclip, protagonizado por el mismo cantante, los pacientes y el personal médico del Hospital.

Este videoclip nos llevó a imaginar la posibilidad de un proyecto colaborativo con estudiantes de BAU, donde yo ya era docente. En total participaron 35 estudiantes a los que se les propuso ilustrar los fotogramas del videoclip con la técnica de la rotoscopia a modo de cadáver exquisito. La técnica de la rotoscopia consiste principalmente en calcar con diferentes técnicas artísticas los fotogramas de videos capturados previamente como referente.

En el videoclip final se intervinieron finalmente 2.590 fotogramas a mano, y para finalizar la acción, se acordó hacer una venta solidaria de los fotogramas entre la comunidad de BAU. Con esta acción se recaudaron 1.500 euros,

que fueron donados para colaborar en la construcción del Hospital de Día de la institución.

Los resultados profesionalizadores consiguieron el suficiente nivel de excelencia como para obtener un premio Laus Plata 2015, en la categoría de Trabajo libre de estudiantes de audiovisual. Sin embargo, los beneficios de transformación social obtenidos en términos de mediación a través del proceso colaborativo fueron nulos.

Esta sensación nos inquietaba y provocó la siguiente iniciativa. Nos preguntamos de qué manera podíamos realizar una pieza de diseño audiovisual que realmente sirviera de ayuda al colectivo. Esta misma pregunta se la trasladamos directamente al equipo de gestión con el que habíamos trabajado el videoclip y un par de semanas después ya teníamos una respuesta. El equipo de enfermeras de oncología necesitaba disponer de más herramientas para poder comunicar los procesos oncológicos tanto a los pacientes, niños y jóvenes con cáncer, así como a sus familiares.

## MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN



Ilustración de los fotogramas del videoclip "Seguiremos" con la técnica de la rotoscopia por parte de los alumnos de BAU.

### Planteamiento del proyecto

Para iniciar el proyecto se realizó una reunión en el hospital con el colectivo de enfermeras que trabajaban en primera línea con los pacientes. Decidimos focalizar el proyecto en la franja adolescente puesto que era la franja de edad donde era más patente la necesidad de elaboración de recursos para las enfermeras.

Con la definición del objetivo claro les propuse a las enfermeras hacer un simulacro: tratarme como a un paciente y explicarme todo exactamente igual que lo hacían con un adolescente que acababa de recibir el diagnóstico de la enfermedad.

Las enfermeras abrieron un portátil y utilizando un Powerpoint me explicaron paso por paso la enfermedad, los efectos del tratamiento, temas de higiene, sexualidad, alimentación, ... presentación que duró aproximadamente cuarenta minutos.

Al finalizar la misma, realmente tuve consciencia de la problemática que me planteaban.

Si yo, un adulto con una formación universitaria y con un estado emocional estable, tuve problemas para mantener la atención durante la presentación, ¿cómo de difícil sería para un adolescente en plena formación física y mental mantener la atención durante cuarenta minutos y además asimilar tanta cantidad de información? Un adolescente al cual se le acaba de dar la noticia de un diagnóstico de cáncer, con la carga emocional negativa que ello supone.

Con esa inquietud iniciamos el proyecto. Dos de las enfermeras del equipo fueron nuestra fuente primaria de información y las encargadas de realizar una primera sesión de presentación para trasladar su petición. Nos mostraron las fases de la enfermedad, el tratamiento y las acciones o consejos que los pacientes deberían de llevar a cabo en cada situación. Su experiencia nos guio. Ahora en la distancia pienso que para generar más consciencia del encargo hubiera sido interesante que las enfermeras hubieran realizado con los estudiantes el mismo simulacro que realizaron conmigo.

**El grupo que trabajó en el proyecto estuvo compuesto por 23 alumnos de la asignatura de Animación Digital I del Grado en Diseño de BAU.**



### Técnica y formato

Pensar la técnica y el formato más adecuados a los pacientes ya formaba parte de los objetivos del diseño audiovisual

El grupo de trabajo, enfermeras, estudiantes y yo mismo, en mi labor de docente, decidimos que realizaríamos un formato de fácil lectura y entendimiento.

Una serie de 7 capítulos de animación de aproximadamente unos 2" cada una, en las cuales tratar las temáticas principales:

Capítulo 1: La alimentación

Capítulo 2: El Portacath

Capítulo 3: Higiene

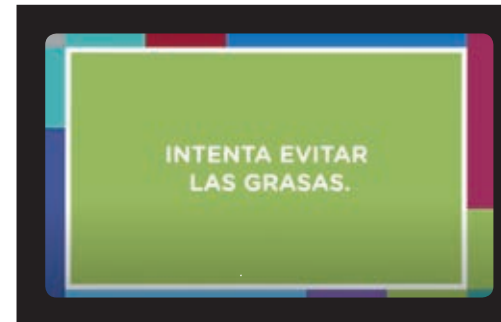
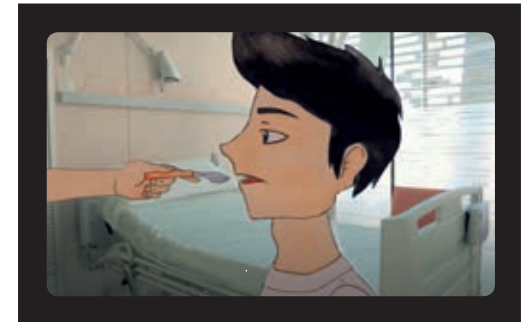
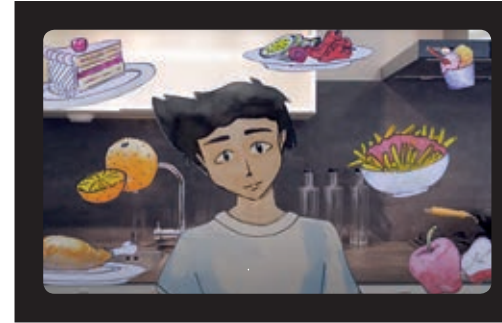
Capítulo 4: Efectos Secundarios

Capítulo 5: Fiebre

Capítulo 6: Imagen corporal

Capítulo 7: La sexualidad

El dispositivo donde se debería de potenciar la visualización de estas piezas también era importante. Las enfermeras nos contaban que los/las pacientes se pasaban muchas horas de tratamiento en los sofás recibiendo la quimioterapia y que normalmente se traían música o una tablet para ver YouTube o alguna serie. Pensamos que aquel momento era el idóneo y que sería interesante disponer de un par de tablets para que ellos de una forma natural e íntima pudieran visionar los videos y revisarlos tantas veces como les hiciera falta, repitiendo aquellos en los que sintieran más interés y generando cuestiones a las enfermeras de referencia de una forma más personal, de aquellos aspectos que pudieran derivar.



### Creación de grupos de trabajo

Los estudiantes manifestaron diversos intereses en cuanto a la realización del proyecto, animar, diseñar a los personajes, montaje y edición, producción...

Fue con este proyecto con el que se me ocurrió una metodología colaborativa activa que repetiría después. Consistió en hacer grupos de trabajo con cada una de las disciplinas y un responsable rotatorio en cada uno de los capítulos. Con lo cual, todos tenían su lugar de confort, pero por otro lado tenía que trabajar en grupo la gestión de los egos para que la producción saliera adelante.

### Guion

La elaboración del guion de cada episodio fue un proceso lento. De esta etapa lo más relevante fue, por un lado, el miedo / respeto que sentían los estudiantes al intentar no ofender con temas tan delicados y por otro, la labor de las enfermeras para destacar aquellas palabras y frases más favorables e indicar aquellas que era mejor no utilizar. Las enfermeras fueron reuniéndose con cada grupo para guiar a los/as estudiantes y hacer un repaso pormenorizado del lenguaje utilizado en cada capítulo.

### Diseño de personajes

Los estudiantes plantearon cuatro diseños de personajes distintos que fueron enviados a las enfermeras para que los mismos pacientes eligieran cual quería que los representara. Las enfermeras realizaron una encuesta entre todos los pacientes del hospital. Finalmente ganó una opción similar al estilo manga.





## MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN

Claramente se pudo observar que se vieron influenciados por un poster ilustrado por un paciente durante su estancia en el hospital, el cual lamentablemente no pudo superar la enfermedad. Este poster acompañaba a los y las pacientes en la sala de tratamientos, y la presencia del mismo había ayudado sin duda a un proceso de mimesis con el objeto. Para ser paritario, se crearon dos personajes: uno femenino y otro masculino.

### La técnica de animación

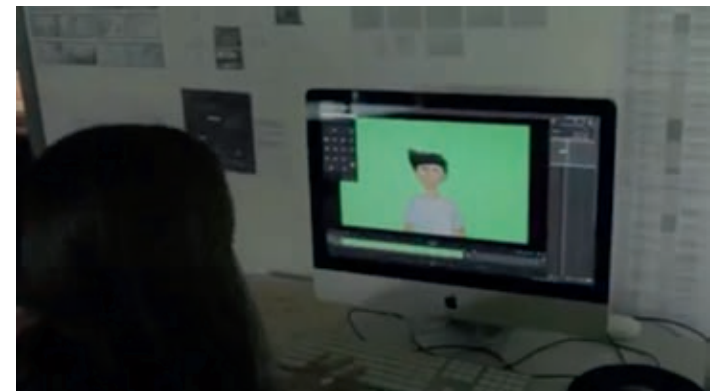
Para buscar la coherencia y la unidad en cuanto al estilo y el tipo de animación y mantener la unidad estética se optó por la técnica del *Cut Out*. Esta técnica, basada en papeles recortados, nos daba la oportunidad de generar unos modelos generales unitarios con particularidades concretas específicas, que después cada animador podía reproducir sin perder el estilo, y en el que todos los estudiantes se sentían a gusto.

### Diseño de fondos

Dado que los videos se estaban planteando para ser mostrados principalmente en el entorno hospitalario a través de las tablets, y para conseguir mayor **sentimiento de pertinencia por parte de los pacientes**, entre los estudiantes surgió la idea de integrar a los personajes animados en el entorno real del hospital.

Los pasillos, las salas de consulta y las habitaciones del hospital empezaron a formar parte del audiovisual, convirtiéndose en los fondos de las animaciones gracias al uso del *chroma key*.

Al finalizar la asignatura pudimos disponer de un primer episodio a modo de capítulo piloto.



## MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN

El proyecto motivó mucho a todos los participantes tanto a los estudiantes y enfermeras como a mí mismo, lo cual permitió que se extendiera más allá de la asignatura durante un semestre más. Este tiempo extra nos permitió realizar el segundo capítulo, pero era necesaria financiación para poder seguir adelante.

Lamentablemente y a pesar de los esfuerzos por conseguir financiación de la Obra Social San Joan de Déu y la dirección de BAU Centro Universitario de Artes y Diseño, el proyecto tuvo que pararse en seco debido a la falta de medios.

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 realizó entre diciembre de 2018 y febrero de 2019.

La Fundació Orienta es una institución especializada en la atención integral a la salud mental comunitaria de niños, adolescentes y familias. En sus más de 40 años de historia se ha convertido en un punto de referencia en Cataluña en este campo impulsando varios proyectos de prevención, innovación y promoción de la salud mental. Actualmente cuenta con 5 centros de salud mental infantil y juvenil (CSMIJ) y 3 hospitales de día para adolescentes en la comarca del Baix Llobregat.

La primera persona de contacto con la Fundación fue Trinidad Sánchez, trabajadora social dedicada a la atención infanto juvenil de chicos y chicas en situación de vulnerabilidad, la cual invitó a su compañero de trabajo, el psiquiatra Dr. Miguel Cárdenas a formar parte del proyecto.

Iniciamos el proyecto manteniendo una primera reunión entre los docentes implicados en el proyecto y los profesionales de la Fundación para establecer un primer marco de actuación y avanzar sobre los objetivos a proponer a los estudiantes.

Desde la fundación se indicaba claramente que uno de los objetivos principales era desculpabilizar a los pacientes y paliar el sentido de carga

que tienen sobre sus espaldas, la sensación de que son culpables de sentir lo que sienten.

En este sentido Trinidad y Miguel nos hicieron ver que el objetivo era conseguir cambiar la mirada del otro, del que mira, del que culpabiliza. De ahí surgió generar un marco conceptual que ahondara en la rotura de los estigmas asociados a la Salud Mental.

A nivel formal se retó a los estudiantes a experimentar con los formatos audiovisuales clásicos, a expandir los límites y a cambiar el sentido de los mismos.

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



### Dinámicas

Trabajamos con un total de unas 20 estudiantes que compartían 2 asignaturas de segundo del Grado en Diseño de BAU: la asignatura de Iniciación a Proyectos I, que se encargaba de la parte conceptual y de contenido, en la que estaba yo cómo docente; y la de Expresión Gráfica I, que se encargaba de la parte formal y que impartía Joaquín Jordán.

El objetivo de unir 2 asignaturas respondía a la voluntad de que los estudiantes en su proceso creativo no dissociaran la conceptualización de la formalización, que fueran conscientes de que mientras crean piensan, que pensar es hacer, que hacer es investigar. La intención era provocar la generación de preguntas hacia el concepto y la forma de manera paralela, sobre la que hay que buscar respuestas. Respuestas que no respondían los docentes de una asignatura u otra, sino la coherencia del proyecto.

Como en anteriores proyectos de la asignatura, la metodología utilizada para la elaboración de este proyecto cumplió con los estándares de un proceso de diseño: investigación, conceptualización, ideación, formalización, comunicación.

Para la formación de los grupos, estos se agruparon libremente según sus intereses estéticos, formales o de amistad.

Para iniciar el proyecto se realizó una primera sesión informativa en la que Trinidad Sánchez y Miguel Cárdenas, junto con los docentes, explicamos el marco de actuación.

Los profesionales de la Fundación Orienta realizaron una aproximación muy cercana a la situación, aportando datos clínicos y explicando casos de estudio que fueron de mucha utilidad para los estudiantes. Estos se mantuvieron atentos en todo momento, más de lo habitual, y alguno de ellos también expuso algún caso cercano.

Para iniciar el camino de la investigación nos dejaron un informe que resultó muy útil partir del estudio titulado L'Estigma i la discriminació en salut mental a Catalunya 2016 elaborado la fundación Obertament, también dedicada a la salud mental. Esta publicación sirvió de guía para que muchos de los grupos enfocaran el inicio de su proyecto.

Las sesiones de conceptualización y formalización se distribuyeron durante 5 semanas entre las 2 asignaturas, en las cuales alguna de ellas se realizó de forma compartida con la presencia de los dos docentes.

La motivación fue alta y los grupos se mostraron dispuestos al trabajo durante todo el proyecto. Destacar que, durante el proceso de trabajo en grupo, varios estudiantes mostraron sus sentimientos a sus compañeros de forma más abierta de lo habitual, llegando a compartir temas personales y familiares comprometidos. Estas temáticas personales compartidas acabaron repercutiendo en las temáticas elegidas por los diferentes grupos: TOC, trastornos disociativos, depresión...

Durante el proceso, si los estudiantes tenían dudas sobre algún aspecto relacionado con el tema de la salud mental, pudieron ir realizando consultas online con los profesionales.

## MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN

Para finalizar se realizó una última sesión de visionado de las piezas finales a la cual asistieron Trinidad Sánchez y Miguel Cárdenas para aportar su valoración profesional. Los resultados fueron plurales y enriquecedores tanto en el contenido de las piezas como por el formato de las mismas. Se realizaron desde spots, campañas de concienciación, videos motivacionales, cortometrajes y hasta teasers de videojuegos.

Al finalizar esta práctica, y con la intención de poder disponer de ítems de evaluación, de forma conjunta con los profesionales de la Fundación Orienta, realizamos un breve test por escrito a los estudiantes en el que formulamos las inquietudes a través de cuestiones relacionadas con el proyecto. En general, los resultados fueron muy positivos. Sólo hubo un comentario de mejora, común a todos los estudiantes, demandaban más presencia de los profesionales en el proceso y que en futuras ediciones, hubiera al menos una visita presencial hacia la mitad del proyecto.

Tanto los participantes estudiantes, profesionales y docentes acabamos muy satisfechos con la colaboración y aprendimos mucho.

**Para finalizar dos aspectos a destacar: primero, algunas de las piezas fueron utilizadas por el Dr. Miguel Cárdenas, en las II Jornada Kidstime «Innovando en parentalidad y Salud Mental», jornadas internacionales sobre salud mental realizadas en Barcelona y otro que 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 del 2019.**



## MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN

Describimos brevemente los proyectos resultantes:

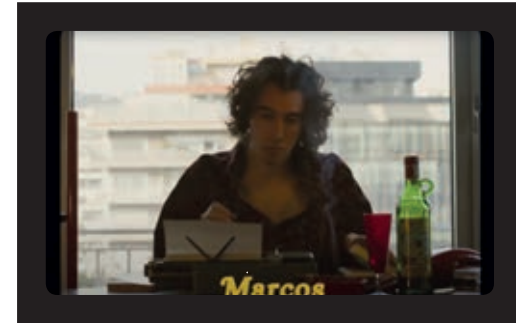
Título: **EL OTRO LADO DE LAS COSAS** ▶

**Autores/as:** Aina Ardenton, Pau Codina, Cesç Figueroles y Go Sans.

**Formato:** Cortometraje

**Duración:** 3'48"

**Descripción:** Este cortometraje nos invita a reflexionar sobre el conocimiento de la totalidad de aspectos que engloban una enfermedad antes de juzgar. Lo realiza utilizando los síntomas provocados por una enfermedad denominada negligencia hemisférica.



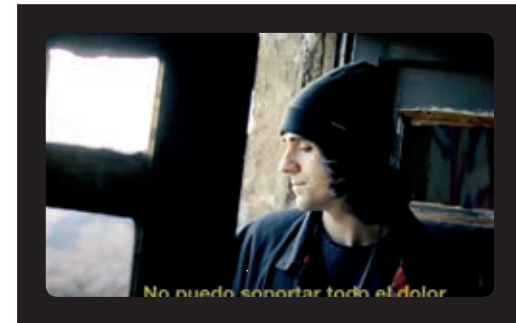
Título: **DEEPDAYZ** ▶

**Autores/as:** Helena Roig, Sandra Gallegos, Joel Boneu y Eduard Carbonell.

**Formato:** Videoclip.

**Duración:** 2'59".

**Descripción:** Este videoclip denuncia la glorificación por parte del público de los problemas mentales asociados a los artistas.



## MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN

### Título: TOC

**Autoras:** Ane Miren Ganzarain, Raquel González, Alejandra Rodés y Lali Rovira

**Formato:** Videojuego/ ficción.

**Duración:** 6'29"

**Descripción:** El audiovisual, a medio camino entre videojuego y ficción, desarrolla en modo demo, un gameplay de estilo aventura gráfica sobre el trastorno obsesivo compulsivo (TOC). Consiste en colocar al jugador en primera persona como un paciente de TOC y retarlo a convivir y sobrellevar la afección mental de manera natural para poder conseguir los objetivos y así poder pasar a la siguiente pantalla.

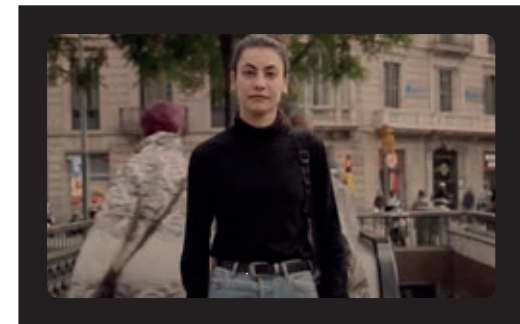
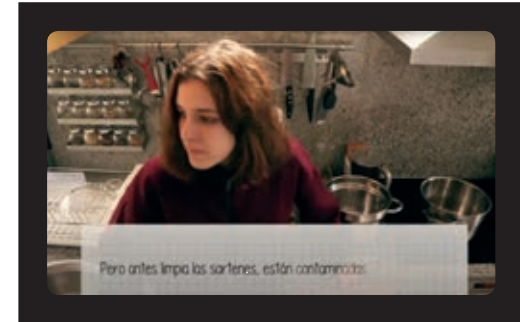
### Título: ÚLTIMA PARADA

**Autoras:** Laura Roda, Júlia Luque y Laura Bonnin.

**Formato:** Cortometraje

**Duración:** 3'13"

**Descripción:** Este vídeo de concienciación escoge a tres sujetos que tienen distintos trastornos desarrollados a lo largo del metraje. La pieza no busca explícitamente mostrar estos trastornos, sino la mirada de la sociedad puesta sobre ellos. Se dirige a un público joven y de mediana edad, para generar conciencia y provocar su reflexión.





## MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN

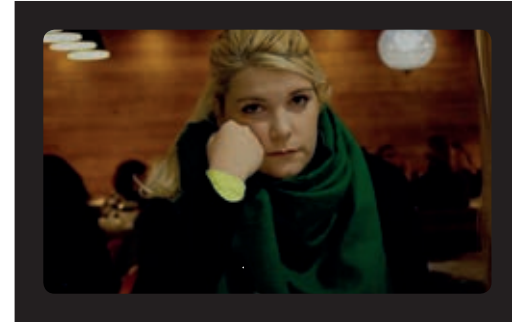
**Título:** NO RECUERDO LA ÚLTIMA VEZ QUE FUÍ FELIZ ▶

**Autores:** Yeraí Bertolín, Bernat Company e Ismael Burgos

**Formato:** Spot de concienciación /cortometraje

**Duración:** 1'

**Descripción:** El spot nos acerca a la temática de la depresión intentando romper con los estigmas asociados.



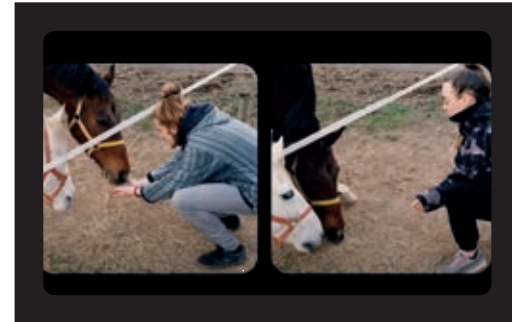
**Título:** NIL I JÚLIA ▶

**Autoras:** Laura Mon, Natalia Viguera, María Costa y Laura Sánchez

**Formato:** Pieza de concienciación.

**Duración:** 1'28"

**Descripción:** Este spot es el reflejo de la vida de dos personas, Nil y Júlia, una de las cuales tiene un trastorno mental. Al inicio de la pieza se interpela al espectador para que descubra cuál de los dos es a través de la visualización de situaciones cotidianas similares para los dos personajes.



## MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN

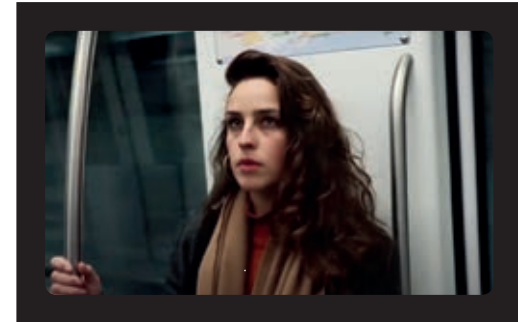
**Título:** LAS ENFERMEDADES MENTALES NO SON DE MANUAL ▶

**Autores/as:** Fiona Reche, Marta Surroca, Tony López y Clara Estévez.

**Formato:** Pieza de concienciación.

**Duración:** 1'28"

**Descripción:** Esta pieza audiovisual pretende hacer reflexionar al espectador sobre la mirada estigmatizada hacia las personas con problemas de salud mental.



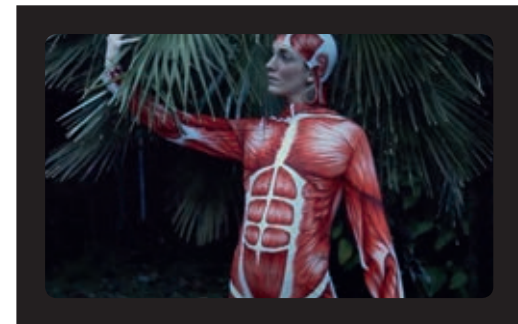
**Título:** EXTRAVIADO ▶

**Autores/as:** Daniel Bravo, Claudia Jove y Jaime Sabaté

**Formato:** Audiovisual de concienciación artística.

**Duración:** 3'08"

**Descripción:** Esta pieza audiovisual pretende visualizar la mirada estigmatizada asociada a la salud mental que realizamos sobre la figura genérica de los artistas cuando no entendemos su expresión artística. Con una puesta en escena muy rica en matices, colores y simbología sobre el interior de las personas y el arte.





## 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 ofrece atención psicosocial integral a los niños y adolescentes con cáncer y sus familias. Con el fin de poder acoger a familias que se tienen que desplazar lejos de sus hogares para recibir tratamiento en los hospitales referentes de Barcelona, en octubre de 2011 puede abrir sus puertas La Casa de los Xuklis, una iniciativa largamente esperada y demandada.

En este marco nace esta iniciativa. Un proyecto que se realizó en 6 sesiones de trabajo, entre diciembre de 2018 y febrero de 2019, con un total de 36 estudiantes del Grado en Diseño Audiovisual de BAU, divididos en 2 grupos.

Esta iniciativa nació después de una llamada telefónica en la que personalmente lancé una propuesta de colaboración a la que le siguió una primera reunión con las educadoras de la Casa dels Xuclis. Tras estudiar algunas posibilidades surgió la idea para la elaboración de un audiovisual que complementara una “guía de maestros” que estaban preparando para facilitar la adaptación educativa de los pacientes ingresados. Un producto audiovisual que pudiera servir de ayuda al colectivo de maestros de estudiantes afectados por cáncer, con edades comprendidas entre los 4 y los 12 años.

Consistía en la interpretación, conceptualización, ilustración y adaptación de la guía, con el fin de establecer un protocolo de actuación en casos de niños afectados de cáncer en entornos educativos. Se propuso la realización de dos versiones dirigidas a dos targets diferentes: niños de 4/6 años y de 10/12 años. Ambas versiones se harían en animación, la primera en animación digital y la segunda en técnicas mixtas de animación stop motion.

Para el target de 4 a 6 años se realizó una única pieza divulgativa titulada **¿Qué es el cáncer?** de una duración de **2'13 segundos** y para el grupo más juvenil, la narrativa se dividió en cuatro capítulos:

1. **¿Qué es el cáncer infantil? (1')**
2. **¿Qué le pasa al alumno y su entorno? (1'11").**
3. **¿Cuál es el papel del centro educativo? (56").**
4. **Necesidades del alumno (1'8").**



### Dinámicas

El proyecto se inició con una primera sesión en la que dos educadoras de La Casa dels Xuclis nos presentaron el marco de trabajo y los objetivos del mismo. En esta sesión, además, nos aportaron el borrador de los textos con los que los educadores estaban trabajando para la elaboración de la guía de maestros, punto de partida de nuestra adaptación.

Para ser óptimos, y dado que trabajábamos con dos grupos de estudiantes, decidimos que cada uno de los grupos se encargaría del desarrollo de una de las versiones.

Ya en la segunda sesión, como docente, sugerí a los estudiantes el esquema de producción que realizamos en otras ocasiones anteriores, basado en equipos de distintos perfiles.

De este modo, al igual que ocurrió con el proyecto de capacitación sanitaria en oncología, **los estudiantes se organizaron por roles** de interés. Mientras unos se encargaron de la adaptación del guion, otros lo hicieron de la producción, otros del Story board, de la animática o de la dirección artística y el diseño de personajes.

El equipo de **producción** estudió cómo organizar todo el trabajo común realizado entre de todos, y para una óptima organización estableció un plan de producción.

El grupo de **guion** propuso la adaptación del texto aportado por AFANOC, como un narrador que a modo divulgativo explicaba las fases de la enfermedad y las circunstancias que conllevaba la sanación.

Mientras que el grupo que se dirigía a un público de 10 a 12 años, con el objetivo de conseguir mayor empatía, propuso realizar la adaptación del texto mediante una conversación entre un chico y una chica que padecían cáncer infantil.



## MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN

En cuanto a la **dirección artística** de la versión más infantil se optó por generar personajes sin forma humana, sin género y sin raza. Colores planos, simples y expresivos, agradables para los más pequeños y fáciles de animar así como fondos sencillos y reconocibles: una escuela, el interior de una casa ...

El doblaje corrió a cargo de algunos de los propios estudiantes que prestaron su voz al proyecto.

Como conclusión podemos decir. Por un lado, que con este proyecto los estudiantes se sensibilizaron mucho con la temática pero que lamentablemente esta sensibilización no fue derivada del contacto con la entidad o el colectivo ya que durante el proceso no volvió a intervenir por diversos motivos de agenda y de filosofía del centro que evitaba exponer a sus pacientes para su protección. Por otro lado, que a pesar de ello los resultados profesionalizadores de la disciplina fueron muy significativos, teniendo en cuenta que los estudiantes no habían animado con anterioridad. El desarrollo competencial del trabajo de los estudiantes únicamente se basó en la aplicación profesional de los conocimientos de animación estudiados en clase.

Sin embargo, desde el punto de vista de transformación social prácticamente no se produjo ninguna repercusión de aprendizaje puesto que esa falta de contacto durante el proceso no implicó ningún cambio en su proceder ni en la toma de decisiones creativas y en consecuencia ni en su realidad, ni en la del colectivo, ni en la de los educadores

Tal es así que los audiovisuales resultantes no tuvieron repercusión más

allá del aula universitaria, ya que finalmente no se llegaron a utilizar por parte de la institución, por considerarlos que se apartaban de su filosofía y estética. Es decir, la falta de conexión con la entidad durante el proceso fue en claro detrimento de la transformación buscada.

**Este proyecto nos sirvió más adelante, para el análisis y la valoración de aspectos a tener en cuenta en procesos de mediación, especialmente en los espacios necesarios de relación y comunicación entre colectivos para que circunstancias como está no se volvieran a producir.**

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 germen de la propuesta fue “Rompiendo Estigmas”, el proyecto anterior realizado en colaboración con la Fundación Orienta en 2019.

En esta segunda edición y con el objetivo de explorar nuevas posibilidades formales propusimos a los estudiantes trabajar con instalaciones audiovisuales inmersivas de micromapping, para ello contamos con la incorporación al proyecto de la asignatura de herramientas de Expresión gráfica II, coordinada por el docente Diego Suárez

En esta ocasión, el proyecto se focalizó en adolescentes con problemáticas asociadas a la salud mental en un momento vital de transformación personal. La crisis sanitaria del Covid19 provocó que en Catalunya (año 2020) se registrara un incremento considerable de casos de trastornos de ansiedad, depresión, TCA ... y hubiera 600 intentos de suicidio de jóvenes menores de 18 años.

En este contexto nace nuestro proyecto, cuyo objetivo era dar visibilidad a la necesidad de los jóvenes adolescentes de tener vivencias separadas de su entorno más inmediato: padres, hermanos, etc., para poder llevar a cabo el proceso de separación-individuación que les permita evolucionar en una personalidad integrada y reflexionar sobre sus propias capacidades e intereses de futuro.

### Propuesta artística del proyecto

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. Ha presentado una nueva manera de contar historias, en la cual tanto el contenido audiovisual como el edificio conversan entre sí para conseguir piezas de carácter escultural y espectacularmente atractivas.

La posibilidad de adaptar esta técnica a formas y objetos más pequeños (micromapping), genera nuevos formatos igualmente impactantes, pero más asequibles.

En esta iniciativa se propuso a los estudiantes que aprovecharan la emoción que podían provocar técnicas más inmersivas como el micromapping, el vídeo multipantalla y/o la fabricación digital, para generar narrativas audiovisuales en pro a una sensibilización hacia una causa, incentivando algún tipo de transformación social, en el contexto de la salud mental, como puede ser fortalecimiento del colectivo vulnerable, visualización de la problemática y activación de la empatía por parte del espectador...



### Dinámicas

Los objetivos de esta iniciativa, además, implicaban la capacitación de los estudiantes sobre estrategias de co-creación en equipo, inspirándonos en las aportaciones Alejandro Masferrer, que abordaremos más adelante en esta investigación.

Sin embargo, podemos avanzar que la aplicación de las metodologías de co-creación inspiradas en Masferrer, supuso un gran avance en nuestra práctica, pues favoreció la creación de puntos de encuentro e interrelación entre los participantes, y propició relaciones humanas más sinceras y profundas. Pudimos observar como los proyectos crecían de forma más enriquecedora desde las relaciones y las afectaciones entre los miembros de un grupo. Esta metodología no ha parado de iterarse y mejorarse en cada nueva edición de este proyecto de colaboración con la Fundación Orienta.

Esta iniciativa, al igual que las anteriores, se realizó en grupos de trabajo y en un período de 6 semanas. La primera sesión también corrió a cargo de los profesionales de la Fundación Orienta, Trinidad Sánchez y Dr. Miguel Cárdenas. En esta ocasión, propusieron un seminario/taller en la que, de forma participativa y a través de post-its, todos los estudiantes pudieron manifestar sus inquietudes y sus dudas sobre la temática. Para finalizar, Miguel Cárdenas, desde su visión profesional, agrupó los post-its por temáticas desvelando y definiendo así los campos de interés de

los participantes. A partir de estas temáticas, se generaron los diferentes grupos de trabajo.

Durante el proceso, los estudiantes en todo momento contaron con la asesoría online de los profesionales de la Fundación Orienta. Incluso uno de los grupos solicitó poder dialogar con un asesor/a especialista en la temática de su proyecto: trastornos de la conducta alimentaria TCA. Esta asesoría se pudo gestionar con la ayuda de la Fundación.

Finalmente, para el día de presentación, organizamos un día de estreno en el que, además de los profesionales de la Fundación Orienta, se abrió la posibilidad de que pudiera asistir todo aquel público externo, amigos, familiares y docentes que lo desearan. A la salida de los pases se instaba a los visitantes a rellenar de forma voluntaria una pequeña encuesta cualitativa, de la misma manera que posteriormente a los estudiantes también se le instó a la posibilidad de responder a unas sencillas preguntas para valorar el impacto de su aprendizaje a través de este proyecto.



Para finalizar observamos que la mayoría de las piezas generadas resultaron de gran tamaño lo cual impedía la movilidad de las instalaciones, por tanto, su difusión y en consecuencia el proyecto no conseguía su objetivo divulgativo. Aspecto a tener en cuenta en la siguiente edición.

**Describimos brevemente los proyectos resultantes:**

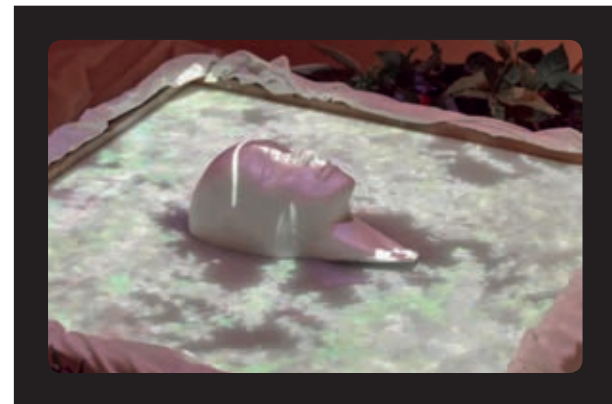
**Título: REFLEJOS**

**Autores/as:** Clàudia Peguera, Ferran Larraz, Christine Soriano, Moussa Al Shamas, Elena Urdániz

**Duración:** 6'19"

**Descripción:** Proyecto entorno la importancia de la construcción de la propia identidad en la adolescencia, pues esta puede tener un efecto directo en la salud mental en la edad adulta.

Se trabajó con voces en off en primera persona grabadas en binaural para conseguir una ambientación inmersiva. El micromapping se proyectaba en una superficie llena de agua con un rostro humano apenas sobresaliendo.



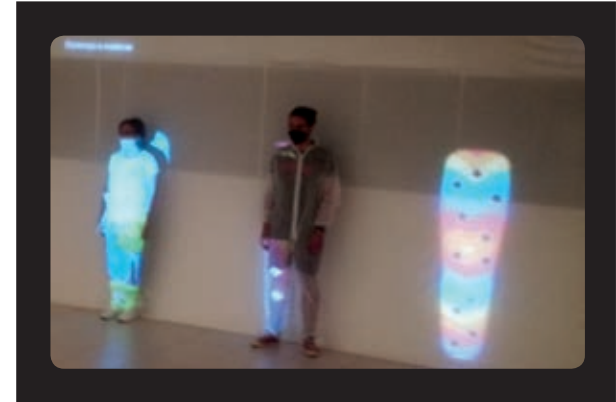
## MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN

### Título: SELF-LABEL / AUTOETIQUETA

**Autoras:** Lluna Carreras, Júlia Corral, María García, Paula Lezcano, Emma Prats y Patricia Vargas

**Duración:** 2'30"

**Descripción:** El proyecto busca fomentar el empoderamiento de aquellas personas que pueden sentirse etiquetadas por su apariencia. El proyecto propone al espectador un doble papel: primero como observador y después como receptor de dichas etiquetas.

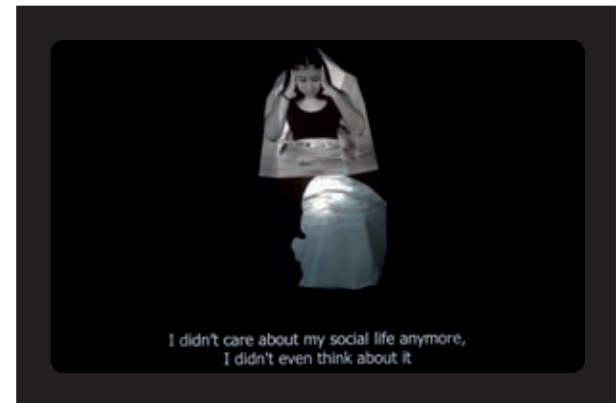


### Título: ¿POR QUÉ NO COMES? ▶

**Autoras:** Alexia Muntané, Rita Oliveras, Martina Prata, Nerea Sevillano, Aina Surís y Ainhoa Tixier

**Duración:** 5 min

**Descripción:** Este proyecto inmersivo recoge, en forma de voz en off, los testimonios de un total de once personas que han sufrido un Trastorno de Conducta Alimentaria (TCA). En ellos manifiestan los principales miedos, los síntomas, la importancia del entorno, y cómo actuar al detectar un caso. Estos audios van acompañados de imágenes de una bailarina que expresa de forma corporal la relación de una persona con TCA con el entorno.



## MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN

### Título: EL ESPEJO DUAL

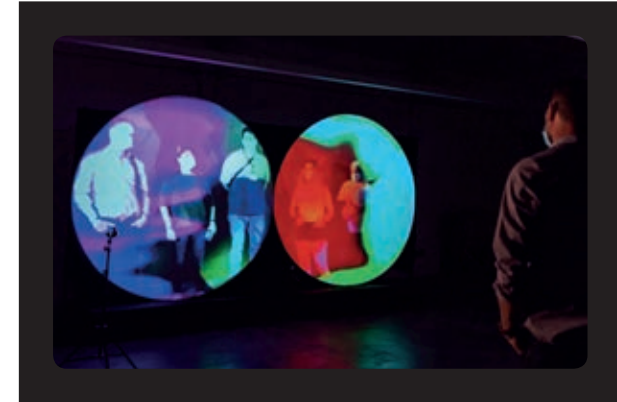
**Autoras:** Júlia Aguilar, Andrea López, Noelia Quero, Andrea Doy, Clara Roca, Júlia Herranz, Katya Geovanna, Marina Reyes, Alèxia Ponce.

**Duración:** 5'23"

**Descripción:** Instalación inmersiva entorno el valor del auto cuidado emocional en la salud mental de los adolescentes.

El concepto se trabaja a través de una dualidad tanto visual como conceptual de los hábitos saludables y tóxicos.

El epicentro de la instalación está en la incorporación del espectador en la pieza, creando un espejo digital que combina la imagen de la persona con los visuales en directo, generando así un espacio de auto reflexión y vinculación con el concepto



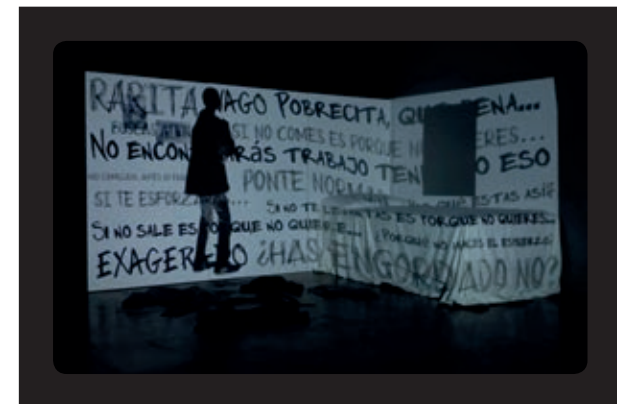
### Título: ENTRE MIS CUATRO PAREDES



**Autoras:** Esther Ji, Paula Martín, Clara Salou, Elena Sanahujes y Karina Zambrana

**Duración:** 5'32"

**Descripción:** Instalación inmersiva donde se enfatiza en la importancia de la empatía y el entendimiento del entorno hacia el adolescente como factor esencial para su salud mental. La puesta en escena utiliza, además de los objetos que recrean una habitación adolescente, la ilustración, la silueta y la tipografía como elementos fundamentales, además de un audio con una cuidada curva dramática.





## 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

Este proyecto fue realizado entre abril y junio de 2022.

Tercera edición del proyecto de colaboración con la Fundación Orienta con una estructura muy similar a las anteriores. Una temporalización de 6 semanas de trabajo en grupo y una temática común sobre la salud mental adolescente.

En este caso a raíz de los datos en aumento de la crisis sanitaria y la imposibilidad de las instituciones de poder asumir la gran demanda de casos y pacientes de salud mental, se propuso que las piezas se orientaran a la prevención y en concreto con una especial atención hacia los problemas de ansiedad.

Se incorporaron al proyecto dos nuevos parámetros:

1. Las piezas creadas deberían de poder ser de fácil traslado, con lo cual la escala tendría que ser relativamente reducida
2. Las piezas creadas deberían de generar una narrativa común y crear un recorrido divulgativo en el que se pudiera exponer por qué se producen las problemáticas tratadas, recoger las fases de la evolución de las mismas y los posibles caminos de resolución. Por todo ello se generó un enunciado en el que los grupos se distribuyeron en seis temáticas:

- **La gestión emocional.**
- **El funcionamiento en formación del cerebro en la adolescencia.**
- **Los detonantes, conductas y resultados de problemáticas asociadas a la salud mental**
- **Estrategias de afrontamiento contra la ansiedad y el estrés en los adolescentes**
- **Fases de un momento de crisis (ansiedad)**
- **Primeros auxilios una vez reconocida**

### Dinámicas

Al igual que en la edición anterior, la metodología utilizada recuperaba las fases de trabajo de la propuesta de Alejandro Masferrer, que actuaba como aglutinante y guía sobre las fases de diseño y producción audiovisual. Poco a poco, la hibridación se fue haciendo más patente como explicaremos más adelante.

Esta iniciativa, al igual que en la anterior edición, también se realizó en colaboración con la asignatura de Expresión Gráfica II.

En esta ocasión los grupos de trabajo, además de recibir información a través de los profesionales de la Fundación Orienta, ampliaron sus fuentes de investigación con métodos cualitativos como encuestas, entrevistas a profesionales de otros centros y de especialidades médicas específicas. Por otro lado, se ampliaron también los procesos de experimentaciones técnicas y la iteración con materiales no tratados en la edición anterior como impresiones 3d, metacrilato o superficies translúcidas.

La asistencia de los profesionales de la Fundación Orienta fue muy similar:

- Una visita inicial de presentación de proyectos que, a diferencia de la edición anterior, no se organizó a modo de taller si no que fue una sesión fue mucho más concreta e informativa sobre cada una de las temáticas a tratar.
- Un seguimiento online en el momento de la conceptualización, en el cual cada uno de los grupos de estudiantes estableció tres posibles propuestas de formalización sobre las cuales los profesionales de la fundación aportaban su punto de vista para ayudar en la decisión de qué opción podía ser la más adecuada.
- Su presencia en la puesta en escena final del día de estreno para aportar su visión profesional sobre los resultados.

**Al igual que en la edición anterior, el día del estreno de los proyectos, se recogió las valoraciones del público a través de una encuesta para poder registrar cuál había sido el impacto de las piezas. Así mismo, al final del proyecto, se hizo también una encuesta a los estudiantes participantes para valorar su consciencia de aprendizaje**



## MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN

**Describimos brevemente los proyectos resultantes:**

**Título:** UNIVERSO EMOCIONAL 

**Autores/as:** Marina Ruíz, María Dolores Prous, Laura Gili, Víctor Chaves, Bet Pons y Paula Balague.

**Duración:** 5'43"

**Descripción:** Proyecto de micromapping entorno a la autogestión de las emociones en jóvenes adolescentes.

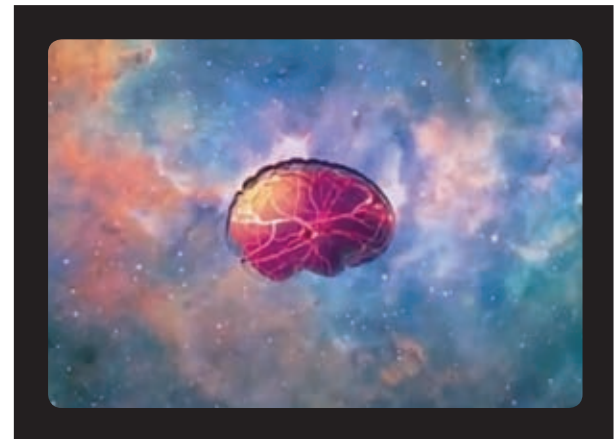
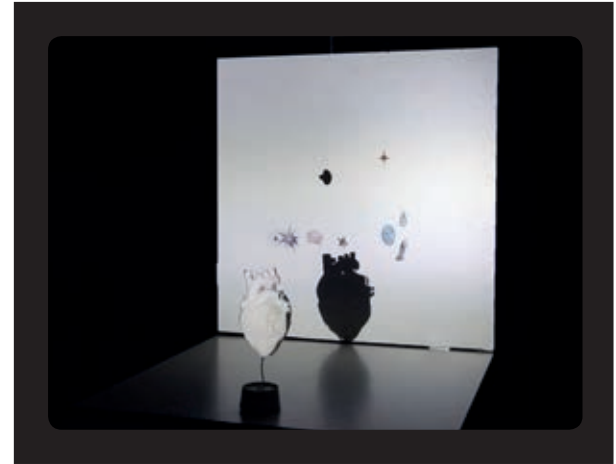
**Título:** ¿CÓMO FUNCIONA TU MENTE ADOLESCENTE? 

**Autores/as:** Guillem Pineda, Alicia Motoso, Mireia Meseguer i Pere Tinoco.

Locución: Àlex Ramos.

**Duración:** 4'10"

**Descripción:** Proyecto que reflexiona entorno al funcionamiento de un cerebro adolescente en crecimiento.





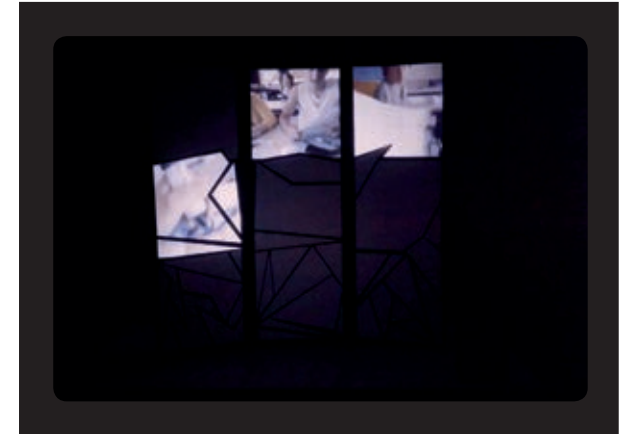
## MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN

**Título:** DETONANTES, CONDUCTAS Y RESULTADOS 

**Autores/as:** Elena Llurba, Clara Gumà, Marçal Pujades, Irene Espinosa, Jan Oca, Pablo Amorós y Mar Reventer.

**Duración:** 5'07"

**Descripción:** Proyecto multi-pantalla pretende aportar información a los jóvenes sobre la detección de dinámicas que puedan reflejar conductas negativas o de malestar, indicadores de posibles problemas de salud mental.

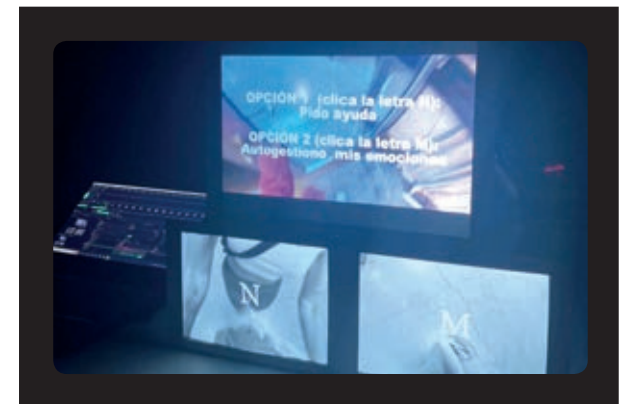


**Título:** ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO CONTRA LA ANSIEDAD  
Y EL ESTRÉS EN LOS ADOLESCENTES

**Autores/as:** Sara Luquin, Alba Moreno, Aleix Pérez, Ari Daví, Laia Sánchez y Laura Garzo.

**Duración:** Variable (interactivo)

**Descripción:** Micromapping interactivo que muestra estrategias de actuación en caso de sufrir episodios asociados a la ansiedad



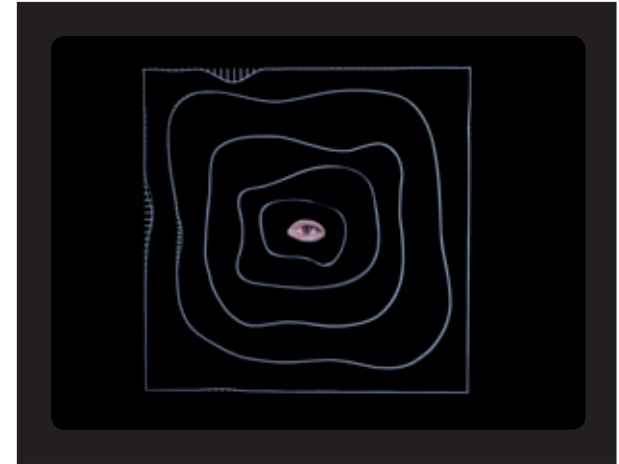
## MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN

**Título: MOMENTOS DE CRISIS** ▶

**Autores/as:** Bernat Prats, Anna Arriaga, Helena Ureta, Hilda Heras, Júlia Margets.

**Duración:** 3'31"

**Descripción:** Proyecto divulgativo entorno las cuatro fases de la teoría de crisis descritas por el psiquiatra Gerald Caplan.

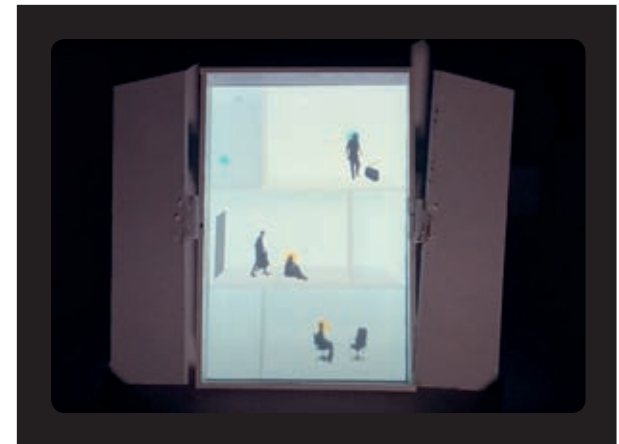


**Título: PRIMEROS AUXILIOS** ▶

**Autores/as:** Ainoa Castro, Oscar Garrido, Emma Germés, Paula Noriega, Carlos Recuero, Paola Turull y Laarnie Velasco.

**Duración:** 3'50"

**Descripción:** En este micromapping se proponen diferentes acciones y alternativas posibles para prevenir la ansiedad.





## 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. Nosotros nos ocupamos de la realización de un módulo de diseño audiovisual que ocupó 4 de las sesiones.

Este proyecto realizado en colaboración con la unidad de investigación IMP Instituto de Materialidades Políticas de BAU, es la primera iniciativa en la que participamos que contó con recursos económicos para su desarrollo, en concreto una ayuda del Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya. En este caso no se contó con la participación de estudiantes de diseño, sino que la mediación audiovisual fue utilizada en un contexto de mejora de las relaciones y las capacidades entre personas con discapacidad intelectual pertenecientes a la Fundación.

La finalidad última del programa en el cual se inscribía la subvención del curso era ayudar a la mejora de su calidad de vida, incentivando su participación e inserción laboral de forma plena en la sociedad y en igualdad de condiciones al resto de la población.

En el curso, se introdujo a los participantes en un conjunto de prácticas creativas y de conciencia del cuerpo y del movimiento. De esta forma los y las usuarias de la Fundación, recibieron introducciones a prácticas creativas concretas como la fotografía, el diseño gráfico y la creación de audiovisuales, a la vez que profundizaron en técnicas de concentración y movimiento corporal con el objetivo de conseguir mayor conciencia de sí mismos.

Este curso partió de la idea de utilizar la creatividad como mecanismo de autodescubrimiento, como herramienta de expresión de emociones, necesidades, preocupaciones o deseos. Por este motivo, se trabajaron tanto competencias técnicas, como aptitudes y actitudes para poder realizar sus trabajos potenciando la autoconfianza. Se estimularon la creatividad individual y colectiva, el autodescubrimiento y la adquisición de herramientas y lenguajes audiovisual para potenciar la propia expresión.

# Creatividad como mecanismo de autodescubrimiento

### Equipo BAU

**Coordinación de curso:** Jaron Rowan, Director de Investigación de BAU

**Diseño del curso:** Jaron Rowan; Marta Camps Banqué, Doctora en Pedagogía especializada en creatividad; Mercedes Boronat, coreógrafa, especialista en procesos creativos, creadora del método Keep Moving.

**Profesorado:** Èlia Genís, bailarina, creadora y profesora del método Keep Moving; Elisenda Fontarnau, fotógrafa, creadora y profesora del método Keep Moving; y yo mismo, profesor y creador audiovisual.

**Educadora y acompañante del colectivo:** Anna Ribera

### Dinámicas

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 online en la que fueron planteados los objetivos del curso, así como unas directrices mínimas de actuación y contacto personal con el colectivo.

En una segunda reunión y ya únicamente el equipo de profesorado junto a la Dr Marta Camps realizamos el plan de trabajo y planteamos las actividades de enseñanza-aprendizaje con el fin de establecer una coherencia entre tres bloques de contenido que fuera de utilidad para los participantes, trabajando en equipo el desarrollo del potencial creativo a través del movimiento, la fotografía y, en nuestro caso, el 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.

En la metodología utilizada aplicamos la creatividad en relación a la diferencia, la integramos, y sumamos las distintas individualidades, las compartimos y celebramos entre todos los participantes potenciando así el vínculo con el grupo. Ante varios escenarios de bipolaridad, piernas metálicas, tratamientos con cortisona, manos con parálisis, ... al equipo de profesorado participante, se nos planteó la siguiente pregunta: ¿deberíamos haber tenido esta información sobre de los usuarios a priori?.

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

### 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, basado en cinco movimientos. Con ella, se activaban la energía, el ritmo, la coordinación y la vitalidad a través del juego que recogeremos en el último módulo audiovisual a través de la técnica de la pixilación humana.

### Módulo 2. Fotografía

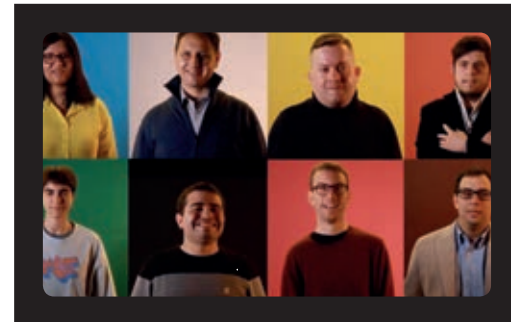
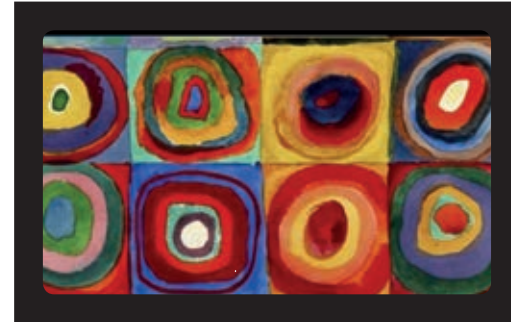
En este bloque la imagen, el movimiento y la palabra se interconectaron para identificar los recursos propios de cada participante. Con el referente común “Estudio de color: cuadrados y círculos” de Wassily Kandinsky, se trabajaron la imagen del retrato en solitario y en grupo, como nos vemos y como nos ven. Este estudio de la mirada sobre uno mismo y la composición se completó más adelante en el módulo de audiovisual, con animaciones individuales y grupales.

### Módulo 3. Audiovisual

En este bloque, se recogieron los aprendizajes de los dos módulos previos y se concretaron con un resultado audiovisual mediante la técnica de pixilación humana de Stop Motion. Trabajamos sumando la idea de los cinco movimientos, del encuadre, del 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 sólo lo previsto



sino la recopilación de mucha creatividad espontánea con los elementos encontrados del espacio que emergía de las dinámicas del mismo grupo y finalmente hicieron de locutores de la pieza final incluyendo sus voces en el montaje.

La última sesión del curso consistió en una sesión abierta al público a la que asistieron amigos y familiares y a la cual los participantes se enfrentaron con muchos nervios y tensiones. En ésta 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.

### Valoraciones

La Doctora en Pedagogía Marta Camps, al finalizar el curso, realizó una sesión de cierre con todos los docentes participantes de donde se obtuvieron los siguientes comentarios de evaluación.

Para Anna Ribera, educadora y acompañante del grupo, así como para Pep Ruf y Marc Badia, responsables de Fundación Síndrome de Down, el curso no sólo cumplió con las expectativas, sino que abrió posibilidades hacia otros campos no esperados relacionados con el valor de la expresión creativa de los participantes. Valoraron muy positivamente el impacto de un marco universitario a nivel docente en el colectivo. También manifestaron las dificultades iniciales para comprender, sin tener experiencia previa, los resultados visibles (beneficios) del módulo de movimiento. Sin embargo, posteriormente, se hizo evidente la evolución, pasando de los movimientos robóticos durante las primeras sesiones a la flexibilización en las últimas.

En los siguientes módulos de fotografía y audiovisual, los resultados fueron más evidentes, tangibles y concretos.

**También se observó un cambio personal en los participantes, una transformación en el carácter que incluso ciertas familias verbalizaron el día de exposición abierta. Observamos procesos de empoderamiento, aceptación de ellos/as mismos/as, un cambio en sus relaciones, mostrándose más abiertos y con conductas más optimistas. De lo que era un objetivo principalmente laboral, se extendió a su proyecto de vida en el que la creatividad abrió muchas más puertas.**

Para el equipo docente, el audiovisual final recogía el cumplimiento de los objetivos del curso, 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 y colocó a los participantes en otro estado, donde lo que decían, hacían, pensaban y sentían, se manifestaba con más presencia. Para ella expresiones como, **“¡He podido!”** o **“¡Soy capaz!”** fueron resultado del proceso y la práctica continua.



Como elementos a mejorar, en próximas ediciones, el equipo docente propuso repetir en cada clase el sentido específico de la sesión dentro del programa general, y de esta manera ayudar a la comprensión del sentido de las mismas. También propuso mejorar el proceso del día de exposición/sesión abierta, para evitar que se produjeran situaciones demasiado estresantes para los participantes que pudieran distorsionar la muestra del trabajo realizado.

**!He  
podido**





## 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 Fundación Orienta. Valorar su importancia e iteraciones de futuro.

### Participantes

- Equipo técnico de la Fundación Orienta
- Equipo técnico y estudiantes de BAU Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona
- Equipo técnico de la Fundación 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 narra un proceso de mediación, sino cómo la distribución de las piezas resultantes de estos procesos puede resultar en sí misma un proceso de mediación. Para nuestra investigación exponer las piezas resulta de utilidad en tanto que poder testear con el público objetivo los resultados del proceso y valorar su importancia e iteraciones de futuro.

La exposición reunió una selección de las producciones realizadas por los estudiantes de diseño audiovisual de BAU a lo largo de los 3 años de colaboración con la Fundación Orienta: Rompiendo estigmas, SMA2021 y SMA2022.

De hecho, los enunciados de los ejercicios incluían dicho objetivo, generar a través de un proceso de co-diseño piezas susceptibles de poder ser expuestas, visualizando las problemáticas y generando debate público.

Sin embargo, una vez más, los recursos económicos eran escasos para poder realizarla.

A pesar de ello estábamos dispuestos a tirar adelante, necesitábamos poder testear los resultados con un público real, exento al docente.

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

Projecta't. Audiovisual Inmersiu, joventut i salut mental, una exposició divulgativa sobre la prevenció de problemàtiques associades a la salut mental en la adolescència y su entorno. Un proyecto con especial relevancia después de la reciente crisis sanitaria y que buscaba acercar la información sobre salud mental a los jóvenes, así como transmitir la importancia de buscar ayuda en caso de una crisis emocional.

La experiencia consistió en un recorrido guiado por 6 piezas de audiovisual inmersivo en micromapping y seis 6 piezas de video, para llevarnos de la mano y ofrecernos una experiencia emocional y didáctica promoviendo la reflexión y el diálogo. Todo esto con la intención de activar actitudes resilientes: sentir que se puede pedir ayuda al entorno, que se puede entrenar habilidades de afrontamiento y mirar el futuro con esperanza.

La visita a la exposición principalmente se establece como una visita grupal concertada para colegios, institutos, centros juveniles ... acompañados por los docentes de referencia. Dado su carácter divulgativo, concienciador y sanador, las condiciones óptimas para tener una experiencia completa fue finalizar el recorrido con una sesión de debate a cargo de educadores en salud mental. Un tiempo dónde poder plantear preguntas generadas después de la visita y dónde docentes, adolescentes y educadores, a modo de prevención, sacan a la luz las necesidades reales del momento. El recorrido por la exposición más el tiempo de debate tubo una duración aproximada de 1 hora.

## MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN

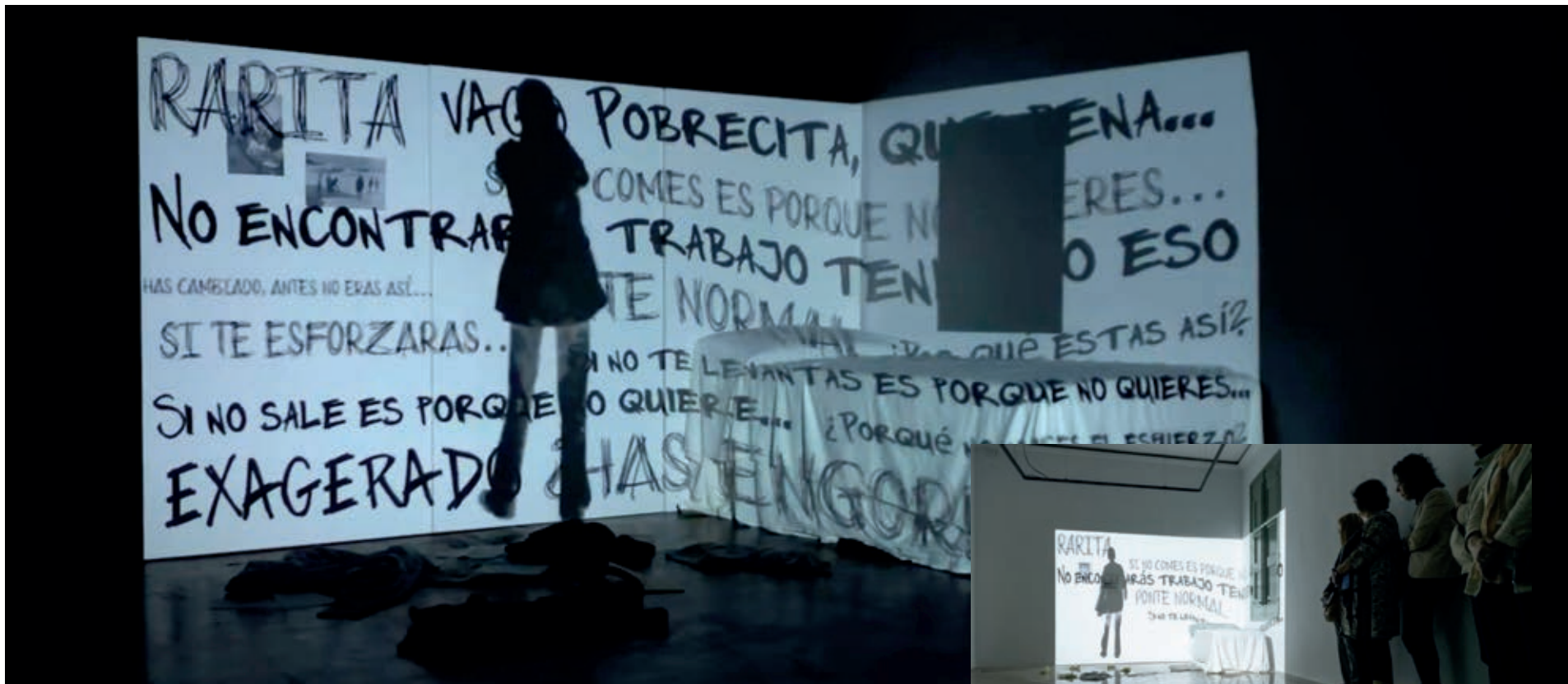
A la vista de la experiencia de esos días y la respuesta de los visitantes estimamos que los resultados fueron muy positivos. La exposición contó también con numeroso público adulto y propició una oportunidad única para el debate entre adolescentes, adultos, familiares y profesionales que no se hubiera realizado en otras circunstancias

Según manifestaron los profesionales de la Fundación Orienta, estos diálogos no son frecuentes en las charlas divulgativas que ellos realizan por los centros educativos. En cambio, en esos días de debate a partir de las piezas audiovisuales expuestas, los infantes y adolescentes se mostraron más participativos.

Destacamos la visita de Magda Casamitjana, presidenta del Pacte Nacional per la Salut Mental de la Generalitat de Catalunya. Casamitjana, destacó la innovación en la comunicación que aportaba el proyecto, y se comprometió a dar apoyo logístico y económico para poder gestionar la itinerancia de la exposición.

Por el momento la propuesta ha recibido 2 subvenciones económicas de la Generalitat de Catalunya, una para poder empezar a implementar la partida de infraestructura técnica necesaria, y otra para poder incorporar al equipo humano necesario que haga posible la incorporación al proyecto 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

Consideramos este proyecto realizado entre abril y junio de 2023 como la iniciativa principal de estudio de nuestra investigación. Una última práctica en la que pudimos llevar a cabo todos los aprendizajes asumidos hasta el momento.

Para este proyecto se recibió una ayuda del plan de subvenciones bianuales para proyectos de cultura comunitaria y transformación social de la Generalitat de Cataluña.

Gracias a esta ayuda económica, pudimos incorporar un colectivo de personas jóvenes y usuarias de la Fundación Orienta para trabajar en colaboración con un colectivo de estudiantes de BAU en un proyecto de co-diseño. Se trata de una circunstancia largamente buscada, por considerarla imprescindible para poder valorar los procesos de mediación audiovisual a través de un proyecto de co-diseño entre colectivos y los avances de la investigación. Por ello, esta iniciativa conllevó una planificación mucho más exhaustiva que todas las anteriores.

Se estableció una primera sesión de trabajo en la que, por parte de la Fundación Orienta, asistieron: la directora asistencial, Brenda Tarragona, el psiquiatra Dr. Miguel Cárdenas, la trabajadora social Trinidad Sánchez, los psicólogos y jefes de servicio responsables de cada uno de los 3 hospitales de día con los que cuenta la institución, Víctor Ribes, Israel Bobadilla y Omar Díez, 6 educadores (2 por cada hospital) que trabajan cada día en contacto

con los pacientes, y yo mismo como mediador, docente y diseñador del proyecto.

En dicha reunión, se expusieron las diversas circunstancias espaciales, formales, económicas, humanas, etc., que se daban por parte de las dos instituciones, la asistencial de la Fundación Orienta y la formativa universitaria de BAU.

Con esta información se establecieron los acuerdos y objetivos del convenio de colaboración, teniendo muy presente, por un lado, el respeto hacia la comunidad vulnerable (los jóvenes usuarios de la Fundación); y por otro, la necesidad de una formación de calidad, tanto para el colectivo de estudiantes universitarios como, en paralelo, para el grupo de usuarios de la Fundación. Una de las mayores prioridades acordadas fue que todos los participantes del proyecto debían beneficiarse de algún tipo de aprendizaje, y esto implicaba que, en el proceso, todos los participantes debían ser conscientes de que no había jerarquías entre los colectivos y que eran un mismo equipo aprendiendo.

Los educadores de cada uno de los hospitales de la Fundación Orienta propusieron 4 participantes de entre sus usuarios y pacientes, hasta formar un grupo de 12 participantes de este colectivo. Se trataba de pacientes que ya estaban en la última fase de tratamiento. Estos usuarios fueron divididos por parejas, y se incorporaron a grupos previamente configurados por 4 o 5 estudiantes de BAU (28 estudiantes de BAU en total) siendo finalmente 40 participantes y conformando 6 equipos de trabajo.

## MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN

En esta sesión, de forma consensuada, se establecieron el número de sesiones de trabajo en equipo conjunto que tendrían los dos colectivos participantes, las dinámicas de cada una de ellas y el lugar donde se realizarían, entre BAU y la Fundación Orienta. Además, se acordó la incorporación de 2 educadores por cada hospital que, a modo de personas de referencia, acompañaron a los pacientes participantes en todo momento, especialmente en las sesiones de contacto con los estudiantes. Esto favoreció la creación de un ambiente afable de trabajo y facilitó la colaboración entre los dos colectivos. La metodología utilizada fue concebida teniendo en cuenta, paralelamente, las fases y dimensiones de un proyecto de diseño audiovisual, las estrategias de co-diseño inspiradas en Alejandro Masferrer, y los métodos y estrategias necesarias en un proceso de mediación. Explicaremos todo esto con detalle durante la investigación.

### Dinámicas

El proyecto tuvo una duración de 7 semanas en sesiones de trabajo de 8 horas semanales de docencia repartidas, como en las anteriores ediciones, entre 2 asignaturas paralelas: Iniciación a Proyectos II y Expresión Gráfica II del Grado en Diseño.

**El proyecto se inició con una primera sesión** de presentación del proyecto a los estudiantes de BAU a cargo de los profesionales de la Fundación Orienta Trinidad Sánchez, el Dr. Miguel Cárdenas y Brenda Tarragona, directora asistencial de la Fundación. Una sesión informativa sobre las

particularidades del colectivo de usuarios de la Fundación, con el objetivo de romper estereotipos vinculados a la salud mental y beneficiar un primer encuentro posterior más tranquilo entre los dos colectivos. Esta primera parte de la sesión duró aproximadamente una hora y resultó ser un tiempo insuficiente. Por su parte, los educadores de la Fundación, en las sesiones de trabajo previas a este encuentro, habían estado trabajando preparando a los jóvenes usuarios de la Fundación para el encuentro con los estudiantes de BAU, intentando acompañar la sensación de malestar que pudieran experimentar al sentirse analizados por su condición.

A continuación, los estudiantes, por grupos, acogieron a cada uno de los participantes de cada uno de los 3 hospitales y realizaron una visita de aproximadamente 30 min de duración por las instalaciones de BAU, acompañados por los educadores de referencia de la Fundación. Finalizada esta visita, cada grupo se distribuyó por diferentes espacios de la universidad donde, de forma libre, compartieron un primer espacio de contacto y se empezaron a conocer. En algunos casos, este tiempo de contacto se alargó mucho más de lo esperado, lo que sorprendió a los educadores de la entidad.

Esta primera sesión finalizó con la entrega de una libreta y una bolsa de BAU a todos los participantes, tanto estudiantes como usuarios de la Fundación, en la que se les instó a responder a unas preguntas guía



## MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN



sobre el proyecto. Preguntas que trabajaríamos en la siguiente sesión (hablaremos de ellas más adelante).

**La segunda sesión** se realizó en las instalaciones de los 3 hospitales de día de la Fundación. Cada uno de los grupos de estudiantes se desplazó hasta los respectivos lugares para poder así conocer el espacio del otro, entendiendo que era importante para el proyecto acercarnos a su realidad.

La sesión, de 2 horas y media, se desarrolló en 2 bloques de 1 hora, separados por un descanso de 30 minutos, en la cual se produjo una aproximación mucho más cercana entre los dos colectivos. Las preguntas guía de la sesión anterior sirvieron de detonante para poder focalizar rápidamente el objetivo de la sesión, delimitar el tema y el mensaje en el que cada grupo deseaba profundizar. Para ello se utilizaron nubes de elementos, listas de palabras y diagramas visuales donde los participantes fueron agrupando conceptos que salían de las conversaciones comunes.

**La tercera sesión** se realizó de nuevo en las instalaciones de BAU y también tuvo una duración de 2 horas y media, separada en 2 bloques con un momento de pausa y distensión del grupo.

Partiendo del tema y el mensaje definido el día anterior, cada uno de los grupos dedicó la sesión a definir de forma conjunta el concepto y la puesta en escena. Para ello se realizó una enriquecedora sesión de trabajo colaborativo en la que se trabajó el significado de cada uno de los mensajes mediante la elaboración de un poster en un papel de gran tamaño con la utilización de pos-its, rotuladores, ceras.... A continuación, y una vez puesto en común y clarificado el concepto se elaboró un segundo poster





donde se trabajó la puesta en escena desde 4 puntos de vista, forma, color, textura y audio. Con todo este material ya se podía iniciar la fase de formalización.

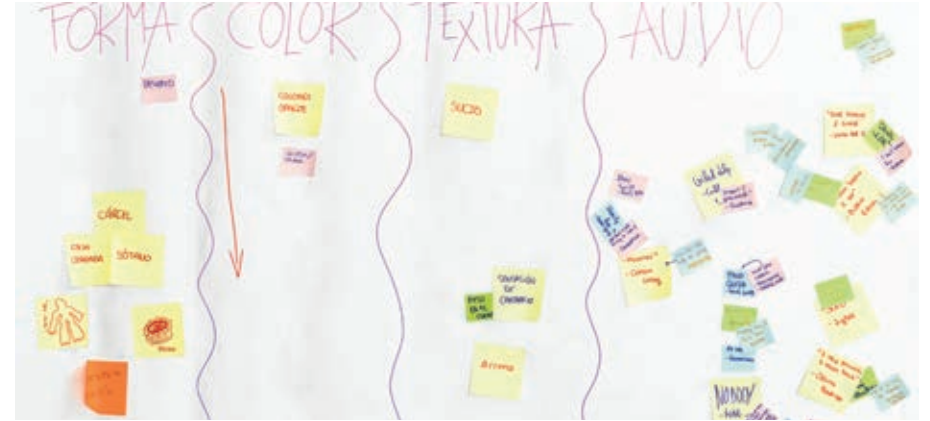
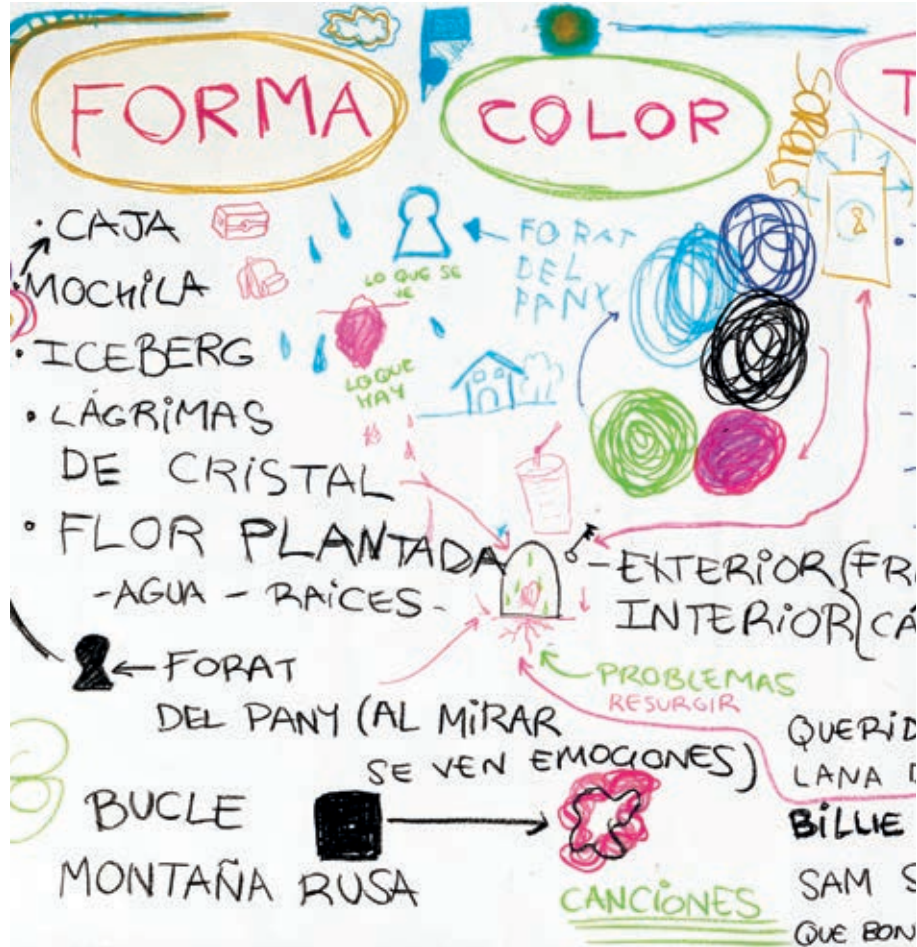
Según lo establecido con los educadores de la Fundación Orienta, esta sería la última sesión de contacto hasta el día de la presentación. Sin embargo, los jóvenes usuarios de la Fundación manifestaron su interés en seguir yendo a BAU, por lo cual se planificó 1 sesión extra. Ese mismo día se decidió que dicha sesión se realizaría la semana anterior a la presentación final, con el objetivo de que los usuarios de la Fundación pudieran aportar su opinión sobre el rumbo de las formalizaciones.

**La cuarta y quinta** sesión se establecieron como un trabajo independiente de los estudiantes de BAU, en los que avanzar sobre la formalización técnica de cada uno de los proyectos. Construir, testear materiales e iterar los resultados técnicos para poder avanzar en la puesta en escena. En estas dos sesiones no hubo contacto entre los colectivos.

**La sexta sesión** se estableció como una preentrega del proyecto, en la que cada grupo de estudiantes recibió a sus colaboradores y realizó una primera instalación de la pieza. La respuesta por parte de los usuarios de Orienta fue muy positiva y optimista. Sin embargo, los estudiantes de BAU se mostraron nerviosos, pues eran más conscientes de la cantidad de trabajo que quedaba por hacer.

**En la séptima y última sesión** de contacto, se realizó la instalación y la exposición del proyecto en las instalaciones de BAU. Al día de estreno, abierto al público, asistieron cerca de 100 personas entre los participantes, educadores, docentes de Bau, directivos de las instituciones, familiares y amigos. La presentación de las piezas corrió a cargo de los grupos (estudiantes + usuarios de la Fundación) y durante la sesión pudieron recibir comentarios sobre las piezas que fueron muy motivadores y de gran ayuda evaluativa para todos los grupos participantes. De forma extraordinaria y a diferencia de todas las anteriores iniciativas descritas, en esta ocasión se estableció una última sesión de evaluación.

**En dicha sesión presencial, que tuvo lugar 3 días después del día de estreno, se instó a los estudiantes participantes a realizar una autoevaluación, así como a cumplimentar una entrevista de 20 preguntas para reflexionar de forma activa y personalizada sobre los aprendizajes adquiridos, a través de preguntas relativas a innovación, proceso de aprendizaje, implicación del colectivo, sensaciones y aspectos generales.**





## MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN

Describimos brevemente los proyectos resultantes:

**Título: BRECHA GENERACIONAL** ▶

**Autores/as:** Lola Valor, Paula Palacio, Carla Martínez, Ángel Paniagua y Gina Pomarol

**Duración:** 4'29"

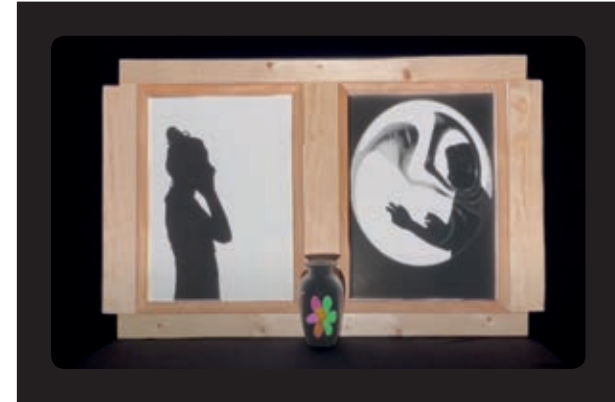
**Descripción:** Este proyecto reflexionaba sobre la brecha generacional centrándose, en este caso, en la relación entre una madre y su hijo. La puesta en escena proponía la proyección de los mismos en el marco de dos ventanas y de un jarrón real en volumen que representa la fragilidad de la relación. Con estos elementos se creaba una experiencia inmersiva que invitaba a reflexionar sobre la conexión emocional entre generaciones y la importancia de la comprensión mutua.

**Título: LA LLAVE** ▶

**Autoras:** Salua Babeli, Celia Calvo, Laura García, Aina Monné, Judit Puig, Ariadna Rovira

**Duración:** 5'

**Descripción:** El proyecto reflexionaba en torno al efecto que pueden producir las palabras en una persona adolescente en situación de vulnerabilidad a nivel de salud mental.

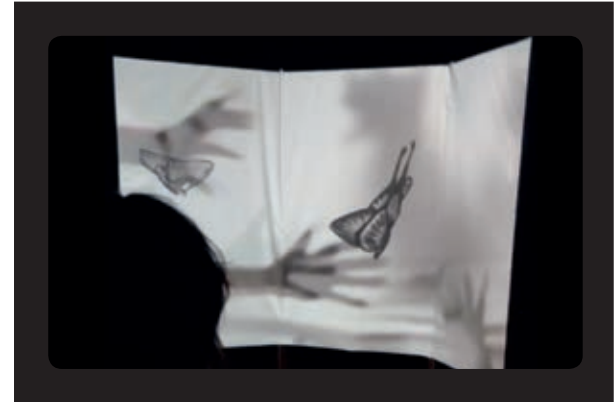


**Título: SOLEDAD**

**Autores/as:** Pol Tarrés, Laia Galceran, Anna Rebull, Janira Ruiz y Laia González

**Duración:** 5'

**Descripción:** Este proyecto exploraba el concepto de soledad, desde la soledad buscada y saludable, a la aquella sentida aun estando en compañía. La puesta en escena se realizó mediante un biombo/tríptico que envolvía al espectador de forma inmersiva.

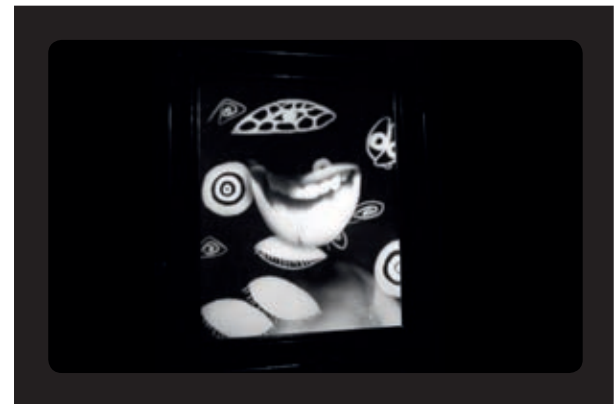


**Título: LUCIÉRNAGAS** ▶

**Autoras:** Jana Torrens, Valentina Galofré, Marta Amorós, Paula García y Marina Vega

**Duración:** 4'5"

**Descripción:** El audiovisual está centrado en el proceso de la recuperación, utilizando como metáfora la necesidad de oxígeno de una luciérnaga para poder brillar.



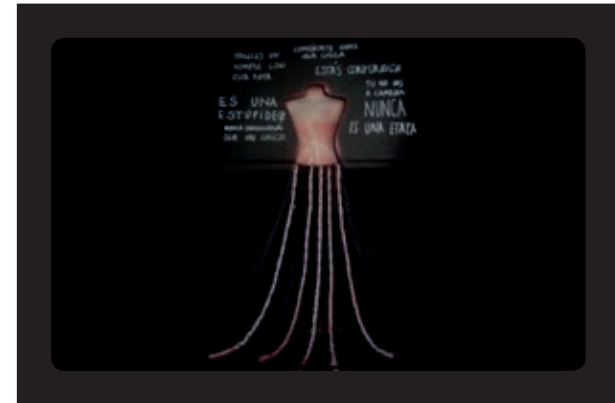
## MIS INICIATIVAS DE MEDIACIÓN

### Título: ATADURAS DE IDENTIDAD ▶

**Autoras:** Carla Boix, Valeria de Rosa, Judith Salvador, Sandra Tomás y Susana Valero

**Duración:** 4'36"

**Descripción:** Proyecto que exploraba la temática de la disforia de género. El audiovisual mostraba el proceso por el que pasan los adolescentes en esta situación: desde el momento en el que no saben lo que les pasa, hasta las críticas y comentarios que reciben, refiriéndose a los desafíos y luchas asociados con la identidad de género.

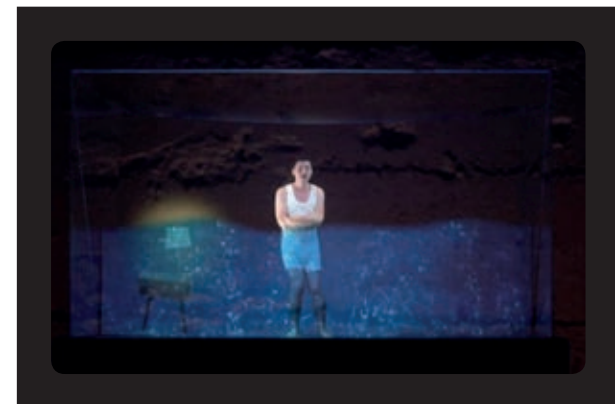


### Título: NECESITO TACTO ▶

**Autores/as:** Karla Pons, Queralt Ciurana, Javier López, Marlyn Susan y Marta Besoli

**Duración:** 3'39"

**Descripción:** Este proyecto abordaba el tema de las autolesiones por parte de jóvenes con TCA. A través de la técnica holográfica del Ghost Pepper, se situaba al protagonista del relato, a modo metafórico, en el interior de una pecera. A través del proyecto se mostraban herramientas para ayudar a personas en esta situación.



# PRÁCTICAS CERCANAS



A continuación, se reconoce un conjunto de prácticas cercanas a nuestra investigación que se valen de procesos y herramientas audiovisuales similares. Destacamos estas prácticas por estar, como en nuestro caso, orientadas hacia la comunidad, por utilizar metodologías focalizadas en fortalecer la cohesión comunitaria y empoderar a sus participantes, otorgándoles voz a través de un proyecto de co-creación. Al promover la colaboración, la comunicación y el reconocimiento de las habilidades individuales, estas prácticas fomentan la empatía y la capacidad de diálogo entre colectivos de contextos diversos.

Los agruparemos en diferentes apartados según sus características:

- Proyectos audiovisuales de organizaciones que involucran a **estudiantes** en la creación de contenido audiovisual colaborativo, lo que les permite no solo adquirir habilidades audiovisuales, sino también fomentar la solidaridad, el reconocimiento y el empoderamiento a través de la narración de historias:

#### **Laboratorio de Antropología Audiovisual Experimental (LAAV)**

Desde 2012 este espacio de creación, desarrollado en el Departamento de Educación y Acción Cultural del Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC), combina las disciplinas artísticas y científicas en el estudio y la representación del ser humano y grupos sociales desde una perspectiva experimental y crítica.

Propone la realización de proyectos audiovisuales colaborativos con

colectivos diversos, desde adolescentes a personas de la tercera edad.

Uno de los proyectos más cercanos a nuestra práctica es [Libertad](#), que involucró a 17 estudiantes de secundaria de 2 institutos de León en la creación de un documental a partir de un testimonio oral de la Guerra Civil. Este proceso permitió que los adolescentes empatizaran y compartieran la experiencia de un testimonio traumático, que ocurrió en el mismo territorio y con jóvenes de su misma edad, pero en un período histórico que lamentablemente muchos jóvenes ya perciben como lejano y sin efecto en nuestro presente.

Se aplicaron métodos alternativos a los enfoques tradicionales utilizados en el aula y se elaboraron una serie de materiales didácticos interesantes para poner en valor el proceso de enseñanza-aprendizaje como es el caso de un [mapa interactivo](#) a modo de línea de tiempo sobre la intervención de los participantes y que cuenta con multitud de recursos audiovisuales.

[My block, my hood, my city](#). Esta organización sin fines de lucro trabaja con estudiantes de Chicago para crear documentales sobre los diversos vecindarios de la ciudad. La producción de estos documentales les permite aprender sobre su comunidad y promover el reconocimiento y la solidaridad.

[Project youth doc](#). Este proyecto trabaja con estudiantes de secundaria en Nueva York para crear documentales sobre temas sociales y comunitarios. Los estudiantes colaboran en la investigación, la producción y la edición de



## PRÁCTICAS CERCANAS

sus películas, lo que fomenta el reconocimiento de las voces y experiencias de sus compañeros.

**Reel-lives**. Este programa trabaja con estudiantes de escuelas secundarias en Nueva York para crear documentales sobre la vida de personas mayores. Los estudiantes entrevistan y filman a personas mayores en sus comunidades, lo que promueve el reconocimiento y el respeto intergeneracional.

**Studentcam**. Organizado por C-SPAN, este concurso invita a estudiantes de escuelas secundarias y universidades a crear documentales sobre temas políticos y sociales. Los estudiantes colaboran en la producción de videos que expresan sus puntos de vista y promueven la participación cívica.

**Youth for change**. Esta iniciativa reúne a jóvenes activistas voluntarios de todo el mundo para crear acciones relacionadas con la igualdad de género, la justicia social y otros temas importantes. Entre estas acciones los jóvenes tienen la opción de colaborar en la producción de videos, documentales y campañas para abogar por el cambio social.

**Youth fx**. Es un programa de capacitación en medios audiovisual para jóvenes en Albany, Nueva York. Los estudiantes participan en la producción de cortometrajes y documentales sobre temas que les importan, lo que les brinda una plataforma para expresarse y fortalecerse a través de la creación audiovisual.

• También destacamos aquí un proyecto de **diseño colaborativo** que cuenta con la intervención de estudiantes universitarios, y que utiliza una *metodología* activa de enseñanza muy cercana a la nuestra. Se trata de:

**Ojalá projects**. Un grupo barcelonés de docentes universitarios que apuesta por la co-creación en la formación de disciplinas artísticas y de diseño. Para incrementar la conciencia social, trabajan con colectivos multidisciplinares y multiculturales que se hibridan con grupos de estudiantes universitarios estableciendo conexiones entre ellos mediante metodologías activas de enseñanza y aprendizaje.

Los estudiantes y colectivos trabajan en común para aportar sus conocimientos en beneficio de la resolución de una necesidad y promover así la transformación social. Los docentes en este caso actúan como expertos de diseño

• Proyectos audiovisuales centrados en la **colaboración** entre colectivos para abordar una variedad de temas y cuestiones culturales y sociales. Para poder llevar a cabo el proyecto, en muchos casos se realiza una pequeña capacitación:

**Contos de Ifá**. Es un proyecto brasileño que se enfoca en rescatar el aporte de la cultura de afrodescendientes negros en los ámbitos sociales, económicos y políticos relevantes para la Historia de Brasil.

Para ello se propone a jóvenes participantes la creación de una colección



## PRÁCTICAS CERCANAS

de videojuegos para los cuales deben de recuperar antiguas leyendas de la comunidad mediante el uso de la tradición oral, fortaleciendo así los lazos culturales intergeneracionales.

Así, a través de métodos pedagógicos participativos se involucra y capacita a jóvenes en la producción tecnológica, se promueve su identidad y un uso crítico de la tecnología para la transformación social. Este proyecto ha tenido un impacto significativo en la juventud brasileña, alcanzando a miles de personas de manera directa e indirecta a lo largo de los años.

**Craftea.** Un proyecto basado en el aprendizaje significativo a través de la creación de propuestas urbanísticas por parte de las personas participantes utilizando el videojuego *Minecraft*. Una propuesta en la que bajo la perspectiva y la opinión de los niños y niñas participantes se establece un programa integral orientado a mapear nuestro entorno cercano con el objetivo de desarrollar propuestas de mejora del espacio público.

**FilmAid.** Esta organización trabaja con refugiados y jóvenes en situaciones de crisis en Kenia y Jordania. Los jóvenes reciben una capacitación en la producción de medios audiovisuales lo que les permite tener más herramientas de expresión e iniciarse en la creación de películas y documentales que reflejan sus experiencias y promueven la empatía.

**La rara Troupe.** Este grupo de trabajo, localizado en la ciudad de León (España), está compuesto por personas adultas, con y sin diagnóstico de enfermedades relacionadas con la salud mental. Utilizan la creación



Colectivo Ojalá Projects. Pantalla de inicio de su sitio web

audiovisual, sobre la que reciben una formación mínima, como medio de auto-representación y narración en primera persona. Sus reuniones semanales se centran en la construcción audiovisual y en generar un espacio de confianza y reflexión, sobre el que se priorizan las narrativas en primera persona por encima de la tecnología.

Desde 2016, La rara Troupe se integra en el LAAV (Laboratorio de Antropología Audiovisual Experimental).

**Locamente: Arte, cine y otras demencias.** Este grupo de trabajo surge de la colaboración entre el centro de arte DA2 y la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Salamanca, con la gestión de La rara Troupe. Se enfoca en el ámbito artístico y cultural, promoviendo la participación de personas tradicionalmente excluidas debido a problemas de salud mental y malestar psicosocial. El proyecto implica la realización colaborativa de un audiovisual y una investigación artística paralela al proceso creativo. Se desarrolla a lo largo de sesiones semanales de 3 horas, donde se trabaja en conjunto en el guion, la grabación y el montaje.

**Peace It Together.** Este programa reúne a jóvenes palestinos e israelíes para trabajar juntos en la creación de películas que aborden el conflicto en el territorio. A través del proceso de producción de películas, los jóvenes pueden compartir sus perspectivas, a través de un diálogo y reconocimiento mutuo.

**Sedimentos.** Es un largometraje dirigido por Adrián Silvestre en 202, que narra las experiencias en primera persona de 6 mujeres transexuales. Nos interesa del trabajo de Silvestre el proceso previo a la realización del proyecto. El proceso se extendió a lo largo de 5 años, durante los cuales el director buscó inicialmente acercarse a la realidad de estas mujeres. Antes de tomar una cámara, dedicó un extenso período de tiempo a asistir a las sesiones de I-vaginarium, una asociación que brinda orientación a chicas trans que consideran someterse a cirugía genital (el dilema de someterse o no a la cirugía es uno de los numerosos temas que se abordan en la película). Esta etapa le permitió no solo acompañar y escuchar a estas mujeres, sino

también aprender de sus vivencias y establecer una conexión genuina con ellas. El objetivo era que se sintieran parte integral de la producción y que la película reflejara sus perspectivas. El resultado de la película no es un catálogo de testimonios sino algo muy complicado de conseguir, mostrar las temáticas, las problemáticas y las vivencias que las mismas protagonistas decidieron mostrar, desde la convivencia del día a día, la complicidad entre ellas y desde el respeto. Todo ello logrado gracias a la confianza y empatía conseguida entre protagonistas, director y equipo de producción durante el proceso de gestación e ideación previo al rodaje.

**Vivim el barri.** Este proyecto, organizado desde el año 2021 por la Filmoteca de Catalunya en colaboración con la Fundació Tot Raval y la Cooperativa la Selva, se dirige a jóvenes de 16 a 20 años. Durante el taller de 8 días de duración realizado en el periodo estival, los participantes trabajan en procesos de elaboración audiovisual, incluyendo el guion y el rodaje, como una herramienta para fomentar el pensamiento crítico y la sensibilización sobre temas sociales a través de la experimentación cinematográfica.

- En algunos casos es el propio proyecto audiovisual, los recursos artísticos necesarios para su expresión o los medios tecnológicos que utiliza en su producción los que se convierten en soporte para establecer la mediación y la empatía...Citaremos sólo algunos de ellos:



## PRÁCTICAS CERCANAS

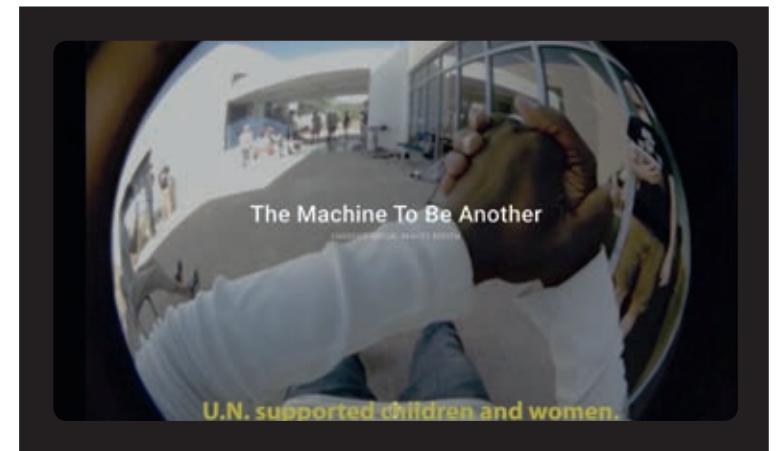
**Videoletters**. Este proyecto, creado por una colaboración entre estudiantes, mujeres de refugiados y veteranos de guerra, se centra en la creación de “videoletters”. El soporte videográfico es utilizado para intercambiar historias de refugiadas y veteranos de guerra para promover la empatía y la solidaridad y en muchos casos facilitar el reencuentro de personas desvinculadas por causas bélicas. Las videocartas también son utilizadas como herramienta de reconciliación y expresión.

**Proyecto Quipu**. Este proyecto utiliza testimonios reales como un medio de fortalecimiento de un colectivo históricamente desfavorecido. Este documental interactivo sobre las esterilizaciones masivas de indígenas que fueron realizadas en la década de los 90 en Perú, recoge y da voz 20 años después, y gracias a la tecnología móvil, a multitud de testimonios reales que siempre fueron silenciados. La voz de los testimonios nos acerca a su realidad. Encontramos multitud de ejemplos en este sentido, pero mostramos este como uno de los más relevantes.

**The Machine To Be Another (TMBA)**. Este proyecto, iniciado en 2012 por el colectivo barcelonés BeAnotherLab, integra de manera efectiva el arte, la ciencia y la tecnología para simular un intercambio con el cuerpo de otro individuo. Para lograr esto, explora las posibilidades de la realidad virtual para sumergir al usuario en una experiencia cognitiva en la que se percibe a sí mismo como si tuviera el cuerpo de otra persona. Esto se logra mediante la sincronización de dos usuarios que realizan movimientos idénticos al unísono. El proyecto se basa en una investigación destinada a promover la toma de

conciencia desde una perspectiva activa y una preocupación empática. La utilización de tecnología avanzada, narrativa, percepción y subjetividad en la máquina estimula no solo la empatía, sino también la comprensión y la motivación intrínseca con respecto a la experiencia vivida, ya que se percibe como propia.

Este proyecto, que recibió el Premio Europeo a la Innovación Social en 2016 otorgado por la Unión Europea, se ha convertido en un punto de referencia para su aplicación en diversos ámbitos, incluyendo la mitigación de estereotipos negativos en contextos de inmigración, género, cuidados y relaciones intergeneracionales, así como en la mediación y resolución de conflictos.



Colectivo TMBA. Fotograma de un video insertado en su sitio web

# MARCO CONCEPTUAL. 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?

Han sido numerosas las definiciones de conflicto planteadas a lo largo de la historia. Algunas de ellas lo consideran como mecanismo principal e imprescindible para provocar **cambios sociales** históricos (violencia, destrucción, desordenes sociales y negatividad). Charles Marx lo consideraba un motor de la evolución histórica, en tanto que la evolución social se produce por las relaciones normalmente conflictivas entre los órdenes sociales.

Los investigadores del Área de Psicología Social Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Universidad Rey Juan Carlos, Roberto Domínguez Bilbao y Silvia García Dauder, reconocen que históricamente se ha considerado el conflicto desde un aspecto negativo, si bien es verdad que actualmente dicha perspectiva tiende a disminuir. Para los autores, la mediación “evita los estancamientos, estimula el interés y la curiosidad, es la raíz del cambio personal y social, y ayuda a establecer las identidades tanto personales como grupales. Ayuda a aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas, a construir relaciones mejores y más duraderas, a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás” (Domínguez, García, 2003, p. 4). Como vemos, en esta definición se busca tener en cuenta su capacidad para maximizar aspectos positivos, por eso nos resulta más interesante para nuestra investigación.

Sin embargo, si consultamos ahora la definición de *conflicto* en el Diccionario de la Real Academia Española\*, encontramos las siguientes acepciones:

1. m. Combate, lucha, pelea. U. t. en sent. fig.
2. m. Enfrentamiento armado.
3. m. Apuro, situación desgraciada y de difícil salida.
4. m. Problema, cuestión, materia de discusión. Conflicto de competencia, de jurisdicción.
5. m. Psicol. Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos.
6. m. desus. Momento en que la batalla es más dura y violenta.


Observamos que estas acepciones se plantean todas desde la acción violenta de la confrontación, utilizando términos como batalla, enfrentamiento armado, lucha, pelea, etc. Pero en ningún caso se incluyen o mencionan las condiciones primeras del proceso que podrían dar lugar a estas acciones violentas.

Ponemos en duda, pues, que una acción violenta (*batalla, lucha...*) cierre por sí sola la definición de conflicto. En este sentido, una previa situación de malestar entre distintas partes podría identificarse también como parte de un conflicto, de modo que la acción violenta sería, pues, producto de una mala gestión de los agentes implicados en esta situación.

\*Diccionario de la Real Academia Española Disponible en: < <https://dle.rae.es/conflicto?m=form>>. [Recuperado el 8/02/23]



La manera de concebir un conflicto, de hecho, ha evolucionado durante los últimos años. En lo que históricamente se denominaba resolución de conflictos, actualmente cada vez es más frecuente utilizar la expresión gestión de conflictos. En esta dirección, Domínguez y García observan como en la versión del diccionario inglés Webster de 1983, además de los conceptos de pelea, lucha, batalla, etc., incluye además “desacuerdo intenso u oposición de intereses, ideas, etc.” (Domínguez, García, 2003, p 4).



**En nuestro estudio nos centraremos en aquellas definiciones que se focalicen en **conflictos entre dos o más agentes, que aporten una perspectiva positiva y que se centren en las relaciones de las personas a pequeña escala.****

Domínguez y García también nos proponen varias clasificaciones posibles de conflicto, según su contenido (de relación, de intereses, de información, estructurales...), según su naturaleza (verídico, contingente, falso, latente...) o según su alcance y sus efectos. Es en esta última clasificación donde centramos nuestra atención dado que nos interesa investigar las posibilidades positivas del conflicto.

Iniciamos el análisis con la definición que aporta el conflictólogo Evert Van de Vliert:

“Se dice que dos individuos, un individuo y un grupo o dos grupos están en conflicto en tanto que al menos una de las partes siente que está siendo obstruida o irritada por la Otra” (Van de Vliert, 1198, p. 351)

En esta definición podemos tener en consideración varios aspectos:

- Ya no se hace hincapié en una acción violenta.
- Se presenta a los posibles participantes del conflicto: dos individuos, un individuo y un grupo o dos grupos
- Se hace alusión directa a un estado, esto es, a un efecto emocional resultado de un trato específico, y no solamente a este trato específico.

En este mismo sentido, los expertos en psicología social Jeffrey Z. Rubin, Dean G. Pruitt y Sung Hee Kim nos definen el conflicto como la “divergencia percibida de intereses, o una creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden ser alcanzadas simultáneamente” (1994).

Es decir, por un lado, destacan también los aspectos emocionales y relativos a la percepción de un trato recibido de una parte con respecto a la otra.

Por otra parte, en esta definición también podemos incluir un **objetivo** final al definir las aspiraciones como algo que no puede ser alcanzado de forma inmediata, por lo tanto, un objetivo común. Si podemos incluir un objetivo, será importante poner atención al proceso para valorar si podemos afectar

## MARCO CONCEPTUAL. PUNTOS DE PARTIDA

al mismo en pro de su consecución, con lo cual la mediación podría empezar a tener su lugar con respecto al proceso.

Por otro lado, nos resulta también de especial interés la definición que aporta, Kenneth W. Thomas, profesor de Gestión en la Naval Postgraduate School en Monterrey de California. Para Thomas el conflicto es “el proceso que comienza cuando una parte percibe que la otra afecta negativamente o está próxima a afectar negativamente a algo que le concierne” (Thomas, 1992, p. 653). Esta definición no sólo se inicia explícitamente con el concepto de proceso, lo cual ya de por sí nos aporta una perspectiva de trabajo interesante, sino que también nos habla de las relaciones e interacciones que se establecen entre las partes y su percepción.

Es importante detenernos un momento y recordar el Interaccionismo Simbólico, el concepto acuñado por el sociólogo Herbert Blumer en 1937 en el ámbito de la Psicología social. Tiene tres premisas fundamentales sobre las que fijamos nuestra atención (Blumer, Mugny, 1992):

- La primera es que el “ser humano orienta sus actos hacia las cosas en **función de lo que éstas significan para él**”. Herbert incluye aquí cosas, personas, instituciones, ideales, actividades o situaciones de todo tipo en su vida cotidiana, símbolos.
- “La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva o surge como consecuencia de la interacción social que cada persona mantiene con el prójimo”.

- La tercera es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.”

Vemos que Blumer, en su teoría, ya anunciaba el proceso y la interacción de las personas, elementos que K. Thomas rescataría tiempo después.

En 1978, y también desde la perspectiva del Interaccionismo simbólico, Anselm Strauss observaba como un *conflicto* era “un proceso fundamental mediante el cual la sociedad constantemente se rehace” (Domínguez, García, 2003, p. 15). Una vez más, el conflicto formaba parte de la ecuación del progreso de la sociedad. Además, en este caso, incluye el concepto de **rehacer**, esto es, de construir de nuevo y mejor.

Los psicólogos sociales Muzafer y Carolyn Wood Sherif plantearon la *Teoría del conflicto real*, publicada en 1953 tras un experimento con un grupo de preadolescentes (11-12 años). En este experimento se planteaban tres etapas: *la formación de grupo* (en la que separaron a los adolescentes que anteriormente tenían vínculos de amistad), *conflicto intergrupar* (en la que sólo un grupo podía vencer) y, por último, *reducción del conflicto* (en la que se desarrollaban pruebas con **metas supraordenadas**, pruebas en las cuales sólo los grupos que colaboraban entre ellos pueden superarlas). El planteamiento al que llegan es que las personas actúan en términos de identificación con el grupo al que pertenecen y que sus actitudes o comportamientos son un reflejo de los intereses que persiguen en cada momento.

Para Sherif y Sherif los intereses dan paso a **tres tipos de relaciones**, de competición cuando los intereses son incompatibles, de independencia cuando son compatibles y **de cooperación** cuando los intereses son compatibles, pero necesitan de un esfuerzo conjunto para su consecución.

**En base a este planteamiento, nos interesa la visión que aportan en cuanto a la gestión de conflictos. Su visión basada principalmente en la creación de metas supraordenadas pone en primer nivel la cooperación de los grupos para conseguir la consecución de los intereses, de los objetivos de ambos grupos. De este modo, este proceso supone aprendizaje y empoderamiento para los participantes en situaciones similares en su futuro.**

### Gestión de conflictos

Podemos pensar en la **gestión de un acuerdo** para trabajar y pulir un conflicto de intereses. Sin embargo, a día de hoy en el contexto español, esta acepción aún no la encontramos en la definición del diccionario de la Real Academia Española, aunque sí vemos una aproximación cuando

en la definición del BOE Ley 5/2012, de 6 de julio se empieza a utilizar la ya mencionada anteriormente palabra controversia, con el fin de ampliar el abanico de situaciones dónde puede acontecer una mediación

Por otro lado, Morton Deutsch propone un planteamiento que parte de un enfoque psicosocial, desde el cual se tiene en cuenta "el conjunto del proceso conflictivo y no [se centra sólo] en un estadio concreto o desde la perspectiva de una de las partes en un momento" (Domínguez y García, 2003, p.3). Nos interesa destacar de este autor el concepto de proceso y lo que él denomina **conflictos constructivos**, conflictos cuyos resultados son satisfactorios para la mayor parte de participantes posible.

Para que un **conflicto sea constructivo**, Deutsch plantea una gestión del conflicto que incluya una serie de características, factores y condiciones, focalizándose en los principales efectos que producen los conflictos (Domínguez y García, 2003, p.16)

Características:

- **Pensamiento creativo** en la solución de los problemas
- **Búsqueda de posibilidades de resolución para ambos**
- Dar al oponente el beneficio de la duda al interpretar sus motivos
- Búsqueda de acuerdos cooperativos negociados



## MARCO CONCEPTUAL. PUNTOS DE PARTIDA

Factores que hacen que un conflicto sea productivo y no destructivo:

- Comunicación honesta
- Relación previa entre las partes no antagonista
- Asunto conflictivo relativamente menor o, al menos, bien enfocado
- Evitación de posturas rígidas
- Focalización consciente en los aspectos más relevantes del conflicto

Condiciones que favorecen el desarrollo de reglas internas entre las partes favorables a un desarrollo productivo del conflicto:

- Cada parte debe estar coherentemente organizada para permitir que sus acciones se coordinen eficazmente.
- Cada parte debe desear reconocer la legitimidad de la otra parte.
- Ambas partes se ven a sí mismas como partes de un conflicto mayor.

Cómo vemos implícita en esta enumeración de características, factores y condiciones, también están presente la idea de proceso, **la comunicación horizontal** y respetuosa entre las partes, con un reconocimiento **mutuo**, las reglas comunes, **la flexibilidad y la empatía**, etc.

Domínguez y García (2003, p. 40) también nos hablan de la obra de Lewis A. Coser Coser, al que se refieren destacando claramente los aspectos positivos del conflicto:

- El conflicto sirve para establecer y mantener la identidad y los límites de las sociedades y grupos.
- El conflicto no es siempre disfuncional para la relación en la que ocurre. A menudo el conflicto es necesario para mantener tal relación.
- El antagonismo es un elemento habitual en las relaciones íntimas.
- El conflicto con otro grupo contribuye a movilizar las energías de los miembros del grupo y, por ello, a cohesionarlo.
- Los grupos implicados en continuas luchas con el exterior tienden a ser tolerantes en el interior del grupo.
- El conflicto más que ser disruptivo y disociador puede ser un elemento de equilibrio y por ello mantener la sociedad como un proyecto en marcha.

**Estos aspectos nos ayudan a reflexionar y nos ofrece tanto oportunidades de crecimiento personal del individuo como del grupo, posibilidades de aprendizaje, posibilidades de empoderamiento, ...etc. Posibilidades de transformación de la sociedad, en definitiva.**

El profesor en psicología de la universidad de Leiden, Carsten Karel Willem de Dreu y el Psicólogo Van de Vliert proponen también una gestión productiva

del conflicto desde el punto de vista de la gestión del proceso. Su visión, desde la perspectiva procesual cognitiva, pone atención en la evolución del proceso, en cómo los participantes manifiestan el conflicto, en cómo lo perciben y cómo lo verbalizan. A partir de aquí, investigan estrategias de intervención para mejorar los 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 para el sociólogo y matemático noruego Johan Galtung.

Galtung, referente del campo de epistemología para la paz, se refiere a términos como **la empatía, la creatividad y la no violencia**, en el tratamiento de un conflicto, para que el proceso sea positivo, constructivo y beneficioso para todos los participantes. A esta metodología de investigación (de transformación de conflictos) la denominó el **Método Transcend**. Para desgranar este método es necesario partir del planteamiento del término conflicto según dicho autor:

- El conflicto es crisis y oportunidad.
- El conflicto es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano.
- El conflicto es una situación de objetivos incompatibles.
- Los conflictos no se solucionan, se transforman.
- El conflicto implica una experiencia vital holística.
- El conflicto como dimensión estructural de la relación.
- El conflicto como una forma de relación de poderes.

(Calderón, 2009, p. 67)

Galtung, en este ecosistema, hace referencia siempre a la oportunidad, la transformación, la dimensión estructural, el poder... Pero ¿Qué propone en la práctica para hacer compatible la creatividad, la empatía y la no violencia, esto es, para transformar el conflicto y trascender?

Desde la perspectiva de nuestra investigación, resulta relevante explorar el enfoque que Galtung nos ofrece respecto al conflicto como una experiencia integral. Además, Galtung introduce el concepto de transdisciplinariedad, el cual nos estimula a considerar que el conocimiento humano no puede ser fragmentado en compartimentos estancos, lo cual también nos resulta interesante.

Galtung también recupera el concepto de concientización, acuñada por el pedagogo Paulo Freire. Para él entender todos los pormenores del mismo, los condicionantes, las posiciones y los intereses de las partes..., ayuda a los participantes a no cosificar al otro y por tanto a tomar consciencia de su posición, convirtiendo el proceso en una herramienta de transformación. “un actor consciente será capaz de dirigir esa transformación incluyendo la propia” (Calderón, 2009, p. 72).

Galtung ve en la resolución del conflicto una oportunidad de **poner en valor las habilidades y capacidades** de los participantes. Nos interesa principalmente la posibilidad de ir más allá del conflicto, de **trascenderlo, para reforzar los potenciales de los participantes**, de aflorar las habilidades y las capacidades de los agentes implicados, reforzando la empatía, la creatividad y la no violencia, bajo premisas de concientización.

Este hecho activa el proceso de **transformación** de los participantes. Galtung reconfigura el conflicto desde procesos de colaboración y lo transforma en una **oportunidad** positiva, “convirtiendo las situaciones conflictivas en experiencias pedagógicas, de concientización, de empoderamiento, de estímulo y desarrollo de la creatividad, mientras que la trascendencia juega un rol importante de orientación, ya que “presupone esperanza y la esperanza está localizada en visiones de lo positivo, en un futuro constructivo, no en replicar un pasado traumático” (Calderón, 2009, p. 77).

Conforme a las ideas de Galtung, la creatividad se sitúa en el territorio limítrofe entre el ámbito intelectual y el emocional. Galtung reconoce, además, que las emociones desempeñan un papel rector, mientras que la intelectualidad se considera un instrumento en este proceso.

**Ubicar la creatividad en el punto de convergencia entre las emociones y las habilidades de gestión nos brinda una perspectiva de gran relevancia en nuestras actividades prácticas.**

En resumen, pues, en este estudio utilizaremos el término de conflicto, entendiéndolo como una oportunidad de transformación y concienciación dentro de un proceso de cooperación constructivo, holístico y

transdisciplinar, el cual utiliza la creatividad como lugar de entendimiento entre dos o más individuos o grupos, y en la que al menos una de las partes está en una situación de vulnerabilidad o tiene una percepción de intereses desfavorable.

**Es desde este lugar, con la visualización de la vulnerabilidad, de la diferencia de intereses, de necesidades y de posiciones durante el proceso de gestión del conflicto, en donde cada parte puede entender mejor la posición del otro. La empatía y la creatividad ayudan a un acercamiento mutuo, una toma de consciencia. En este punto la mediación empieza a cobrar sentido. La creatividad, por otro lado, actúa como motor para enlazar el sentir de las partes con las estrategias de gestión y el diálogo entre las partes.**

Por otro lado, incidir que se entiende por intereses como aquella razón por la que cada parte quiere conseguir aquello que pide. Aquello que responde a las necesidades económicas, sociales o grupales que hacen que se defienda una posición determinada. El hecho de que se parta de posiciones distintas no niega la posibilidad de entendimiento entre las partes. Otra vez, es aquí donde un proceso de mediación, acompañado de estrategias creativas que incentiven la empatía, debe tener lugar.

### Modelos de mediación

En el ámbito de las Ciencias Sociales, se distinguen principalmente tres modelos de mediación; la *mediación lineal* de Harvard, la *mediación circular narrativa* y la *mediación transformativa*. La diferencia entre los modelos se encuentra básicamente en los objetivos. Pasaré a describirlos brevemente para poner en consideración qué aspectos nos interesan de cada uno de los modelos.

La **mediación lineal de Harvard** fue acuñada en 1981 por el profesor de la Escuela de Derecho de Harvard Roger Fisher y el antropólogo negociador de la paz William Ury en el Harvard Negotiation Project. Este modelo de mediación está centrado en los **resultados**. Se basa principalmente en que cada una de las partes en conflicto conozca los **intereses** de la otra parte al negociar, y no necesariamente sus **posiciones**, para poder llegar a un acuerdo final. Según este modelo, cada una de las partes da por seguro que la otra parte no está haciendo lo correcto, es decir, asume que no está en la posición correcta.

El mediador, haciendo preguntas, trata de traducir estas posiciones en intereses: intenta descubrir qué hay detrás de la posición de cada una de las partes, cuál es el verdadero interés u objetivo, qué intenta conseguir con ello, por qué es beneficiosa o perjudicial una posición, etc. A través de estas preguntas, las partes empiezan a conocer cuáles son los motivos y los intereses de la otra parte. Las partes irán proponiendo soluciones y, en el proceso, se comprueba qué propuesta consigue cumplir con los intereses de las dos partes, llegando a un acuerdo. La idea principal es aislar el problema y separarlo de la persona o personas, de sus sentimientos o relaciones. Es un método puramente pragmático: busca llegar a cumplir los intereses de las dos partes en una sola dirección. De ahí que este modelo sea denominado mediación lineal. La herramienta principal en esta mediación es la palabra y la escucha.

De este modelo nos interesa especialmente las estrategias dirigidas a solucionar el problema, y las acciones que se deben realizar para mejorar los intereses de las partes. Sin embargo, en este modelo se echa en falta una atención al punto de partida inicial de cada parte y a su contexto, lo cual permitiría una visión más completa de las causalidades que acompañan a cada parte.

La **mediación circular narrativa** fue acuñada 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. En este centro, un equipo de profesores y estudiantes trabajan en la **inserción de la narrativa en la mediación**, esto

## MARCO CONCEPTUAL. PUNTOS DE PARTIDA

es, en el cómo se articulan las historias y sus análisis para la resolución de un conflicto

Su idea de mediación se plantea desde dos visiones, desde una visión sistémica y desde una visión centrada en el lenguaje. En el caso de la visión sistémica, se entiende que el motivo del conflicto es circular, esto es, forma parte de un sistema en el que cada una de las partes aporta sus narrativas, las cuales se retroalimentan y relacionan

Si nos basamos en como explican el conflicto cada una de las partes, en su narración, el conflicto es algo que se genera en el lenguaje y, por lo tanto, modificando la narración y cómo contamos los hechos, el conflicto no se resuelve, sino que se disuelve. A diferencia del anterior modelo, en este, el mediador no trata de preguntar para buscar intereses y soluciones, trata de preguntar para buscar otra manera de ver las cosas. El mediador narrativo intenta que las partes pasen al otro lado, a ocupar poco a poco el otro rol, que pasen a verse con los ojos del contrario, de víctimas a victimarios, y además que ambas sean protagonistas de su historia pero que puedan convivir con la historia del otro. El objetivo es que la historia sea amplia y detallada, para que paulatinamente se transforme en una historia incluyente. Y de este modo, se pretende conseguir que se disuelva el conflicto, pues se construye una nueva narrativa donde ambas partes son partícipes de una historia compartida.

El interés de este modelo con respecto al foco de nuestro trabajo es su focalización en la narrativa compartida.

La **mediación transformativa** de Joseph Folger, exprofesor de Comunicación en la Universidad de Temple, y Robert A. Baruch Bush, profesor de Derecho de la Universidad de Hofstra, Hempstead (Nueva York), no busca necesariamente resolver el conflicto, sino transformar el vínculo entre las partes.

Este modelo no se centra en la resolución puntual del conflicto sino en la forma que tienen las partes de dificultarse la relación. La posición corporal, los gestos, las palabras... condicionan la relación de una parte hacia la otra. Y en un momento de conflicto, estas actitudes generan falta de empatía hacia la otra parte. Su objetivo es, pues, transformar las actitudes para que las partes actúen con más consciencia del otro, aumentado el respeto y el reconocimiento de la otra parte.

El mediador en estos casos debe de poner el acento en esos momentos y comportamientos, para hacerlas visibles a las partes en cuestión. En estos momentos el mediador también debe recordar a ambas partes que acuden libremente al proceso de mediación, con el fin de mejorar la situación.

La utilidad de este método se manifiesta también a posteriori. Las personas que pasan por un proceso de mediación transformativa disponen después de recursos que le sirven para resolver situaciones de conflicto. El mediador ayuda a que tengan mejores actitudes y aumenten sus herramientas de comunicación más allá de un conflicto puntual. Así, este modelo ayuda a su independencia, de modo que sus aprendizajes intrínsecos son más sostenibles en el tiempo.



La mediación transformativa se configura, por tanto, como un **proceso de aprendizaje** para ambas partes, un proceso de empoderamiento sostenible en el que los participantes y extensivo para conflictos en el futuro.

Finalmente, aunque en el foco del presente trabajo los tres modelos pueden ser complementarios, nos merece especial atención el modelo transformativo, destacando su enfoque en la transformación de las personas mediante procesos de aprendizaje.

## Ámbitos de mediación

En las últimas décadas la mediación ha ido ampliando sus ámbitos de actuación, hasta llegar a la actualidad, donde ya se encuentra prácticamente en todos los ámbitos s que implican relaciones interpersonales: escolar, familiar, laboral, en cuestiones de consumo, etc.

**Para nuestro estudio nos centraremos en los casos situados en el ámbito social donde una de las partes se encuentra en situación de vulnerabilidad (económica, de salud, de género...) y en algunos casos con problemáticas asociadas a su contexto (carencias educativas, discriminación...).**

**Por otro lado, nos centraremos también en casos vinculados a problemáticas entorno a la comunicación, visibilización o sensibilización.**

El 1977 se publicó La Mediación Social, de Manuel Martín Serrano, en el cual la mediación se vinculaba, de manera innovadora, a ámbitos de la comunicación y la información.

Miquel de Moragas Spà (2007), nos recuerda una interesante crítica que Martín Serrano realiza invirtiendo la famosa frase de McLuhan: **“El mensaje es el medio...** nuestras conclusiones contradicen radicalmente la hipótesis (de Mc Luhan), la mediación es más compleja, relaciona significados con códigos, se refiere a la interacción entre códigos” (Martín Serrano, 1977, p. 129). Moragas hace referencia a relación entre los distintos modos de comportamiento (posición del cuerpo, posición de atención o

## MARCO CONCEPTUAL. PUNTOS DE PARTIDA

escucha, movilidad de un cuerpo...), de los colectivos, a la conexión entre sensibilidades, a la unión con otras ciencias, a la manera de comunicarse en el medio de cada una de las partes.

La **mediación social** huye de una visión paternalista del colectivo, y da el protagonismo a los participantes para que descubran por ellos mismos qué es lo que necesitan mejorar y cómo posicionar su opinión. En esta tarea el papel del mediador es de gran importancia, en tanto que deberá ir subrayando en el proceso las capacidades de las personas participantes y trabajarlas e interrelacionadas en conjunto. Esta tarea es fundamental para que los colectivos **actúen** y consigan sus **objetivos**, pero sobre todo para que **maduren** y se **empoderen**.

Para conseguir dicho objetivo, además de la información y la actuación, también juega un importante papel la organización social. De acuerdo con Martín Serrano, mediar es “operar con la acción que transforma, la información que conforma, y la organización social que vincula, para introducir un designio” (Serrano, 2008).

Los docentes, investigadores y teóricos se encuentran involucrados en la producción y reproducción de representaciones acerca de la naturaleza de la comunicación, sus aplicaciones, funciones y repercusiones. En este sentido Serrano (2019) pone en valor la responsabilidad de éstos como profesionales de la humanización. Otorga a esta función características que además de ética, científica, teórica y práctica “*arma de razón a quienes estamos convencidos de que el saber verdadero nunca estará en*

*contradicción con la práctica social justa*”.

En nuestra investigación, este tipo de mediación nos puede aportar varias posibilidades de trabajo (Reina, Valero, y Altaba, E., 2001), estaría en:

- “- Didácticas: materiales, metodológicas, instrumentales...
- Tecnológicas: competencias, pensamiento crítico, estrategias, habilidades, conocimientos...
- Éticas: actitudes de alteridad, cooperativismo, afectividad...
- Ideológicas: racionalistas, críticas, participativas
- Políticas, que en el caso de las sociales reflejan una clara disposición por matizar y flexibilizar otras medidas que fácilmente pueden hacer chocar los diferentes intereses humanos, como son, por ejemplo, las económicas”.

Además de la mediación social, en ciertos aspectos nuestra investigación también está cercana a entornos de la **mediación comunitaria e intercultural**. Se trata de casos donde la cultura de cada una de las partes y el contexto social dónde se produce la situación de mediación afecta al colectivo, a su manera de verse y comunicarse, y en dónde los comportamientos con respecto al conflicto pueden trabajarse desde lugares de identificación a través del proceso audiovisual.

Ya en la actualidad, queda pendiente valorar qué aportaciones a favor o en contra aportan las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en el contexto de la mediación y que papel puede tener ésta en el ciberespacio.

En este sentido derivadas de la pandemia del covid y del teletrabajo ya se apuntan conceptos como eMediación o Telemediación para gestionar conflictos derivados del teletrabajo y contextos online.

### Espacio de mediación

Finalizábamos el punto anterior hablando de relaciones en el ciberespacio y de las posibilidades de futuro que se puedan abrir. Sin embargo, en el contexto que nos ocupa, el contacto físico y la presencialidad entre las partes implicadas genera muchos beneficios en pro de la confianza, la cercanía y la cohesión de las partes. Como muy bien comenta Manuel Martín: “son necesarias las interacciones presenciales para el **desarrollo de capacidades biológicas y cognitivas** (entre otras, de las habilidades praxeológicas, de orientación en el espacio); ontogenéticas (por ejemplo, en la configuración de las identidades y de las distancias sociales); relacionales (por ejemplo, en los rituales de cortejo, de participación colectiva)” (Martín Serrano, 2019, p. 7).

De ahí la importancia del espacio y de la preparación del mismo para conseguir mejores resultados de una mediación. Sin duda, elegir un buen lugar puede ayudar a que se produzca un encuentro favorable tanto entre el mediador con cada una de las personas o colectivos por separado, como en el encuentro entre las personas o los colectivos en sí.

En líneas generales, el espacio tiene que ser acogedor para incentivar que las partes compartan un ambiente de diálogo cercano. Se debe procurar un lugar donde se favorezca que la posición entre los participantes de la mediación sea equidistante. En estos casos, unas sillas cómodas y una mesa redonda adecuada a la medida del número de participantes nos facilitarán el acercamiento, mientras que, por el contrario, una mesa cuadrada en algunos casos puede suponer un posicionamiento de enfrentamiento entre ambas partes de la mesa.

También debemos de asegurarnos que el espacio sea tranquilo, evitando por consiguiente cualquier audio, ruido o interferencia que perjudique el proceso de diálogo y acercamiento. Si en momentos de acercamiento de las partes se producen constantes interrupciones es difícil avanzar en un ambiente de confianza.

La iluminación es otro factor a tener en cuenta, optando preferentemente por una luz natural por encima de la artificial. De ser artificial, una iluminación cálida y acogedora del espacio también será más efectiva y ayudará más al acercamiento que una luz de tonalidad fría.

La preparación del espacio suele ser una de las responsabilidades del mediador, ya que es fundamental para crear un entorno propicio para un diálogo genuino, donde cada participante pueda comprender los intereses reales de los demás.

## Principios de la mediación

Todo proceso de mediación necesita de unos principios fundamentales y necesarios para que se pueda llevar a cabo.

El principal e imprescindible es que toda mediación debe ser siempre un proceso **voluntario y libre**. Además, es fundamental que durante el proceso haya un trato de **respeto** entre ambas partes.

De acuerdo con la Fundación Pere Tarrés (2019), dicho respeto se consigue si:

- Ambas partes se consideran iguales y ninguna trata de dominar a la otra.
- Hay un reconocimiento mutuo entre las partes de las respectivas opiniones, valores y experiencias.
- Ambas partes valoran mutuamente las decisiones y no hay intentos de desacreditación.

En relación al mediador, tenemos los siguientes principios:

- **Confidencialidad**: fuera del contexto de la mediación no se debe ni se puede utilizar ningún tipo de información en ningún proceso judicial ni similar, y por lo tanto no se debe de registrar de ninguna manera.
- La **flexibilidad**, necesaria para que tanto el tiempo como las posibles soluciones al conflicto se adapten a los participantes. No hay una sola solución posible, es la que los colectivos o individuos decidan.

- La **neutralidad**, el mediador no puede posicionarse en ningún caso a favor de ninguna de las partes. Eso implica que el mediador debe tener herramientas para ser consciente en el caso de perder la parcialidad. En este mismo sentido, además, debe de ser consciente de distribuir bien los tiempos de cada intervención para mantener la neutralidad.

- La **imparcialidad** entendiendo este concepto desde el contexto del beneficio personal. El mediador, sea cual sea el resultado, no debe beneficiarse ni verse perjudicado.

- La **equidad**, en este caso referido al resultado: las partes deben sentirse todas beneficiadas con el acuerdo.

- La **legalidad**, necesaria para que la mediación sea válida y duradera.

- Y, por último, la **honestidad**: el mediador no alarga el proceso a su favor.

## Fases de la mediación

Desde mi perspectiva, es posible distinguir tres fases claramente diferenciadas en el proceso: la premediación, la mediación y la postmediación.

Es relevante resaltar las sesiones individuales que el mediador mantiene con las partes involucradas a lo largo de todo el proceso. Estas sesiones tienen como objetivo fortalecer los lazos de confianza mutua y permiten que cada parte exprese sus posiciones con respecto al tema o conflicto de manera más sincera, sin la influencia de la otra parte.

### • La Premediación

En esta fase se evalúa el tema y se focaliza el punto de interés o el conflicto si lo hubiera, así como se identifica y se definen las partes implicadas y la **posición** de las mismas.

Esta fase se inicia generalmente con una toma de contacto entre el mediador y cada una de las partes implicadas. Hay que evitar que la relación que se inicia en estos momentos no derive a más de lo estrictamente necesario para el beneficio del proceso de encuentro y evitar de esta manera comprometer la **neutralidad** del mediador.

### • La Mediación

Una vez establecido el libre acceso y el consentimiento por ambas partes en la fase de premediación, se produce el primer encuentro presencial entre las dos partes y se inicia el proceso conjunto de mediación.

En esta fase se investiga sobre los **intereses** de cada parte y se buscan los puntos donde se puede confluir.

En la primera sesión, el mediador explica el funcionamiento de los encuentros, desde el número de sesiones que habrá, qué se hará en cada una o las reglas de funcionamiento de las mismas: pedir la palabra, no interrumpirse y, sobre todo, como ya hemos anunciado, la necesidad del respeto mutuo.

A continuación, las partes pueden empezar a explicar sus **posiciones** con respecto al tema o al conflicto. El mediador puede dinamizar la sesión para ir avanzando en desvelar cuáles son los **intereses** reales de las partes e incluso dar tareas a los participantes en base a la información recabada en la fase anterior. También dependerá del modelo de mediación utilizado o la flexibilidad en la utilización de los mismos.

Al finalizar cada sesión y para que las partes se sientan satisfechas y reconocidas, es conveniente acabar en un momento positivo y repasar los avances de la misma. También es recomendable que el mediador tome nota de todo ello y que entre todos se fije la fecha del próximo encuentro y, a ser posible, los objetivos de la siguiente sesión.

### • Postmediación

En la sesión de cierre las partes implicadas, y más si es un acuerdo sobre la mediación de un conflicto, fijan sus posiciones y las vinculaciones a las que han llegado, destacando de forma positiva el acuerdo final alcanzado entre todos. También pactan como será su implementación futura para conseguir que la mediación conseguida sea sostenible en el tiempo. Incluso sería interesarse plantear el escenario de posibles alternativas de no ser así. Todo el acuerdo, ya documentado, es conveniente que esté supervisado por el mediador, sea lo más concreto posible y quede fijado y documentado ya que es el **objeto de síntesis de la mediación**

## El/la mediador/a

Como hemos comentado anteriormente, los participantes de una mediación pueden ser dos o más individuos, dos o más colectivos o la combinación de individuos y colectivos. En cualquier caso, dentro de nuestro foco de interés, nos centramos en aquellas situaciones en las que al menos una de las partes siente que está en una situación desfavorable con respecto a la otra.

Dentro de este ecosistema, realizando el papel de conector de dichas partes, encontramos a **el/la mediador/a**. Aunque ya hemos avanzado en algunas de las propiedades, estudiar su perfil, sus roles y sus funciones dentro del proceso es fundamental para entender el desarrollo de un proceso de la mediación.

Nos introducimos en dicha figura a través de William Ury, reconocido antropólogo, conflictólogo, académico, negociador experto y cofundador del *Programa de Negociación (PON)* de Harvard. Ury, acuña el concepto de tercer lado, refiriéndose a la persona de la comunidad que interviene en momentos de conflicto, es decir, al mediador. Según Ury, “El tercer lado es gente (de la comunidad) que, usando un cierto tipo de poder (el poder de los pares) desde una cierta perspectiva (una base común), en respaldo de un determinado proceso (de diálogo y de no- violencia), apuntan a un cierto producto (un “triple triunfo”)” (Ury, 2005, p. 40).

## • ROLES

Según Ury, el mediador puede ejercer tres posibles roles. Dichos roles se plantean desde el punto de vista de la prevención, lo cual resulta muy interesante desde el punto de partida de nuestro estudio. El aprendizaje y la promoción de una cultura del respeto se presentan como herramientas fundamentales para la prevención y transformación de conflictos.

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

- “**Rol del proveedor:** [el mediador actúa] para satisfacer las necesidades de reconocimiento y de respeto. Trabajamos para que las partes lleguen a ser **autónomas** en la satisfacción de sus propias **necesidades**.”

En este rol, en primer lugar, el mediador se posiciona con el objetivo de satisfacer necesidades, no posiciones. Dichas necesidades son el reconocimiento de cada una las partes y de sus capacidades. Además, Ury otorga un papel importante a la autonomía. En nuestro estudio esto supone el crecimiento de la capacidad de aprendizaje, de empoderamiento de los individuos y su *trascendencia*. Este rol nos ayudará en la definición del objetivo de la mediación audiovisual.

- “**Rol del maestro:** cuando hay una buena disposición de las partes, pero no saben cómo entenderse, [el mediador les ayuda] a adquirir habilidades para gestionar las **diferencias** de manera positiva..”



De este modo, el mediador 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. En este rol también toma importancia el **modo estratégico** para gestionar las diferencias de manera efectiva.

- “**Rol del constructor de puentes:** si hay una atribución de intenciones negativas, basadas en estereotipos que provocan una comunicación negativa, [el mediador] trabaja para crear lazos a través de la **participación en proyectos comunes** y vías naturales para la **comunicación positiva** que permitan forjar relaciones basadas en la **confianza**.”

Esto es, la incentivación del espíritu colaborativo se realiza a través de acciones conjuntas con objetivos compartidos. Esta forma de actuación es la que se ha llevado a cabo en los proyectos realizados durante los últimos años, propiciando la construcción de vías para la comunicación positiva, no sólo regulares, como la voz o la palabra escrita, sino ampliadas a través del audiovisual.

Desde nuestro punto de vista, los tres roles del mediador planteados por Ury son fundamentales. La creación de proyectos comunes utilizando puentes/**procesos** basados en la **confianza** nos permiten de forma paulatina **acercarnos a la realidad del otro**. Este acercamiento, además, se produce desde el **respeto**, adquirido a través de la **educación** como **estrategia** para gestionar las **diferencias** entre las partes y conseguir **capacitarlas** para su futura **autonomía**.

La **función** principal de la figura del mediador, pues, es la de generar el **espacio de diálogo** necesario para que las partes puedan expresar sus opiniones libremente. Esto es, que los participantes sean capaces de proponer alternativas y soluciones a sus necesidades en un ambiente pacífico.

Para que esto suceda, las reuniones previas, o durante el proceso, con cada una de las partes por separado, devienen clave para clarificar y desvelar los intereses propios u ocultas de las partes, así como realizar un seguimiento más cercano de sus transformaciones. Como siempre, se procura que los encuentros se vivan como una ampliación del espacio de diálogo ya creado en los proyectos compartidos con la otra parte, de modo que los colectivos sientan que pueden expresarse con libertad.

Por otro lado, para que las partes se sientan acogidas y entiendan el sentido del proceso de mediación, al inicio el mediador expone la planificación, las fases, los objetivos de las sesiones del proceso de mediación, su funcionamiento y los principios de la mediación vistos anteriormente.

Recordemos que el mediador debe mantener la confidencialidad, ser flexible, neutral e imparcial. También debe asegurar la equidad, la legalidad, la honestidad y el respeto.

Para poder realizar el proceso de mediación, el mediador cuenta con una herramienta muy poderosa, **la palabra**, entendiendo que una determinada manera de dialogar y de nombrar las cosas conllevará unos

comportamientos u otros.

Las palabras llevan incorporadas una percepción concreta, un punto de vista particular, y pueden ayudar a visualizar mejor un tema. Según la perspectiva que sugieran, pueden ayudar a resolver los conflictos o a generarlos. Pueden ayudar al interlocutor a provocar apatía, antipatía o empatía. Aprovechar positivamente su capacidad en entornos sociales es de gran ayuda, de la misma manera que un mal uso puede generar rechazo.

De la misma manera, el tono de voz, su modulación y los silencios con el que se comunica, son fundamentales por su capacidad de aportar cercanía y confianza.

**El lenguaje corporal** también juega un papel importante en el proceso. Cómo nos movemos, nuestros gestos, nuestra expresión facial o como nos colocamos ante nuestro interlocutor está comunicando nuestra opinión, nuestra posición con respecto a un tema y está aportando mucha información. Según los datos aportados por la Fundación Pere Tarrés, (2019) la importancia de la comunicación no verbal es enorme. La palabra sólo ocupa el 7%, el tono de voz el 38% y el lenguaje corporal un 55%.

Ser consciente del valor de la comunicación no verbal tanto en él mismo como en las personas de los distintos colectivos, ayuda al mediador a empatizar con el otro, a ponerse en su posición o a tener oportunidades de entablar un diálogo cuando perciba alguna incomodidad.

## Zona de contacto

A principios de los años 90', Mary Louis Pratt, Profesora de Lenguas y Literaturas Española y Portuguesa en la Universidad de Nueva York y Doctora en Literatura Comparada de la Universidad de Stanford, propuso el concepto de zona de contacto.

Pratt definió su concepción de **mediación** como el 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**” (Fondevila, 2018, p. 41)

Para ella, es en los espacios sociales donde se produce las relaciones y las luchas de poder, donde se establece el espacio de *zona de contacto* como una frontera, en el que, como tal, se producen intercambios de cultura y se conforman como un espacio para “la crítica, la colaboración, el bilingüismo, la mediación, la parodia o la denuncia” (Fontdevila, 2018, p. 41). Pratt entiende esta zona como un lugar en el que el choque cultural ayuda al reconocimiento de las diferencias, y desde el cual se constituye un único y **común pensamiento crítico y diferencial**, que ninguna de las partes se puede atribuir puesto que ha sido generado por la unión de las dos agencias.

Lo interesante de sus investigaciones en relación a la *zona de contacto* es que, debido a su especialización lingüística, propone establecer las conexiones



y la comunicación entre las partes, dentro de las comunidades, a través de historias orales y escritas compartidas. Es a través de ellas donde se pone en relevancia las relaciones de poder y subordinación de los participantes. Si bien en sus estudios Pratt se centra mayormente en contextos colonialistas, su forma de entender la zona de contacto es aplicable a cualquier comunidad y contexto. Prueba de ello es que, para ejemplificar su zona de contacto, utiliza precisamente las prácticas educativas “en las cuales, la autora considera que las opiniones de los estudiantes son pasadas por alto, además que la creatividad de los estudiantes desplegada en críticas, parodias, tareas contestatarias no tienen cabida y son ignoradas en el mejor de los casos; siendo solo legitimadas y requeridas para formar parte del sistema aquellas prácticas que la autoridad, en este caso los docentes o directivos de las escuelas, consideran valiosas” (Ramírez, 2020, p.33). La negociación con las formas de poder que establece Pratt nos resulta muy cercana y en nuestro caso deberemos de estar muy atentos para evitar este tipo de situaciones de falta de libertad.

La relevancia de la manera de cómo se utiliza la palabra, del poder del lenguaje, de las historias compartidas, de la narrativa, nos recuerda al modelo de *mediación circular narrativa* de Sara Cobb mencionada anteriormente. Recordemos que, en este modelo de mediación, mediante el lenguaje reconocíamos los intereses de las partes para generar procesos de acercamiento y de mediación más duraderos. Y no sólo eso, sino que Cobb, al igual que Pratt, también nos propone dicha narrativa dentro de un entorno sistémico y, por tanto, también de relaciones de poder.

Con un pensamiento muy similar encontramos también al historiador y crítico de arte, especializado en arte contemporáneo, Nicolás Bourriaud. En su publicación *Estética relacional* (2008) nos coloca en el ámbito de la creación artística. En este caso, Bourriaud señala aquellas prácticas artísticas en las que, para incentivar el diálogo entre colectivos, se crea una zona, dónde se da prioridad a las relaciones. Bourriaud lo nombra **esfera relacional**, que “nace de la observación del presente y de una reflexión sobre el destino de la actividad artística” (p. 53). Su postulado fundamental se basa en considerar la esfera de las relaciones humanas como el lugar propicio para la creación artística.

El objeto resultante entre todos los participantes de la relación creativa, se consolida como el punto de acuerdo de las negociaciones y las opiniones planteadas entre ellos. Por lo que finalmente “cada obra de arte podría entonces definirse como un objeto relacional, como el **lugar geométrico** de una negociación entre numerosos remitentes y destinatarios.” (p. 29). Un lugar geométrico que se establece en una zona de contacto.

**Para finalizar podríamos considerar en la definición de este lugar de encuentro, la observación del presente desde un lugar de acercamiento hacia los intereses y las posiciones del otro, a las circunstancias del contexto, al momento vital de los participantes, a sus capacidades o falta de ellas o a la diversidad de las mismas. De la misma manera que, entre todos, contando con las particulares historias de cada parte, se reflexiona sobre el destino del proyecto común.**

## La mediación y el arte

El ámbito de la creatividad puede servir de elemento de transmisión y mediador. Una obra artística puede recoger la expresión de su creador/a, así como su forma de exponerlo al mundo, de comunicarlo. Tal y como observa Bourriaud, especialmente desde los años 90', los proyectos artísticos con iniciativa crítica, social y participativa se han multiplicado, explorando de este modo el concepto de la *diferencia*, del *otro*, y de la relación con él (2008, p. 73).

Y es que la relación con el *otro* y la manera de conocer otras realidades es uno de los principales focos de nuestro estudio. En un proceso de mediación, debemos garantizar un lugar y un tiempo de conocimiento mutuo entre participantes, y dichos proyectos artísticos con voluntad participativa así lo consideran también, para precisamente incentivar el diálogo entre los colectivos integrantes en el proyecto. “La noción de inclusión del otro no constituye sólo un tema. Es crucial para la comprensión formal del trabajo” en estos casos (Bourriaud, 2008, p. 63).

Podríamos identificar estos proyectos con lo que el teórico y profesor californiano Grant H. Kester nombra arte dialógico. Se trata de una práctica artística en la que, mediante la relación de los agentes implicados en la creación, “ya no se parte del desafío de unos sobre los otros, sino que por medio de la articulación de modos más complejos de colaboración se podría dar lugar a la exploración de territorios que resulten ignotos y

estimulantes por igual para todas las partes implicadas” (Fontdevila, 2018, p. 170).

Por su parte, el filósofo francés François Laurelle, otorga a este proceso dialéctico entre colectivos, a la exploración de estos territorios y espacios de crecimiento y aprendizaje compartidos, la capacidad de poder llegar a trascender en una tercera forma que conglobera a las dos anteriores. “El resultado de la dialéctica es la revelación de las interioridades de las entidades que entran en interacción, las cuales se manifiestan como diferentes a la vez que insuficientes por sí mismas: ambas requieren entrar en relación a fin de que, al mismo tiempo, pueda aflorar su interioridad y lo que es específico de cada uno de ellas” (Fontdevila, 2018, p. 196). Esta dialéctica, pues, se configura como zona de contacto, un territorio en el que se conocen y reconocen como identidades singulares, exponen sus diferencias y construyen algo en común a través de su relación.

A diferencia de los procesos de mediación que hemos visto anteriormente, observamos que en los procesos de las prácticas artísticas dialógicas no se hace referencia a la figura del mediador. El perfil del mediador en este contexto no se corresponde necesariamente con el descrito en puntos anteriores, aunque sí podemos recoger planteamientos y estrategias que nos pueden servir para la mediación en el ámbito del diseño audiovisual.

Retrocedamos por unos instantes al Idealismo del siglo XVIII. En este momento los mediadores eran considerados **intermediarios**, conectores entre la sociedad y el arte. El filósofo Bruno Latour, por su parte, distingue

entre intermediarios y mediadores: los intermediarios “carecen de toda dignidad ontológica”, puesto que “transportan un significado o una fuerza sin introducir transformación alguna: basta definir sus datos de entrada para definir los de salida” (Fontdevila, 2018, p. 31); en contraste, define a los **mediadores** como “actores dotados de la capacidad para traducir lo que transportan, de redefinirlo, de redespargarlo, y también de traicionarlo” (Fontdevila, 2018, p.31-32). Esta segunda definición del mediador, si bien no se acaba de adaptar a nuestro estudio, se acerca más a nuestra propuesta. Su capacidad de traducir, transportar, redefinir, redespargar y crear puentes entre los participantes durante el proceso nos resulta útil dentro del contexto de la mediación audiovisual, y más aún en un contexto en constante evolución en donde todas esas atribuciones pueden tener muchas aplicaciones.

En conclusión, consideramos que, si bien en algún momento el mediador artístico puede ejercer puntualmente de intermediario, como facilitador o traductor semántico de una obra hacia al público, no es este el perfil que nos interesa para nuestro estudio.

**En nuestro caso nos focalizamos en el mediador que actúa en proyectos del ámbito de la creación (artística o de diseño), que sean de carácter colaborativo, y que a través de ellos se produzca un espacio de diálogo entre los colectivos participantes.**

# El audiovisual y el diseño

## Contexto audiovisual actual en relación al diseño

En el año 2003, los diseñadores gráficos y profesores universitarios Rafel Ràfols y Antoni Colomer, pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Ramón Llull, llevaron a cabo la publicación del libro titulado *Diseño Audiovisual*. Esta obra se erige como una de las escasas publicaciones que se dedican a profundizar en la disciplina del diseño audiovisual.

Según los planteamientos de estos autores, el *Diseño audiovisual* emerge como una de las disciplinas más recientes en el campo del diseño y se encuentra en un constante proceso de expansión. Sus primeros indicios se remontan a la asociación con elementos gráficos en movimiento, *Motion Graphics*, los cuales se utilizaban en créditos cinematográficos, separadores de cadenas televisivas, así como en las cabeceras de programas de televisión. Estos recursos visuales se emplean como una fuente de creatividad en la publicidad y videoclips. Con la llegada de internet, el diseño audiovisual experimentó un notorio auge, encontrando aplicaciones en plataformas multimedia y videojuegos.

En palabras de los autores, el diseño audiovisual se configura como:

**“un medio de comunicación y creatividad que ha crecido y se está desarrollando al amparo de los grandes medios de comunicación audiovisual de masas, lo cual no debe extrañarnos, pues su objetivo es buscar soluciones a problemas comunicativos ligados a medios que utilizan la imagen como forma natural de transmisión de contenidos”.**

(Rafols, Colomer, p.9).

## MARCO CONCEPTUAL. PUNTOS DE PARTIDA

En este sentido, se destaca que los diseñadores audiovisuales no solo desempeñan el rol de creadores visuales, sino que también asumen el papel de comunicadores. Por lo tanto, es imperativo que estos profesionales adquieran un conocimiento profundo de las herramientas disponibles en ambos contextos, así como de las posibilidades de combinarlas de manera efectiva.

Para entender a día de hoy las posibilidades del diseño audiovisual se hace necesario entender los antecedentes y la evolución del audiovisual en el arte y en la comunicación, así como las diferentes y ricas opciones que nos ofrece como diseñadores para poder llegar al público.

En el audiovisual tradicional, entendiendo como tal al establecido dentro de los marcos de una pantalla, la persona tiene una experiencia de espectador, se deja afectar y su rol es pasivo en relación al desarrollo del objeto audiovisual. Pero este formato se ha ido diversificando hacia otras posibilidades narrativas que implican actividad e interacción por parte del espectador.

En los años 70, con la irrupción de la tecnología en los medios de comunicación, se configuraron paralelamente nuevos formatos artísticos vinculados al audiovisual: videoarte, instalaciones multimedia, cine expandido, arte interactivo, net.art... El arte abrió a su público la posibilidad de situarse con un rol activo en relación a las obras.

Con la eclosión de los videojuegos en los años 70 y 80 y con la llegada

del 3D en los 90, el audiovisual adquirió una interface más democrática, aumentaron las posibilidades de interacción y de formar parte del diálogo con la máquina. De forma más generalizada, con el lanzamiento de productos mainstream individuales o en grupo, el espectador pasó a ser participante de la acción y de la narración.

La tecnología, el arte y el audiovisual, continuaban su camino de hibridación en beneficio de la interacción y la integración del espectador. Los formatos artísticos más clásicos también extendieron su ADN y sus posibilidades de afectar, emocionar, y comunicar. Su zona de acción y atracción se expandió a disciplinas mucho más allá de su entorno particular hibridándose y conformando todo un panorama creativo de industrias culturales de gran riqueza. Las artes plásticas dieron paso a las **artes escénicas** con diseños espaciales en donde el cuerpo del actor interviene como gran protagonista, a las **artes sonoras** en las que la expresividad del sonido, sus manipulaciones, o su ausencia (mediante el silencio), genera espacios físicos, virtuales o imaginarios con una gran capacidad de evocación, a las **artes literarias** que han abierto las posibilidades expresivas a formatos innovadores, a narrativas lineales o no lineales a través de la expresividad de la palabra y, como no, al crecimiento de las **artes visuales**, en las que se generan piezas para ser observadas, habitadas y experimentadas por un espectador.

Por otro lado, la creación audiovisual utiliza el **tiempo** como elemento esencial en la construcción de narrativas y lo manipula recurriendo al unísono al sentido del oído y de la vista para incidir en su audiencia, en los

espectadores, en los visitantes. La correcta utilización del tiempo en una curva dramática bien elaborada se convierte en una poderosa herramienta para la generación de emociones, la elaboración de situaciones de debate y para la comunicación en general. La representación de un mundo aparentemente “real” deviene, por lo general, más inmediato que en cualquier otro ámbito creativo anterior por la posibilidad de apelar a varios de nuestros sentidos.

Así mismo, la realidad tecnológica actual potencia aún más la **hibridación** de lenguajes y medios en multiformato, convirtiendo al espectador en un participante casi pleno. El audiovisual, además de ser interactivo, ha salido de la pantalla estándar, ha roto los límites del marco y ha conquistado el espacio para pasar a ser un audiovisual que utiliza todas las armas cognitivas posibles para transformarse en una experiencia sensitiva y sensorial. La evolución de formatos hacia experiencias en realidad virtual en 360° (VR), mapping, realidad aumentada (AR), visuales generativos, inteligencia artificial (IA)...están tomando una grandísima relevancia. Actualmente empiezan a desarrollarse experiencias físicas de diseño (Physical Experience Design, PXD), que investigan sobre la interacción en un mismo producto de contenido físico y digital que posicionen al espectador en un lugar cada vez más cercano a la realidad apelando a través de la tecnología a otros sentidos como el tacto, al olfato o el gusto y trasladándolo a otros lugares y situaciones. Estas hibridaciones están experimentando una gran evolución impulsándolas posibilidades de expansión dentro del sector del retail, la logística, el e-commerce, el entretenimiento o la gastronomía.

Como vemos, el diseñador audiovisual actual dispone de múltiples formatos que van mucho más allá del audiovisual enmarcado en pantalla. Las actuales potencialidades comunicativas del ámbito de la tecnología y la comunicación, ofrece al diseñador audiovisual numerosas posibilidades para de forma crítica, contradecirlos, jugar con ellos y explorar nuevos caminos de comunicación con su público y sus usuarios.



¿Cómo analizamos todos estos aspectos desde el punto de vista de nuestra investigación?

En 1987 el teórico de la comunicación Jesús Martín-Barrero en su publicación *De los medios a las mediaciones* cambió la visión instrumentalista de los medios de comunicación y los re-encuadró en un nuevo paradigma.

**Estos pasaron “de ser vistos como un «canal que transmite información» para ser considerados un espacio de conflicto y construcción de hegemonías sociales, un lugar donde se expresan estrategias de dominación, tácticas de resistencia y se construyen identidades colectivas.”**

(Barrero, 1987; citado en Scolari, 2008a)

Barrero en su publicación nos insta a perder el foco por el objeto para que prestemos atención al proceso.

El teórico de la comunicación C. Alberto Scolari, recoge el testigo de Barreo y acuña el concepto de hipermediaciones. En el que las producciones audiovisuales no se definen como un producto o un medio, sino como “procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera

reticular entre sí” (2008, p. 265)

Compartimos con Scolari y con Barrero esta visión de los medios, perderíamos un objeto para ganar un proceso. (Scolari, 2008b) Un lugar en el que los medios son utilizados para generar nuevas dinámicas de intercambio, de comunicación e interacción con el público. De cara a nuestro estudio, sobre todo nos interesa analizar el espacio en dónde los medios también son utilizados para la comunicación de los participantes, como herramientas de un proceso y un espacio en donde estos construyen identidades colectivas.

### Las posibilidades del diseño en la mediación

El curador, editor y diseñador Oscar Guayabero define el diseño como mediador “como aquello que **pone en relación a dos partes** creando un entorno donde se produce esta relación”. El diseño ayuda a la conexión, al dar forma y sentido al producto, en este caso audiovisual, para poder llegar al público de la mejor manera posible, y en donde el diseño también “finalmente puede ser un mediador entre nosotros y los demás (...)”. Estamos muy de acuerdo con Guayabero cuando manifiesta su posicionamiento en cuanto a que “el diseño del futuro ha de pasar de ser un medio a un mediador” (Guayabero, 2021, p. 24).

En su publicación *El diseño para el día de antes* analiza varios de los entornos cotidianos de la sociedad, alimentación, transporte... “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).

De cara a nuestro estudio encontramos muy cercano este planteamiento. Un diseño y un proceso de creación transformador mientras acerca dos o más realidades y mejora su relación, así como la forma y el sentido de la obra final.

De acuerdo con el historiador Eugenio Vega lo que el diseño refleja

**“son formas de interacción social en las que los artefactos tienen un papel esencial para definir las relaciones sociales”**

(Guayabero, 2021, p. 29).

Nosotros nos aventuramos a ir un poco más allá e investigar hasta qué punto no solo los artefactos definen las relaciones, sino de qué manera su proceso de diseño, su proceso de creación puede a su vez ser esencial para definir dichas relaciones y mejorarlas.

De hecho, tanto Manzini como Guayabero alimentan en sus publicaciones, aportando constantes referentes de casos de éxito a nivel internacional, la idea de potenciar en otros sectores de la sociedad el uso de las capacidades de las metodologías de diseño, facilitación y clarificación que aporta esta disciplina. Casos en los que se han utilizado estas metodologías para favorecer procesos de innovación

social y en los que además no todos los actores protagonistas son necesariamente profesionales del ámbito del diseño. Es lo que Manzini denomina los expertos de diseño al servicio del diseño difuso. Esto es: la utilización del diseño por parte de inexpertos, “que hacen uso de su capacidad natural para el diseño, mientras que los expertos en diseño son personas formadas para actuar como tales de manera competente y se proponen a sí mismos como profesionales de esta disciplina” (Manzini, 2015, p. 56).

Así, las metodologías de diseño pueden ayudar a solucionar retos, situaciones y relaciones difíciles en la sociedad, lo que Horst Rittel y Melvin M. Webber denominaron **wicked problems**: compuestas por múltiples factores no siempre reconocibles a simple vista, pues presentan “requisitos incompletos, contradictorios y cambiantes” (Guayabero, 2021, p. 65), y que los procesos de diseño pueden ayudar a clarificar.

Para favorecer la solución de estos retos, Guayabero (2021, p. 31) propone iniciar los procesos de diseño desde la empatía y la incluye dentro de las fases del proceso de diseño. Concreta cinco fases: entender, definir, idear, prototipar y testear. Dentro de la dimensión de entender, además de observar y contextualizar, incorpora la dimensión empatizar, porque sólo desde la empatía conectamos con la realidad.

Por otro lado

**“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, p 64).

Algunas metodologías de diseño proponen también procesos similares, incorporando al usuario o al colectivo. Revisamos ahora las más cercanas a nuestro trabajo.

El ***design thinking*** es una de las metodologías que mejor ha conseguido posicionar su proceso **como una estrategia interdisciplinar y fuera del propio ámbito del diseño.**

En 1992 Richard Buchanan publica el artículo *Wicked Problems in Design Thinking*, en el que, apuesta por la posibilidad de aplicar esta metodología de diseño en la resolución de problemas, en la que se invita a trabajar “con los no diseñadores que se están enfrentando a esos problemas retorcidos y hacerlo no desde una posición de dirigentes, sino de asesores” (Guayabero, 2021, p. 65,66).

El *design thinking* parte de las necesidades de los usuarios y la empatía con ellos para idear un producto desde la lógica y el pensamiento común de los participantes con la aportación de la creatividad de los procesos de diseño.

En el *design thinking*, en tanto que diseño centrado en el usuario, la investigación se centra en identificar las necesidades y problemáticas en un contexto concreto. Investigación que se puede realizar a través de distintos métodos: análisis de estudios cuantitativos, entrevistas a expertos, sumergiéndose en el contexto en primera persona a través de métodos etnográficos, etc., todo ello para determinar de forma concisa cual es el problema real y determinar los objetivos del proyecto. Seguidamente se idean posibilidades de diseño, y se realizan prototipos de acuerdo con los objetivos marcados. Posteriormente, se realiza una fase de testeo en un entorno real, implementando los cambios que se consideren necesarios, hasta obtener la propuesta que mejor responda a los objetivos marcados y, por lo tanto, mejor ofrezca una resolución al problema identificado inicialmente.

Desde nuestra perspectiva, nos interesa especialmente su dimensión colaborativa, por un lado, con la participación de personas no expertas en diseño en las distintas fases del proyecto, y, por otro lado, su dimensión reflexiva, pues invita al pensamiento crítico compartido entre los participantes.

Otra de las metodologías afines es la del **diseño inclusivo** que aboga claramente por la mejora de la discapacidad. Según la OMS, entendemos por discapacidad una condición del ser humano que, de forma general,

abarca las deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones de participación de una persona.

Esta metodología apuesta por un diseño integrador como mejora de la calidad del diseño, jugando un importante papel a favor de un futuro mejor de todos los participantes y de la sociedad. “Pero solo si ese futuro es desde y para todos porque, así como nuestras igualdades nos unen, nuestras diferencias nos enriquecen y fortalecen.” (Guayabero, p. 69). El diseño inclusivo propone ampliar nuestra mirada sobre quien, porqué y cómo nos enfrentamos a reto de diseño y aprender de personas con otras perspectivas condicionadas por su situación. Es una metodología atenta a todo el espectro de posibilidades y carencias de los seres humanos y por tanto claramente un diseño mediador al incorporar las necesidades del colectivo y su opinión en el proceso.

Como acabamos de ver, cabe la posibilidad de crear un proyecto de diseño a partir de la unión de personas y colectivos diversos que comparten un mismo interés o ámbito de trabajo, que tienen un mismo objetivo. En este caso la creación se transforma en un proceso de co-creación, en el caso del ámbito del diseño en un proceso de **co-diseño**.

El encuentro entre uno o varios diseñadores/as expertos/as que colaboran con externos para actualizar y mejorar el diseño difuso, mediante la creación, difusión o enseñanza de herramientas que faciliten su incorporación; alimentando y activando el debate social con iniciativas de diseño que

alimenten la crítica y una reflexión en profundidad ; investigando e informando sobre iniciativas de innovación social y creando recursos para la visualización y exposición de los resultados relevantes de la investigación (web, publicaciones de artículos y libros, exposiciones...), (Manzini, 2015, p. 224).

El diseñador y facilitador Alejandro Masferrer, propone

**“un proceso inclusivo que no hace distinción entre creativos y no creativos, entre ellos y nosotros, sino que hace sentir bienvenido a cualquiera que se una al trabajo”** (2019, p. 15).

Esta metodología es crucial para entender más adelante cómo transformamos un proyecto de diseño audiovisual a un proceso de mediación. Por esta razón, nos detendremos para describirla con más atención.

La metodología de Masferrer propone trabajar la creatividad desde un proceso colectivo. Aporta patrones y fases de ideación de un proyecto en equipo y sugiere propuestas para evitar los habituales problemas de la co-creación y saber identificarlos.

En la actualidad es fácil encontrar proyectos con equipos de trabajo multidisciplinares, que incluyen técnicos, creativos, productores,

diseñadores...en el proceso de trabajo. Los equipos cada vez son menos rígidos y se incentiva la creación y resolución de proyectos de forma holística, teniendo en cuenta las diferentes perspectivas con procesos inclusivos y que el resultado sea útil para todos los participantes.

**“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”.**

(Masferrer, p. 14).

De acuerdo con Masferrer, una vez establecida la metodología se ha de dotar a los participantes de un lenguaje común que facilite la comunicación entre ellos, así como de herramientas accesibles para todos los participantes, tengan o no perfil experto.

Un aspecto muy importante a tener en cuenta es el objetivo a conseguir. Los participantes tienen que sentir que su trabajo servirá de algo. Para conseguir mantener su interés,

**“el proceso creativo debe estar enfocado a resolver un problema que suponga un reto alcanzable. De este modo, la opción de logro servirá como motivación de autosuperación para cada miembro.”** (Masferrer, p. 24).

Masferrer establece un viaje por el proceso creativo a través de una metodología de cinco patrones de co-creación con formas geométricas tangibles y entendibles para todos:

**El círculo (reunión)**, es la fase de puesta en común de la información en donde nos aseguramos de que todos los participantes expongan su opinión, dialogue y exprese sus dudas hasta entender el problema. Para romper el hielo e iniciar la puesta en común, se pueden plantear algunas preguntas sobre el proyecto, el cliente o a quien va dirigido... En esta fase sólo se inicia un proceso, aún no se generan ideas.

**El cuadrado (bases)**, servirá para extraer la información necesaria y obtener conclusiones tangibles como definir en una frase el objetivo y definir los criterios que utilizaremos al final de nuestro proceso para su correcta evaluación. Todas las conclusiones tienen que quedar anotadas. Al igual que en el círculo aún no se proponen ideas, se está investigando.

**La estrella (activación)**, es una fase útil para activar al equipo antes de una fase de creación, para despejar a los participantes después de una sesión larga o para iniciar una sesión entre colaboradores que no se conozcan. La estrella se propone a modo de juegos para romper el ritmo, debe de ser inspiracional y no debe hacerse pesada.

**El triángulo abierto (exploración)**, Es un proceso divergente, es la fase en la que se generan las ideas, cuantas más mejor. No se trata de buscar la calidad sino la cantidad, no queremos una mentalidad crítica, sino propositiva y dispar con ideas muy diferentes. Se pueden incluir herramientas como los mapas mentales, las librerías de elementos... “El ejercicio consiste en crear listas de cosas relacionadas con tu proyecto, para luego ir probando combinaciones de esos elementos hasta llegar a una idea.” (Masferrer, p. 64).

**El triángulo cerrado (filtrado)**. Es un proceso de convergencia en el que ahora sí seleccionaremos y descartaremos de entre la cantidad de ideas elaboradas cual cumple mejor con los criterios de calidad que hemos establecido para el éxito de nuestro proyecto en la fase del cuadrado. Necesitamos para ello de procesos de crítica y analítica.

Sin duda los objetivos que Masferrer pretende conseguir con esta metodología resultan muy útiles para nuestra investigación. Por un lado, simplifica el proceso creativo con esquemas y formas que son fáciles de entender. Con ello consigue transmitir seguridad a los participantes, lo

cual de cara a perfiles de personas con poca experiencia aporta confianza en el proceso y se sienten con más libertad para aportar sus inquietudes, aumentando la cohesión y el sentido de pertenencia de todo el grupo. Analizaremos más adelante la efectividad de esta metodología en nuestra práctica.

Manzini también se refiere a la incorporación de los expertos de diseño en los procesos de co-diseño, y lo hace en términos de aportación a la innovación social. Para ello los diseñadores han de formarse para que desde la creatividad se transforme la cultura del diseño con nuevas visiones y propuestas.

**“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).

Pero de acuerdo también con el autor, y tratándose de colectivos de diversos ámbitos, “al final, lo que convierte este complejo entramado de iniciativas en un proceso de diseño es el hecho de que los actores involucrados estén dispuestos a escucharse y sean capaces de hacerlo, con el fin de cambiar sus ideas y buscar un punto de vista común sobre los resultados obtenidos. En pocas palabras, significa que estén dispuestos a establecer una cooperación dialógica y puedan hacerlo; es decir, en palabras de Richard Sennett, un debate social que “implique un tipo especial de apertura”: un debate en el que escuchar sea tan importante como hablar (porque así los interlocutores

## MARCO CONCEPTUAL. PUNTOS DE PARTIDA

pueden entender y acercarse a un punto de vista diferente y, a partir de ahí, buscar soluciones.” (Manzini, 2015, p. 95).

Descubrimos en estos procesos de co-diseño, en esta colaboración dialógica y de interdependencia conexiones directas con los modelos de mediación circular narrativa y mediación transformativa de respeto y vinculación. Todos ellos modelos estratégicos muy similares que intentan facilitar la comprensión de una situación problemática y sus posibilidades de solución. Modelos a los que debemos de estar muy atentos por su posibilidad de aplicación en beneficio de la innovación social.

Como un modelo de diseño estratégico Manzini nos habla de construir coaliciones

**“en la que 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).

Los procesos de co-diseño promueven en los participantes el desarrollo de un pensamiento divergente colaborativo que fomenta la creación de nuevas soluciones y nuevos significados en común. No se busca una única solución correcta y convergente como buscaría un pensamiento lógico basado en nuestros conocimientos y experiencias previas. Es un pensamiento que explora, espontáneo y fluido que conecta ideas de forma inesperada. Este pensamiento es el propuesto por Masferrer en la fase de triángulo abierto y divergente que se concreta en con la exploración de las mejores ideas y con un pensamiento convergente en la fase de triángulo cerrado.



## El Diseño audiovisual

A continuación, recuperaremos la disciplina del diseño audiovisual para explorar sus características y posibilidades en el contexto de la mediación.

Aquí, el proyecto audiovisual asume un proceso de investigación propio de un proyecto de diseño. El diseño audiovisual, como cualquier otro tipo de diseño, puede no solo hibridar, combinar y fusionar, metodologías de diseño como el design thinking o el diseño inclusivo, sino que además también puede incorporar metodologías de investigación de distintos ámbitos del saber, con el fin de aplicar los métodos óptimos de acuerdo a los objetivos específicos del proyecto y combinar todo ello con las ricas posibilidades del audiovisual contemporáneo.

Como ya vimos, los diferentes medios tecnológicos actuales aumentan la riqueza de posibilidades y formatos audiovisuales, de la misma manera que también diversifican las posibles herramientas de intercambio, de comunicación e hibridación de mensajes de colectivos, interconectados, como anunciaba Scolari. Por lo tanto, si aumentan las herramientas, si aumentan las posibilidades de exposición y comunicación, aumentan también las posibilidades de mediación en el proceso.

En este entorno los **formatos audiovisuales** no tienen por qué responder a los standars del mercado y se vuelven **críticos y disruptivos**. Responden más bien a los objetivos y a las funciones a conseguir de acuerdo con las

necesidades de los participantes del proyecto, del colectivo a quien nos dirigimos o de las temáticas del reto planteado en la mediación. Por ejemplo, podemos explorar las capacidades comerciales de un fashion film y utilizarlo de forma inversa para promover una campaña que exponga las consecuencias medioambientales negativas del fast fashion.

De la misma manera, el diseñador y mediador audiovisual disponer de las capacidades de los formatos para combinarlos e hibridarlos entre ellos en la medida en la que el reto a conseguir lo requiera. De este modo, las posibilidades de creación, de mediación y de empatía se multiplican. Algunos ejemplos podrían ser un fashion film en realidad virtual (VR), un videomapping interactivo, un videojuego con realidad aumentada en IA ..., o todas las posibilidades en escenarios sociales que podríamos explorar en relación a las experiencias física de diseño (Physical Experience Design, PXD). Hibridaciones en experiencias digitales y físicas en donde las fronteras de ambos universos queden diluidas y que provoquen la mediación.

El hecho de trabajar con toda esta variedad de formatos incentiva mucho más el diálogo porque se trabaja en una narrativa que es mucho más compleja y que facilita el acceso de diferentes perfiles de participantes. Nos ayuda a fortalecer el diálogo entre ellos incorporando sus diferentes capacidades.

Todo ello, la hibridación en un mismo producto de arte, tecnología y audiovisual en formatos disruptivos, su fusión con los métodos de diseño utilizando un sentido crítico, y la función social del mismo, promueve lo que Enzo Manzini define como **“el modo característico del diseño”** que “

## MARCO CONCEPTUAL. PUNTOS DE PARTIDA

implica que el resultado sea la combinación de tres capacidades humanas: sentido crítico (capacidad de ver el estado de las cosas y reconocer lo que no puede o no debe ser aceptable), creatividad (capacidad de imaginar algo que todavía no existe) y sentido práctico (capacidad de reconocer procedimientos viables para conseguir que algo suceda). La integración de las tres permite imaginar algo que aún no existe pero que sería posible si se llevaran a cabo las acciones pertinentes.” (Manzini, p. 48).

En nuestra investigación nos focalizaremos en el análisis de los métodos, de los procesos que se encuentran en la creación de un proyecto de diseño audiovisual, pues dichos procesos, y no solo la pieza final, pueden aportar beneficios al individuo, aprendizajes al colectivo y transformación a la sociedad en general.

Deberemos de estar atentos también a la manera en la que la utilización de los medios audiovisuales durante el proceso de creación ayuda a posicionar, capacitar y fortalecer a los participantes y/o a visibilizar sus problemáticas. Atentos a como planificamos las fases de producción del audiovisual y que trabajamos en cada parte, a como diseñamos el proceso creativo y como diseñamos la estrategia para ayudar a que eso suceda. A como estos procesos devienen una oportunidad de mediación entre los colectivos y atentos a que esta mediación sea el objetivo principal y no solo el audiovisual resultante.

También reforzar la idea de que el diseño audiovisual abre posibilidades

de mediación en otros sectores como la educación, la salud, la ciencia, ... posibilitando la generación de procesos de divulgación, cercanía y empatía y aumentando las capacidades del sector hacia un audiovisual más allá de las puras estrategias de mercado.

Igualmente, y aunque ahora no sea nuestro foco de estudio principal, también observamos el poder de esta pieza final y del medio audiovisual en todas sus formas de dentro y fuera de pantalla para posicionar al espectador en lugares de inmediatez\*. Lugares donde el espectador se deja llevar por su imaginación para ir a una dimensión desconocida y que apelan a sus sentimientos y a espacios cognitivos de gran crecimiento.

En este sentido las realidades inmersivas y experienciales provocan a su vez una desconexión con el espacio real y una conexión con el mundo planteado, que desarrolla grandes dosis de empatía y que por ello nos resultan muy interesantes.

Estos aspectos los dejaremos para futuras investigaciones. Pero ahora si estaremos atentos a como podemos incidir durante los procesos de creación para que estos efectos se produzcan de la manera más eficiente posible.

\*Para él filósofo Gastón Bachelard, “la inmediatez es lo que facilita separar el pensamiento de la realidad colindante y, así, poder invocar otras realidades y hacerlas presentes.” (Fontdevila, p. 73).



### • Fases de un proyecto de diseño audiovisual

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

La primera fase, **la investigación**, es de las más importantes, ya que ayuda a definir **el tema y los objetivos** a responder. Los métodos utilizados para esta investigación condicionan los tipos de resultados obtenidos. Así pues, será importante decidir, por ejemplo, si se requieren datos cuantitativos, cualitativos; o bien qué tipo de análisis y registros se realizarán; como se desarrollará la consulta a voces profesionales especializadas en algún ámbito, etc. Esta fase de investigación, de hecho, es transversal a lo largo de todo el proyecto, pues resulta necesaria en cualquier toma de decisiones. Podemos concebir, pues, la investigación, como una dimensión que atraviesa todas las fases de un proyecto de diseño y en consecuencia también de un diseño audiovisual.

La fase de **preproducción** cubre la **conceptualización** de lo que queremos hacer y sus necesidades de producción. Es de las más importantes, ya que ayuda al equipo a definir el mensaje y a estructurar la información a través de herramientas como el **guion**, a visualizar las ideas con herramientas como el **story board** o la **animática**, a establecer las líneas generales de la puesta

en escena con una **dirección de arte** que defina conceptos fundamentales como **forma, color y textura** y finalmente a realizar una previsión de costos materiales y humanos con un **presupuesto** y una previsión temporal a través de un **plan de rodaje**.

La **producción** es la fase de grabación y rodaje, de elaboración de los recursos materiales y técnicos, de la construcción de estructuras para instalaciones, de la creación de animaciones, programación de código, entrevistas, audios ...todo lo necesario para la correcta **ejecución** de la idea. Dependerá del tipo de audiovisual que estemos realizando las necesidades podrán variar. De ahí la importancia de la mirada atenta e inclusiva del audiovisual durante el proceso de diseño: en la decisión de los encuadres, en la construcción de las instalaciones ...está presente en la elaboración de todos los recursos.

**La postproducción** es la fase de edición y montaje final. Conlleva la selección de aquellos recursos que hemos recogido en la fase de producción que mejor ilustren las ideas de la fase de preproducción. Es la fase de implementación de todos ellos y de montaje de las piezas que puede ser digital si se trata formatos de pantalla o físico si tenemos que construir una instalación audiovisual. Dependiendo del tipo de audiovisual se implementarán algunas fases de sonorización, mezcla, efectos visuales o FX...

Ya una vez finalizado el producto audiovisual, éste se incorpora y se promueve en distintos canales de difusión, los cuales variaran a través de cadenas de distribución, TV, festivales, galerías de arte, plataformas online...

## MARCO CONCEPTUAL. PUNTOS DE PARTIDA

En la fase de postproducción se incorpora la visión del diseño en la edición, en el cuidado en el montaje para facilitar la comprensión del mensaje en el “usuario” / espectador, en el audio o en el retoque de color y en todos los aspectos cuya utilización pueda afectar a las personas y/o al colectivo al que se dirige.

Para finalizar en su posterior exhibición y distribución, el diseñador/a audiovisual deberá de prestar una especial atención no sólo a dónde y cómo se implanta su diseño, ya que este hecho condicionará su efectividad, sino también al **impacto** y a la incorporación de herramientas de medición que permitan su estudio de forma rigurosa.

De acuerdo con Manzini,

**“los expertos en diseño son, por tanto, sujetos dotados de conocimientos específicos que les permiten actuar profesionalmente en los procesos de diseño.”** (Manzini, 2015, p. 57).  
En este caso de diseño audiovisual.

### • Roles relevantes de una producción audiovisual / diseño

El diseño audiovisual puede ser una labor individual, pero, como hemos visto, en numerosos casos es una creación coral y compartida. Se ven implicadas multiplicidades de herramientas y disciplinas artísticas y esto conlleva la necesidad de colaboración entre especialistas de diversos ámbitos.

Para una mayor comprensión de los roles de los participantes en la realización de un proyecto de diseño audiovisual en un entorno de mediación, a continuación, describiremos los perfiles más relevantes en un proceso audiovisual estándar. Lo haremos desde la perspectiva de un audiovisual enmarcado en pantalla, entendiendo que las funciones formales y técnicas de dichos perfiles principales, son transformables y aplicables a cualquier otro formato audiovisual: interactivo, instalativo, inmersivo, experiencial... Para finalizar analizaremos la figura del facilitador en un contexto de diseño y su utilidad en nuestro estudio.

**1.** La figura del **director/a** ocupa un papel relevante en cuanto a la definición de la mirada sobre un tema determinado y de acuerdo al objetivo del proyecto. Su papel es fundamental para presentar la idea, validando el guion y estableciendo cómo será la producción en términos artísticos de puesta en escena. Para lograrlo se apoya principalmente en dos figuras el director artístico y el director de fotografía. Estas dos figuras buscarán, a través de todo un equipo de creativos y técnicos, conseguir plasmar y formalizar la idea a través de un trabajo compartido. Desarrollan el concepto

visual y contribuyen con ello al entendimiento de la idea. Entendemos por concepto visual todo aquello que no es trabajo de los actores.

Esta figura también es fundamental para la gestión y coordinación del equipo.

**2. El director/a de arte** se encarga de llevar la imaginación a la realidad, a lo tangible a lo que se puede tocar, localizaciones, muebles, color de las paredes...Es importante destacar que la dirección de arte no es una disciplina estética, sino una disciplina narrativa. Con lo cual una vez definido el tema y el mensaje por el director, el director/a artístico/a ya puede iniciar su trabajo. Con la ayuda del guion se acabará de definir la intención y la evolución narrativa de la dirección de arte.

Las herramientas principales con las que cuenta un director/a de arte son **el color, la forma y la textura**. Es mediante la aplicación narrativa de los mismos donde podemos incidir en el espectador para que entienda la historia a través del vestuario, el maquillaje, los decorados...

**3. El director/a de fotografía** es la persona encargada de todas las decisiones relacionadas con la imagen tanto a nivel técnico como artístico. Por ello por un lado se encarga del correcto posicionamiento del encuadre, la composición, del uso de la óptica, las lentes, los objetivos y el movimiento de cámara y por otro de controlar a los equipos de iluminación para controlar el color de la luz.

Es una persona clave para trabajar el lenguaje visual de la producción

## MARCO CONCEPTUAL. PUNTOS DE PARTIDA

desde una mirada crítica que cumpla con el objetivo de la idea, puesto que tanto el cuadro cinematográfico como la luz inciden en la percepción de la narrativa en el espectador.

Se coordina con el director/a de arte para lograr la narrativa necesaria y decide junto al director la estética de la obra final a través del etalonaje final del color

**4. El/la guionista** es la persona que se encarga de la narrativa de las historias, de lo que queremos contar y como. El guion puede ser una historia original o una readaptación de una ya existente. Lo más habitual es trabajar en equipo, los cuales ponen en común sus ideas y tramas en relación a la idea. En nuestro caso al tratarse siempre de trabajos colaborativos trabajaremos siempre en equipo, siendo esta fase una de las más importantes de la mediación, ya que previamente a la concreción de la historia los participantes deberán de compartir muchas experiencias comunes de las cuales se nutrirá la trama.

**5. El productor/a** establece los límites de las posibilidades creativas con las que se podrá contar el director y todo el equipo para el desarrollo del proyecto a nivel de recursos y financiación (presupuesto), administración y requisitos legales, logística, supervisión de la producción y comercialización posterior.

Para finalizar este apartado describimos brevemente la figura del diseñador/facilitador, que si bien no es una figura audiovisual fundamental en una

producción audiovisual standard si es una figura fundamental para lograr los objetivos dentro de un proceso de diseño de mediación.

Manzini refiriéndose al perfil del **diseñador experto** utiliza estas características: "Propiciadores, activistas, estrategas, promotores culturales" (Manzini, p.99). Características todas ellas que por un lado promueven la acción y que, por otro, como una característica distintiva de un diseñador, intenta facilitar el proceso.

Todas estas características las analizaremos y contrastaremos más adelante con nuestra práctica, por el momento nos centraremos en la función del **facilitador** en procesos dónde, al igual que en el audiovisual intervienen varios participantes de ámbitos y disciplinas distintas.

En el contexto del diseño, el papel de facilitador se caracteriza por no tomar decisiones sino por exponer las opciones disponibles para que el proceso avance. De acuerdo con 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).

Principalmente su labor es muy similar a la de un productor audiovisual,

asegurándose que los participantes cuenten con las herramientas y recursos necesarios, velando por que se cumpla cada fase del proyecto de la manera más eficiente posible y tratando de evitar o mejorar los posibles conflictos del equipo. También propone estrategias y preguntas que ayuden a desatascar puntos difíciles del proceso.

Pero también, de acuerdo con Masferrer “Como analogía, podemos comparar esta figura con la de un mediador, un game master, un narrador o un árbitro. La persona que se dedique a facilitar procesos debe tener una alta inteligencia emocional, siendo la empatía uno de sus mayores recursos. Sin ella, será muy complicado entender las necesidades del equipo y saber llevarlo sin dar la sensación de ser autoritario.”. (Masferrer, p. 111).

En este sentido el perfil de un facilitador debe de contar con inteligencias múltiples con lo que denominamos **habilidades blandas**, habilidades que tienen que ver con el desarrollo de la **inteligencia emocional, el pensamiento crítico, la resiliencia o la gestión del cambio o el liderazgo**. Habilidades y destrezas que en los últimos años son objeto de interés porque se han revelado vitales a efectos competitivos para muchas empresas. En un estudio reciente de LinkedIn el 57% de los directivos valora más las *habilidades blandas en la selección de personal que las habilidades duras como la experiencia o el conocimiento técnico de un profesional*. Además, el 89% de los despidos se deben a “deficiencias” en las habilidades blandas.

**En nuestro estudio son interesantes porque son atributos personales relacionados con la interacción entre las personas, la creatividad compartida, el aprendizaje y las dotes comunicativas. Por otro lado, son habilidades y destrezas personales que difícilmente podrán automatizarse por una inteligencia artificial, por ser de contacto humano. Una vez más, habilidades muy presentes también en la figura de un mediador.**

## El aprendizaje reflexivo en el ámbito universitario

Tras los anteriores bloques, en los que hemos contextualizado la mediación y la producción audiovisual, este se centra en el aprendizaje en el ámbito universitario. Este bloque analiza metodologías docentes en el contexto universitario que pueden vincularse, por algún motivo, a la mediación: por el uso y el incentivo de la capacidad de diálogo y colaboración entre estudiantes, por trabajar su fortalecimiento y autonomía en procesos de creación colaborativos, etc.

Según el Dr. Thomas Shuell, reconocido investigador en psicología educativa, “para que los estudiantes consigan los **resultados deseados** de una manera **razonablemente eficaz**, la tarea fundamental del profesor consiste en lograr que sus alumnos realicen las **actividades de aprendizaje** que, con mayor probabilidad, los lleven a alcanzar los resultados pretendidos ... Lo que hace el estudiante es, en realidad, más importante para determinar lo que aprende que lo que hace el profesor” (Shuell, 1986).

De acuerdo con Shuell ponemos el foco en los **objetivos de aprendizaje**, así como en el proceso de definición y el diseño de las **acciones** que realizará el estudiante en su aprendizaje. ¿Bajo qué criterios y estrategias definiremos dichas acciones? Este aspecto resulta el foco de la actividad docente, para que este acabe siendo realmente un acompañamiento y facilitador para que dichas acciones sucedan.

La cuestión planteada por Shuell está en la base del alineamiento constructivo, sistema de enseñanza acuñado en los años 90 por John Biggs, reconocido por su contribución a la docencia universitaria. Para Biggs “un buen sistema de enseñanza alinea el método y la evaluación de la enseñanza con las actividades de aprendizaje establecidas en los objetivos, de manera que todos los aspectos de este sistema están de acuerdo en apoyar el adecuado aprendizaje del estudiante” (Biggs, 2006, p. 29).

Biggs propone que el diseño de todos los aspectos de la docencia ya sean los métodos de aprendizaje, los criterios de evaluación, etc., giren entorno a los objetivos de aprendizaje dándole un especial protagonismo al estudiante.

Así pues, tanto Biggs como Shuell proponen un cambio conceptual en lo que se refiere a **enseñanza-aprendizaje**. “«Actividades de enseñanza y aprendizaje» es una expresión mejor que «método de enseñanza» porque expresa la relación recíproca entre el aprendizaje y la enseñanza” (Biggs, p. 50).

Esta manera de entender el aprendizaje desde la definición de los objetivos desde nuestro punto de vista es fundamental, pero aún produce resistencias en la enseñanza universitaria. En primer lugar, en tanto que las teorías docentes tradicionales se focalizan en la transmisión de conocimiento y determinan las calificaciones de los estudiantes en comparación a la media de sus compañeros, **en referencia a la norma**, en lugar de comprobar el aprendizaje del individuo en **referencia a un criterio**

establecido a partir de los objetivos marcados. También se consideran otras resistencias debidas a otros condicionantes: clases numerosas, limitación de recursos, falta de formación a la figura docente de cómo aplicarlo, etc. La responsabilidad de dicho cambio en la concepción enseñanza-aprendizaje recae en las políticas educativas, así como en las instituciones de docencia universitaria, los cuales deberían facilitar que las personas docentes aplicaran, de manera concreta, dicho cambio de planteamiento de la enseñanza, pero resulta difícil su implicación si no va acompañada de la resolución de estos aspectos externos a él, pero necesarios.

Facilitar dicho cambio implica, pues, evitar situaciones conflictivas como clases numerosas, plantilla docente insuficiente, la falta de reciclaje y de creación de contenido para nuevas asignaturas... que finalmente recaen en el docente, ya será por motivos económicos ajenos a él o no. Un profesor universitario se encuentra sometido a múltiples presiones que provienen tanto de los departamentos académicos y la institución educativa como de un cuerpo estudiantil que, cada vez con mayor frecuencia, se percibe a sí mismo como cliente y contribuyente financiero de su educación. La dinámica actual configura un entorno en el que se observa una tendencia a la disminución de los estándares de enseñanza y, por ende, del proceso de aprendizaje.

John Biggs en su publicación *Calidad del aprendizaje* universitario (2006), además de ofrecer ayudas al cuerpo docente con nuevas metodologías docentes, también propone alternativas a estas problemáticas sistémicas. Según Biggs, el cambio conceptual de enseñanza aprendizaje tiene que

llegar al docente de forma reflexiva con el entorno y no debe ser únicamente estructural.

**“La enseñanza es una cuestión personal. Las ideas nuevas han de utilizarse de forma reflexiva, impulsadas por la convicción y ajustadas al propio contexto”** (Biggs, 2006, p. 15).

De esta manera, Biggs propone al docente **reflexionar** sobre la enseñanza desde la propia práctica, en el hacer, y no desde la definición de estructuras organizativas abstractas.

En esta misma línea de pensamiento, el filósofo estadounidense Donald Alan Schön desarrolló el concepto de práctica reflexiva. Para desarrollar este concepto previamente Schön utiliza el término **conocimiento en la acción** refiriéndose a ejecuciones espontáneas e inconscientes de resolución de situaciones que realizamos de forma hábil y que en muchas ocasiones no seríamos capaces de verbalizar de forma explícita. Es a posteriori mediante la observación y la reflexión sobre ellas cuando descubrimos el conocimiento tácito adquirido.

Cuando aprendemos a hacer algo en la práctica, elaboramos secuencias dinámicas de conocimiento en la misma acción, secuencias de ensayo y error, de decisiones, de ajustes. Finalmente, si somos capaces de describirlo

## MARCO CONCEPTUAL. PUNTOS DE PARTIDA

se convierte en reflexión en la acción, en conocimiento en acción. Es decir “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).

Para los estudiantes la reflexión en la acción será útil en sus prácticas, porque los problemas con los que se encuentran las profesionales en la realidad no necesariamente se presentan de forma clara y organizada, y necesitan de procesos de nivel cognitivo superior. Los problemas no tienen una única solución y necesitan reflexión para conectarse con la realidad. “De hecho, no suelen presentarse ni siquiera como problemas sino como situaciones poco definidas y desordenadas” (Schön, 1992, p. 18).

Esta capacidad se establece como un escenario idóneo y fundamental en nuestro contexto.

El conocimiento en la acción sobre el aprendizaje de la hibridación de las técnicas, los procedimientos de la disciplina del diseño audiovisual, con las necesidades y los conocimientos de los colectivos colaboradores; así como la reflexión compartida sobre el proceso tanto durante como a posteriori a modo de evaluación, se establecen como métodos y herramientas de mediación extremadamente valiosos. Podríamos hablar en términos de mediación en la acción.

Tendremos que estar atentos a los cambios que se producen en el proceso para asegurarnos que se producen de forma correcta y a favor del aprendizaje del estudiante. Confirmar que en cada iteración se aplican

pequeños cambios para desvelar que cada vez se enseñe y se aprenda mejor.

**“El objetivo del aprendizaje-acción es la enseñanza de la persona a sí misma de modo que no sólo abarca el aprendizaje del estudiante, ni siguiera el aprendizaje sobre la enseñanza, sino el aprendizaje sobre uno mismo como profesor y la utilización de la reflexión para llegar a ser un profesor mejor”**

(Biggs, 2006, p. 25).

### El rol del estudiante

Los distintos métodos de enseñanza y el tipo de actividades o acciones a desarrollar influyen en los niveles de **compromiso** que adopta el estudiante, con respecto a su formación, condicionando el grado de participación en la actividad y en su aprendizaje. Por ejemplo, en una clase magistral el estudiante actúa básicamente de receptor, mientras que en un taller su rol es más activo y se ve incentiva su participación activa.

La enseñanza pasiva, con la utilización de métodos semejantes a las clases magistrales, en nuestro contexto siguen siendo útiles, pero debemos de aplicar una buena práctica educativa para conseguir que sea óptima para la gran mayoría de los estudiantes y no solo para aquellos que tienen más



facilidad académica.

De acuerdo con Biggs, las metodologías docentes activas, facilitan y refuerzan el posicionamiento de todos los estudiantes, en un escenario de actividad constante, en el que obligatoriamente se tienen que hacer preguntas y ofrecer una actitud propositiva teorizando, especulando, reflexionando y aportando soluciones, para lo cual necesariamente utilizan actividades cognitivas de orden superior como la investigación, el análisis o la síntesis, la conceptualización o el pensamiento crítico, actividades que en nuestro caso son imprescindibles.

### Metodologías docentes activas

De este modo, podemos afirmar que las metodologías docentes activas, con el diseño de actividades cooperativas e inclusivas, facilitan e incentivan la autonomía del estudiante en su aprendizaje. Se trata de aprender a aprender. Son metodologías ricas, que se pueden combinar entre ellas dependiendo del reto a resolver y que se ven facilitadas por el desarrollo de las TIC.

A diferencia de los métodos pasivos, en el que el docente es el protagonista, en estas se coloca al **estudiante en el centro** del aprendizaje. El objetivo es conseguir que se haga **responsable de su aprendizaje de forma autónoma**. Esto conlleva un acto autorreflexivo y de responsabilidad que es necesario acompañar de manera efectiva y,

en consecuencia, más exigente para el docente.

A grandes rasgos, las metodologías docentes activas se construyen sobre supuestos de **situaciones** y problemas cotidianos del mundo real. Las soluciones a estos retos son funcionales y responden, en muchos casos, a la lógica de una práctica académica similar a la que se encontrarán en el mundo laboral. La resolución, se concibe como un **proceso de aprendizaje constructivo** y no receptivo, en el que los estudiantes aprenden mediante la acción contenidos concretos del currículo que le serán útiles en su futuro profesional. La integración en la práctica es constante, no al final del currículo universitario, lo cual incentiva la motivación y el interés a lo largo de su aprendizaje.

Como vimos, estas metodologías activas permiten incentivar la reflexión y el pensamiento crítico, valorando los porqués de la aplicación de los conocimientos profesionales, su viabilidad, la manera de aplicarlos y sus afectaciones, así como los resultados obtenidos.

Un aprendizaje vivencial que implica emocionalmente al estudiante, consiguiendo que su conocimiento sea más profundo, se asiente y sea más perdurable y transferible a otras situaciones similares.

Entraríamos aquí en lo que Biggs distingue entre enfoque superficial y enfoque profundo del aprendizaje. Mientras que **“el enfoque superficial”** nace de la intención de liberarse de la tarea con el mínimo esfuerzo, aunque dando la sensación de satisfacer los requisitos. (2006, p. 32), por el contrario **“el enfoque profundo”** se deriva de la necesidad sentida de



## MARCO CONCEPTUAL. PUNTOS DE PARTIDA

abordar la tarea de forma adecuada y significativa, de manera que el estudiante trate de utilizar las actividades cognitivas más apropiadas para desarrollarla (2006, p. 35).

Biggs propone un cambio conceptual de la educación en el que más allá de adquirir los conceptos o las competencias,

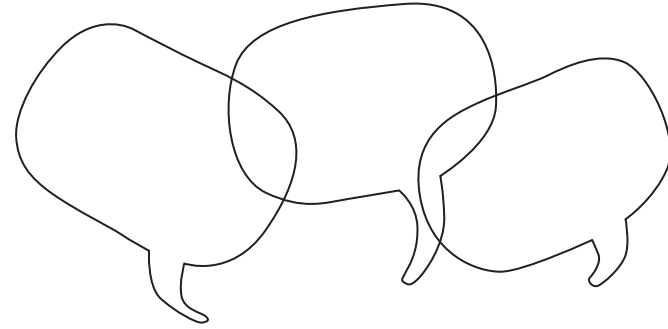
**“los estudiantes experimentan la necesidad sentida de llegar a la meta”, de formar parte de un proceso que necesita de su implicación para lograrse, de manera que “la motivación es un producto de la buena enseñanza, no su prerrequisito”**

(2006, p.31).

Los estudiantes aprenden porque les interesa lo que están haciendo, Biggs lo denomina motivación intrínseca. Y esta motivación inexorablemente los lleva a desarrollar el aprendizaje profundo y en consecuencia el desarrollo académico profesional necesario. “Los enfoques superficial y profundo del aprendizaje no son rasgos de personalidad, como se ha pensado a veces, sino reacciones al ambiente de enseñanza. Una buena enseñanza respalda el enfoque profundo y aleja el superficial, pero, por diversas razones, gran parte de la enseñanza tradicional tiene el efecto opuesto.” (Biggs, 2006, p.51).

Las actividades de aprendizaje activas promueven el **trabajo en equipo** y la participación, compartiendo con el equipo los logros personales obtenidos para conseguir el reto propuesto por el docente, hecho que conlleva, por un lado, la **conciencia de grupo** y, por otro, que las habilidades individuales se potencien y se complementen en el entorno de trabajo grupal.

Finalmente, en las actividades de aprendizaje activas la **evaluación** se convierte en un **proceso compartido**, visible y transversal. El estudiante se inscribe en un proceso de evaluación en el que se plantea no sólo respuestas a preguntas dadas, sino también otras preguntas. Es más, “las expectativas de éxito y de fracaso dependen de aquello a lo que, con mayor probabilidad, atribuyan los estudiantes su éxito y su fracaso” (Biggs, 2006, p.91). Lo que nos recuerda a los procesos de cocreación en diseño de Masferrer en donde la evaluación de los proyectos cocreados se valora en relación a los criterios establecidos previamente por los mismos participantes, es decir, por sus expectativas de éxito.



### • Tipos

En el contexto del estado español, existen grupos de trabajo integrados por Centros de Formación del profesorado que han trabajado en este ámbito. Entre ellos destaca el trabajo sobre metodologías activas publicado por la Junta de Castilla y León en 2019, elaborado por grupos de trabajo de 'La Red de Formación de Castilla y León', en colaboración con los Centros de Formación del profesorado e Innovación Educativa de la Comunidad. (CFIE). Las dieciséis metodologías activas referenciadas son:

- Visual Thinking
- Flipped Classroom
- Aprendizaje basado en Problemas y retos
- Aprendizaje basado en Servicio
- Comunidades de Aprendizaje
- Escuela de conocimiento Kunskapsskolan
- Aprendizaje basado en Proyectos
- Design Thinking
- Gamificación
- Aprendizaje basado en Investigación
- Aprendizaje Colaborativo
- Portfolio
- Unidades Integradas
- Aprendizaje Cooperativo
- Metacognición
- Ambientes y Rincones

Cada una de las metodologías esta resumida en una ficha que está estructurada en cuatro apartados: definición, objetivos, características y un último denominado multimedia, con más recursos video/gráficos para seguir explorando. Las fichas pueden consultarse [aquí](#):

La mediación audiovisual podría estar enmarcada especialmente en el **aprendizaje basado en problemas (ABP), en retos (ABR)**, y especialmente en el **aprendizaje basado en proyectos (Project-based Learning, PBL)**.

En todas ellas, el punto de partida es alcanzar un reto, solucionar un problema o plantear un proyecto. Es decir, existe un objetivo común que entre todos los participantes deben de resolver. Lo resumimos con una cita de Biggs:

**“las disciplinas tradicionales no definen lo que hay que aprender, pero los problemas sí”**

(2006, p. 252).

Para conseguir la respuesta al problema deberán de forma conjunta investigar, trabajar y relacionar conceptos y, aplicar y mejorar habilidades y destrezas técnicas concretas de la disciplina y evaluar los resultados, es decir aprender a profesionalizarse. De acuerdo con Biggs (2006, p. 254), estas metodologías se orientan hacia unos objetivos claros: estructurar el contenido para utilizarlo en el contexto, desarrollar procesos eficaces de

razonamiento, destrezas de autoaprendizaje y trabajo en grupo y conseguir mayor motivación para el aprendizaje.

Son metodologías paralelas a un proceso de mediación que se establecen con unos objetivos iniciales establecidos para resolver una situación conflictiva, y unos métodos y actividades que acompañan al desarrollo de la solución, así como un sistema de evaluación de las mismas. En este contexto, el docente desarrolla su trabajo pedagógico desempeñando una labor de detonador de competencias, desvela problemáticas y contextos e incentiva conexiones entre los individuos, **media pedagógicamente** entre los estudiantes o, como en nuestro caso, entre estudiantes y un colectivo determinado.

Detengámonos aquí un momento para prestar atención a un concepto cercano, **la mediación pedagógica**. La mediación pedagógica 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.” (Fuentes Navarro, 2017). *“Mediación pedagógica: del impartir al compartir.”*

Navarro entiende la labor docente, pues, desde la **lógica del compartir**, donde docentes y estudiantes, comparten interrogantes, en contraposición a la lógica del impartir, en dónde se espera la repetición del docente para constatar que se ha aprendido.

Observamos que la posición de Navarro en este caso dista un poco de la visión que tenemos del mediador imparcial y neutral y también en tanto que la de un docente que plantea un reto o situación y espera que los estudiantes aporten autónomamente posibles soluciones. Si bien nos interesa la visión docente entendiéndola como la lógica del compartir, distamos de su particular visión en cuanto a compartir camino en la resolución conjunta de las respuestas a los retos planteados. Al menos en esos términos.

En nuestro caso, el docente utilizando metodologías de enseñanza-aprendizaje, adopta un rol de acompañante, en el que se mientras comparte viaje ayuda a que se produzca el aprendizaje y la mediación.

La educación de las universidades actual debe de ir más allá y en paralelo a la sociedad. Los retos a los que nos enfrentamos deben de ser comunes, **no trabajamos unos para otros, trabajamos con.**

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

El 19 de junio de 1999, los 29 países pertenecientes en aquel momento de la Unión Europea firmaron la Declaración de Bolonia en la ciudad italiana que da nombre al documento.

El fundamento de la declaración fue aunar objetivos, sistemas y estrategias en cuanto a calidad, la competitividad y la movilidad internacional de estudiantes, profesores e investigadores de la enseñanza superior. Considerando que la reforma fue sustancialmente importante en su momento se acusó a los estamentos de la falta de un debate profundo de la misma, lo que conllevó muchas voces críticas que lo vieron y lo siguen viendo como un plan que potencia la mercantilización y los intereses económicos de los grandes conglomerados empresariales por encima de los de la comunidad educativa. Para los que, entre otros aspectos, un sistema de créditos equiparado a un horario laboral, la opcionalidad de un segundo ciclo de formación al que no todos podrán acceder, o la marginalización de las carreras menos rentables... conlleva la bajada de calidad de la educación universitaria como un lugar de desarrollo de conocimiento humano.

Con el fin de establecer criterios y orientaciones al profesorado sobre las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje propuestas 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 se constituye como una fuente primordial en nuestra investigación y será ampliamente citado en el mismo, motivo por el cual en todas las citas literales únicamente enumeraremos la página. La investigación proporciona estrategias, modelos y directrices que permiten al profesorado efectuar la transición de un enfoque centrado en la enseñanza del docente hacia uno centrado en el aprendizaje del alumno, transformando un modelo de enseñanza pasiva en uno activo. Este enfoque se alinea completamente con nuestros objetivos y propósitos.

Repasaremos brevemente las líneas generales de cada uno de los aspectos resaltando las más afines a nuestra investigación, en cuanto a: competencias, modalidades organizativas, estratégicas metodológicas y de evaluación.

### • COMPETENCIAS

El Doctor en Filosofía Lyle M. Spencer y la psicóloga Signe Spencer durante su carrera investigadora han realizado numerosos estudios sobre las competencias y sus categorías. Pero básicamente entienden por competencia 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).

En el estudio de 2006, De miguel nos apunta, que estas características son **“motivos”, “rasgos de personalidad”** y **“autoconcepto”** y que están profundamente arraigada al estudiante. En cuanto a su desempeño se trata de **“conocimientos”** y **“habilidades”** que demuestre **referido a un criterio** de efectividad, en este caso ligados a la materia de estudio.

También define las competencias “como la capacidad que tiene un estudiante para **afrontar con garantías** situaciones problemáticas en un contexto académico o profesional determinado” (p. 24). Más adelante nos recuerda que **sólo existe la competencia si se vincula a un objeto o una situación**. Es decir que si el estudiante puede experimentar la competencia en una situación real el aprendizaje de la misma será más profundo.

En conclusión, diríamos que establecer competencias referidas a un criterio vinculadas a una situación real produce un aprendizaje más profundo.

### Modalidades organizativas

Consideramos modalidades organizativas tanto a los escenarios como a las maneras de organizar los procesos de enseñanza aprendizaje. Según el BOE 2003, en ellas, el docente deberá de “integrar las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.”

Bolonia establece las siguientes modalidades:

- **Clases teóricas: Hablar a los estudiantes.** Exposición verbal de los contenidos de la materia por parte del docente No necesariamente garantiza la integración de todos los tipos de estudiantes, solo de aquellos con perfiles más académicos.

- **Seminarios y talleres (workshop): Construir conocimiento a través de la interacción y la actividad.** Actividad para poder compartir en profundidad una actividad específica a través de intercambios entre los participantes. Se recomienda que se realice en pequeños grupos. Se establece alguna diferencia entre seminario y taller.

- **En el seminario** hay más espacio para el debate y la reflexión sobre un tema específico. Se desarrollan competencias intelectuales relacionadas con el pensamiento crítico, el análisis y la síntesis y la transferencia de contenidos a posibles aplicaciones de la profesión...pero también competencias relacionadas con habilidades sociales “de comunicación, escucha, tolerancia, apertura, interpersonales, diálogo, socialización, iniciativa y espíritu emprendedor” (p. 57). Podemos utilizar métodos como el aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, análisis de contenido... etc.

El rol del docente en este escenario principalmente es de moderador y observador. De Miguel (p. 58) propone que desarrolle sus competencias en:

## MARCO CONCEPTUAL. PUNTOS DE PARTIDA

“a) saber preguntar, saber escuchar, saber responder y saber respetar.  
b) gestionar y dinamizar grupos reorientándolos hacia aportaciones positivas  
c) capacidad de enlazar el conocimiento teórico y práctico  
d) redescubrir la enseñanza superior como un espacio de reflexión, argumentación de ideas y de vinculación crítica con la realidad.”  
Observamos coincidencias de este rol con el rol del mediador social.  
El rol del estudiante es muy activo y se espera que adquiriera “una serie de competencias específicas basadas en conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores” (p. 58). Que queden asumidas de forma profunda en el estudiante como una herramienta de futuro. De la misma manera que ocurría en los modelos de mediación como el circular narrativo de Cobb y sobre todo el modelo de mediación transformativa de Folger,  
Como podemos observar los escenarios, los roles de docente/mediador y de estudiantes/participantes son muy similares, como lo son también el enfoque profundo de su formación y transformación.

- **En los talleres**, sin embargo, se enfocan hacia la adquisición de habilidades manipulativas e instrumentales específicas sobre una temática concreta con la asistencia del tutor. Desarrollo de competencias profesionalizadoras más guiadas.

• **Clases prácticas: Mostrar cómo deben actuar.** Desarrollo concreto de una materia de estudio para mostrar a los estudiantes cómo se debe actuar con

el objetivo de adquirir los conocimientos y habilidades procedimentales básicas. Son un pequeño entrenamiento con problemas concretos de la realidad profesional.

• **Prácticas externas.** Poner en práctica los conocimientos adquiridos en un entorno profesional. Dado que no son nuestro foco de estudio no avanzaremos más en este punto.

• **Tutorías.** Atención personalizada al o los estudiantes por parte del facilitador o tutor. Este modelo está basado plenamente en el aprendizaje activo por parte de los estudiantes

• **Estudio de trabajo en grupo: Hacer que aprendan entre ellos.**

Esta modalidad nos merece especial atención en nuestra investigación. En esta modalidad, la estrategia idónea es el **aprendizaje cooperativo en grupo**: “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). Este aspecto unido a un **grupo pequeño y al aprendizaje colaborativo**, propicia un papel más activo del estudiante hacia el autoaprendizaje.

En nuestro marco de estudio, nos resultará muy interesante poder aplicar dentro de esta modalidad métodos como el estudio de caso o el aprendizaje orientado a proyectos por la gran capacidad que este escenario plantea para el desarrollo de competencias relacionadas con la interacción social.



Johnson, Johnson y Holubec (1999), (citado por De Miguel, 2006) nos recuerdan los elementos que definen el **aprendizaje colaborativo**: **La interdependencia positiva** en el que de forma individual el estudiante no puede conseguir el éxito sino todo el equipo no lo consigue. Para ello propone crear incentivos comunes, asignar roles a los participantes, potenciar **la responsabilidad individual**, adquirir **habilidades de trabajo en grupo** y el desarrollo de actividades de **evaluación tanto de los resultados como del proceso**.

De Miguel, nos recomienda que en las primeras fases se reserve un espacio para **compartir expectativas e ideas de lo que para los estudiantes es o debería ser un trabajo en grupo**. Esto facilitaría establecer de forma consensuada el correcto funcionamiento del grupo. Más adelante explicaremos como lo hemos aplicado en nuestra práctica.

A los profesores, a su vez, se les invita a asumir varios roles. En un inicio el de **facilitador**, reforzando la confianza de los estudiantes hacia su capacidad de autoaprendizaje, de **referente** mostrando habilidades cooperativas, de **observador** aportando actuaciones positivas y de **evaluador** reportando retroalimentación en cada fase. (p. 74). De nuevo, los paralelismos con los roles del mediador social siempre desde una visión de refuerzo positivo son evidentes.

La riqueza que nos ofrece esta modalidad organizativa es clara. Un trabajo colaborativo con una meta grupal común y con el énfasis puesto en la interacción social, es un factor muy motivador que facilita considerablemente el aprendizaje del estudiante. Por ello en la fase de evaluación de esta modalidad, además de las competencias específicas de la materia, toman especial relevancia las competencias cooperativas básicas relativas a habilidades, destrezas, actitudes y valores, en especial las de comunicación, afrontamiento de la diferencia o relación entre iguales.



De acuerdo con de Miguel, las aportaciones de este tipo de actividades superan lo puramente académico, pues los individuos más allá de lo puramente cognitivo ponen en juego la negociación con todos sus aspectos afectivos. Un conocimiento en la acción que los posiciona y los hace reflexionar. Más adelante, explicaremos algunos casos concretos con los que nos hemos encontrado en nuestro estudio.

Esta modalidad organizativa nos encaja a la perfección con la metodología de trabajo en procesos de co-creación de Alejandro Masferrer. Actividades cooperativas y participativas grupales que conllevan objetivos y estrategias de evaluación conjunta.

### Estrategias metodológicas

A diferencia de las modalidades organizativas que acabamos de revisar refiriéndonos tanto a los escenarios como a las maneras de organizar los procesos de enseñanza aprendizaje, en este caso nos centramos en los métodos que usamos en estas modalidades.

**“Entendemos el método docente como un conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa. El método implica fases o pasos en una secuencia temporal y lógica que se debe justificar y explicar racionalmente”**  
(p. 36).



Recuperamos en esta cita la importancia de la dimensión procesual en el diseño de la actividad docente en base a unos objetivos de aprendizaje, por su similitud con los diferentes modelos de mediación.

En el estudio referenciado, dependiendo del enfoque utilizado, se establecen tres bloques distintos de tipos de métodos docentes activos.

El primer enfoque, se centra en la **individualización del estudiante** y propone métodos como la enseñanza programada, la enseñanza modular, el aprendizaje autodirigido, la investigación o la tutoría académica. Entendiendo que nuestro proceso es un proceso colectivo, no nos detendremos en ellos, aunque ponemos en valor que pueden resultar interesantes en algún momento de nuestro estudio, cuando las estudiantes están trabajando en procesos individuales que luego aportan al colectivo.

El segundo enfoque es el de la **socialización didáctica**, que tiene una dimensión social. Los métodos propuestos aquí son: la lección tradicional; **el método del caso**, que describe situaciones reales o posibles que requieren una solución; **el método del incidente**, similar al anterior sólo que algunos hechos no están completos; la **enseñanza por centro de interés**, en el que la formación de los grupos viene provocada por sus intereses comunes; **el seminario** (que ya definimos); **la tutoría entre iguales** que promueve la ayuda entre estudiantes; **el grupo pequeño de trabajo**; y **la metodología de aprendizaje colaborativo**. Esta última es la que más coincide con nuestro planteamiento, puesto que propone

trabajar con grupos pequeños, a través de una propuesta de trabajo determinada, con el fin de conseguir los objetivos de aprendizaje.

El tercer enfoque es el **globalizado**, el cual intenta de forma global e interdisciplinar abordar la realidad. Aquí encontramos **los proyectos**, trabajo voluntario que parte de los intereses del estudiante o estudiantes y que el profesor incentiva y orienta; y los métodos de **resolución de problemas** en el que, por grupos reducidos de estudiantes, se parte de una situación problemática, para, a partir de actividades interdisciplinarias, analizarla identificando sus características, patrones, formular hipótesis y proponer posibles soluciones.

Según las modalidades organizativas de enseñanza que hayamos establecido en el punto anterior y el volumen de trabajo del estudiante, en este punto debemos de decidir que estrategia o combinación de estrategias de cualquiera de los tres enfoques queremos aplicar en nuestra programación.

Por ejemplo, en nuestra práctica son múltiples los métodos utilizados pero los más relevantes de nuestra metodología son el **trabajo en grupo**, el **aprendizaje cooperativo**, que conlleva que la autorresponsabilidad de los estudiantes y por último el aprendizaje orientado a proyectos (Project Oriented, POL/Project-Based Learning, PBL), que estaría dentro del enfoque globalizado. Un poco más adelante nos centraremos en analizar con más detenimiento esta metodología de proyectos.

### Evaluación

La evaluación, fase culminante de la enseñanza-aprendizaje, es uno de los elementos principales en la motivación del estudiante, puesto que orienta su autoaprendizaje.

El estudio nos plantea que dado que las competencias que debemos evaluar “son de diferente naturaleza (conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores), el alineamiento de la evaluación con las competencias obliga al uso combinado y hasta integrado de diferentes estrategias y procedimientos.” (p. 46)

Centrándose en las competencias, se proporcionan estas alternativas de evaluación:

#### - La evaluación auténtica.

El cambio de modelo educativo basado en las competencias sitúa al estudiante en un lugar en el que ha de demostrar su competencia académica aplicada al desempeño laboral. No solo a partir de los contenidos aplicados, sino también desde su creatividad, su capacidad de trabajar en equipo, de liderar, de comunicar y de aportar desde el compromiso.

**La evaluación auténtica es un acto integral y estratégicamente planificado para conseguir las competencias planteadas. Una evaluación holística que evalúa el global de la actividad competencial del estudiante.**

#### - Evaluación referida al criterio

Se centra en los niveles que se esperan conseguir de cada uno de los objetivos planteados, en lugar de basarse en una evaluación referida a la norma y en comparación con el grupo. Con esta evaluación se definen los criterios que servirán de orientación para determinar su nivel y por tanto la calificación del alumno.

#### - Apoderamiento de la evaluación por parte de los alumnos

En este nuevo escenario la evaluación se diluye como una actividad más de aprendizaje. En nuestro caso, si recordamos la metodología de co-creación de Masferrer, es el grupo de estudiantes el que, en una de las fases, establece los criterios de evaluación del proyecto. Con ello conseguimos un papel activo del estudiante, pues se hace responsable tanto de evaluar su proyecto, como de establecer criterios para evaluar su aprendizaje.

#### - Evaluación continua y formativa

Integra dentro del aprendizaje que el estudiante actividades evaluativas que le ofrezcan retroalimentación sobre sus logros y dificultades y le orienta sobre las decisiones estratégicas de lo que necesita aprender y como, con lo cual tiene que ser asumible por el estudiante.

Estas valoraciones a lo largo del proceso también facilitan al docente la concreción de las dificultades y fortalezas del estudiante en su aprendizaje, de modo que puede orientarle de forma efectiva trabajando sus debilidades y potenciando las fortalezas

### El Objeto resultante

En el caso de la mediación el objeto resultante era una relación sostenible en el tiempo entre las personas o colectivos en "conflicto" en la producción audiovisual, el objeto resultante es el proceso de creación colectiva de un proyecto audiovisual y en el caso de la enseñanza-aprendizaje, el objeto resultante son los **resultados de aprendizaje**.

Entendemos los resultados de aprendizaje como todo aquello que, una vez finalizado la evaluación, el estudiante sabe, comprende o es capaz de hacer en cuanto a conocimientos (teóricos y fácticos), destrezas cognitivas y prácticas y aplicación de competencias.



En nuestra practica nos interesará evaluar los aprendizajes en el amplio sentido de la palabra. La comprensión formal y profesional de los mismos, su implicación en la transformación de los participantes y de los estudiantes. Es decir, los conocimientos profundos adquiridos en pro de la transformación personal y comunitaria.

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

### Introducción

Esta metodología posiblemente es la que más posibilidades ofrece a nuestra investigación por su carácter experiencial y reflexivo y por las características que presenta

- Se establece en el marco de una situación real del mundo laboral y no simulados como en el caso del ABP.
- Da cabida a diversas soluciones y/o propuestas abiertas y no solo a una.
- Se ven involucradas diferentes materias teóricas y prácticas y de distintas áreas.
- Genera la oportunidad de aplicación de los conocimientos aprendidos de diversas formas, así como la investigación de nuevos conceptos.
- Las prácticas desarrolladas provocan el desarrollo laboral, social y personal.
- Provoca el conocimiento compartido y la colaboración entre estudiantes y docentes
- Se orienta a la acción de los participantes partiendo de sus intereses
- Establece la necesaria finalización de la formación con la creación de un producto que será sometido a valoración externa.

- Provoca un aprendizaje holístico de todas las competencias.
- Necesita la realización colectiva de los participantes y de su auto-organización para lograr los objetivos
- Es un proceso interdisciplinar que puede combinar distintas áreas de conocimiento

La investigación en la generación de estas múltiples soluciones alternativas posibles sobre el tema le supondrá la necesidad y desarrollo de nuevo conocimiento aplicado y de mejora de las habilidades. Además, al aplicar dichos conocimientos en una situación real integran **conocimientos teóricos y prácticos mediante la acción** y potencia que asuman la responsabilidad de su autoaprendizaje. De forma natural, integran los aprendizajes de varias materias del curriculum, desarrollando sus respectivas competencias.

En relación entre la enseñanza y el mundo real y de acuerdo con el educador e investigador Rodolf Tippelt y el filósofo y pedagogo Hans-Jürgen Lindermann se hace necesaria una docencia que se adapte a una sociedad de cambios tecnológicos y laborales que necesita de una "formación polivalente, multifuncional y flexible. Todos esos procesos de cambio hacen necesario que la actual división entre teoría y práctica, planificación y realización, pensar y actuar, se sustituya por una formación de carácter más global e integral. (Tippelt, Lindemann, 2001, p. 2)

La formación global de Tippelt y Lindemann amplía la visión de las competencias que ya vimos con las denominadas competencias de

acción. Con este método incentivan que además de las **competencias específicas** (conocimientos, destrezas y habilidades) también se potencien a través de las experiencias vividas por los estudiantes las **competencias interdisciplinarias**, como las competencias humanas y sociales de comunicación, cooperación, responsabilidad, etc. y las **competencias metodológicas** como las habilidades mentales o las estrategias cognitivas.

De acuerdo con los autores el estudiante consigue así una acción completa, competente y responsable en proyectos reales poniendo en práctica los conocimientos técnicos (competencia específica), planificación y diseño del proyecto (competencia metodológica), cooperación con otros miembros (competencia social) y disposición para el trabajo en equipo (competencia individual) etc.

Utilizar este método como estrategia estimula un **aprendizaje significativo**.

**“Se motiva en ellos el amor por el aprendizaje, un sentimiento de responsabilidad y esfuerzo y un entendimiento del rol tan importante que tienen en sus comunidades.”** (ITESM, p. 3).

La participación significativa de todos los estudiantes en el proceso, la toma en consideración de sus opiniones e intereses personales contribuye a su identificación con el proyecto y fomenta su motivación por el aprendizaje. Para

Tippelt y Lindemann, (p.10) este método se orienta a procesos de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a hacer.

Para finalizar esta breve introducción, considerar que este método debe cumplimentarse con otros métodos como la tormenta de ideas, el mapa conceptual o como en nuestro caso, con métodos de cocreación, ya que por sí sólo no podría ser considerado como tal.

### Fases

Diversos autores como De Miguel (p. 99) o Tippelt y Lindemann, (p. 5), aportan diferentes posibilidades de las fases de aplicación de este método. El más exhaustivo y cercano a nuestra práctica, y el que nos ofrece más recursos para la observación concreta de los cada uno de los pasos, es la propuesta del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey que establece la secuencia en nueve pasos (ITESM, p. 8):

- A. Antes de la planeación de un proyecto
- B. Metas
- C. Resultados esperados en los alumnos
- D. Preguntas guía
- E. Subpreguntas y Actividades potenciales
- G. Actividades de F. Productos aprendizaje
- H. Apoyo instruccional
- I. El ambiente de aprendizaje
- J. Identificación

## MARCO CONCEPTUAL. PUNTOS DE PARTIDA

Nos pone la atención sobre los aspectos a tener en cuenta en conceptos como por ejemplo la definición de las **metas o los objetivos**. Como puede ser:

- Incluir una modalidad como el **“aprendizaje de servicio”**, que propone satisfacer las necesidades de una comunidad externa al aula. Esta modalidad nos puede resultar una estrategia muy útil para desarrollar las capacidades de estudiantes y docentes para trabajar-aprender de forma colaborativa nuevas formas de acción colectiva, solidaridad y transformación de la sociedad.
- La **colaboración interdisciplinar** y por lo tanto relacionar el contenido de nuestra materia con otras materias del currículo facilitando las conexiones entre el conocimiento teórico y fáctico. Hecho que se da constantemente en nuestra práctica.
- **Incorporar** en nuestro proyecto **habilidades de la comunidad** que en nuestra investigación también se ha dado.

Destacamos de su propuesta es la incorporación de **preguntas guía**, serán útiles en escenarios que suelen carecer de una estructura clara y experimental, y que la temática apele a situaciones e **intereses generales reales** que provoque controversias y debate en el grupo y en la sociedad para mantener la atención y motivación del estudiante. Que incite al desarrollo de conocimientos y habilidades definidas, al aprendizaje profundo. Y lo más importante, deben de ser un **reto asumible** para los estudiantes y realizable técnicamente. (ITESM, p. 11)

Destacamos que las **actividades de aprendizaje** son planteadas por bloques de conocimiento. “Estas actividades llevan a los alumnos a profundizar en los contenidos de conocimiento y a desarrollar habilidades de frente a las necesidades del proyecto, ya que requieren del alumno la transformación, análisis y evaluación de la información y las ideas para buscar la solución a una situación.” (ITESM, p. 13). Esta estrategia también nos encaja con los procesos de co-diseño planteados por Masferrer, utilizados en nuestra práctica, en el que cada fase se plantea como un bloque y cierra con un resultado.

Por último, destacar la atención a los **recursos**. No únicamente a la disposición de los mismos y a la predisposición de los estudiantes con respecto a ellos, sino a la necesaria preparación y entrenamiento que conlleva su utilización. Planificar algunas sesiones y actividades para ello se hace fundamental para la obtención satisfactoria de los resultados.

### El rol del docente

Como ya vimos la función del docente pasa a ser la de **acompañante** y asesor del aprendizaje. Actúa menos como especialista de la disciplina, habla menos y utiliza más variedad de recursos y técnicas para generar más propuestas de descubrimiento.

El docente monitoriza el desarrollo del proyecto, está atento a las necesidades de recursos para orientar la investigación y ejecución como coordinador y persona de apoyo. Haciendo el símil con el sector audiovisual, sería un híbrido entre un jefe de producción y un director artístico, atento

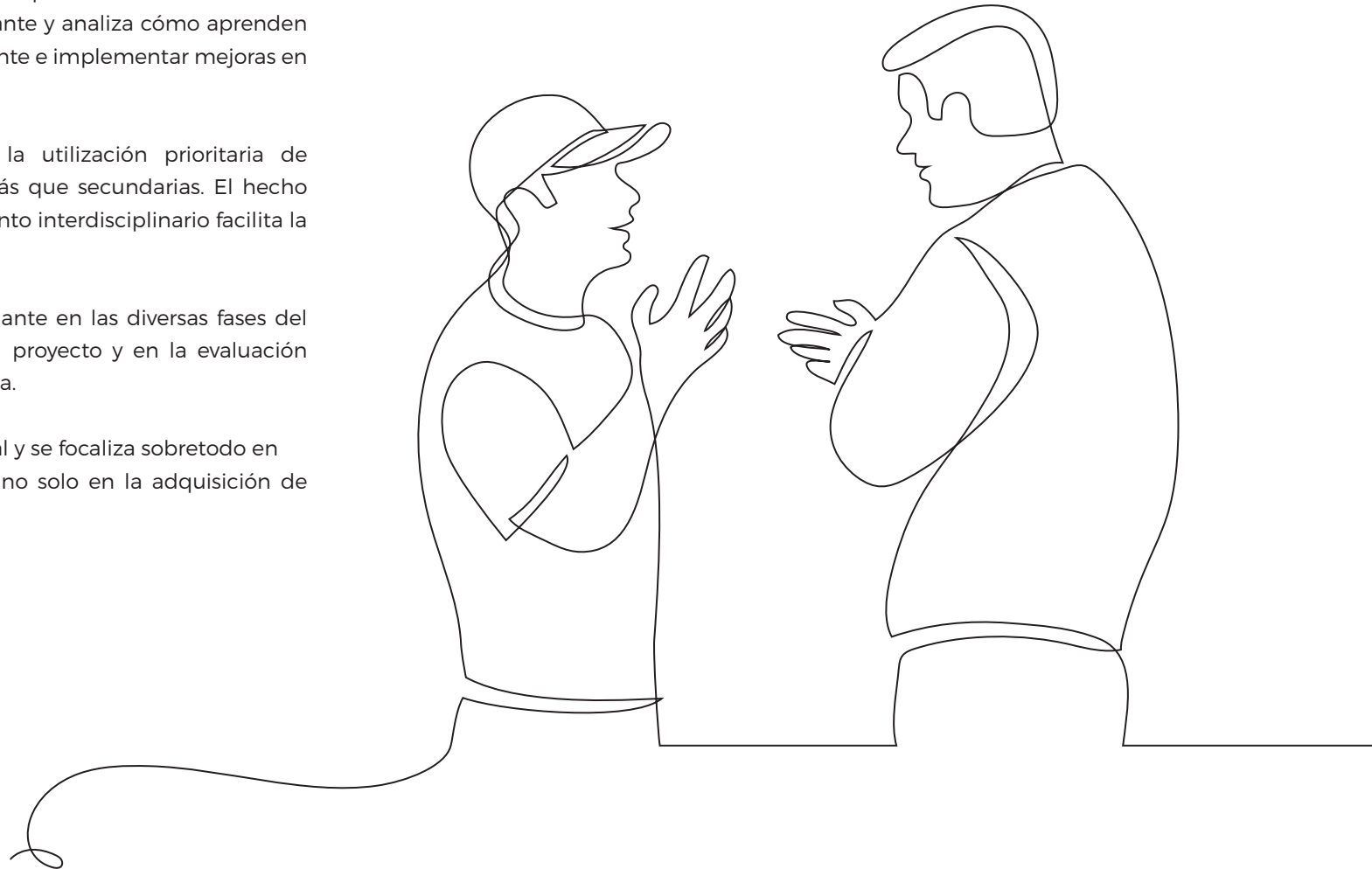


a los recursos y a la correcta ejecución de la producción. También está atento al proceso de aprendizaje del estudiante y analiza cómo aprenden con el objetivo de facilitar herramientas durante e implementar mejoras en proyectos posteriores.

En relación a la investigación incentiva la utilización prioritaria de información mediante fuentes primarias más que secundarias. El hecho de trabajar en equipo y utilizar un pensamiento interdisciplinario facilita la integración de otras materias.

Debe de incentivar la autonomía del estudiante en las diversas fases del proceso especialmente en los objetivos del proyecto y en la evaluación posterior de su logro. Esto facilita su confianza.

Por último, la evaluación es multidimensional y se focaliza sobretodo en el desempeño híbrido de competencias, y no solo en la adquisición de conocimientos concretos.



### La posición del estudiante

Como se ha señalado anteriormente, con el aprendizaje orientado en proyectos los estudiantes se forman en competencias interdisciplinarias, sociales y comunicacionales, que les serán de gran utilidad en el futuro vital y profesional. Con lo cual es importante conseguir que el estudiante tome conciencia de la importancia de su **autonomía** en el aprendizaje, pues fortalece su autoconfianza.

Los resultados de su aprendizaje se valoran en dos sentidos:

- **En relación a las competencias** específicas (adquisición de conocimientos y habilidades), y en derivados de su acción completa, de competencias interdisciplinarias y metodológicas, tanto en el proceso como en la finalización del proyecto.
- **En la efectividad del proyecto** generado en sí, su impacto y afectación a la comunidad y al entorno real sobre la que se ha realizado.

Para completar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesaria la valoración de los resultados de forma inmediata una vez finalizado el proyecto. Al igual que durante el proceso incentivamos en el estudiante la reflexión de cada aspecto de sus fases, en este punto es importante finalizar con una reflexión en común, sobre si las decisiones tomadas en el proceso fueron acertadas o no. Esta autoevaluación final en grupo promueve la

autoorganización futura, el crecimiento personal y profesional a nivel individual y colectivo, la toma de decisiones futuras y la confianza en el proceso. En nuestro foco de estudio, este punto deviene fundamental para valorar las mejoras de las estrategias a seguir en investigaciones y proyectos futuros.

Los docentes, que, de hecho, en este punto, ya han valorado sus resultados de aprendizaje establecidos en el currículo, en esta sesión pueden descubrir resultados no evidentes, pero que afloran en la puesta en común. La **sesión de cierre**, pues, nos permite desvelar y valorar los resultados de procesos de aprendizaje que han provocado las preguntas guía y que quizás no estaban previstos de antemano.

### ¿Problemas o situaciones?

Durante todo este capítulo hemos estado viendo como de forma sutil en varias definiciones aparece el concepto de situación. Aparece en las referencias de Schön a la necesidad de conexión entre las prácticas y la realidad, alegando que los problemas no suelen presentarse de forma definida, sino que “no suelen presentarse ni siquiera como problemas sino como **situaciones** poco definidas y desordenadas. (Schön, 1992, p. 18). De Miguel, lo hace en relación a la metodología de resolución de problemas, y nos habla de “identificar una **situación problemática**” (p. 39), y también Spencery Spencer definiendo competencia referido a un criterio, refiriéndose a la capacidad del estudiante “en un trabajo o situación” (Spencer y Spencer, 1993) o por su parte de Miguel cuando define las competencias “como la

capacidad que tiene un estudiante para afrontar con garantías situaciones problemáticas. Y aún podríamos citar alguna más.

Durante los últimos años, en las propuestas docentes en las se han visto implicadas mediaciones interdisciplinarias, se dispone el mismo escenario. No intentamos dar respuestas claras a un problema planteado, sino más bien lo sugerido en estas citas, indagar sobre situaciones problemáticas dónde en el proceso de resolución de los retos, los participantes aprenden, se capacitan y además aportan algo de luz mediante el aprendizaje cooperativo.

En la investigación, adoptaremos pues el concepto de “**situaciones**” para ayudarnos a definir el contexto de nuestras propuestas docentes. Propuestas docentes en dónde planteamos el desarrollo de un proyecto (PBL) en **situaciones** concretas de co-diseño con colectivos vulnerables.

## Clima de aprendizaje y zona de aprendizaje

Al igual que en el ámbito de la mediación, el **contexto** dónde se desarrolla la labor docente de enseñanza-aprendizaje es un factor importante por la influencia que ejerce sobre la consecución de los objetivos.

El marco y las normativas universitarias de cada institución condicionan el contexto global de la docencia. Pero en el contexto particular del aula, **el clima de aprendizaje** de la clase, esto es,

**“el tipo de atmósfera que creemos -autoritaria, amistosa, fría, cálida- puede influir considerablemente en la eficacia del enfoque del aprendizaje”** (Biggs, 2006, p. 46).

El clima de aprendizaje, pues, predispone al estudiante de forma positiva o negativa, pues no únicamente se conforma dentro del espacio aula, sino en todas las interacciones que tienen docentes y estudiantes de manera formal o informal.

La **confianza** es uno de los aspectos claves para generar un clima de aprendizaje positivo. McGregor (1960), citado por (Biggs, 2006, p. 87) propone las teorías X e Y. Si bien, el contexto de aplicación de su teoría es la gestión de empleados en grandes corporaciones, también podemos aplicarlo en nuestro contexto. McGregor se refiere a la teoría X, como una

teoría autocrática en la que la motivación de los empleados se gestiona bajo una lógica de castigo y recompensa, mientras que se refiere a la teoría Y como una estrategia en donde la misma se promueve desde la autoestima, la autogestión y el trabajo por objetivos que conduzcan a una satisfacción y **motivación intrínseca**.

Las normativas universitarias por supuesto condicionan nuestro clima de aprendizaje y con mucha probabilidad estará compuesto por elementos de las dos teorías.” Debemos crear el tipo de clima de aprendizaje que creamos que logra el equilibrio adecuado para un aprendizaje óptimo, dadas nuestras condiciones, nuestra asignatura y nuestros alumnos. Nuestra forma de aprender se traduce en la acción, prácticamente en todos los niveles de interacción entre estudiante y profesor (Biggs, 2006, p. 89). Estos niveles de interacción también están condicionados por lo que yo denomino, **zona de aprendizaje**. Se trata de factores relacionados con el diseño del aula: la posición del profesor (con tarima, sin tarima, con un espacio exclusivo para él o no), la predisposición y diseño de las mesas (individuales o grupales, redondas, cuadradas, alargadas), la sonorización del espacio, la iluminación y ventilación adecuadas, la disposición del material multimedia adecuado. Es interesante modificar el aspecto de la sala y su distribución para facilitar según qué procesos de aprendizaje y propiciar el encuentro.

Para finalizar, la manera cómo interactúa el docente, cómo se manifiesta y cómo se expresa, tanto dentro como fuera del aula, son asimismo factores muy relevantes en la generación de confianza entre estudiantes y

docentes. Una predisposición amable y respetuosa, con una escucha activa y facilitadora, pero a su vez exponiendo y marcando de forma clara los objetivos y los límites favorece la confianza, mutua.

Una vez más, podemos realizar una conexión con las necesidades espaciales que establecíamos un buen **espacio de mediación**. Un espacio tiene acogedor bien iluminado y tranquilo que incentive compartir en un ambiente de diálogo cercano, que favorezca la posición equidistante entre los participantes, son características aplicables ahora en el contexto docente.

### Contexto de la actividad docente propia

Tal y como he comentado en la introducción desarrollo mi docencia en el Grado en Diseño de BAU, Centro Universitario de Artes y Diseño, adscrito actualmente a la Universidad de Vic – Universitat Central de Catalunya.

Bau nace en 1989 en Barcelona, con una fuerte vocación docente y pedagógica. Inspira su modelo formativo en la vocación de transformación social de la Bauhaus, la reconocida escuela de diseño alemana fundada en 1919 por Walter Gropius.

En 2009 se acoge al marco Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y se adscribe a la Universidad de Vic- Universidad Central de Catalunya lo cual le permite ofrecer estudios universitarios de Diseño. En este marco académico universitario desarrollo mi trabajo como coordinador del Itinerario de Diseño Audiovisual y como docente impartiendo las

## MARCO CONCEPTUAL. PUNTOS DE PARTIDA

asignaturas de *Iniciación a Proyectos I y II* con estudiantes de segundo curso, y *Animación Digital I* con estudiantes de tercer curso.

Nos movemos entre dos mundos, el académico en relación a la investigación en diseño en el marco de la docencia universitaria, y la realidad social acontecida fuera de este ámbito de la que los estudiantes se ven afectados.

Con ello intentamos aportar herramientas que favorezcan lo que Manzini denomina Ecosistemas favorables “es decir, agencias capaces de funcionar con un elevado grado de libertad para decidir con quien trabajan (por ejemplo, con qué comunidades, asociaciones, compañías e instituciones) y qué tipo de proyectos desarrollan (por ejemplo, dónde y cómo mejorar los ecosistemas favorables). Y lo que es más importante, pueden, de ese modo, fomentar el programa de investigación en diseño abierto, así como debates sociales con puntos de vista alternativos, críticos y poco convencionales. (Manzini, 2015, p. 104-105).

Tal y como ha sucedido en algunas de nuestras prácticas y de acuerdo con Manzini

**”las escuelas de diseño se convierten en un recurso social real; pueden generar ideas originales e interactuar con las comunidades locales para promover nuevas iniciativas o apoyar las que están en marcha, al tiempo que adoptan un enfoque de investigación en diseño.”** (Manzini, 2015, p. 105).

Las iniciativas de mediación más relevantes de esta investigación se han producido dentro del marco de la asignatura de Introducción a Proyectos II, en el itinerario de Diseño Audiovisual. A continuación, resumimos las competencias de dicha asignatura para poder realizar su evaluación a la finalización de nuestra investigación.

- Como **competencias generales** se contempla ejercer la profesión con compromiso ético y de calidad, contribuir a la transformación social y proyectar valores de sostenibilidad e inclusión y con diferentes contextos y usuarios.



## MARCO CONCEPTUAL. PUNTOS DE PARTIDA

- Como **competencias transversales**, interactuar con contextos identificando nuevas realidades que permitan transferir el conocimiento hacia ámbitos de desarrollo profesional actuales y emergentes con capacidad de adaptación en los procesos profesionales y de investigación, ejercer la ciudadanía activa y la responsabilidad individual a partir de prácticas basadas en el aprendizaje y la inclusión social, utilizar diferentes formas de comunicación tanto orales como escritas o audiovisuales con concreción en el uso, la forma y el contenido, devenir actor principal del propio proceso formativo orientado hacia la mejora personal y profesional y adquirir una formación integral que permita aprender a convivir en un contexto de diversidad lingüística y con realidades sociales, culturales, de género y económicas muy diversas.

- Como **competencias básicas**, tener la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes dentro de su área de estudio, para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, económica, científica o ética, transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado y que hayan desarrollado las habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

- Y como **Competencias específicas**

- Analizar críticamente y evaluar las implicaciones y consecuencias de las propuestas planteadas en los proyectos de diseño, tanto propios

como ajenos, para adecuarlos al contexto social, económico, político y cultural tratado.

- Integrar los conocimientos y planteamientos de referentes culturales, artísticos e históricos específicos del diseño en el ejercicio de la práctica de los proyectos de diseño de forma creativa e innovadora.

- Realizar procesos de experimentación, conceptualización y comprobación que permitan llevar a cabo, con capacidad propositiva y resolutive, propuestas proyectuales de diseño que generen soluciones a problemáticas reales o posibles, teniendo en cuenta la integración de planteamientos culturales, artísticos e instrumentales.

- Aplicar metodologías de investigación adecuadas y variadas según el objeto de estudio, tanto en la gestión del conocimiento como en la experimentación y producción formal que respondan a inquietudes académicas y profesionales.

- Dominar el uso de los códigos de comunicación estéticos y simbólicos, así como el lenguaje específico del diseño, a fin de adecuar la intención comunicativa del proyecto propuesto a la percepción real del usuario.

- Resolver proyectos de diseño que aporten soluciones alternativas y propongan mejoras, atendiendo a condicionantes de funcionalidad y viabilidad, que permitan responder con antelación a problemáticas o situaciones de cambio, con una producción formal de nivel profesional.

- Contribuir de forma efectiva en estructuras de cooperación y colaboración al desarrollo de propuestas de actuación con capacidad de adaptación a distintas formas de trabajo de equipos creativos.



**CÓMO CONSTRUIMOS  
PROCESOS DE MEDIACIÓN  
AUDIOVISUAL EN ENTORNOS  
UNIVERSITARIOS,  
COMO ESTRATEGIA DE  
TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

Después de haber establecido adecuadamente el contexto de nuestra investigación, situándola dentro de los tres ámbitos de estudio pertinentes, proponemos, a través de nuestra práctica, una vía para la construcción de procesos de mediación audiovisual en entornos universitarios, concebida como una estrategia destinada a impulsar la transformación social.

Para llevarla a cabo, hemos analizado primero nuestras prácticas a través de los métodos de investigación que nos han servido para registrar la vivencia y conciencia de aprendizaje por parte de los participantes: entrevistas semiestructuradas, debates, encuestas, registros videográficos. Sin embargo, en el marco de este trabajo, nos enfocaremos principalmente en los estudiantes, ya que constituyen el foco principal de nuestro estudio. Con el objetivo de potenciar la claridad de

dicho análisis y de la información que de él se desprende, en algunos casos, citaremos de manera literal fragmentos de las entrevistas, mientras que, en otros, ajustaremos los tiempos verbales con el propósito de mejorar la comprensión del texto. También emplearemos extractos para sintetizar las aportaciones proporcionadas por los estudiantes. Es importante señalar que las entrevistas originales se encuentran disponibles como anexo adjunto a esta investigación, a disposición de quienes deseen consultarlas.

Entrelazaremos sus respuestas e impresiones con los conceptos estudiados, y con reflexiones concretas en relación a nuestras prácticas, así como con algunos casos cercanos de la comunidad de prácticas que nos ayudaran a identificar situaciones parecidas en otros contextos.



## Definición de mediación audiovisual

Planteamos la mediación audiovisual en contextos universitarios como un proceso de transformación social. En este contexto, los participantes gestionan de manera positiva un conflicto o situación mediante la creación de un proyecto de diseño audiovisual, contando con la asistencia de un realizador/a audiovisual y docente que actúa como mediador. Esta mediación conlleva acciones que desencadenan procesos de autorreconocimiento, sensibilización, empoderamiento, empatía, activación y capacitación entre los participantes, fomentando así la transformación social.



Las iniciativas de mediación audiovisual surgen de la voluntad de ofrecer un servicio a la sociedad a través de una práctica de **aprendizaje activo**. El grupo de participantes puede estar compuesto tanto por un solo colectivo formado por individuos con diversas procedencias, intereses y particularidades, como por dos o más colectivos con posiciones divergentes en relación con una cuestión específica. Se les propone la elaboración de un proyecto **colaborativo** en el ámbito del diseño audiovisual que busca promover el encuentro y el reconocimiento mutuo, a través de un proceso de aprendizaje compartido y en la realización de un proyecto producido de manera conjunta por todos los involucrados.

Así pues, se actúa en términos de coaliciones para descubrir la eficacia de

la colaboración, buscando personas que se involucren confiando en el valor del compartir para “conseguir que suceda algo” (Manzini, 2015, p. 38).

No necesariamente se busca resolver un conflicto, sino más bien acercar y crear sintonía entre los diferentes intereses percibidos entre los participantes. Compartimos, por lo tanto, los principios anunciados por Folger y Baruch Bush en su modelo de *mediación transformativa*, ya que nuestro objetivo es que el proceso transforme el vínculo entre los participantes. Es en los procesos de producción audiovisual, dialogados, hablados, escritos, visualizados, oídos y sentidos, donde los participantes se van conociendo y reconociendo, estableciendo así vínculos transformadores.

Las metodologías del *Design Thinking* se emplean así mismo con el propósito de identificar las necesidades y problemáticas de los

miembros de la coalición, de los participantes, en un contexto específico. Por otro lado, el *Diseño Inclusivo* se aprovecha por su capacidad de integrar las vulnerabilidades y discapacidades de los participantes tanto en el proceso, a través de herramientas democráticas, como en la funcionalidad del producto final.

En cuanto al *Diseño Audiovisual*, se abordan los procesos, métodos y herramientas como actividades destinadas a la mediación, siguiendo un enfoque razonado, coherente y lógico.

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, generando un rendimiento significativo para la sociedad del futuro.

La calidad de un proyecto de diseño audiovisual puede mejorar significativamente al incorporar elementos de mediación audiovisual en su proceso, lo que conlleva un aumento en la calidad global del proyecto.

La **aportación de diferencia** en el resultado audiovisual radica en la inclusión, en el proceso mismo, de la perspectiva de otros individuos, es decir, de los participantes pertenecientes a diversos colectivos. Dicha

inclusión se logra a través de la expresión de la creatividad individual de cada uno de los participantes, donde se escuchan y valoran sus opiniones y emociones manifestadas mediante ideas, referencias y propuestas. Estas aportaciones se recopilan y reconfiguran en una propuesta colectiva, permitiendo así la representación del compañero o compañera. Esto da lugar a la representación de valores auténticos de los colectivos, que establecen una conexión más sólida con los espectadores a través de una empatía genuina, un logro que a menudo resulta difícil de alcanzar en un producto audiovisual convencional.

En nuestra reciente experiencia en la práctica denominada SMA2023, los estudiantes demostraron claramente **la inclusión del otro** como uno de sus objetivos principales. Esto se logró gracias al vínculo establecido durante el proceso y a la confianza que se construyó 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.”

Estas dinámicas no solo fomentaron la confianza, sino que también permitieron que los colectivos colaboradores se sintieran activos en lugar de comprometidos. Como se destacó: “Han sido útiles para establecer con las chicas una confianza que ha hecho crecer el proyecto, pues nos hemos podido expresar con más comodidad, sin ser un proyecto en el que ellas son simples objetos de observación y análisis”

## Participantes del audiovisual mediado

Entendemos como *participantes* a todos los miembros del equipo que forman parte del proceso creativo de un proyecto de diseño audiovisual en el contexto de la mediación.

En algunas ocasiones, también consideraremos como participantes a los espectadores, pero únicamente cuando estos desempeñan un rol de *prosumidores*, interactuando con la pieza audiovisual y contribuyendo con contenido que retroalimenta su iteración.

**Siguiendo la clasificación propuesta por Manzini (2015), podemos distinguir 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, mientras que *los diseñadores difusos* engloban a los colectivos externos a la universidad que colaboran en el proyecto, tales como directivos, cargos intermedios, educadores, trabajadores sociales y usuarios de las asociaciones y entidades colaboradoras.

La participación de estas asociaciones y entidades, generalmente motivada por la invitación de un docente del ámbito del Diseño Audiovisual que actúa como mediador, 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. La calidad de la mediación y del diálogo entre las partes, dará su fruto en la calidad del producto final.

El mediador también se esfuerza por identificar compañeros de viaje efectivos, personas que estén comprometidas y dedicadas a causas solidarias, que posean empatía y habilidades sociales. Considerar este aspecto como parte integral del proceso estratégico contribuirá al éxito tanto del proceso creativo como del proyecto en su conjunto.

Estas instituciones aportan el rigor conceptual necesario a la parte de investigación del proyecto, y ofrecen una perspectiva basada en las necesidades y el respeto requerido para que los colectivos vinculados a ellas se sientan plenamente integrados en el proceso.

Además, cuando trabajamos con colectivos vulnerables, la presencia de estos profesionales como figuras de referencia genera confianza en los diseñadores difusos, actuando como un apoyo fundamental. Estos educadores cuentan

con un conocimiento profundo de los usuarios y una proximidad que les permite plantear preguntas desde perspectivas diversas. Estas preguntas activan la apertura y empatía de los participantes, planteando cuestionamientos que los propios estudiantes quizás no podrían formular. En este contexto, los profesionales, incluyendo educadores, trabajadores sociales y psicólogos, asumen también un rol de mediadores, tal como 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”

En el proyecto *Capacitación sanitaria para adolescentes en procesos oncológicos* realizado en 2014/15 en colaboración con la Obra social Sant Joan de Déu, la inclusión de enfermeras en la producción del proyecto fue fundamental para que las estudiantes pudieran superar las fronteras delicadas que el medio a perder el respeto por 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, que no de condescendencia, en los estudiantes de BAU. Así, la contribución de estas profesionales resultó invaluable y esencial para el éxito del proyecto.

Los profesionales pertenecientes a las demás instituciones y asociaciones colaboradoras en proyectos posteriores a este desempeñaron también un papel fundamental al proporcionar **confianza** a los estudiantes de diseño. En las etapas iniciales de la investigación, los estudiantes suelen mostrar una actitud precavida y reticente, evitando que sus palabras o acciones puedan ser malinterpretadas y herir los sentimientos de otras personas.

El respaldo brindado por estos profesionales gradualmente disipa este silencio inicial, creando un entorno de asertividad en el cual se facilita la formulación de preguntas comprometidas desde una base de respeto mutuo.

En nuestra última iniciativa, SMA2023, las contribuciones de los educadores de referencia resultaron también sumamente relevantes. Ofrecieron valiosas propuestas para la planificación de los encuentros y las dinámicas de trabajo. Asimismo, de forma parecida al proyecto de *Capacitación sanitaria para adolescentes en procesos oncológicos* con la colaboración de profesionales enfermeras, en este proyecto los educadores desempeñaron un papel fundamental en la reformulación de preguntas comprometidas, aprovechando su conocimiento de las circunstancias individuales de los usuarios. Además, brindaron un acompañamiento constante a los pacientes a lo largo del proceso. Su contribución también se ha manifestado en su rol de mediadores entre los participantes.

En el proyecto *A l'Estiu BCN T'acull*, los educadores también desempeñaron un papel destacado como figuras de referencia y mediadores. Poseían un conocimiento suficiente del entorno que les permitía ayudar a los participantes a integrarse en el barrio y a desarrollar sus habilidades y capacidades personales de la mejor manera posible. Actuaron como intermediarios para facilitar la integración de estos individuos en su entorno.

Los colectivos de usuarios o diseñadores difusos aportan, pues, un contenido sumamente valioso basado en sus experiencias personales vividas en primera persona. Su papel resulta de gran relevancia, ya que, según lo expresado por 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.

No obstante, uno de los principales desafíos que hemos enfrentado en nuestras múltiples iniciativas de mediación audiovisual ha sido la dificultad de incorporar a estos colectivos en el proceso. En nuestras experiencias de mediación, hemos notado que, en los primeros contactos con las entidades colaboradoras, suelen mostrar resistencia a participar. Esta resistencia a menudo se debe a la preocupación legítima por la protección de sus usuarios, que, como sabemos, se encuentran en situaciones vulnerables. Temen que exponer su situación pueda tener efectos negativos y perjudiciales.

Es esencial comunicar de manera clara y concisa a las entidades que su participación en el proyecto es mutuamente beneficiosa y que el colectivo es una parte integral del proceso en el que todos los involucrados salen ganando. Debe explicarse a estas entidades que están desempeñando un papel de diseñadores difusos, contribuyendo al proceso creativo y al aprendizaje de manera colaborativa.

En el caso de los **estudiantes**, su participación como *diseñadores expertos* tiene lugar en un entorno universitario y se encuentra definida por un enfoque abierto y flexible. Este colectivo de estudiantes de diseño audiovisual también aporta su perspectiva desde una experiencia en primera persona en relación a su visión sobre el tema tratado, contribuyendo de manera significativa a la coalición mediante la aplicación de sus habilidades en la conceptualización de ideas y su capacidad para darles un formato de narrativa visual. Para ello realizan **investigaciones activas** en el proceso, como comprobar si sus propuestas formales son posibles realizando pruebas técnicas.

Su vinculación al desarrollo del proyecto desde un *enfoque superficial o profundo* puede variar en función de diversos factores, como su motivación intrínseca, su responsabilidad hacia el trabajo en equipo, su conexión con la temática en cuestión y su relación con los demás participantes. Siguiendo la perspectiva de Manzini y Blumer, su nivel de implicación estará influenciado por su propia necesidad (Manzini, 2015, p. 24-25), ya sea porque experimenten la situación en primera persona.

sientan empatía hacia ella o se vuelvan conscientes de su importancia a medida que avanza el proceso.

Así también, las premisas del Interaccionismo Simbólico de Herbert Blumer (1937) nos recuerdan que los participantes orientan sus acciones en función de lo que las cosas signifiquen para ellos, y este significado surge como resultado de la interacción social con los demás participantes del proyecto. El significado y el mensaje evolucionarán y se transformarán a lo largo del proceso, en función de cómo las personas gestionen e interpreten estos elementos durante su interacción.

En nuestra práctica hemos observado esta significación, implicación y evolución del aprendizaje en los estudiantes desde diversas perspectivas. En primer termino el encuentro entre jóvenes de edad cercana ayuda a que ambos colectivos sientan empatía mutua, sumado al hecho de que algunos estudiantes hayan pasado también por períodos con dificultades en el ámbito de salud mental.

En algunos casos se debieron a la intensidad y dureza de las situaciones personales compartidas por los colaboradores de la Fundación Orienta durante el proyecto: “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”.

En otras provocadas por la creación de un **proyecto real**: “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.”

Y en otras el sentido y la evolución en el aprendizaje de herramientas de comunicación siendo éste su ámbito de formación académica (diseño audiovisual). “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.”

Sienten que sus aprendizajes han sido significativos: “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.”

Observamos, por lo tanto, una motivación intrínseca que 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”.

Durante el proceso de realización del proyecto, se establece una comunicación multidireccional en la que los participantes desempeñan roles del perfil de un diseñador audiovisual. En conjunto, configuran el mensaje final que se transmite al receptor, el espectador. Este último, a su vez, se convierte en un emisor al transmitir el mensaje, ejerciendo a veces como intermediario e incluso como mediador. Este proceso constituye una experiencia de enseñanza-aprendizaje en la que

todos los involucrados son estudiantes y docentes al mismo tiempo, compartiendo sus experiencias y aprendiendo unos de otros, como observamos que pasaba con varios de los proyectos de la comunidad de prácticas cercanas.

Todos estos grupos y roles se encuentran interconectados por el mediador audiovisual/docente, quien facilita oportunidades de encuentro y aporta herramientas y metodologías para que el proceso sea fructífero. A continuación, analizaremos la importancia del perfil de este mediador en el desarrollo del proyecto

### **El mediador audiovisual**

La figura del mediador/a audiovisual en el ámbito universitario, es la más cercana a la del director o a la del realizador en el ámbito del diseño audiovisual y del docente en el ámbito universitario. Sin embargo, pero, como hemos avanzado, en este caso, no toma decisiones a nivel de producción o contenidos, sino que propicia el escenario audiovisual idóneo para que se produzca un proyecto de colaboración entre los participantes en un proceso de aprendizaje significativo. Y esto es, por lo tanto, un proceso de mediación, pues se trata de facilitar un espacio creativo de encuentro y diálogo entre participantes.

El mediador/a no dirige, es un facilitador. Su figura se camufla para 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. Entre todos marcarán los objetivos e irán consensuando y decidiendo qué aspectos son necesarios en cada fase del proceso y si cumplen el objetivo marcado.

En nuestro caso hemos intervenido en las sucesivas iniciativas de mediación para conectar a las entidades como en el caso del proyecto de *Capacitación sanitaria para adolescentes en procesos oncológicos*, para facilitar espacios de trabajo seguros a los participantes como en *SMA2023* o para facilitar la planificación de una temporalización adecuada entre otras muchas acciones. El objetivo de todas ellas es facilitar el proceso para poder obtener los resultados óptimos.

En este sentido, observamos que el colectivo de docentes de *Ojalá Projects*, trabajan de forma muy similar a nuestra manera de entender la figura del mediador y que ejercen de conectores entre las entidades y de facilitadores de los procesos con unos objetivos muy similares a los de nuestra investigación.

Revisando las diferentes acciones que realiza un mediador durante el proceso recuperamos la figura de Manzini. Manzini enunciaba cuatro posibles roles del diseñador/a experto/a: “propiciadores, activistas, estrategias, promotores culturales” (2015, p. 99), que en el caso de la mediación audiovisual adaptamos con los nombres de detonantes, activistas, estrategias y productores y promotores culturales.

El mediador/a audiovisual apoya, impulsa y detona proyectos colectivos de co-diseño, activa a los participantes implicados y crea puentes de empatía entre ellos. 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.

A continuación, desplegaremos cada uno de esos roles.

### **Mediador audiovisual como detonante**

Entenderemos el mediador detonante únicamente como la persona que provoca la iniciativa, ya que Manzini también le otorga a este papel la de estrategia y propiciador (2015, p. 75). Nosotros desarrollaremos estos papeles en otros roles.

En nuestra investigación, la gran mayoría de las iniciativas han sido provocadas por el mediador audiovisual. Han partido de la provocación de oportunidades, en nuestro afán, en un principio inconsciente y después consciente, de incentivar la unión de colectivos. La búsqueda de entidades, asociaciones, ONG, colectivos y grupos vulnerables para poder ofrecer la posibilidad de colaboración en un entorno universitario, con el fin de iniciar proyectos colaborativos que pudieran beneficiar a los



colectivos y fortalecer a todos los participantes en pro del bien común y de la sociedad.

Recuperando la visión positiva de Johan Galtung en el que el conflicto, o en nuestro caso las situaciones, son crisis, pero también oportunidades y que no se solucionan, sino que se transforman. Son una oportunidad de transformar a las personas mediante experiencias holísticas, pero también de transformar dimensiones estructurales de relaciones y de poderes. 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.

En los primeros proyectos, mi enfoque era inconsciente. Empecé a unir colectivos sin darme cuenta de lo que estaba ocurriendo. Sin embargo, a medida que los proyectos continuaban, comencé a actuar más desde la intuición, imaginando proyectos audiovisuales colaborativos que se desarrollaran a partir de un interés compartido y que, al mismo tiempo, generaran debate y fomentaran el crecimiento entre los participantes. Sin darme cuenta, estaba propiciando la formación coaliciones.

El punto de inflexión llegó con el proyecto Capacitación sanitaria para adolescentes en procesos oncológicos. Mi labor como docente en la universidad y mis experiencias previas en colaboraciones, como el videoclip de Seguiremos, despertaron en mí una necesidad consciente de proponernos como colaboradores al equipo de enfermeras del

Hospital Sant Joan de Déu. Esto condujo a nuestro involucramiento en un proyecto de co-diseño con las enfermeras y la comunidad de pacientes adolescentes del centro.

Durante los primeros encuentros, es esencial que el mediador/a establezca de manera clara los términos de colaboración, enfatizando que el enfoque del proyecto se centra en el proceso y en la mejora de las relaciones entre los participantes, y no solo en la creación de un proyecto audiovisual en el que actúen como asesores o sujetos de muestra.

En este rol el mediador recordará a todos los participantes que la colaboración es una oportunidad para el crecimiento y el fortalecimiento de todos los participantes, incluyendo a los estudiantes, docentes y educadores.

### **Mediador audiovisual como activista**

En el proceso de mediación audiovisual, el rol del mediador/a como *gestor del conflicto* es crucial. Su tarea principal es propiciar métodos que activen al grupo, maximicen los aspectos positivos y conduzcan a cambios en la percepción y sensibilización de los participantes.

Aquí el mediador activista inicia un periodo de vinculación entre los participantes para ello debe pensar conjuntamente con la entidad que métodos de encuentro, número de sesiones o que duraciones deben de tener. Su labor aquí es importante, debe remarcar que en estas sesiones



aún no estamos empezando a crear, solo nos estamos conociendo y por tanto las sesiones deben de ser distendidas y adaptadas al contexto del colectivo.

El mediador docente debe de pensar que estas actividades ya formarán parte de una programación didáctica, pero sobre todo que aquí también iniciamos la fase de investigación necesaria dentro de los procesos de diseño y la propia mediación.

La programación de estas sesiones debe incluir un calendario que establezca claramente las fechas y horarios de las colaboraciones, con el compromiso y la disponibilidad de todos los participantes. La experiencia ha demostrado que establecer este calendario desde el principio es fundamental, ya que facilita la planificación y la coordinación, evitando complicaciones posteriores.

En resumen, esta fase inicial de la mediación audiovisual es importante para establecer una base sólida de colaboración, construir relaciones y sentar las bases para el desarrollo del proyecto en sí. El mediador desempeña un papel fundamental en la gestión de esta fase inicial y en la creación de un entorno propicio para la colaboración y la investigación conjunta.

Por ejemplo, en la primera reunión de equipo del proyecto SMA23, mi propuesta como mediador fue realizar el mayor número de sesiones

de contacto posible entre las dos comunidades. El proyecto se desarrolló durante 6 semanas y esta ocasión, como hemos mencionado, disponíamos de recursos económicos. 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 una buena opción poder realizar todas las semanas de forma compartida (sesiones completas de 4 horas).

Sin embargo los educadores y las instituciones rápidamente se posicionaron. Comentaron que los adolescentes del centro están en una situación frágil y que ellos consideraban que como mucho podríamos hacer 3 sesiones y de una duración más corta.

Se acabó definiendo un escenario en el que se plantearon 3 sesiones. Una primera sesión de presentación y de vinculación de los participantes en la universidad, qué desde el punto de vista del mediador resultaba demasiado corta para establecer la confianza necesaria entre los grupos para poder iniciar la propuesta, otras 2 de creación una en los respectivos hospitales y otra de vuelta en la universidad y finalmente 1 en la que vendrían a valorar los resultados.

En este caso, era muy importante respetar la visión de los profesionales de la Fundación Orienta, la escucha activa entre las instituciones estuvo muy presente.



Tras el periodo de reconocimiento mutuo, se inicia la fase de creación, donde el mediador, que actúa como un activista con una perspectiva multidisciplinaria que abarca ser profesional audiovisual, docente y mediador, propone métodos de creación audiovisual en diversos contextos y formatos que fusionan e integran estas perspectivas. Establece puntos de encuentro y desarrolla actividades dinámicas y creativas que fomentan las relaciones humanas, creando el entorno propicio para que estas relaciones sean sinceras, asertivas y profundas. El objetivo fundamental es promover la interacción entre 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.

Fue a través del proyecto Rompiendo estigmas cuando tomé plena conciencia de que mi función consistía en crear el escenario adecuado y las dinámicas necesarias para que el encuentro se desarrollara en un ambiente amigable, donde se pudiera desestigmatizar y desvictimizar a los participantes, y que este encuentro fuera fructífero.

Comencé a comprender que mi tarea principal era identificar las necesidades de los participantes, lo que involucraba la realización de entrevistas previas con las entidades colaboradoras, y diseñar un plan

didáctico estratégico para alcanzar los objetivos establecidos.

De acuerdo con nuestro conocimiento específico en docencia y diseño, se plantea la implementación de **métodos**, planificaciones y calendarios que puedan facilitar el proceso de aprendizaje. En este contexto, se asume el papel de **facilitador**, tal como lo sugiere Masferrer. Utilizando el conocimiento en el ámbito **audiovisual**, se enriquece el debate del grupo, presentando ideas y posibilidades que, a través del proceso audiovisual, resalten y fortalezcan los valores inherentes a las conexiones establecidas. Además, el mediador, con su comprensión del rol de facilitador, está atento a las posiciones y necesidades individuales de cada participante, lo que le permite ajustar los métodos y adaptarlos a las nuevas circunstancias, si fuera necesario.

El mediador con enfoque **activista** plantea entornos de creación inclusivos, con el objetivo de que cada miembro del grupo se sienta acogido y motivado para participar activamente. Asimismo, se proponen actividades en las cuales cada participante puede contribuir con sus ideas y perspectivas sin restricciones técnicas o físicas que lo limiten.

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. 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.

### **Mediador audiovisual como estrategia y productor**

Para lograr el objetivo deseado, el mediador o mediadora en el ámbito audiovisual a menudo debe adoptar un enfoque estratégico. Las actividades y métodos que proponga deben tener como finalidad estimular y respaldar las capacidades individuales y colectivas en aras de la transformación.

Además, el mediador debe desarrollar la habilidad de identificar y, siempre desde una postura de respeto, rechazar aquellos enfoques propuestos por las entidades o los participantes que puedan conducir al estancamiento o a desviaciones que no se alineen con los objetivos iniciales acordados con la institución. Por ejemplo, proyectos que resulten excesivamente ambiciosos y que los participantes no puedan abordar debido a su complejidad o costos, lo que podría resultar frustrante en el proceso, o proyectos que no se ajusten a la filosofía, ética o estética de la institución.

El mediador en el ámbito audiovisual debe fomentar estrategias que conduzcan al desarrollo de un producto audiovisual que esté en sintonía con la realidad de los participantes y los objetivos de la institución. Este producto debe ser crítico con la situación planteada, promover el debate, fomentar la creatividad en el contexto del aprendizaje y ser práctico en términos de mediación, diseño y funcionalidad.

La estrategia del mediador debe buscar promover lo que Ezio Manzini ha denominado *El modo característico del diseño*, el cual implica la capacidad de imaginar algo que aún no existe pero que podría ser factible si se llevan a cabo las acciones adecuadas (Manzini, 2015, p. 48).

Por ejemplo, en el proyecto de SMA2021 la formalización se acotó a una producción de micromapping. Sin embargo, en esta ocasión no se especificó el tamaño de las piezas, cosa que sí sucedió en las siguientes ediciones. Esto propició piezas demasiado grandes y complejas de instalar que impidieron su posterior montaje en otros lugares. Unos proyectos demasiado ambiciosos que finalmente por problemas de movilidad no resultaron útiles para su continuidad y traslado.

Sin embargo, las piezas sí que cumplían con el enunciado y los objetivos de visualización y empatía propuestos en aquel momento. Como resultado de esta experiencia, y a modo estratégico, en las ediciones posteriores de este proyecto se estableció como requisito que los proyectos debían ser fácilmente transportables, con el propósito de darle mayor longevidad a las piezas y garantizar la sostenibilidad del proyecto en su conjunto.

El mediador audiovisual, asumiendo un papel de productor, desempeña una función estratégica al aportar su experiencia profesional al proceso. Esto implica la tarea de identificar lo que es factible o no dentro del contexto de producción audiovisual.



Además, gracias a 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, tiene la capacidad de adoptar un enfoque propositivo. En este sentido, puede presentar referentes y sugerir opciones creativas que anticipa desencadenarán debates entre los participantes, fomentarán la interacción, promoverán la reflexión, impulsarán la empatía y, al mismo tiempo, darán lugar a ideas para el proyecto colaborativo e, inevitablemente, para la transformación de los propios participantes. En este sentido, un referente cercano a nuestra práctica es 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.

Todas nuestras iniciativas de mediación se orientan hacia la exploración de aplicaciones innovadoras de los formatos audiovisuales. Este es el caso de la utilización del micromapping en las iniciativas relacionadas con la salud mental, o dentro de la iniciativa Rompiendo estigmas, cuando uno de los grupos, posiblemente influenciado por el proyecto TMBA, presentó la idea de un videojuego que situaba al jugador en una perspectiva en primera persona dentro de un espacio comprometido. En este videojuego, el jugador debía comportarse como una persona con trastorno obsesivo compulsivo (TOC) para poder avanzar de nivel. Esto implicaba que hasta que el jugador no lograba simular el comportamiento de una persona con TOC, no podía progresar en el juego.

Esta estrategia de investigación desempeña un papel fundamental al revelar a los estudiantes de diseño audiovisual las posibilidades formales de la disciplina en contextos sociales, inclusivos y divulgativos. Esta revelación la iremos viendo reflejado en las respuestas de las entrevistas a los estudiantes.

Aquí, el mediador docente se abstiene de expresar su posición personal o tomar partido en las discusiones. Su papel en el proyecto colaborativo implica estimular la creatividad y el pensamiento crítico de los participantes, promoviendo así un ambiente en el que las ideas puedan florecer de manera independiente y enriquecedora.

Además, propone los recursos que considera esenciales para llevar a cabo la producción de manera efectiva y facilita los medios creativos necesarios para que la realización del proyecto sea posible. Asimismo, desvela aquellas propuestas que son viables y pueden llevarse a cabo con éxito en función de los recursos disponibles y las limitaciones técnicas y logísticas.

En resumen, mediador audiovisual estratega-productor, en tanto que docente, utiliza esta muestra de posibilidades 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. Se busca 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.

El mediador audiovisual y docente también manifiesta su estrategia cuando aprovecha sus conocimientos específicos en estos tres ámbitos mencionados: mediación, docencia y diseño audiovisual, y la combina de manera híbrida para crear las condiciones para este tipo de proyectos colaborativos. 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.

De manera similar, es altamente recomendable buscar socios con viabilidad institucional. Esto garantiza que una vez que el proyecto se haya completado, 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.

Si el mediador audiovisual – productor no cuenta con un contexto establecido de colaboración institucional, es crucial buscar estrategias

para dar continuidad al proyecto una vez que se haya creado. Esto puede lograrse mediante la búsqueda de subvenciones, participación en concursos, obtención de apoyo de fuentes privadas u otras fuentes de financiamiento.

En este mismo contexto, en su capacidad estratégica, el mediador puede evaluar la necesidad de involucrar a figuras políticas que puedan respaldar y promover el proyecto, permitiendo que este crezca y alcance niveles más amplios de impacto. Esto es particularmente relevante en proyectos locales, ya que la colaboración con líderes políticos puede ayudar a que los proyectos se conviertan en modelos replicables y exportables a otras ubicaciones, generando así una transformación más amplia y sostenible en diferentes comunidades y contextos.

Las propuestas audiovisuales desarrolladas en comunidades locales a pequeña escala tienen el potencial de generar sensibilización en otras comunidades ubicadas en diferentes lugares. Es en este contexto de pequeña escala donde se pueden establecer relaciones personales más auténticas entre los participantes, originar proyectos que estén más arraigados en las necesidades colectivas y, en última instancia, ofrecer una excelente oportunidad para innovar en las relaciones humanas.

Los modelos y experiencias locales exitosas pueden servir de inspiración y ejemplo para replicar procesos similares en otras ubicaciones. Además, la visualización de estos proyectos puede ampliar el proceso de

mediación a través de la exposición de las mismas ideas y prácticas. Un caso ilustrativo de este enfoque es la propuesta de nuestra exposición colectiva *Projecta't*, que será detallada en el siguiente apartado.

### Mediador audiovisual como promotor cultural

El rol de promotor cultural se desarrolla en dos funciones: la primera, la divulgación del proceso creativo, y la segunda, la exhibición y distribución del objeto final.

**La divulgación del proceso creativo**, la promoción de los avances y las posibilidades que ofrece la mediación audiovisual a su vez puede generar interés a otros profesionales. Mostrar los métodos y las metodologías utilizadas en la mediación audiovisual puede facilitar a mediadores, docentes universitarios y educadores nuevas herramientas y aprendizajes aplicables a su entorno de trabajo.

Promover la divulgación del contenido de los avances de la investigación en artículos y publicaciones para favorecer la investigación de los contextos afines.

La persona mediadora, utilizando su visión de **profesional del audiovisual**, puede proponer formatos de exhibición y distribución de las piezas finales resultantes. ¿Por qué canales y plataformas pueden moverse estas piezas, como pueden implantarse mejor en la sociedad para llegar al espectador y a la sociedad y ayudar a la visualización de las problemáticas de los colectivos, la empatía y la transformación social?

Desde la perspectiva **docente**, el mediador-promotor cultural también puede pensar en propuestas de promoción de las piezas resultantes para que puedan ser utilizadas como herramienta 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. Este es el caso del proyecto Rompiendo estigmas, en el que las piezas de video resultantes han sido solicitadas en varias ocasiones para esa función.

Desde la perspectiva de la **mediación**, las piezas resultantes hibridan, por lo tanto, dos capacidades: educan y median. Se muestran capaces de representar audiovisualmente una situación de vulnerabilidad desde una visión de primera persona. En este sentido, aportan herramientas a los educadores y favorece a futuros usuarios de las instituciones a entender las problemáticas de lo que les ocurre y les ayuda en su gestión emocional. En nuestra práctica los videos resultantes del proyecto Rompiendo estigmas también han sido utilizados por los mismos educadores, trabajadores sociales y psiquiatras de la Fundación Orienta en talleres y congresos. Fue el caso de la utilización por parte del Dr. Miguel Cárdenas en las *II Jornada Innovando en parentalidad y Salud Mental en 2019*. Por otra parte, el proyecto El otro lado de las cosas, no solo fue galardonado con un Laus de Plata en 2019, sino que posteriormente también fue proyectado en festivales como el Brainfilmfest (CCCB,2020) o el Social Film Festival Barcelona (Arts Santa Monica, 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.

Una de las funciones primordiales del mediador audiovisual, en su rol de promotor, consiste en la preparación del **día de estreno**. En este sentido, el mediador debe procurar un espacio idóneo para la presentación de las piezas audiovisuales creadas, adaptándolo de manera apropiada a las especificidades del proyecto, a la capacidad necesaria para la recepción del público, así como para los posibles encuentros y tiempos de diálogo y debate entre participantes y público que las piezas puedan desencadenar. 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.

Este **día de estreno** toma especial relevancia si se realiza fuera de las instalaciones universitarias y cuenta con la presencia de público externo no vinculado con los participantes. Este fue el caso de la experiencia realizada 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.

**El mediador audiovisual - promotor, haciendo uso de las estrategias de distribución mencionadas anteriormente, también explora oportunidades que permitan la sostenibilidad a largo plazo de los proyectos o su potencial para iterarse. Esto implica la búsqueda activa de festivales, programas de apoyo y convocatorias de subvenciones tanto públicas como privadas que respalden estas iniciativas.**

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.

[Aquí podemos ver un pequeño resumen de la prueba piloto de esta exposición.](#)





Para finalizar este apartado recogemos en punto de vista del antropólogo William Ury desde la perspectiva de la mediación y Mario De Miguel en su estudio sobre el cambio metodológico en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Establecen unos roles transversales que podemos encontrar entrelazados con los que acabamos de describir.

Asumimos también pues:

- El rol del **proveedor** similar al del activista, entendiéndolo como la persona que vela por satisfacer las **necesidades** (no las posiciones) de reconocimiento y respeto. Así como también por satisfacer la autonomía de los participantes, en cuanto a que su aprendizaje a través del proceso audiovisual supone crecimiento y fortalecimiento. Como es el caso de la iniciativa Tècniques creatives per créixer

- El rol de **maestro y referente**, que encontraríamos en todo el proceso facilitando 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. Des del punto de vista docente, en el rol de maestro, el mediador ayuda en la evaluación cualitativa del proceso, aportando retroalimentación de cada fase. Como es el caso de la gran parte de las iniciativas en las que hemos participado

- El rol de **constructor de puentes** en la que 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 la que sumariamos el rol de **observador**, ayudando en aquellos momentos problemáticos aportando experiencias positivas. Como es el caso de la iniciativa SMA2023.

### Perfil

Reagrupando las funciones del mediador audiovisual y docente, mostramos de manera sintética las capacidades a las que debería responder su perfil:

- En primer lugar, debe ser una persona **empática**. Esta capacidad en este entorno hibridado es fundamental. La empatía nos ayuda a aglutinar sensibilidades y a romper estereotipos.
- Ha de tener una gran capacidad para la **escucha activa**, ya que esto le ayudará a descubrir las necesidades de los participantes y sus intereses. Saber preguntar y saber responder con escucha.
- Debe ser una persona muy **observadora, respetuosa, imparcial y neutral**.

- Ha de ser una persona **creativa**, para poder potenciar dicha capacidad en los participantes como expresión de sus individualidades. Debe también saber aprovechar la creatividad como herramienta de mediación en momentos de dificultad de comunicación entre los colectivos.

- Debe tener **visión estratégica global** desde las tres perspectivas de aportación hibridadas: mediación, docencia y diseño audiovisual.

Entendiendo las posibilidades y elementos distintivos que la incorporación de cada disciplina aporta a las demás en beneficio de la transformación social.

- Debe poseer **cualidades comunicativas** tanto verbales como no verbales, y saber parafrasear de forma consciente para asentar los avances. Debe mostrar también capacidad de análisis de estas capacidades en los participantes para extraer información de relevancia.

- Debe saber utilizar y potenciar en todo momento la **reflexión en la acción**, la crítica positiva y la autocrítica.

- Es importante también la capacidad de gestión emocional, para, a la vez, saber mostrar cercanía con los participantes, ajustado a las situaciones de cada momento.

- Debe tener la capacidad de gestionar y dinamizar equipos para conseguir aportaciones positivas

# Estrategias metodológicas, métodos y herramientas utilizados en una mediación audiovisual.

## Metodología activa y diseño audiovisual

El enfoque de **aprendizaje basado en proyectos con casos reales** se presenta como la metodología activa más apropiada para abordar las necesidades de la mediación audiovisual. Este enfoque se caracteriza, de un lado, por su cercanía con los procesos de diseño en términos de métodos de investigación, de otro lado, por su objetivo de enfrentar un desafío compartido y resolver una situación, y, por último, por su capacidad para desarrollar habilidades, destrezas y actitudes autodirigidas en los participantes en procesos de autoaprendizaje, conocimiento y razonamiento. Estas características se alinean de manera coherente con los objetivos de la mediación audiovisual.

Además, el enfoque de **aprendizaje basado en proyectos con casos reales** guarda similitudes con el modelo de mediación transformativa, en el cual se prioriza el proceso y la mejora de las relaciones interpersonales para lograr un objetivo más sostenible.

En nuestros proyectos, desde la perspectiva de los participantes estudiantes, la contribución de la metodología del **aprendizaje activo**

**basado en proyectos** se refleja en comentarios como:

Los comentarios de las estudiantes exponen cómo se llega a la propia conciencia de un aprendizaje activo basado en proyectos que sobrepasa el ámbito académico y que propicia la propia responsabilidad como participante en el proyecto

- "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",



Para implementar esta metodología, siguiendo el enfoque de alineación constructiva propuesto por Biggs, es fundamental tener una comprensión clara de los objetivos y competencias que han sido definidos por las instituciones involucradas. A partir de esta comprensión, se procederá a diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje que estén alineadas con la consecución de dichos objetivos y competencias. Asimismo, se aplicarán métodos y herramientas que faciliten el diálogo, la mediación y la evaluación de los resultados obtenidos.

La primera herramienta es la **planificación del currículo pedagógico**, que establecerá estos objetivos de transformación en los tres contextos de aprendizaje: el contexto del propio aprendizaje, el contexto audiovisual y el contexto de mediación. Esto se llevará a cabo a través de procesos de creación relacionados con el diseño audiovisual.

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." Pero 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"

Por otro lado, incorporamos estrategias de co-diseño que permitan la integración de los conocimientos de todos los participantes. En nuestra

experiencia, hemos encontrado que la metodología de Masferrer es altamente efectiva para la generación de ideas y la co-creación en equipo. La adaptación de esta metodología al proceso de diseño audiovisual, junto con sus métodos y herramientas específicas, ha facilitado el acercamiento entre los participantes en nuestros proyectos y, como resultado, ha contribuido a la clarificación de conceptos y a los procesos de formalización.

Este enfoque de co-diseño promueve la colaboración activa y la participación de todas las partes interesadas en la generación de soluciones y la toma de decisiones.

Los estudiantes ponen el valor el co-diseño en comentarios como "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." "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" o "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." El proceso ha modificado su manera de investigar.

En términos de co-diseño los estudiantes consideran que le da mucho sentido al 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, ayuda a poner límites conceptuales y a entender qué funciona y qué no.

Hace más efectivo el proceso porque trata el tema en primera persona y se adquiere más consciencia empatizando de forma individual, hecho que creen que favorece a todos los participantes. El proceso aporta confianza “nos han llegado a transmitir todo aquello que sentían para que nos pusiésemos en su piel”, “a través de la co-creación puedes llegar a entender y empatizar de una manera mucho más completa”. Les permite dar una herramienta de integración a personas vulnerables, les ayuda a sentirse parte de algo, a sentirse escuchadas, darles voz, 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 sensibilidad y sentido de pertinencia al proyecto que no se hubiera logrado hacer con una clase normal o investigando de otra manera. *(resumen construido a partir de comentarios de estudiantes en las entrevistas).*

De las entrevistas realizadas a los estudiantes se extrae que el 96% 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. Además, consideran que la realización de proyectos más cercanos a la realidad brinda un entorno de conocimiento y aprendizaje más propicio.

Estos resultados reflejan el valor percibido por los estudiantes en la implementación de enfoques activos y participativos, como la mediación audiovisual y el co-diseño, en su proceso educativo. El proceso de mediación audiovisual ha demostrado ser efectivo para promover la comprensión y la aplicación práctica de los conceptos, así como para fomentar la participación activa de los estudiantes en la resolución de problemas del mundo real.

En este proceso, varios estudiantes ponen el co-diseño y el contacto directo con el colectivo como un método de investigación imprescindible con comentarios como “el resultado habría sido totalmente diferente. Por lo que la contribución y participación de personas que han vivido en primera persona una TCA, ha sido clave”. Algunas también manifiestan los beneficios de los métodos utilizados “Me han sido útiles las visitas al hospital, las puestas en común y los mapas mentales, pero sobretodo 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.” Es decir, el contacto con las personas.

Varias de ellos manifiestan que esta manera de investigar les ha ayudado a producir ideas que se acerquen más al **target**, “podemos conocer el tema desde la raíz, formar conexiones, aprender formas de tratarlo y, por lo tanto, enfocarlo mucho más concretamente al target”

En relación al concepto de **pertinencia**, podríamos estar generando situaciones similares a las del proyecto Food Coop (Manzini, 2015, p.156). En este proyecto, los miembros deben dedicar una cantidad razonable de horas al año de trabajo voluntario, lo 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.

En realidad, se trata de cultivar la sensación de **responsabilidad** entre los participantes, que sientan que su implicación activa es fundamental para que el proyecto avance de manera casi involuntaria. Esta responsabilidad compartida contribuye al sentido de pertinencia y al compromiso de los participantes con el proyecto en su conjunto.

### Competencias

La aplicación de la mediación audiovisual en este contexto, a través del uso de metodologías activas y de co-creación, conlleva el desarrollo de un amplio conjunto de competencias que superan las que se establecen en una programación docente.

Este enfoque facilita la adquisición de las **competencias específicas** asociadas a la titulación de diseño audiovisual, permitiendo a los estudiantes demostrar sus conocimientos, habilidades y destrezas, y poner a prueba las competencias técnicas a través de la resolución del

reto planteado. Sin embargo, también crea un escenario social propicio para el desarrollo de **competencias blandas**, como la inteligencia emocional, el pensamiento crítico, la resiliencia y la gestión del cambio. Además, promueve la puesta en práctica de **competencias subyacentes**, como el conocimiento interpersonal, las motivaciones, los rasgos de personalidad, las actitudes, los valores y la percepción de uno mismo.

En resumen, la mediación audiovisual en este contexto se convierte en una plataforma integral que contribuye al desarrollo tanto de competencias específicas como de habilidades socioemocionales de los estudiantes de diseño audiovisual. En estos términos se expresaba esta 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."

El fortalecimiento de estas competencias en el contexto universitario contribuye a una enseñanza-aprendizaje que se adapta a los cambios sociales en curso. Se trata de una educación que se alinea con las personas de manera integral y que tiene la capacidad de generar propuestas para construir una sociedad más empática y participativa.

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 las participantes herramientas de reflexión que faciliten este proceso. También es posible brindar herramientas de evaluación que fomenten la autorreflexión posterior y revele los conocimientos y competencias adquiridos durante el proceso de aprendizaje.

### Modalidades organizativas de enseñanza-aprendizaje

**El aprendizaje basado en proyectos con casos reales**, ya comentado anteriormente, resulta importante para lograr un aprendizaje profundo de una competencia. Como bien señala De Miguel, “sólo existe la competencia si se vincula a un objeto o una situación” (De Miguel, 2006, p. 25). Esto se refleja en las opiniones expresadas por los estudiantes, “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...”

Por lo tanto, al comenzar la programación de la guía docente, es esencial reflexionar sobre las metodologías organizativas más efectivas en cada fase de los proyectos desarrollados en este tipo de aprendizaje, y que mejor pondrán a prueba las competencias de los estudiantes. A

continuación, repasaremos algunas de estas metodologías docentes y cuándo han sido útiles en nuestra práctica.

### Clases magistrales

En nuestro enfoque de mediación audiovisual, las clases magistrales generalmente no forman parte de las sesiones de mediación, sino que se imparten en sesiones anteriores dentro de las respectivas asignaturas. En nuestras iniciativas de mediación, los estudiantes participantes trabajaban desde dos asignaturas: una asignatura proyectual y otra vinculada al aprendizaje de herramientas audiovisuales.

Los conceptos y conocimientos de la disciplina, adquiridos en estas clases magistrales previas, en el primer caso en relación a la narrativa y la puesta en escena y en el segundo caso en relación a fundamentos técnicos, son esenciales para el proceso, ya que se pondrán en práctica a posteriori durante la realización del proyecto, permitiendo a los estudiantes y docentes verificar si han sido asimilados.

En nuestro caso, esta planificación se ha demostrado exitosa, ya que facilita a los estudiantes la integración de los contenidos de ambas asignaturas en un solo proyecto sin distinciones. Esto 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 ... ”

De entre todas las iniciativas de mediación realizadas, solo se ofreció una pequeña clase teórica sobre los fundamentos básicos de la animación en el proyecto *Tècniques creatives per créixer* realizado en colaboración con la *Fundación Catalana de Síndrome de Down*. Esta decisión se tomó 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 ser fundamentales, ya que facilitaron la utilización de la creación animada como un mecanismo de autodescubrimiento y como una herramienta para comunicar y expresar sentimientos, necesidades, preocupaciones y deseos. También les ayudaron a relacionarse entre ellos y a crecer como individuos. Estas clases fueron una base sólida para que los participantes pudieran aprovechar al máximo la experiencia de mediación y lograr un mayor desarrollo personal y creativo a través de la animación.

### **Seminario**

El seminario ha sido una herramienta que hemos utilizado en varias

ocasiones en nuestra práctica. Ha facilitado el acceso a una investigación cercana en primera persona con las asociaciones y los colectivos, permitiéndonos obtener una síntesis de las necesidades del colectivo y las posibilidades de abordar el reto propuesto.

Las primeras sesiones con enfermeras en el proyecto de *Capacitación Sanitaria para Adolescentes en Procesos Oncológicos*, así como las sesiones con el Dr. Miguel Cárdenas y Trinidad Sánchez, en las diferentes ediciones de los proyectos de salud mental, fueron relevantes para establecer las bases de los proyectos en términos de investigación y aprendizaje. Los estudios de casos presentados, las actividades de participación y el análisis del contenido resultante proporcionaron una dinámica efectiva para el desarrollo del pensamiento crítico, el análisis y la síntesis en las propuestas. Además, han servido 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 sobre las posibilidades formales y su interacción con la investigación conceptual. Estos espacios brindan la oportunidad de aprender a través de la experimentación, el error y la iteración continua a lo largo de las sesiones, hasta llegar al día de la presentación.

Por ejemplo, en el proyecto de *Capacitación Sanitaria para*



*Adolescentes en Procesos Oncológicos*, llevamos a cabo investigaciones formales sobre las posibilidades de representación mediante técnicas de animación, centrándonos en el colectivo de pacientes de oncología. En este contexto, se diseñaron personajes y fondos identificativos específicos para este grupo, explorando cómo la animación podía utilizarse como medio de expresión y comunicación efectiva para estos pacientes. Estos talleres permitieron investigar y desarrollar enfoques creativos para abordar esta problemática.

Es importante destacar también las investigaciones formales llevadas a cabo en relación con la aplicación del micromapping en las últimas prácticas relacionadas con la salud mental en colaboración con la Fundación Orienta, bajo la coordinación del docente Diego Suárez. Estas investigaciones implicaron un análisis exhaustivo de referentes y su integración con el proyecto en desarrollo, así como la aplicación de conocimientos sobre formatos de video, la fabricación digital de piezas mediante impresión 3D como superficie de proyección, la exploración de diferentes tipos de proyectores, sus capacidades y limitaciones técnicas, así como las consideraciones lumínicas. Además, se trabajó en la creación de audio inmersivo, siempre manteniendo el enfoque en la funcionalidad de los procesos conceptuales que se estaban desarrollando en paralelo. En la práctica *SMA2023*, tuvimos la fortuna de involucrar al colectivo de diseñadores difusos en este proceso. Aunque no pudieron participar directamente en los talleres, se les incorporó como asesores, aportando sus perspectivas y evaluando el nivel de representatividad de sus

experiencias en las piezas, así como proponiendo cambios. 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.

A partir de la observación de los resultados y las respuestas recopiladas en las entrevistas, podemos concluir que, en este proyecto, los estudiantes se han aventurado en la experimentación técnica más allá de los contenidos programados en la asignatura de expresión gráfica. Esto fortalece la competencia docente relacionada con la autonomía y la autoformación. Por ejemplo, en el proyecto *Luciérnagas de SMA2023*, un grupo de estudiantes conectó una cámara web que debía sincronizarse con el programa *Resolume Arena* para transmitir la imagen del espectador en un momento específico y generar una mayor inmersión. Del mismo modo, en el proyecto *Necesito tacto*, se realizó una investigación formal exhaustiva sobre el uso de la técnica *Ghost Pepper* para crear una holografía, demostrando un alto grado de compromiso y exploración técnica por parte de los estudiantes.

El proceso ayudó a los estudiantes participantes a reflexionar sobre el uso conceptual del sonido: “nuestra pieza usa mucho el sonido para expresar un mensaje más, (...) para este trabajo hemos querido centrar mucho ya que nos ha ayudado finalmente a crear ambiente y a concretar mejor nuestro mensaje del audiovisual.” También ocurrió en otros casos como la utilización de la voz de testimonios: “al haber una voz en off

narrativa de un adolescente con disforia de género, se consigue una mayor visibilización y representación”. Asimismo, se observó cómo “los testimonios reales, interacciones y conocimientos de quienes lo padecen hacen reforzar el audiovisual”.

También pudieron experimentar en la práctica la efectividad del audio inmersivo para generar más cercanía al espectador “teniendo el altavoz tan cerca genera mucha más inmersión de la pieza, que era justamente nuestra intención.” Y como 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**

Las tutorías desempeñan un papel 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, durante las cuales cada grupo realiza pequeñas presentaciones ante docentes y/o representantes de las asociaciones. Estas sesiones son sumamente valiosas para todos los participantes, incluyendo estudiantes, diseñadores expertos, diseñadores

difusos, educadores y docentes, ya que permiten reflexionar, evaluar y autoevaluar el proceso en su totalidad. Se considera la evolución desde diversas perspectivas o capas del proyecto, como la conceptual, formal, representativa, comunicativa, entre otras.

Lamentablemente, en la práctica de la *Guía de maestros AFANOC*, no fue posible llevar a cabo estas tutorías debido a limitaciones de recursos, tiempo de dedicación, consideraciones relacionadas con la protección del colectivo, entre otros factores. Esto resultó en un trabajo independiente por parte de los estudiantes, quienes realizaron dos tipos de proyectos adaptados a diferentes grupos de edad. Para ello, ajustaron los recursos gráficos y audiovisuales al contenido y al público infantil al que se dirigían, como se puede observar en el trabajo. Sin embargo, el proyecto no resultó óptimo en términos de identificación con el colectivo y finalmente no fue utilizado por la asociación. Se puede afirmar que se alcanzaron con éxito las competencias profesionales y técnicas, así como las habilidades de trabajo en equipo, pero 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 es una característica fundamental en todas nuestras propuestas de mediación audiovisual. En nuestro enfoque, se trata de un espacio de co-creación en el que todos los participantes tienen la

oportunidad de aprender unos de otros.

Numerosos participantes estudiantes han destacado los beneficios de este enfoque en sus entrevistas, como se refleja en sus comentarios: “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”. Los estudiantes destacan 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”.

En algunas de nuestras prácticas, implementamos la distribución de roles entre los miembros de cada grupo, lo que demostró ser beneficioso tanto para el aprendizaje como para la gestión del grupo. Un ejemplo de esto fue el proyecto de *Capacitación Sanitaria para Adolescentes en Procesos Oncológicos*, en el que cada estudiante asumió un rol específico y la responsabilidad correspondiente, ya sea en producción, storyboard, animación, color, entre otros aspectos. Esta estrategia fue especialmente útil en grupos numerosos, ya que permitió una mejor

gestión, motivación y participación de todos los miembros en el proyecto.

En nuestras prácticas, hemos confirmado que es más efectivo para el aprendizaje formar grupos pequeños de cuatro participantes, ya que cuando el grupo supera los cinco miembros, existe un mayor riesgo de dispersión y una disminución de la motivación intrínseca. En consecuencia, es más probable que los estudiantes aborden su aprendizaje de manera superficial y adquieran un nivel bajo de competencias.

Como hemos mencionado, 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. Esto ocurrió en casos particulares de algunos estudiantes participantes que, en nuestra última práctica, comentaron: “no me sentía con ganas de echar para adelante el proyecto ya que el estado de ánimo de los demás era nula”. En otros casos, los estudiantes reflexionaban: “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 consecuencia, la calidad de la pieza final se ve afectada por el nivel de compromiso de los distintos participantes. Hemos identificado que en estos casos sería necesario que el mediador audiovisual docente ayudara a estos estudiantes a desarrollar la **interdependencia positiva**. Es posible que estos estudiantes no tuvieran las herramientas necesarias para

descubrir el valor de la colaboración o desconocieran cómo aplicarlas. En estos casos el mediador/docente debe de actuar a la mayor brevedad posible (en esta ocasión no fuimos conscientes hasta casi la finalización del proyecto). En conveniente mantener una conversación tranquila con el grupo y aplicar los modelos de mediación más adecuados a la circunstancia concreta. Aclarando cuales son los intereses, posiciones y necesidades de cada miembro, será más fácil actuar en consecuencia y poder aportar soluciones al problema de forma grupal.

Un grupo poco cohesionado tiene más dificultades para incorporar de manera efectiva la visión de los demás participantes y, por lo tanto, aprovechar las diferencias individuales para trabajar creativamente en el proyecto colaborativo. Sin embargo, en la práctica *SMA2023*, descubrimos que, a pesar de esto, la calidad del aprendizaje por parte de los estudiantes durante el proceso no disminuyó, ya que supieron **reflexionar** sobre las circunstancias que estaban experimentando y obtuvieron una valiosa enseñanza en términos de habilidades de trabajo en grupo, actitudes y valores, entre otros aspectos.

Y en este sentido, los propios estudiantes ya hicieron propuestas de mejora para abordar estas circunstancias, y una de las áreas clave que necesitaba mejorar era la comunicación. Tal y como manifestaban algunos estudiantes: “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.” Los estudiantes 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”. También algunos estudiantes se refirieron a su aprendizaje aún cuando alguien del equipo no cumplía con sus responsabilidades: “hoy en día todo se hace en equipo, y aprender a sacar adelante un proyecto cuando falla alguien también es un aprendizaje”.

En las prácticas de mediación audiovisual también es interesante tener en cuenta la idea de las metas **supraordenadas** de Sherif y Sherif, ya que sólo aquellos grupos que establecen relaciones de cooperación pueden superar las pruebas con éxito. En este sentido, la colaboración entre los participantes en nuestras prácticas de mediación audiovisual refleja la importancia de trabajar juntos cuando los intereses son compatibles, ya que esto requiere un esfuerzo conjunto para lograr los objetivos. Este modelo de cooperación ofrece un valioso aprendizaje a los participantes, capacitándolos con herramientas útiles para empoderarse y enfrentar situaciones similares en el futuro.

Estas metodologías organizativas de enseñanza son perfectamente compatibles y se ven fortalecidas cuando se combinan con las metodologías de co-diseño. La combinación de ambas crea un enfoque de co-creación activa que cohesiona al equipo, brindándoles más oportunidades para incorporar las perspectivas de todos los participantes y desarrollar una propuesta audiovisual más completa. Este enfoque se

asemeja a la importancia de la cooperación en la mediación, donde solo los equipos que colaboran logran resultados satisfactorios.

### Zona de mediación audiovisual

La **zona de mediación audiovisual** se refiere a una **zona de aprendizaje**, esto es, a los espacios y momentos de encuentro entre los colectivos involucrados en el desarrollo del proyecto de diseño audiovisual.

Esta zona no se limita únicamente a un espacio físico, sino que abarca un área de aprendizaje y reflexión configurada por las interacciones en un sistema de relaciones interconectadas entre los participantes y los medios, todo ello facilitado por un mediador. Se trata de un espacio de investigación, reflexión y creación colaborativa que se adapta y modifica según las necesidades del proyecto. Dada su importancia, consideramos que la **zona de mediación** es una estrategia docente esencial para llevar a cabo con éxito una mediación audiovisual.

Hemos adoptado y reformulado el concepto de **zona de mediación audiovisual**, tomando inspiración del concepto de *zona de contacto* acuñado por Mary Louise Pratt en la década de los 90. Pratt describe la *zona de contacto* como un espacio donde diferentes agencias se encuentran, lo que puede llevar a conflictos y a la creación de relaciones de poder asimétricas. Estos lugares de frontera son sitios donde se producen fenómenos de intercambio y mediación.

Sin embargo, rechazamos el punto de partida de Pratt, que se basa en el conflicto, ya que no lo consideramos esencial. En cambio, nos interesa su enfoque en la idea de que esta zona es el lugar donde cada parte reconoce sus diferencias, lo que puede propiciar un pensamiento crítico compartido. Coincidimos con Pratt en que esto tiene un valor diferencial, ya que ninguno de los participantes puede atribuirse la autoría exclusiva del resultado, que es el producto del trabajo conjunto de todos los involucrados.

En primer lugar, describiremos como debe establecerse el espacio físico para después pasar al espacio de pensamiento.

### El espacio físico

La creación de un espacio de creación audiovisual que integre los ámbitos de mediación y aprendizaje debe cumplir con varias características clave:

**1 Inclusivo:** El espacio debe ser diseñado de manera que ningún participante se sienta en un lugar de privilegio; mesas de trabajo móviles, en círculos...

Esto fomenta la igualdad de participación y promueve la colaboración entre todos los involucrados. Las tarimas o plataformas elevadas deben evitarse para mantener la igualdad entre los participantes.

**2. Relajado:** El ambiente del espacio debe ser relajado y propicio para la creatividad. Esto implica cuidar la iluminación, el sonido y la disposición

de los elementos para crear un entorno cómodo y agradable. Las luces suaves, la música tranquila y los espacios de descanso pueden contribuir a este ambiente relajado.

**3. Adaptable:** El espacio debe ser flexible y capaz de adaptarse a las diferentes necesidades de cada fase del proceso de mediación audiovisual. Esto implica que el mobiliario y los equipos sean móviles y puedan reconfigurarse según sea necesario. Por ejemplo, en una fase de lluvia de ideas, es útil tener mesas o pizarras que faciliten la colaboración, mientras que, en una fase de edición, se pueden requerir estaciones de trabajo individuales.

**4. 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.

**6 Espacios de reunión:** Se deben crear áreas de reunión cómodas y acogedoras donde los participantes puedan discutir ideas, revisar el progreso del proyecto y tomar decisiones colaborativas. Estas áreas pueden incluir mesas de trabajo móviles, sillas cómodas y zonas de descanso.

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

**8. Zonas de reflexión:** Se deben incluir áreas destinadas a la reflexión y la discusión en grupos pequeños.

En resumen, la creación de un espacio de creación audiovisual que integre los ámbitos de mediación y aprendizaje requiere cuidadosa planificación y diseño. Debe ser un espacio inclusivo, relajado, adaptable, funcional, estimulante y accesible que promueva la colaboración y la creatividad entre todos los participantes.

Se debe garantizar que todos los participantes se sientan acogidos en un entorno propicio para facilitar su predisposición a escuchar a los demás y expresar libremente, tanto física como verbalmente, sus opiniones de manera sincera. Se debe promover un ambiente caracterizado por la asertividad, donde se respete tanto a los demás como las necesidades y pensamientos individuales.

Tomamos como referencia la perspectiva de Mary Louise Pratt, en la cual todos los participantes involucrados en el proceso se reconocen como **identidades singulares** y se sienten en libertad para expresar sus opiniones en un contexto que fomenta **la asertividad**.



Un entorno de encuentro relajado, en el cual cada individuo pueda encontrar su espacio y la posición más propicia para contribuir y crear, basado en la confianza y el respeto, fundamentos esenciales de la mediación. En este contexto, construido sobre la base de la confianza, cada participante puede aportar su creatividad desde su conjunto de conocimientos, en un ambiente simbiótico que combina la mediación, la producción audiovisual y el proceso de aprendizaje.



Nuestra área de mediación es versátil y se adapta de manera modular a cada etapa del proceso. En las presentaciones iniciales, podemos disponer a los participantes en un círculo para fomentar la sensación de acogida o pedirles que se pongan de pie para participar en actividades más dinámicas e interactivas. En otros momentos, configuramos el espacio con mesas separadas para permitir que cada grupo trabaje en un entorno más íntimo. Por ejemplo, en la práctica *SMA2023*, atendiendo a la solicitud de los educadores y con el objetivo de que los pacientes de los tres hospitales se sintieran más cómodos, cada grupo y su respectivo educador, acompañados por los estudiantes colaboradores de Bau, se dividieron en aulas separadas.

Para fomentar un ambiente de mayor confianza en nuestra zona de mediación, resulta beneficioso llevar a cabo actividades informales que no estén directamente relacionadas con el proyecto. Estas actividades pueden propiciar la interacción entre los participantes desde diversas perspectivas, como sus intereses personales, aficiones, inquietudes o mediante juegos. También podemos considerar la posibilidad de ofrecer actividades similares a las que sugiere Masferrer en la fase de la “estrella”.

Un ejemplo concreto de cómo promovimos la confianza y el ambiente de aprendizaje en el proyecto *SMA2023* fue la inclusión deliberada de un almuerzo o merienda. Esta iniciativa tenía como objetivo crear momentos relajados donde los participantes pudieran compartir experiencias personales y fortalecer sus vínculos.





Es fundamental destacar que esta actividad debe gestionarse con el mismo cuidado que las demás, teniendo en cuenta las necesidades y preocupaciones de todos los participantes. En el caso específico de SMA2023, se prestaron especial atención a las restricciones alimenticias de algunos de los participantes, como aquellos que padecían trastornos de la conducta alimentaria.

Es importante señalar que, en ciertos casos, la zona de mediación ya puede estar presente y no requerir construcción. En estas situaciones, la clave radica en reconocer su existencia y ser consciente de las oportunidades que puede brindar. Además, es esencial tomar decisiones informadas sobre qué elementos son los más adecuados para facilitar la mediación audiovisual en ese entorno preexistente.

Es interesante notar que en el caso de los talleres de FIC CAT y el proyecto *A l'Estiu BCN T'acull*, la **zona de mediación** ya existía en el propio entorno de trabajo. En el caso de FIC CAT, esta zona se encontraba en las instalaciones del instituto, incluyendo salas de actos y gimnasios, donde se llevaron a cabo las actividades. Por otro lado, en el proyecto *A l'Estiu BCN T'acull*, la red de bibliotecas del Consorci de Biblioteques de Barcelona sirvió como espacio de mediación. Estos lugares proporcionaron estabilidad y condiciones adecuadas para que los participantes pudieran interactuar entre ellos, y las bibliotecas desempeñaron un papel fundamental no solo como el lugar principal para el rodaje de las piezas animadas, sino también como puntos de

referencia para los participantes y sus familias en la comunidad local, facilitando la convivencia y la mediación con la comunidad circundante.

Es importante destacar que los elementos físicos que componen la zona de mediación pueden tener una influencia significativa en las dinámicas de participación. Los materiales fungibles, como cartulinas, rotuladores, revistas, etc., pueden facilitar la expresión y la generación de ideas por parte de los participantes. Además, objetos casuales que se encuentren o que se construyan deliberadamente pueden generar dinámicas de encuentro, reflexión y acción entre los participantes. Estos elementos físicos no solo son herramientas prácticas, sino que también pueden desencadenar interacciones creativas y promover la colaboración en el proceso de mediación.

Es evidente que los objetos y materiales disponibles en los espacios de mediación pueden influir significativamente en las dinámicas de los proyectos. En el caso del proyecto FIC CAT, los objetos como pelotas, cuerdas, colchonetas y el mobiliario propio de los institutos desempeñaron un papel crucial al generar dinámicas específicas y propiciar momentos de encuentro únicos en cada instituto debido a la improvisación de los objetos disponibles.

Lo mismo se aplica al proyecto SMA2023, donde la elección de materiales fungibles, como postits, rotuladores, etc., facilitó la expresión y el diálogo compartido entre los participantes. Estos recursos inclusivos permitieron que todos los participantes pudieran expresarse plenamente y contribuir

al proceso de manera efectiva. La elección cuidadosa de estos materiales puede tener un impacto significativo en la colaboración y la creatividad en el contexto de la mediación audiovisual.

Es interesante notar cómo los equipamientos técnicos, como las cámaras y los trípodes, pueden tener un impacto significativo en la dinámica y la participación en proyectos como el *FIC CAT*. El hecho de que los movimientos de la cámara puedan representar elementos narrativos, como un terremoto o un barco a la deriva, muestra cómo estos equipos técnicos no solo son herramientas para la producción audiovisual, sino que también pueden convertirse en parte integral del concepto y provocar la participación activa de los colaboradores.

La capacidad de los equipos técnicos para involucrar a los participantes de esta manera agrega una dimensión adicional a la experiencia de mediación audiovisual y resalta la importancia de considerar no solo los materiales físicos, sino también los equipos técnicos y su potencial creativo en la configuración de la zona de mediación. Estos elementos pueden contribuir en gran medida a la generación de ideas y a la participación activa de los colaboradores en el proceso de diseño y producción audiovisual.

El impacto de la tecnología en el espacio físico y en la **dinámica de participación** es un aspecto fundamental a tener en cuenta en proyectos de mediación audiovisual. La introducción de elementos

tecnológicos, como un trípode, un croma, una cámara o un software, puede cambiar significativamente la forma en que los participantes interactúan con el proyecto. Como así sucedió en el proyecto *FIC CAT*, los estudiantes se desinhibían y se introducían mucho más en la historia y colaboraban mucho más entre ellos. Les obligaba a adentrarse en un mundo imaginario que sólo estaban sucediendo es su cabeza y tenían que actuar para hacerlo realidad.

La tecnología no solo amplía las posibilidades creativas, sino que también puede involucrar de manera más profunda a los participantes al hacer que se sumerjan en un mundo imaginario y activar 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 se vuelven más accesibles y atractivas para los colaboradores.

Por lo tanto, la elección y la incorporación de tecnología en el espacio de mediación deben ser consideradas estratégicamente para lograr los objetivos del proyecto y fomentar una participación efectiva de los participantes. Esto resalta la importancia de pensar en la tecnología no solo como una herramienta, sino como un elemento que puede influir en la dinámica y la experiencia de mediación de manera significativa.

### El espacio de pensamiento

Inspirado por el entorno físico, se despliega el arte colaborativo, la cocreación, el co-diseño y el aprendizaje activo. Estas estrategias fomentan la conexión y la empatía, permitiendo que los participantes expresen sus opiniones en la medida en que el espacio lo permita. Martín Serrano (2019, p. 7) también enfatiza la necesidad de las interacciones presenciales para el desarrollo adecuado de las capacidades biológicas, cognitivas y relacionales. De manera similar, en los procesos de enseñanza, se promueve el desarrollo de estas competencias debido a su relevancia en la formación integral de los individuos.

Este espacio se concibe como un lugar donde los individuos pueden reconocerse y, al mismo tiempo, explorar la posibilidad de identificarse con otros. Vale la pena recordar que este aspecto distingue significativamente a los proyectos de mediación audiovisual de otros proyectos audiovisuales de carácter profesional, ya que la inclusión del otro tiene un papel fundamental en su proceso (Bourriaud, 2008, p. 63). Por lo tanto, la creación de este espacio adquiere una gran importancia.

Los medios audiovisuales, en este contexto, funcionan como poderosos catalizadores y ofrecen diversas oportunidades para fomentar el reconocimiento del otro. Estos medios cohesionan, posibilitan y permiten la expresión de la alteridad. El conocimiento mutuo, **del mundo del otro**, que se adquiere en estos espacios fortalece los lazos

y da lugar a encuentros significativos que perduran, no solo durante el proceso de creación, sino también en el tiempo posterior. Además, si se promueve la construcción de identidades singulares, como mencionó 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.

Paralelamente a esta perspectiva, también observamos que los procesos de creación comunitaria están impregnados de una **intersubjetividad subyacente**. Los participantes no parten desde una posición de objetividad; sus puntos de vista siempre están condicionados por sus intereses y necesidades. Sin embargo, en nuestro proceso de creación, lejos de ser un obstáculo, la comunidad de aprendizaje compuesta por usuarios, profesionales y estudiantes se beneficia continuamente de esta intersubjetividad. En este sentido, todo el proyecto audiovisual constituye constantemente un espacio de reflexión fundamentado en la intersubjetividad, en el cual cada individuo, desde su singularidad, aporta su subjetividad para alcanzar un objetivo común establecido colectivamente.

El objetivo, a pesar de todo, probablemente posee un carácter más objetivo de lo esperado, ya que las subjetividades se refinan gradualmente hasta encontrar ese punto de convergencia, ese lugar geométrico al que

se hace referencia en el trabajo de Bourriaud (2008, p. 53). Desde este punto, la creación de la estética y la función del medio audiovisual da prioridad a las relaciones entre los participantes, a la **esfera relacional**.

En esta esfera, los participantes están dispuestos a establecer una **cooperación dialógica**, dispuestos a escucharse mutuamente y capacitados para hacerlo con el objetivo de buscar 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** sea tan importante como hablar, ya que permite a los interlocutores comprender y acercarse a puntos de vista diferentes, lo que a su vez facilita la búsqueda de **soluciones** (Manzini, 2015, p. 96).

Varios estudiantes manifiestan que el proceso de mediación audiovisual les ha ayudado a desarrollar la escucha activa, como lo expresan en frases como: “he aprendido a escuchar y a no cuestionarme las cosas”, “me he dado cuenta de que me gusta escuchar o entender” o “he desarrollado la comunicación y la escucha”. La escucha activa ha resultado útil para el aprendizaje, como también lo manifiestan: “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”.

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.

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”.



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

En nuestra última práctica, *SMA2023*, con el objetivo de favorecer la esfera relacional, la cooperación dialógica y conocer mejor el contexto del otro colectivo participante, el espacio físico de la mediación se intercambió entre los colaboradores, 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, en el que todos los participantes adaptaron su forma de actuar a la zona de confort del otro y actuaron como anfitriones responsables. En este contexto, el respeto y la escucha activa, una vez más, fueron actitudes fundamentales para lograr un aprendizaje integrador. En estos encuentros, ya no había distinciones de perfiles (estudiantes o pacientes); todos eran integrantes de un grupo.

De esta manera, en la zona de mediación audiovisual, se construyen **identidades colectivas**, en términos de Martín-Serrano. Es un lugar en el que los medios audiovisuales y las herramientas utilizadas para la construcción del audiovisual se convierten en instrumentos para la formación de estas identidades colectivas, que al unirse y manifestarse favorecen las transformaciones.

Las relaciones humanas ocupan un papel fundamental, hasta el punto de que articulan los modos de producción y le dan sentido (Bourriaud, 2008, p. 62). Es este compartir sensible lo que hace que el audiovisual resultante sea diferente, que lleve en su ADN parte de cada individuo,

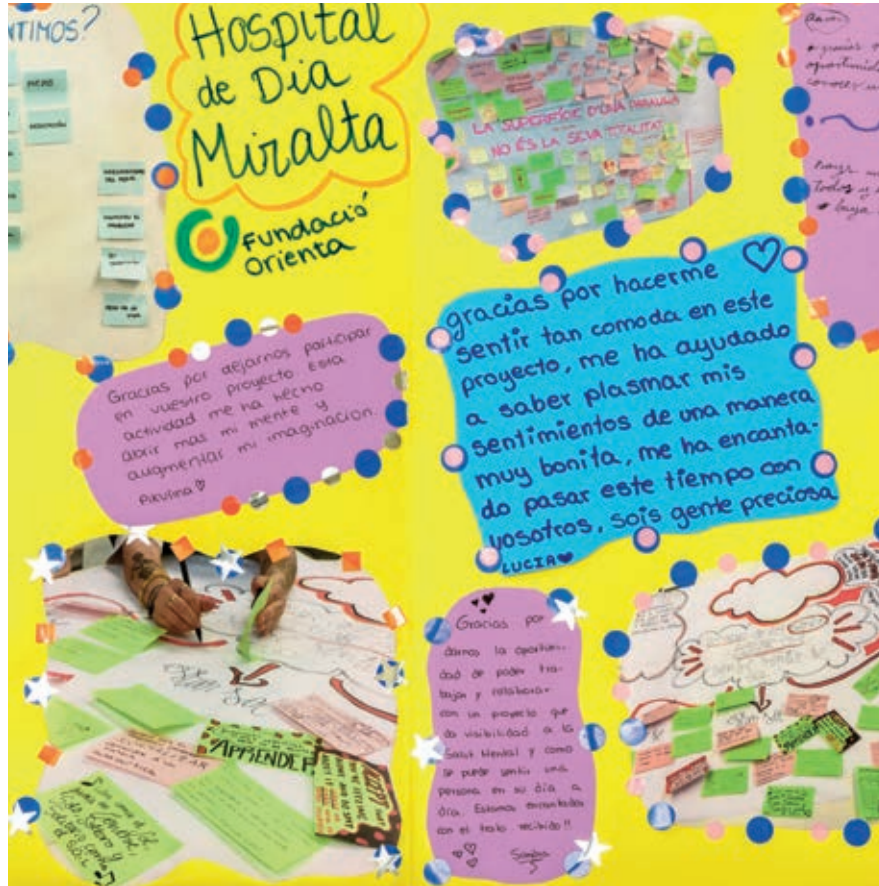
aporte más sensibilidad y, en muchos casos, tenga un mayor impacto.

En esta zona, también cobra sentido la línea de pensamiento que iniciaron la economista Amartya Sen y la filósofa Martha Nussbaum, como nos recordaba Manzini. Sen y Nussbaum proponen un *modelo de las capacidades* que parte de una idea sencilla: 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**.

Por supuesto, esta zona de mediación y este *clima de aprendizaje* favorecen la creación de ecosistemas favorables para todos los participantes.

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*, han contribuido al fortalecimiento del concepto de ecosistema favorable al proporcionar esta *zona de mediación audiovisual*, así como nuevas herramientas de expresión a todos los colectivos implicados.





Postal de agradecimiento de los usuarios de Orienta a sus compañeros de BAU

En el proyecto SMA2023, algunos de los participantes usuarios de la Fundación Orienta, manifestaron a los educadores de la misma Fundación Orienta su interés en continuar sus estudios después de esta experiencia en la universidad.

Se puede considerar que el centro universitario se convirtió, utilizando la terminología de Manzini, en un recurso social real (2015, p. 105).

Este fenómeno se evidenció también en el proyecto *Capacitación Sanitaria para adolescentes en procesos oncológicos*. El grupo de estudiantes de BAU se transformó en una agencia que trabajaba para y con la institución, extendiendo su labor 6 meses más allá del período lectivo de la asignatura. Se convirtió en un recurso valioso para la reflexión de formatos y la investigación, la definición de nuevas aplicaciones, la capacidad de crear personajes que generaran empatía con los enfermos, la creación de un entorno reconocible para los pacientes utilizando imágenes reales de las habitaciones del hospital en los fondos de las animaciones, la atención al lenguaje en las locuciones para evitar rechazos, y la capacitación de enfermeras y psicólogos con nuevas herramientas de comunicación para sus seguimientos médicos, entre otras contribuciones.

Para concluir este apartado, es importante destacar que una de las contribuciones clave de la mediación audiovisual es que, en esta zona de intercambio, las deficiencias de un ámbito pueden ser suplidas por las

metodologías de otro ámbito, complementándose entre sí y generando una nueva figura superior. En un audiovisual mediado, aún podemos identificar los rasgos y las capacidades distintivas de cada especialidad.

### Métodos

La característica principal a tener en cuenta en la elección de los métodos que intervienen en la realización de un proyecto colaborativo de mediación audiovisual es que deben ser inclusivos y útiles para todos los participantes, evitando una inclinación hacia uno de los colectivos, y fomentando un encuentro equitativo, donde ambas partes descubran nuevas formas de aportar su voz y su creatividad.

Asimismo, los métodos deben facilitar la toma de decisiones consensuada, donde los participantes actúen de manera voluntaria y sin condiciones. Los métodos utilizados también deben propiciar la conexión entre los participantes con herramientas democráticas que generen respuestas desde diversas perspectivas y, con ello, posiciones más neutras. Estas herramientas deben 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 encuentren entre los afectados” (Manzini, 2015, p. 216-217).

Los métodos y herramientas deben adaptarse 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 para colaborar en conseguir la mejor calidad posible del proyecto.

A continuación, exponemos métodos y herramientas que, habiendo sido utilizados en nuestras prácticas de mediación audiovisual, han demostrado ser efectivos.

### • HERRAMIENTAS EXPRESIVAS

Las primeras herramientas a considerar son aquellas expresivas, utilizadas para analizar y desarrollar aspectos cognitivos relacionados con la percepción y el lenguaje, no solo en términos de lenguaje escrito y hablado, sino también a través de otras formas de expresión, como el color, la textura, la forma, el audio y la ilustración, las cuales pueden servir para observar cómo los participantes perciben y verbalizan el conflicto o la situación.

Para el docente mediador, será necesario reflexionar previamente sobre 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

Utilizamos las preguntas guía al inicio del proceso de mediación, como una forma de activación para orientar a los participantes en las primeras etapas en las que aún no se conocen demasiado. Estas preguntas ayudan a enfocar la investigación desde una perspectiva de diálogo y relaciones, lo que es fundamental para buscar el acercamiento entre los participantes.

Es esencial tener claro el objetivo del proyecto antes de formular estas preguntas guía. Por ejemplo, si queremos promover el acercamiento entre los participantes, podemos plantear preguntas más introspectivas, como “¿Cómo te sientes abordando esta temática?” Esto nos permite dirigir la sesión hacia la reflexión y la expresión de sentimientos y pensamientos.

Además, las preguntas guía también pueden ser 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

Definir el tema y el mensaje representa una valiosa dinámica inicial para comprender los intereses y posturas de todas las partes involucradas. En este contexto, entran en juego modelos de mediación como el *circular narrativo* de Cobb y el transformativo de Folger, además de habilidades

*como la asertividad, la escucha activa, la capacidad dialógica y la reflexión en la acción.*

La dinámica implica la formulación de preguntas, que pueden adoptar la forma de preguntas guía, y la posterior obtención de respuestas que ayuden a los participantes a definir un tema y un mensaje en los que todos se sientan comprometidos. Más adelante en esta tesis, describiremos cómo hemos aplicado esta dinámica en nuestra práctica más reciente. Durante estas sesiones, el colectivo de diseñadores difusos generalmente desempeña un papel más destacado. Por lo tanto, 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, sintiéndose 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

Las columnas de elementos son listas de palabras o conceptos creadas de manera colaborativa por todos los participantes, que se agrupan según un criterio común o una premisa compartida. También pueden generarse posteriormente a partir de un concepto base. Estas listas resultan sumamente útiles en el contexto de la investigación compartida, ya que pueden fomentar el debate y la reflexión en dos momentos, tanto durante su propuesta por parte de los participantes, como en una segunda fase en la que los conceptos pueden ser utilizados en un

proceso de clasificación y agrupación por categorías, condicionado 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 posibilita la creación de un diagrama colaborativo que fomenta el pensamiento interdisciplinario entre los participantes procedentes de diversos ámbitos.

Este recurso gráfico permite visualizar las posiciones y necesidades de los participantes de manera clara, lo que facilita el desarrollo del concepto y la forma del proyecto audiovisual. Además, 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 consiste en una breve sinopsis del guion, que no sólo presenta de manera concisa a los personajes, sino también describe su desarrollo a lo largo de la historia, incluyendo el planteamiento, el nudo y el desenlace. La elaboración del storyline puede considerarse una actividad de mediación entre los participantes, siendo útil para establecer el mensaje y su enfoque.

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 es una herramienta que se utiliza para organizar los elementos narrativos de una historia en una línea de tiempo con el propósito de generar interés en el espectador.

Una actividad útil consiste en discutir con los diseñadores difusos cuándo experimentaron momentos intensos, tranquilos, reflexivos o

conclusivos en su experiencia vital vinculada al tema que se trabaje en la mediación. Luego, se puede combinar esta información 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 dinámica no sólo fomenta el debate, sino que también facilita la mediación entre los participantes.

Exploraremos también cómo se aplicó esta técnica en nuestra práctica.

### • LENGUAJE AUDIOVISUAL

La utilización del lenguaje audiovisual es fundamental para la creación de un proyecto de diseño 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 relativa a la planificación de la historia, en la que los participantes intentan identificar en qué momentos se utilizarían planos generales, medios o primeros planos. Durante este proceso, los participantes dialogan y justifican sus decisiones sobre por qué optan por un tipo de plano en particular, lo que fomenta el diálogo y la empatía hacia las realidades de los distintos participantes y refuerza la capacidad de comunicar sus puntos de vista.

Si los participantes tienen un nivel de habilidad más avanzado, se les

puede introducir a conceptos adicionales del lenguaje audiovisual: angulaciones y movimientos de cámara, composición, etc.

### • DIRECCIÓN ARTÍSTICA

Otro aspecto a trabajar en un proyecto de diseño audiovisual y que puede convertirse en una actividad que fomente el diálogo entre todos los participantes es la dirección artística. A través de ella se debaten aspectos como forma, color y textura. Esta actividad proporciona una base estética que permite definir aspectos 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.

Los debates que se generan entre los participantes son ya de un nivel de confianza mutua más avanzada. Es recomendable establecer un límite de tiempo para la actividad.

En nuestra práctica *SMA2023*, esta actividad se utilizó para definir la forma del micromapping como representación del concepto a explicar, la incorporación de personajes como representación del individuo o el colectivo, o la elección de la banda sonora como expresión de emociones y sentimientos.

### • CENTROS DE INTERÉS

Los centros de interés son un enfoque pedagógico activo que se basa en

desarrollar 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, los temas abordados responden a los intereses específicos de los participantes, lo que fomenta un contacto directo con las cuestiones que les suscitan interés. Este contacto con temas de su interés genera 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.

Un ejemplo concreto se dio en el proyecto *SMA2021* en el que un grupo de estudiantes decidió desarrollar su proyecto sobre los trastornos de conducta alimentaria (TCA). La elección de este tema estaba motivada por un fuerte interés personal, ya que varias de las estudiantes en el grupo habían experimentado estos trastornos en primera persona. Esta circunstancia llevó a organizar una sesión específica en línea (un centro de interés) en la que las estudiantes pudieron conectarse con una terapeuta para hacer preguntas y aclarar sus dudas sobre el tema. De manera similar, en el proyecto de *Capacitación Sanitaria de adolescentes en procesos oncológicos*, diferentes grupos tuvieron sesiones especializadas sobre diversas temáticas, como higiene, alimentación y sexualidad, lo que permitió abordar cuestiones específicas relacionadas con los intereses y necesidades de los participantes.



La propuesta de transformar los métodos de creación de proyectos de diseño audiovisual en métodos de mediación está en constante desarrollo. Esto incluye la ampliación de enfoques y herramientas, como la utilización de *moodboards*, *storyboards*, *animáticas* o la creación colaborativa de prototipos. Estos métodos y herramientas permiten generar encuentros de reconocimiento a través de la creación conjunta, lo que favorece los encuentros y los diálogos en el proceso de mediación y promueve un aprendizaje comunitario.



**La acumulación de todos estos métodos en la zona de mediación audiovisual da lugar a la creación de un *laboratorio audiovisual de mediación*. Este laboratorio puede ser un espacio físico y/o virtual que, a través de procesos de mediación, fomente el intercambio entre los participantes y facilite el aprendizaje colectivo de competencias tanto de los diseñadores expertos como de los diseñadores difusos, en pro al co-diseño de un proyecto de comunicación audiovisual.**

## Fases de la mediación audiovisual

Para asegurar una organización que cuide los tiempos de un proceso de mediación audiovisual, se establecen las siguientes fases de implementación:

- Periodo de conexión / premediación y plan docente / plan de producción.
- Periodo de vinculación.
- Primera fase de investigación / Tema y mensaje.
  - Presentación de la situación, marco teórico práctico y objetivos del reto.
  - Generación de grupos
  - Elección de la temática y el mensaje
- Segunda fase de investigación / Conceptualización e ideación
  - Investigación en la acción sobre la temática.
  - Planteamiento de propuestas creativas de aplicación
  - Definición de la propuesta definitiva y definición del formato
- Formalización / producción y postproducción
- El día de estreno
- La evaluación

### Periodo de conexión/premediación y plan docente /plan de producción

#### Periodo de conexión / Premediación

La primera fase se establece como un *periodo de conexión* en el que se contacta con las partes involucradas para iniciar la relación de colaboración. En esta etapa, la persona mediadora toma la iniciativa de ponerse en contacto con representantes de las entidades colaboradoras, como los directivos de las organizaciones con colectivos vulnerables y los responsables universitarios.

El proceso se inicia con reuniones individuales con cada una de estas partes, con el propósito de conocer sus necesidades, intereses y expectativas. Además, en una segunda fase, se incorporan a los *cargos secundarios*: docentes universitarios que trabajarán con los estudiantes diseñadores expertos, y los educadores, trabajadores sociales, psicólogos, etc., que coordinarán al grupo de diseñadores difusos.

Esta fase inicial de conexión es esencial para establecer una base sólida para la colaboración y la mediación futura entre todas las partes involucradas en el proceso de mediación audiovisual.

A continuación, se establece un acuerdo entre las entidades participantes que define el propósito de la colaboración y los objetivos generales del proyecto de mediación audiovisual. Durante este proceso, todas las partes involucradas trabajan juntas para determinar el tema central del proyecto y los puntos de interés relacionados.

Además, se discuten y acuerdan los compromisos y recursos que cada entidad aportará al proyecto, incluyendo personal, espacios y recursos económicos si es necesario. Para formalizar estos acuerdos, es recomendable redactar un convenio marco de colaboración que documente por escrito todos los términos y condiciones establecidos.

En estos encuentros, el mediador desempeña un papel fundamental al presentar de manera clara la visión de colaboración en la que todos los miembros del equipo ya sean estudiantes o colaboradores de las entidades, contribuyen de manera equitativa sin jerarquías. El objetivo es crear un espacio de construcción común en el que cada participante tenga igual relevancia y aporte al proyecto.

Las decisiones tomadas en esta fase inicial tienen una importancia crucial, ya que configuran el período de vinculación que seguirá a continuación y, en última instancia, todo el proceso de mediación. Estas decisiones son las que otorgan significado y objetivos a la mediación.

Es fundamental pues prestar atención y establecer las condiciones óptimas para estos preparativos, incluyendo 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.

En la última práctica mencionada, los estudiantes valoraron 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 sin embargo manifestaron que les había faltado alguna sesión más en alguna de las fases, especialmente la necesidad de **más 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”. Esta aportación nos pareció pertinente y la tendremos en cuenta para siguientes ediciones, al igual que las siguientes aportaciones: “yo intentaría hacer actividades más activas y de pensar, mezclar preguntas con juegos, para facilitar la confianza de los chicos con los estudiantes, romper el hielo de una forma más movida.” o, si “en la primera sesión ya hubiésemos hecho

alguna dinámica de conocimiento para empezar a romper el hielo y generar un espacio seguro habría hecho que en la siguiente sesión fuera todo más cómodo y fluido”.

Sin embargo, hubo estudiantes más afectadas que creyeron que las sesiones dedicadas fueron las correctas: “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. Esto se ejemplificó en el proyecto *Tècniques creatives per créixer*, en el cual la asociación catalana de Síndrome de Down, a través de su educadora de referencia, desempeñó un papel fundamental en la garantía de este aspecto a lo largo de todo el proyecto.

### **Plan docente / plan de producción**

El mediador docente, basándose en toda esta información, elabora la programación didáctica del proyecto. Esta programación incluye estrategias metodológicas y actividades que abordan todas las necesidades, en un plan de trabajo diseñado para alcanzar los

objetivos. Estos objetivos corresponden tanto a aquellos acordados con la asociación colaboradora (plan de producción), como aquellos 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).

Este plan docente y de producción, sin embargo, puede verse alterado debido a las realidades de los colectivos involucrados en el proyecto de co-diseño. Los compromisos y los plazos establecidos en ocasiones necesitan ser adaptados a ciertas circunstancias, y es importante prever alternativas y estar abiertos a posibles cambios. Tanto en el proyecto *Tècniques Creatives per Créixer* como en el de *SMA23*, la asistencia de los diseñadores difusos a las sesiones era variable, y en varias ocasiones los grupos quedaban desequilibrados debido a la ausencia de uno de los miembros en el proceso. En estos casos, es importante estar atentos para recopilar toda la información posible y transmitirla de manera clara a los participantes ausentes. También se dieron situaciones en las que los participantes tenían impedimentos físicos, psicológicos o emocionales que dificultaban la realización de las actividades en el tiempo previsto o que directamente no eran viables de llevar a cabo.

En estas situaciones, se pone de manifiesto la capacidad estratégica del mediador para plantear soluciones, pero también la capacidad de



resiliencia de la comunidad para aceptar estos desafíos como parte del proceso y adaptarse para lograr que el proyecto avance de manera exitosa. A veces, esto puede resultar complicado, pero se superará si las alianzas creadas entre los participantes durante el *periodo de vinculación* son sólidas.

Es importante recordar que en este plan docente/producción también deben incluirse las sesiones de contacto entre los participantes y los profesionales de las entidades colaboradoras, ya que aportarán la dosis necesaria de rigor al proyecto. Se recomienda establecer al menos tres sesiones: una de presentación, otra de seguimiento y una última de evaluación, aunque la duración y la cantidad de sesiones pueden verse condicionadas por las circunstancias del proyecto.

Para finalizar cada sesión, se recomienda dedicar un breve espacio de tiempo a realizar una pequeña conclusión que destaque los avances y los aspectos positivos logrados. Esto motiva a los participantes a valorar la importancia del proceso, a cerrar etapas y a sentirse satisfechos con el trabajo realizado. Además, es útil adelantar los objetivos de la próxima sesión y las tareas a realizar. Un ejemplo de ello podría ser la tarea de responder a algunas *preguntas guía* para la siguiente sesión.

Antes de continuar con la siguiente fase, mencionaremos un experimento que realizamos en este punto del proceso en nuestra última práctica SMA23, el cual resultó ser efectivo. Este experimento aborda una

problemática relacionada con dinámicas negativas de trabajo en grupo que habían surgido en ediciones anteriores. Como mencionamos en el artículo para la revista de la Fundación Orienta (María, 2023), quedamos pendientes de implementar un protocolo para mejorar estas circunstancias.

Siguiendo la sugerencia de De Miguel, antes de iniciar el proyecto de co-diseño, reservamos un pequeño espacio para reflexionar con los estudiantes sobre el significado y las implicaciones de trabajar en grupo. Aunque hubiera sido adecuado realizar esta reflexión con la participación del grupo de usuarios de la Fundación Orienta, lamentablemente no fue posible.

Para llevar a cabo esta reflexión, alentamos a los estudiantes a debatir juntos sobre una serie de preguntas. Las respuestas se recopilaban de manera conjunta en un documento colaborativo en línea. Repasamos de manera sintetizada estas preguntas y las respuestas:

1- Para un buen funcionamiento ¿Qué elementos o 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 incómodos cuando trabajas en equipo?

“Que uno no participa, que algún miembro no deja participar, críticas 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 podemos mejorar? ¿Qué haríais 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 que tareas 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.

Este documento finalmente recopiló las opiniones compartidas de todos los presentes, sirviendo como un documento regulador de las posibles circunstancias que podrían surgir durante el proyecto.

Para concluir, como docente, anuncié que estas reflexiones servirían como premisas para establecer 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 a algunas personas durante el proceso.

En la fase de evaluación compartiremos los resultados de este experimento.

## 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, motivaciones, desafíos y aspiraciones requiere tiempo. Dedicar tiempo a este proceso de acercamiento y conocimiento mutuo es necesario para el desarrollo exitoso del proyecto. A esta fase la denominaremos **periodo de vinculación**.

El *periodo de vinculación* puede consistir en una sola sesión o en varias. Cuantas más sesiones realicemos, mayor será el conocimiento mutuo y más fuertes serán los lazos entre los participantes antes de iniciar el proceso de creación.

En nuestra última práctica, SMA2023, el *periodo de vinculación* se llevó a cabo en dos sesiones. La primera fue en la visita de los usuarios de la Fundación orienta a la universidad, la cual fue valorada de manera positiva por los educadores de la Fundación. Sin embargo, algunos 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.”, y algún estudiante se plantea 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”. Sin embargo, según comentarios de los educadores de la Fundación Orienta, esta visita generó motivación e ilusión entre su colectivo y les abrió un mundo nuevo.

También se dio una circunstancia curiosa que nos ayuda a comprender que, a través del respeto, es posible superar obstáculos en el camino. La situación descrita por uno de los grupos de estudiantes fue la siguiente: “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 esta sesión concluyó de manera positiva y que la intención de los estudiantes era buena, la situación podría haber tenido consecuencias negativas. El educador de la fundación Orienta intervino a tiempo, mantuvo una conversación separada con los estudiantes de

BAU y logró revertir la situación a tiempo.

Igualmente, todos los participantes consideramos que el periodo de vinculación fue demasiado corto si se limitaba a una sola sesión, así que se extendió a la fase de creación (primera sesión en el hospital), que veremos más adelante.

De hecho, el *periodo de vinculación* en si se extiende durante todo el proyecto, ya que el tiempo dedicado al proyecto de co-diseño les hace conocerse entre ellos. 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* se extendió a lo largo de todo el proceso. No solo comenzó con el inicio del taller que yo impartía en el marco del programa, sino que también incluyó una preparación previa más detallada en la que los educadores desempeñaron un papel fundamental como mediadores. Los educadores actuaron 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. Todo esto contribuyó a 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.

### **Primera fase de investigación / tema y mensaje**

#### **Introducción**

Esta primera fase de investigación, junto con la segunda fase de conceptualización e ideación, son las más críticas, ya que en ellas los participantes definen el tema, el mensaje, los objetivos y el formato más apropiado de su proyecto colaborativo de diseño audiovisual.

En este sentido, el proceso de investigación se inicia con la aportación de las voces de los profesionales colaboradores, así como de las voces de los diseñadores difusos y expertos que tienen experiencia directa en el tema en torno al cual se desarrolla el proyecto. Más tarde, la investigación conceptual se amplía a través de otros métodos y fuentes: entrevistas, encuestas, consulta de estudios especializados, etc.

En nuestras prácticas, en la fase de investigación, los estudiantes utilizaron métodos diversos como encuestas en línea y presenciales, entrevistas a profesionales especialistas, trabajos en *focus group*...Esta fase implica un aprendizaje compartido de los colectivos, y ayuda a generar diálogo des

de las realidades de cada uno de ellos. Cada participante, basándose en sus habilidades y su perspectiva en relación con la situación, contribuye con su experiencia profesional y/o personal, expresando sus necesidades e intereses a través de propuestas creativas durante el proceso. Para dar inicio a este proceso creativo, se utiliza en primera instancia el *proceso dialéctico*.

El *proceso dialéctico*, como mencionamos anteriormente, es uno de los enfoques más utilizados en la mediación audiovisual. Nos interesa la perspectiva del filósofo François Laruelle, que 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 y que, al colaborar, sí pueden lograr resolver positivamente un reto determinado.

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* aquí nos sirven para gradualmente incorporar las opiniones y necesidades de los diseñadores no expertos. Empleamos una estrategia creativa que se encuentra entre el pensamiento lógico y el pensamiento creativo. La dimensión colaborativa, interdisciplinaria y participativa entre personas no expertas en las diferentes etapas del proceso, junto

con su dimensión reflexiva, fomenta el pensamiento crítico compartido entre los participantes. Además, consideramos que esta reflexión es una **estrategia creativa** que nos permite adentrarnos en el mundo del otro.

En este sentido, trabajar con temas reales ha favorecido la **investigación en la acción**, como lo indican algunos comentarios recibidos durante el proceso como: “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.”; o “trabajamos desde una perspectiva más sensata, que busca hablar y ser entendida.”

En nuestro caso, también continuamos con el *período de vinculación* que no pudimos finalizar en la primera sesión. Durante este período, los dos colectivos siguieron conociéndose mientras comenzaba la fase de ideación del proyecto, como se refleja en algunos comentarios recibidos “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”, “el día de ir al hospital de día conectamos mucho con ellos y se abrieron

a nosotros con mucha comodidad”, “Me gusto 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.”

Es recomendable, al iniciar el proyecto, 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 donde por el momento, 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, como mencionamos anteriormente, facilitó la integración de la teoría y la práctica sin distinciones.

### **Presentación de la situación. Definición de los objetivos del proyecto. Fase de conceptualización**

En esta fase, presentamos el marco de colaboración a los participantes, estudiantes y personas del colectivo colaborador. En esta fase, la entidad colaboradora establece a los estudiantes el enfoque de interés, el tema y los objetivos de la colaboración, mientras que la entidad universitaria define los objetivos del *plan docente*.

La sesión de presentación puede organizarse de diferentes maneras,

como una clase magistral, un seminario o un taller participativo, dependiendo de las características del proyecto. En nuestras prácticas, hemos utilizado todas estas modalidades.

Esta sesión debe proporcionar toda la información necesaria para aclarar el enfoque de la colaboración, y es recomendable poner a disposición de los participantes documentos informativos, bibliografía, sitios web, etc., que fomenten la investigación inicial de los participantes.

En proyectos de co-diseño, estas sesiones introductorias son de suma importancia para todos los involucrados. Para los estudiantes, la contribución de los profesionales en la primera sesión es fundamental para generar confianza en los diferentes grupos, como se refleja en los comentarios de las entrevistas: “Estuvo bien primero hablar con los especialistas de Orienta, ya que a muchos de nosotros nos preocupaba desconocer como debíamos acercarnos a ellas”.

En nuestra última práctica SMA2023, la mayor parte de los entrevistados consideraron útil el seminario de presentación con los especialistas de la Fundación Orienta, sin embargo se manifiestan algunos comentarios de posibles mejoras en relación 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”. En ediciones anteriores, esta

sesión solía ser más extensa, pero en esta ocasión, debido a restricciones de agenda, se le dio prioridad a la primera visita del colectivo.

Por otro lado, la contribución de los educadores fue esencial para el colectivo de diseñadores difusos. Sus acciones como figuras de referencia y acompañamiento podían perfectamente identificarse con las de un mediador. Proporcionaron la confianza necesaria, especialmente al colectivo de usuarios de la Fundación Orienta, para abordar la colaboración. Esto se refleja en 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”.

Una vez que los colectivos colaboradores ya se empiezan a conocer y se reconocen, y tras la presentación del marco de trabajo, poco a poco empiezan a definir las direcciones del proyecto de co-diseño, esto es, los objetivos y la conceptualización.

Para ello, es recomendable estar atentos a algunos aspectos a tener en cuenta, para los que posiblemente los participantes necesitaran acompañamiento del docente mediador y 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 al que se dirigen.
- Establecer el proyecto en el contexto social adecuado para que

cumpla su función, entendiendo tanto los planteamientos sociales 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, se intenta fomentar la transdisciplinaridad y la hibridación de conceptos, información y tecnología para crear empatía a través de los medios, como se evidenció en el proyecto *The Machine To Be Another*.

Es posible que, en el contexto de un proyecto de co-diseño en colaboración entre colectivos, se esté llevando a cabo simultáneamente el periodo de

vinculación mientras se avanza en 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

La formación de grupos de trabajo reducidos en un proyecto de co-diseño o colaborativo es un aspecto importante a considerar. Generalmente no se recomienda que tengan más de cuatro o cinco personas, para facilitar la colaboración y la comunicación efectiva. Es esencial garantizar que los miembros del grupo se lleven bien y tengan una buena sintonía, ya que esto contribuirá al éxito del proyecto. La decisión de cómo formar los grupos puede recaer en el docente o educadores, quienes pueden observar los intereses y motivaciones comunes entre los estudiantes, o también se puede permitir que los propios participantes elijan sus grupos en función de sinergias de trabajo o 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 y para asegurar la calidad del mismo. Además, la asignación de roles puede proporcionar a los estudiantes una mayor sensación de responsabilidad y compromiso

en las sesiones del proyecto. Esto se evidenció en el caso del proyecto Capacitación sanitaria para adolescentes en procesos oncológicos, donde la asignación de roles ayudó a los estudiantes a mantenerse atentos durante la sesión.

Por ejemplo, en nuestra última práctica SMA2023 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 que se cierra la sesión con los objetivos marcados, los anuncia en voz alta y avanza las necesidades de la siguiente.

En proyectos de co-diseño, el primer paso relacionado con la formación de grupos es el inicio del período de vinculación. Es importante destacar que cuanto más extensas sean las sesiones de vinculación, mayor será la conexión entre los participantes. Para ilustrar este punto, consideremos un ejemplo de nuestra última práctica, SMA2023. En esta práctica, organizamos un primer encuentro en el que los jóvenes de la fundación Orienta visitaron la universidad. En colaboración con los educadores,



se acordó que sería más adecuado realizar un encuentro breve de aproximadamente treinta minutos. Además, para que la situación fuera menos abrumadora, esta visita se hizo por grupos. Cada grupo de estudiantes esperó a sus colaboradores en la entrada de la universidad y se llevó a cabo un recorrido por las instalaciones para familiarizarse con el espacio. Sin embargo, esta visita se prolongó durante más de una hora, ya que los estudiantes y los pacientes iniciaron un diálogo espontáneo en los patios y aulas de la universidad, lo que sorprendió a los organizadores de las entidades involucradas. La proximidad en edad de los grupos, que incluían adolescentes y jóvenes, y la temática compartida contribuyeron a este resultado. En esta primera sesión, que inicialmente estaba destinada solo al contacto, ya se estableció un intercambio y un conocimiento mutuo. Al finalizar la sesión, se realizó una breve conclusión y se informó a todos los participantes que, para la siguiente sesión, debían responder a una serie de preguntas guía que servirían para iniciar la discusión.

Es importante discernir los elementos distintivos que la mediación audiovisual aporta al proceso de creación audiovisual a partir de estas actividades. En este caso, la participación grupal de realizadores y diseñadores difusos, así como su inclusión desde el inicio a través de las preguntas guía, introduce un enfoque de investigación que mejora la calidad de los contenidos a tratar.

A continuación, presentamos las preguntas guía utilizadas, ya que

servirán como hilo narrativo para seguir mostrando su evolución en las siguientes fases.

En este caso las preguntas guía, abiertas e introspectivas, fueron estas:

- 1- ¿De qué tema me gustaría hablar?
- 2- ¿Qué me gustaría decirle a mí familia y amigos? ¿Al mundo?
- 3- ¿Qué miedos tengo?

Estas preguntas fueron elaboradas de manera colaborativa por el mediador y los educadores. Tanto los pacientes como los estudiantes de BAU debían responder a estas preguntas, y se les sugirió que podían abordarlas de diversas formas.

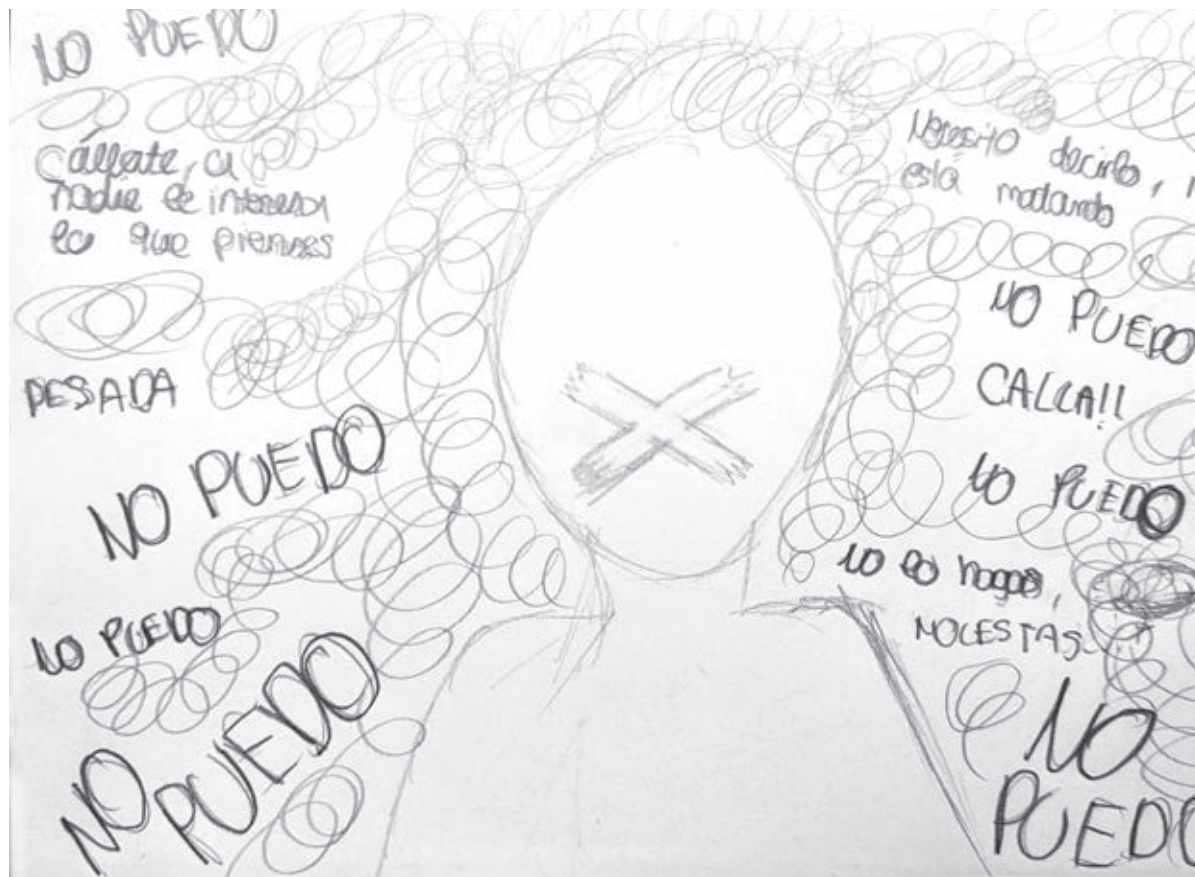
- Escribe las respuestas en esta libreta a tu manera
- Puedes traer una canción, que exprese cómo te sientes y nos explicas porqué
- Puedes hacer un dibujo...
- Puedes hacer lo que tú quieras....

Esta sugerencia fue propuesta por Sandra, una de las educadoras de la Fundación Orienta, con el objetivo de facilitar la participación de algunos miembros del colectivo que tienen dificultades de escritura o comunicación. Esta idea se alinea con el enfoque inclusivo de los procesos, donde todos los participantes deben sentirse cómodos.

Además, Adrià, otro de los educadores, sugirió que a los pacientes de la Fundación Orienta se les entregara una libreta o material de BAU como incentivo para responder a las preguntas y motivar su participación en el proyecto. Esta iniciativa fue bien recibida por los pacientes, quienes vieron el regalo como una forma importante de expresar sus opiniones.

Dos de las pacientes ante la imposibilidad, en una primera instancia, de mostrar su experiencia con palabras, prefirieron utilizar el dibujo para expresar cómo se sentían y responder a las preguntas. Los dibujos, al igual que otras estrategias, resultaron sumamente interesantes para detonar un primer debate y reflexión en el grupo de participantes

Con estas dos acciones, Sandra y Adrià no solo estaban promoviendo la participación de los pacientes, sino que también estaban desempeñando roles de facilitadores del proceso de diseño y de mediadores en el proyecto.



Dibujo realizado por una de las usuarias de la Fundación Orienta en relación al tema de las autolesiones

### Elección de la temática y el mensaje

En un proyecto de mediación audiovisual es importante tener en cuenta dos aspectos en relación a la elección de la temática:

1-La temática debe apelar a **intereses generales reales**. El proyecto es más efectivo si interesa a todos los participantes.

2-La temática debe **provocar controversias** y reflexión, lo que fomenta la participación activa y el compromiso de los involucrados.

En el caso de la experiencia SMA2023, la elección de la salud mental como temática resultó determinante para el éxito de la práctica de mediación, ya que preocupaba a todos los participantes y había una cercanía de edad entre ellos que facilitó la colaboración.

La valoración positiva de los participantes en relación con la metodología de mediación audiovisual puede atribuirse en gran medida a las circunstancias favorables que rodearon el proyecto. En palabras de los participantes: “el audiovisual ya no es sólo entretenimiento, hoy en día es un método de investigación”.

Este hecho nos lleva a reflexionar sobre la importancia de seleccionar temáticas y escenarios que sean del interés general del colectivo, especialmente cuando se trata de experiencias iniciales con esta metodología. Al hacerlo, se incentiva su utilización futura por parte de los participantes y se contribuye a la sostenibilidad de proyectos

similares en el futuro.

En esta fase, 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 elige 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 surgen se abordan mediante la **capacidad dialógica** de los participantes, quienes aplican técnicas y procedimientos de la disciplina audiovisual mientras median en la acción.

La gestión de estos *conflictos* se convierte en algo beneficioso para todos los participantes. Siguiendo la perspectiva de Morton Deutsch, estos conflictos se transforman en *conflictos constructivos*, donde los resultados obtenidos son 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. La creación de lazos sólidos durante el período de vinculación preliminar facilita una comunicación honesta, evitando posturas inflexibles y permitiendo abordar los aspectos más relevantes de la situación. Esto ayuda a definir mejor el tema y el mensaje a transmitir.



Este proceso de creación, en un entorno de vulnerabilidad cercano, tiene una alta probabilidad de influir en la base de la personalidad de todos los participantes, llevándolos 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.

En los años de aplicación de iniciativas de mediación, hemos observado que, en el colectivo de estudiantes, este tipo de competencias se ha manifestado de manera mucho más transparente y desinhibida durante el proceso de creación.

Es relevante citar aquí casos en los que esta competencia de autorreconocimiento se ha manifestado de manera extrema. Numerosos estudiantes han mostrado abiertamente su vulnerabilidad en temas de salud mental a sus compañeros durante el proceso de creación. Estos casos involucraban trastornos como anorexia, trastornos de la alimentación, bipolaridad, trastorno obsesivo-compulsivo (TOC), autolesiones, entre otros. Estos estudiantes han demostrado una gran valentía al compartir sus luchas personales, lo que ha fortalecido los vínculos afectivos del grupo y también con los participantes del colectivo colaborador, fomentado la confianza y resaltado la importancia del proyecto para los dos colectivos.

En el último proyecto SMA2023, ocurrió una circunstancia especial: una

de las estudiantes había estado ingresada en un hospital de día años atrás. La visita a los hospitales de día la llevó de vuelta al pasado y a revivir la experiencia a través de los testimonios de las pacientes de la Fundación Orienta. Afortunadamente, debido a su apertura durante el periodo de vinculación, durante el cual compartió esta circunstancia, pudimos estar atentos a su evolución día a día: “me ha reabierto viejas heridas pero que he podido lidiar”. En todo momento se le ofreció la posibilidad de dejar el proyecto, pero a pesar de que el proceso fue duro continuó adelante. “Destacaría mi valentía y mi esfuerzo por continuar trabajando con personas que están en una situación en la cual estuve”. Por todo ello y en palabras de los educadores se convirtió así en un referente de superación real para los pacientes de la Fundación Orienta. Para ella fue un proceso constructivo y sanador.

Retomemos nuestra última práctica, SMA2023, para explicar cómo continuó la evolución del proyecto en la práctica. En nuestra siguiente sesión, los grupos se distribuyeron por los tres hospitales de referencia.

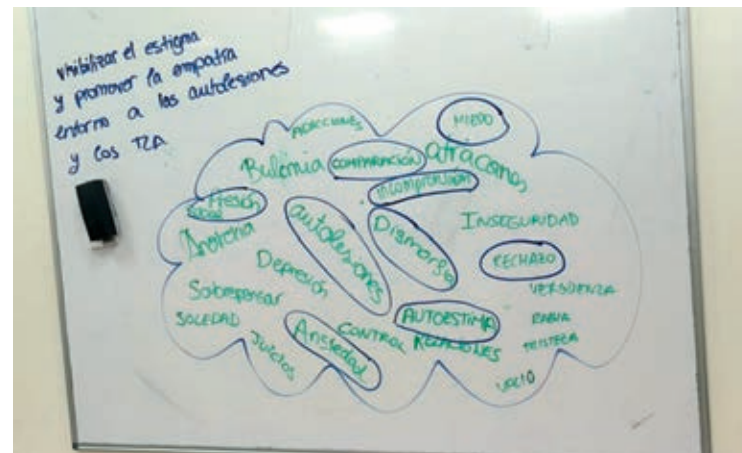
Para iniciar la sesión, utilizamos las *preguntas guía* que quedaron pendientes en el apartado anterior. En nuestro caso, las utilizamos para definir el tema y el mensaje. Algunos entrevistados han manifestado la utilidad de estas preguntas durante el proceso para iniciar la conversación.: “gracias a esto tuvimos por dónde empezar. Sin esta cuerda a la que agarrarse, no hubiéramos sabido ni por dónde empezar a tratar el tema”. Pero también reconocen la incomodidad inicial

derivada de estas preguntas, “las puestas en común fueron bastante más complicadas, ya que tanto como los niños de Orianta 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.

En nuestra práctica, establecimos dos horas para la realización de esta sesión: una hora para discutir el tema y otra hora para definir el mensaje, con un breve descanso entre ambas partes (el momento del almuerzo compartido o fase de la estrella).

La primera sesión comenzó con una ronda de respuestas a las *preguntas guía*, en la que cada participante compartió su experiencia, los temas que deseaba abordar y sus motivaciones para elegir esa temática.

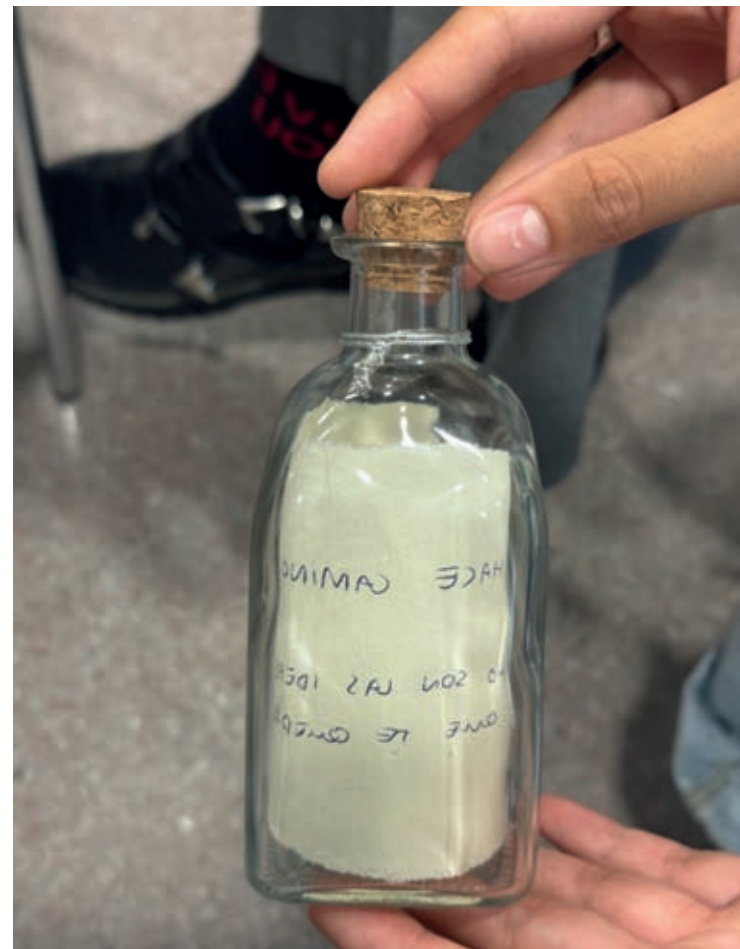
Para lograrlo, resultó útil registrar en una pizarra los aspectos destacados durante la conversación. Luego, a través de una reflexión sobre el significado de estos conceptos, se realizaron asociaciones que finalmente llevaron a la definición concreta del tema.



Whiteboard notes summarizing the session's goals and messages. At the top, it asks: "¿A bien queremos hacer?". Below this, it lists "FAMILIAS" and "MENSAJE". The message is defined as: "No es que auticiones, ni el TCA. Si es que comunicación, comunicación, respeto, validación, transparencia...". To the right, under "TEMA", it lists "AUTICIONES TCA" and "OBJETIVO", which is "Validar el estigma y promover la empatía entorno a las auticiones y los TCA. VALIDAR".

En la segunda sesión, los participantes tenían como objetivo definir el mensaje que deseaban transmitir. Para lograrlo, la segunda *pregunta guía* de la sesión anterior resultó ser muy útil: "¿Qué me gustaría decirle a mi familia y amigos? ¿Al mundo?". El objetivo final de esta sesión era lograr definir el mensaje en una sola frase, aunque la experiencia previa indicaba que este aspecto solía resultar difícil de comprender, y a menudo se planteaban escritos demasiado extensos.

En esta ocasión, siguiendo la sugerencia de Trinidad Sánchez, se decidió utilizar la metáfora del mensaje en una botella que envían los naufragos como señal de socorro. Esta metáfora resultó ser muy esclarecedora. 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.



Para concluir esta fase, es importante que el grupo establezca **criterios de evaluación** basados en los objetivos que se han propuesto alcanzar. Para hacerlo, puede ser útil recordar las motivaciones que hemos visto anteriormente, es decir, por qué los participantes han elegido estas temáticas en particular.

La lista de criterios de evaluación se basa en los objetivos a cumplir que los participantes consideren necesarios para que su proyecto sea exitoso. Normalmente, esta responsabilidad recae en los diseñadores expertos, quienes los verifican a lo largo del proceso y al final del mismo.

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 fue en el caso del grupo que trataba la brecha generacional: “visitar el hospital nos dio una

de las ideas más magníficas desde mi parecer, sobre el proyecto. Si no hubiéramos ido nunca se nos habría ocurrido 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.

### **Segunda fase de investigación / Conceptualización e ideación**

En esta fase, continuamos con la investigación, recordando que esta dimensión atraviesa todas las fases de la mediación audiovisual, aunque es más evidente en estas dos primeras fases.

#### **Investigación en la acción**

La investigación en este contexto de preproducción difiere significativamente de la utilizada en el medio audiovisual convencional. En este caso, el valor viene determinado por la **investigación práctica con fuentes primarias** y en primera persona, mediante la interacción entre participantes de los distintos colectivos involucrados en el proceso de mediación audiovisual a través de un proyecto de co-diseño.

Recordemos las posibilidades que el *modelo de mediación circular narrativa* de la profesora Sara Cobb señala. Este enfoque permite construir narrativas audiovisuales de manera colaborativa entre los

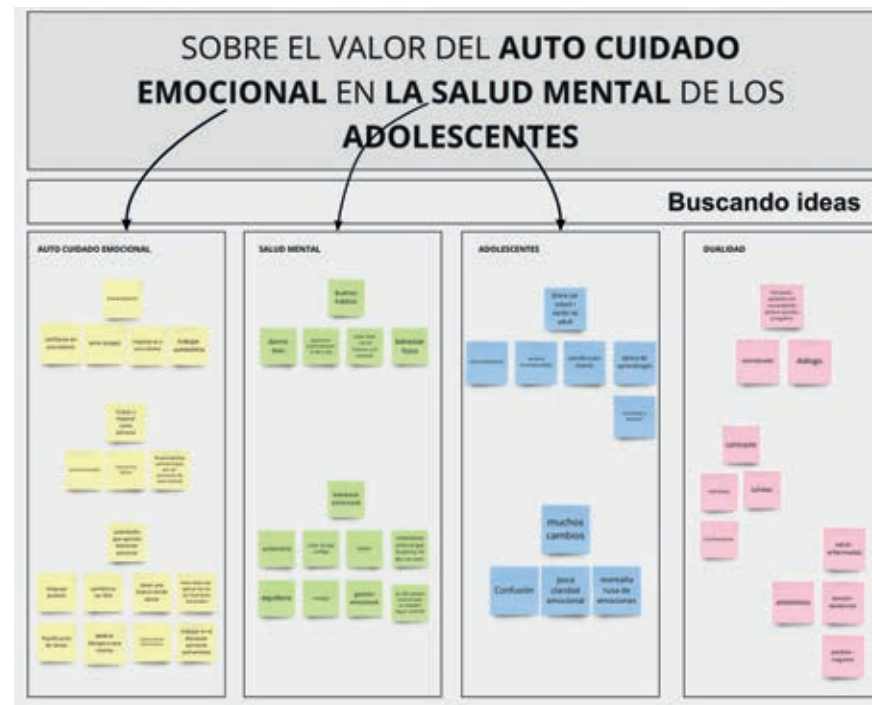
participantes, lo que disuelve las fronteras entre individuos, su estatus social y cultural. En nuestras últimas prácticas, hemos observado que los jóvenes participantes no perciben diferencias significativas entre ellos, lo que respalda la visión sistémica y social propuesta por este modelo.

A continuación, retomamos el proceso en la fase de conceptualización e ideación de nuestra iniciativa para mostrar cómo llevamos a cabo una práctica reflexiva a través del mensaje. En este caso, utilizamos el método basado en la organización en columnas temáticas de los conceptos que los participantes quieren comunicar, como un paso intermedio entre la definición del mensaje y la generación de propuestas.

Para llevar a cabo este proceso, sugerimos a los participantes que identifiquen las palabras clave de su mensaje y que desarrollen una columna o una nube de elementos con conceptos que amplíen el significado de cada una de esas palabras clave.

Estas listas de palabras son útiles para reflexionar y abrir el diálogo en torno al significado compartido de los temas a tratar. De esta manera, se trabaja en un acuerdo en relación a la intención detrás de las palabras clave.

La elección de herramientas para desarrollar este tipo de métodos puede ser manual o digital, dependiendo de las habilidades y preferencias de los participantes. Estas columnas de palabras se utilizan más adelante en el proceso de ideación.

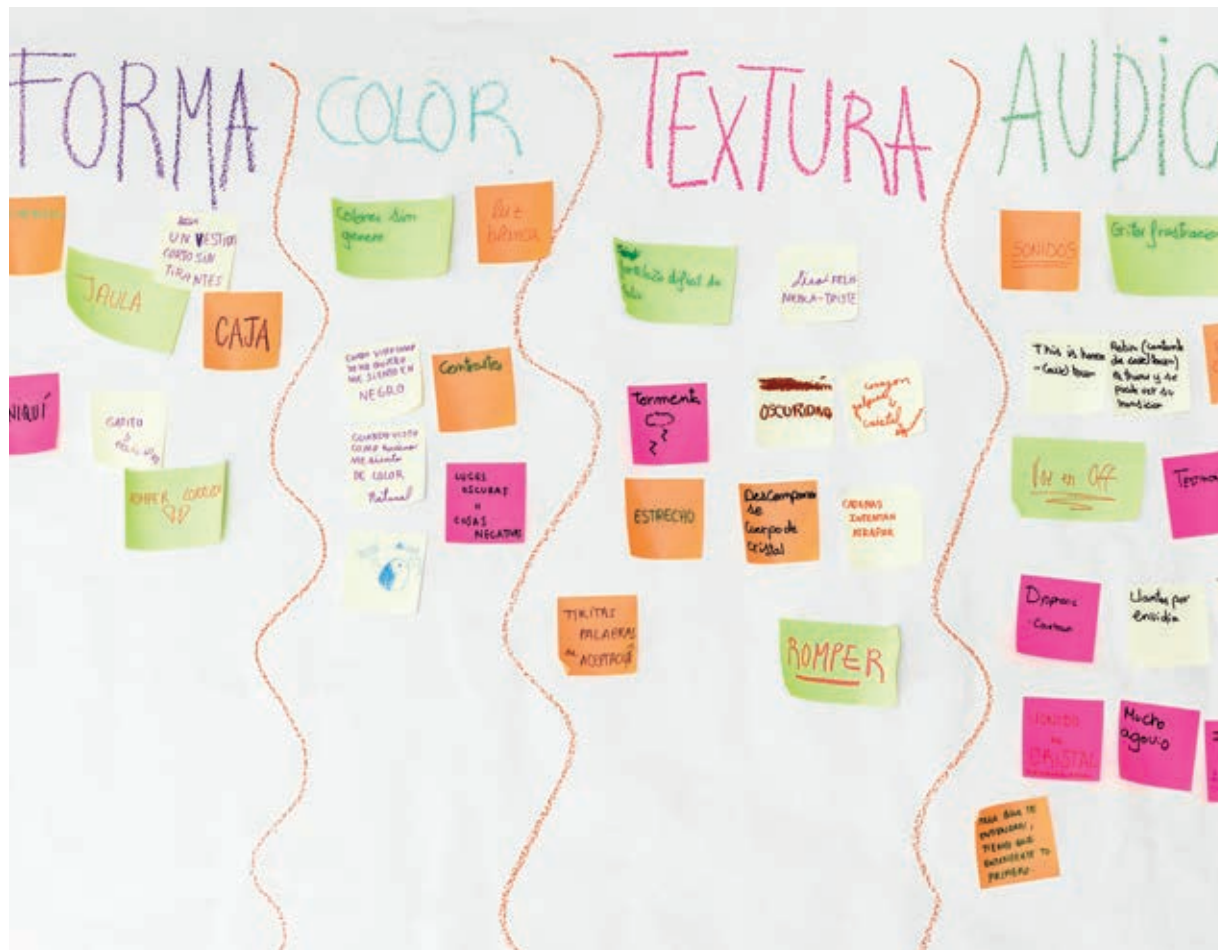




El enfoque metodológico que empleamos aquí nos permite iniciar la construcción de una narrativa reflexiva y crítica. En este enfoque, no hay víctimas ni victimarios, sino que todos los participantes se convierten en protagonistas de la historia y se sienten representados y acogidos.

Después de haber reflexionado sobre el contenido del mensaje, es el momento de pensar en la ideación. Para llevar a cabo este proceso, nos basamos en los pilares fundamentales de la dirección artística, que incluyen aspectos como la forma, el color, la textura y, en nuestro caso, también el audio.

El desarrollo de la idea y la consideración de los aspectos visuales son fundamentales 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.



Estas herramientas se abordan con atención y detenimiento, ya que los participantes las utilizan como medios de expresión de sus necesidades respecto a la temática, a través de lenguajes que quizás no habían explorado previamente, lo que les ayuda a definir su identidad, tal como observamos en el caso del dibujo en la libreta de una de las usuarias de la Fundación Orienta. Además, les brinda la oportunidad de comprender la perspectiva de los demás, consensuar, debatir y definir, en resumen, mediar.

Es relevante recordar la idea de J. Galtung, quien atribuía a la creatividad un papel intermedio entre las emociones y la intelectualidad. En este contexto, las emociones actúan como las fuerzas directoras que guían el proyecto que estamos construyendo, mientras que la intelectualidad se convierte en los instrumentos que utilizamos para expresar esas emociones.

En este proceso, se alienta a los participantes a **consensuar** las acciones a llevar a cabo en cada etapa. La producción del audiovisual se convierte en el espacio donde se descubre el poder de la colaboración para **aumentar las competencias** de todos los involucrados de manera bidireccional, lo que resulta en un beneficio para todos los participantes.

En la tercera sesión de contacto de nuestra última práctica, *SMA2023*, se llevó a cabo una sesión creativa destinada a desarrollar la dirección de arte del proyecto. Esta etapa se centró en capturar la perspectiva y la sensibilidad del grupo a través de un proceso colaborativo.

Para llevar a cabo esta actividad, se propuso a cada grupo la creación de dos extensos mapas mentales. En el primer mapa, se reflexionó 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 la participación de todos, se pusieron a 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. Según las respuestas recopiladas de los entrevistados, esta sesión se ha destacado de manera unánime como la más importante de todo el proceso, tanto en términos de la vinculación y cohesión del grupo como en relación con 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 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 de la 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 pos-it, ayuda también a agrupar ideas y que visualmente te lleve a lo que queremos hacer”.



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”.

Algunos de los entrevistados también sugirieron la posibilidad de ampliar esta sesión y llevar a cabo más sesiones con dinámicas similares.

De nuevo **La concientización**, propugnada por Paulo Freire, aquí cobra sentido. Tomar conciencia del lugar del otro se convierte en una herramienta de transformación social.



En este contexto, es interesante notar como en las formalizaciones, los grupos dan prioridad a sus colaboradores y a las perspectivas de estos por encima de sus referentes culturales. Observamos que, en respuesta a la pregunta sobre cómo se utilizaron los referentes culturales en relación al proyecto, la gran mayoría de los estudiantes entrevistados reconocen que estos referentes fueron desplazados por las contribuciones formales de los diseñadores difusos. La prioridad se centró, en la mayoría de los casos, en la integración de las habilidades de los colaboradores a través de canciones, dibujos, poesías, entre otros medios creativos. Sólo en algunos proyectos encontramos referencias culturales como al surrealismo en el proyecto Lúciernagas o al cineasta Segundo de Chomon en el proyecto Necesito tacto.

Como hemos mencionado, 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, en nuestra última práctica, los participantes de los dos colectivos también estaban 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 remarcar un punto importante del proceso de la mediación audiovisual, el proyecto debe ser **asumible** para evitar generar frustraciones posteriores entre los participantes.

Con la información recopilada en la fase de conceptualización, y la base conceptual proporcionada por los profesionales, los participantes pueden generar diversas propuestas de ideación basadas en su experiencia en primera persona.

En esta fase, el énfasis recae en la generación del mayor número posible de propuestas, priorizando la cantidad sobre la calidad. Siguiendo la metodología de Masferrer, nos encontramos en la fase del triángulo divergente. Un triángulo abierto donde lanzar multitud de propuestas.

La elaboración de estas propuestas obliga a los participantes a reflexionar sobre el formato del audiovisual. Se genera un debate sobre cuáles son los formatos más apropiados para la realización del proyecto, teniendo en cuenta el público al que se dirige. 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

## CÓMO CONSTRUIMOS PROCESOS DE MEDIACIÓN AUDIOVISUAL EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS, COMO ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

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.


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.

Aquí rescatamos la nube de elementos, creada en la fase anterior, a partir de cada uno de los conceptos clave del mensaje principal. En este momento, se anima a los participantes a seleccionar los conceptos representativos para crear una propuesta de ideación. 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.



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.

Sin embargo, en nuestra última práctica SMA2023, los procesos de creación compartidos en primera persona y sin intermediarios aceleraron el proceso, y los participantes pudieron concretar su propuesta definitiva más rápidamente. Más adelante, en el siguiente apartado, explicaremos cómo.



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. Estas ideas son evaluadas y refinadas a través del filtro de los referentes compartidos. Siguiendo la analogía con el ámbito audiovisual, se establecen relaciones colaborativas similares a las de los coproductores. En estas propuestas, 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. Su participación activa como productores no solo contribuye a elevar la calidad del producto audiovisual final, sino que también les permite utilizar y consumir el proceso y el resultado como una forma de capacitación. Esto les

ayuda a desarrollar sus habilidades y **competencias**, a fortalecer su empoderamiento, a adquirir herramientas para mejorar su calidad de vida y a expresar de manera más efectiva sus experiencias y pensamientos. En el proceso de elaboración de propuestas, el grupo de participantes también debe considerar las posibilidades de coexistencia del público en la obra. Siguiendo la perspectiva de Bourriaud, que distingue entre un *público consumidor pasivo y testigo, socio, cliente, invitado, coproductor o protagonista*, se determina qué tipo de relación se quiere establecer con el espectador. Como señala Bourriaud, “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 definición del formato**

Una vez se han elaborado las propuestas de ideación, es necesario tomar la decisión sobre cuál de ellas mejor representa el mensaje que se desea transmitir. En esta elección definitiva se aplicarán los criterios de evaluación acordados con las entidades al inicio del proyecto, además de los criterios establecidos en consenso por los participantes en la primera sesión para determinar los aspectos que debe cumplir el proyecto.

## CÓMO CONSTRUIMOS PROCESOS DE MEDIACIÓN AUDIOVISUAL EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS, COMO ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

La reflexión de los participantes acerca de la aplicación de estos criterios es valiosa en términos de autoaprendizaje y autoconocimiento, y contribuye a su crecimiento hacia la transformación de forma autónoma.

La decisión final involucra a todas las partes implicadas, incluyendo a los responsables de las entidades. Esto garantiza que el proyecto se alinee con los objetivos de la mediación y el aprendizaje, y que la formalización audiovisual sea alcanzable y no genere frustración.

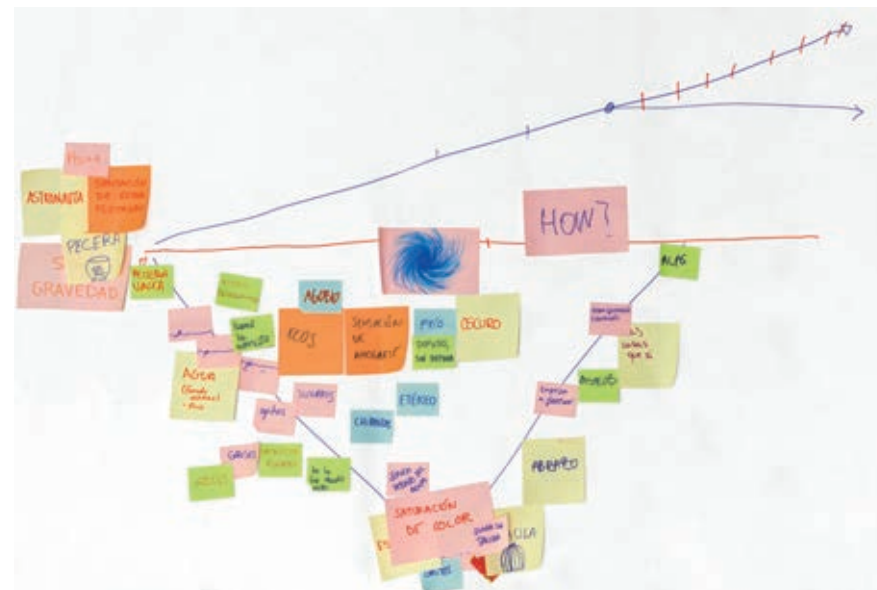
En la mayoría de nuestras prácticas, el proceso implicaba que los estudiantes seleccionaban dos o tres propuestas que luego presentaban a los representantes de las entidades, quienes aportaban su visión profesional. Finalmente, los estudiantes tenían la libertad de decidir cuál de las propuestas definitivas querían desarrollar.

Sin embargo, en nuestra última práctica, SMA2023, la presencia del colectivo en primera persona durante el proceso modificó la forma en que se configuró la propuesta definitiva. En esta ocasión quisimos poner a prueba un nuevo método de mediación, la elaboración de la curva dramática.

Para ello propusimos a los participantes que realizaran una curva dramática, una línea de tiempo que mostrara la evolución de sus historias de vida, o de aquellos aspectos que quisieran destacar, los momentos más álgidos y los más calmados, basándose en sus sentimientos, posiciones e intereses.

Una vez realizada esta línea temporal se les propuso que, sobre ella reposicionaran los post-it de la sesión anterior en la que habían reflexionado sobre la puesta en escena. Que de forma coherente relacionaran aquellos momentos de historia destacados con las propuestas creativas que habían trabajado anteriormente.

El resultado fue una propuesta formal narrativa, temporal y estética que definía la forma definitiva del audiovisual y su evolución.



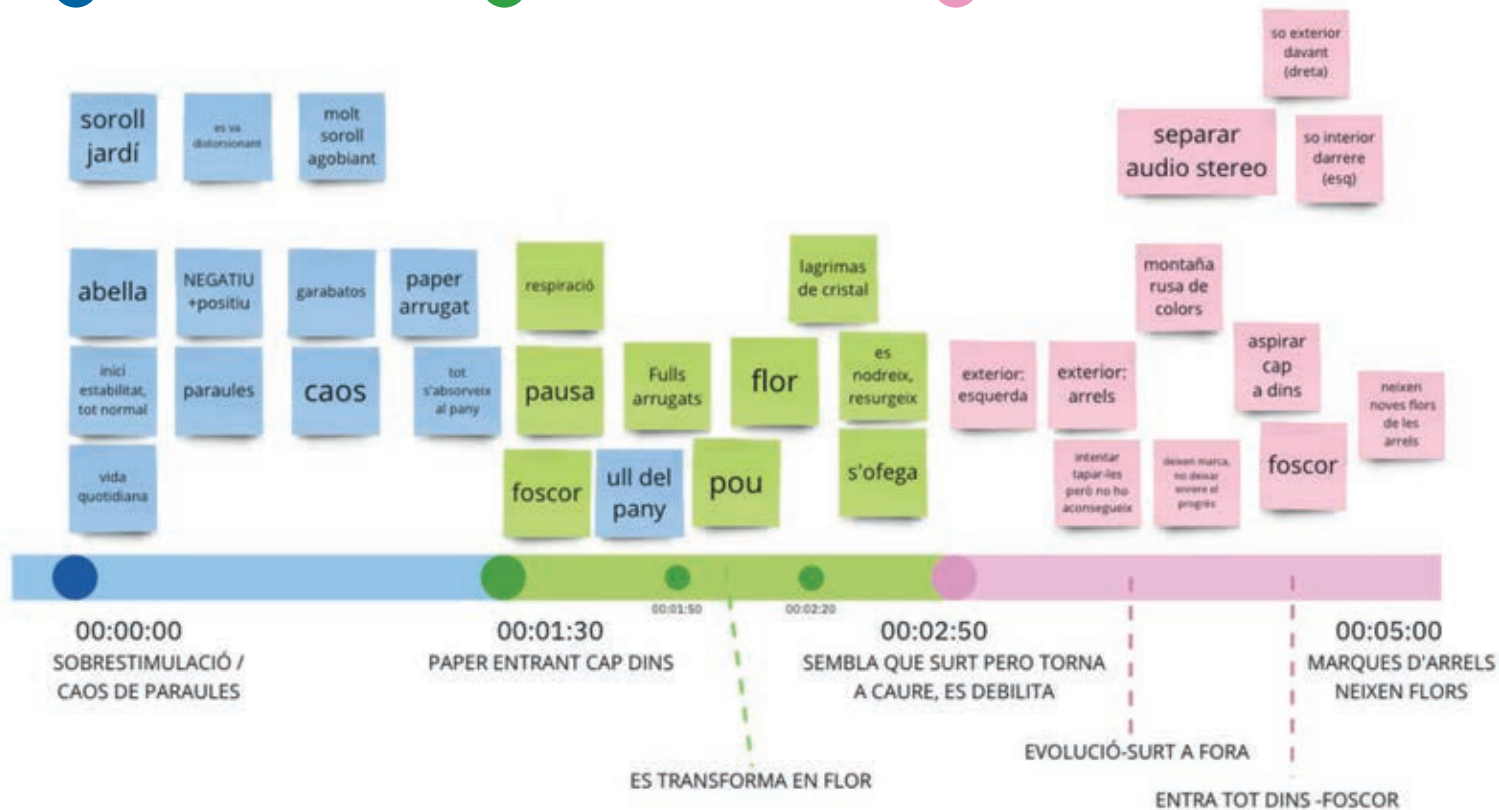


## TIMELINE ESQUEMÁTICO

● Exterior

● Interior

● Simultáneo



## Formalización / Producción/ Postproducción

La formalización del proyecto se convierte en otra oportunidad de mediación. Nos encontramos en la fase de producción del audiovisual, en la cual desarrollaremos los recursos necesarios para nuestro dispositivo.

A continuación, repasaremos algunos medios, formatos y herramientas que se han utilizado en nuestras prácticas y que han destacado por diversas razones. Estos elementos, cuando se combinan adecuadamente, permiten que el audiovisual trascienda y se convierta en una forma efectiva de representación colectiva.

**Habilidades de la comunidad** Es interesante incorporar en la formalización habilidades de la comunidad, como el dibujar, la escritura, la visión fotográfica y la composición visual, etc. Estas habilidades no sólo facilitan los procesos de mediación entre los participantes, como se mencionó anteriormente, sino que también lo hacen con el público. De acuerdo con el *Método Transcend* de Galtung, se trata de la posibilidad 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 Galtung anunciaba, se convierten en una oportunidad de aprendizaje, concienciación y, por tanto, transformación.

En nuestra última práctica, *SMA2023*, varios grupos optaron por esta opción, como la pieza sobre la *Brecha generacional* que recogió dibujos

de los pacientes participantes y los expuso en 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 importantísimo de representatividad del colectivo, tanto por su uso como, en algunos casos, por su ausencia durante la formalización.

Recupero aquí alguna situación acontecida con respecto al valor de la representatividad del lenguaje y al necesario cuidado. En el proyecto de *Capacitación Sanitaria para adolescentes en procesos oncológicos*, las enfermeras que colaboraron ayudaron a poner atención sobre las palabras utilizadas en el guion. Querían reforzar en todo momento el mensaje de esperanza, pero a la vez recordar que en ocasiones las cosas no salen bien. Querían resaltar la importancia que tiene la palabra en el énfasis de sentimientos tanto positivos como negativos y aún más en los pacientes, que reproducen y repiten frases leídas o escuchadas,

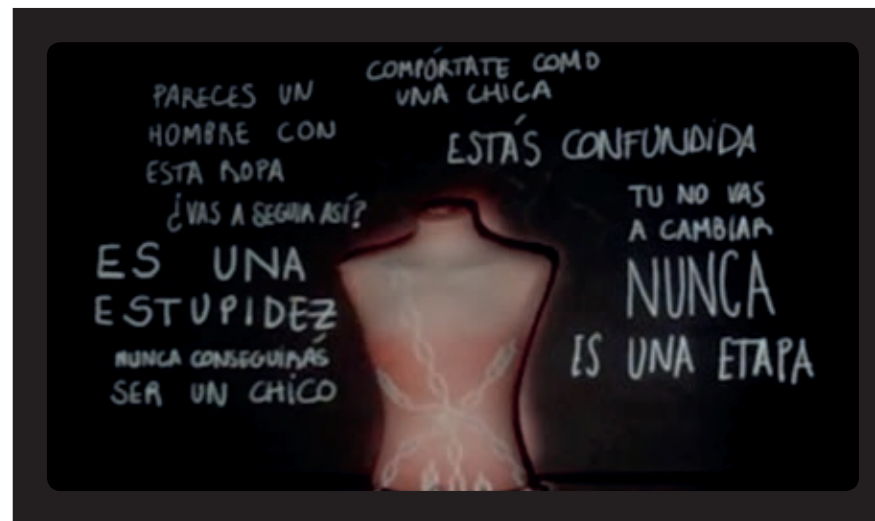
utilizándolas casi como dogma de realidad. Pero sobre todo nos pidieron prestar mucha atención sobre la necesidad de no alimentar la asociación, ni literal ni simbólicamente, de la palabra cáncer con la palabra *muerte*.

La incorporación de la palabra escrita en el audiovisual, ya sea recuperando frases dichas por los participantes durante los encuentros, las entrevistas o escritas por ellos mismos en los trabajos etnográficos (como dibujos), aporta una gran oportunidad de representatividad de los participantes y los fortalece. Además, esta representatividad posteriormente 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 juega un papel importante en la gráfica del proyecto. Después de una fase de investigación concisa, la selección de palabras elegidas ayuda a posicionar al espectador rápidamente en el contexto. Las palabras proyectadas reproducen situaciones vividas por los pacientes, su representación caótica y abstracta provoca 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 a través de la palabra aparecen los comentarios del entorno social de los pacientes y en él también, de forma manuscrita, se muestra al protagonista escribir cómo se siente en una fracción de video.

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 ante su frustración por no saber expresar lo que siente. 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**, como ocurría en el *Proyecto Quipu*, fortalece a los diseñadores difusos al darles la posibilidad de ser un altavoz de la problemática.

La utilización del recurso de la voz se ha dado en multitud de nuestras iniciativas de diseño. Quizás uno de los casos en los que pudimos comprobar la importancia de los testimonios en primera persona de una forma más clara es en la pieza *Por qué no comes sobre los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA) de SMA2021*. En esta pieza, pudimos comprobar, por un lado, que los testimonios en primera persona provocaban más atención de los espectadores durante toda la pieza, y, por otro lado, la empatía que en más de una ocasión ha provocado la pieza. Presenciamos como al finalizar su visionado, con público externo a la universidad que habían pasado por la misma situación o lo estaban viviendo, se empoderaban y animaban a manifestar su experiencia, lo cual dota absolutamente de sentido a todo el proceso.

Otro caso es el proyecto *Ataduras de identidad* de SMA2023, que acabamos de ver en el punto anterior. En este proyecto, la presencia 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.

La voz de las protagonistas en primera persona también la encontramos en el proyecto *Luciérnagas*: “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 la empatía y el acercamiento del espectador, recordemos el caso de proyecto *The Machine To be Another* en el cual el espectador toma el protagonismo de la historia en primera persona gracias a la tecnología.

Lo mismo comprobamos con la forma. Entendemos como forma a las características que configuran y delimitan al formato audiovisual, ya sea dentro o fuera de la pantalla.

En las propuestas realizadas con formatos delimitados por los límites de una pantalla, su forma está configurada por la aplicación de las herramientas cinematográficas, el montaje, la dirección artística, los

testimonios, el color, 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.

En nuestro caso, las piezas del proyecto *Rompiendo estigmas* intentan avanzar en este camino explorando nuevas funcionalidades de los formatos, como en el caso del videojuego centrado en un paciente con TOC o el cortometraje *El otro lado de las cosas*, que busca visibilizar y concienciar utilizando un formato audiovisual que va un poco más allá.

En los formatos que se salen de la pantalla, la utilización de la forma para impactar en el espectador se hace más evidente. En las propuestas de micromapping realizadas durante nuestras experiencias, podemos observar dos tendencias claras en cuanto a la forma de los objetos y superficies de proyección, utilizando para ello las múltiples herramientas audiovisuales disponibles.

Una de estas tendencias establece una **forma más literal** con el concepto, como es el caso de la recreación de una habitación adolescente en el proyecto *Entre mis cuatro paredes*, el cerebro en el proyecto *Cómo funciona tu mente*, o el corazón en el proyecto *Universo emocional*. En algunos casos, los grupos explican que esta literalidad en su formalización se debe a comentarios de la asociación o el 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”, lo cual refuerza nuestra premisa sobre la necesidad de unos formatos cercanos al espectador.

La otra tendencia es establecer una **forma metafórica**, 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, además de la presión tanto social como familiar de 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.

### • Incluir al espectador en la obra

La pieza creada puede servir de altavoz y ser utilizada como un elemento mediador entre las situaciones expuestas por los participantes y el público general.

Una buena estrategia es la posibilidad de incluir al espectador en la obra. En nuestras prácticas esto se ha dado de varias maneras:

- A nivel conceptual y a modo de investigación, enviando encuestas a través de redes sociales para tener una información sobre la percepción del público sobre la situación tratada y con ella “poder crear la narración del proyecto, que pudieran colaborar y se sintieran identificados”

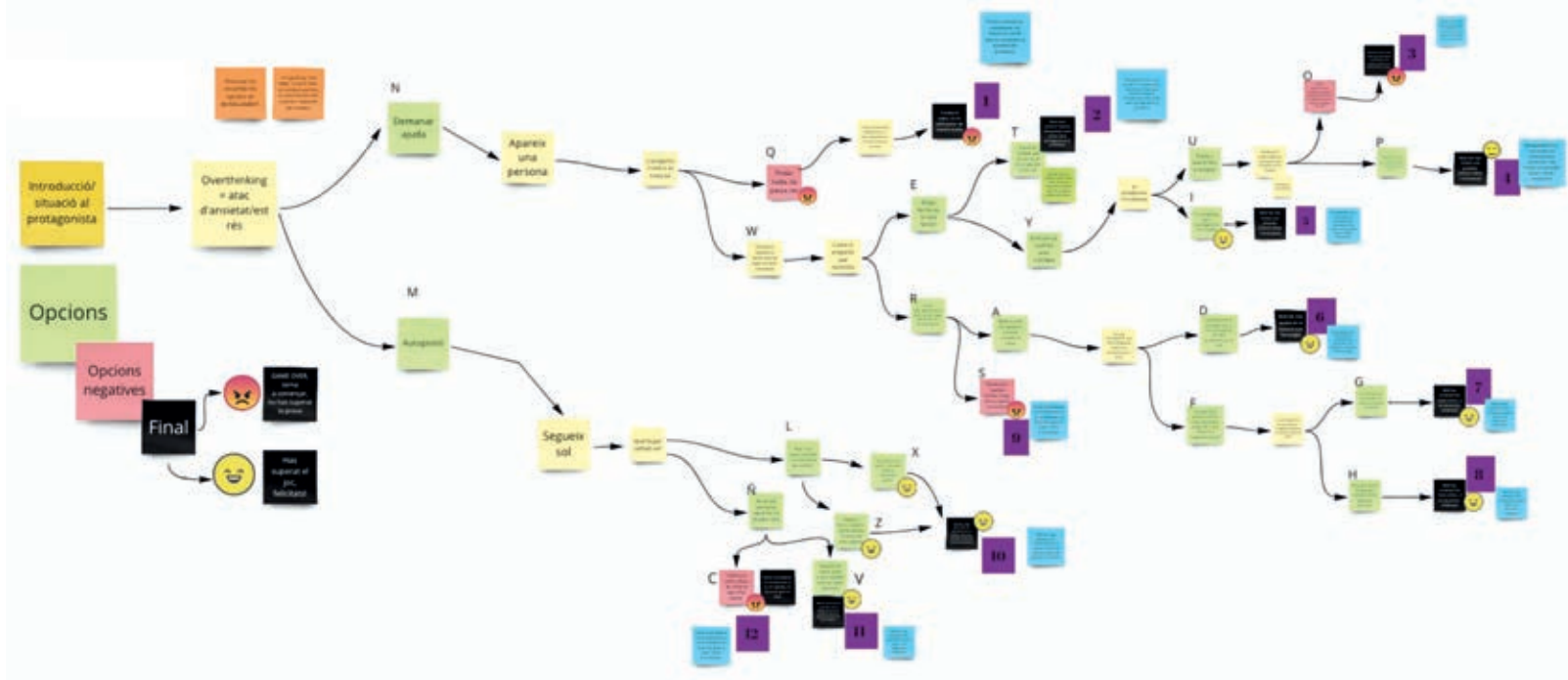
- Involucrando al espectador en la narrativa a través de herramientas interactivas y hacer que se sientan parte de la historia. Además, permite

que cada espectador tenga una experiencia personalizada, ya que sus elecciones afectan directamente al desarrollo de la trama.

En el caso del proyecto sobre las *Estrategias de afrontamiento contra la ansiedad y el estrés en los adolescentes de SMA 2022*, esta dinámica

interactiva hizo no solo que el público se involucrara más en la obra, sino que también les ayudó en el ejercicio de ponerse en el lugar de otra persona, al permitir que el público experimentara las situaciones de primera mano.

## MAPA NARRATIVO



- Incluyendo al espectador a nivel físico, en el caso de formatos instalativos, como por ejemplo la colocación de cámaras en streaming que retransmitan en directo su imagen en la pieza. Una estrategia que puede aumentar significativamente la inmersión y la participación del público en la obra. Esto permite que el espectador se convierta en parte integral de la narrativa y tenga una experiencia más personal y directa.

De nuevo 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. En nuestras prácticas, la utilización de esta técnica en el proyecto *Sobre el valor del autocuidado emocional en la salud mental de los adolescentes* de SMA2021 y en *Luciérnagas* de SMA2023 parece haber tenido un impacto positivo en la experiencia del espectador.

Puede ser especialmente efectivo en temas relacionados con la salud mental y otras temáticas sensibles, ya que permite que el público se involucre de manera más profunda y empática. Los estudiantes lo comentan de esta manera: "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."

En el proyecto *Etiquetas* de SMA2021, los espectadores asumían dos roles, en primer lugar se les colocaba en el lugar de los acosadores y generadores de alusiones negativas, y a continuación en el rol contrario dónde recibían en primera persona las alusiones negativas que normalmente reciben las personas con problemas de salud mental, con ello se incitaba a una inmersión profunda en la experiencia de las personas vulnerables. Al hacer que el espectador fuera parte de la narrativa se intentaba crear una conexión emocional que genera reflexión.



## CÓMO CONSTRUIMOS PROCESOS DE MEDIACIÓN AUDIOVISUAL EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS, COMO ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Este enfoque puede ser especialmente efectivo para desafiar estereotipos y prejuicios al permitir que el público experimente en carne propia cómo se sienten las personas que enfrentan estigmatización y discriminación. Al experimentar la situación desde el punto de vista de la persona afectada, los espectadores pueden obtener una comprensión más profunda de la importancia de tratar a todos con respeto y empatía.

En general, la inclusión del espectador como actor de la experiencia es una técnica valiosa para la creación de obras audiovisuales que buscan crear conciencia y promover la comprensión de temas sociales importantes.





### • El color

El color es un recurso poderoso en la puesta en escena audiovisual, puede crear atmósferas, generar o asociarse con emociones, estados de ánimo o conceptos específicos, lo que facilita la comunicación visual y la incentivación de empatía.

Los participantes del proceso creativo como es el caso de nuestra última iniciativa SMA2023, en el ejercicio de dirección artística mostraban en una columna el color de sus experiencias y como lo habían vivido, momentos grises, pastel...rojos, negros.

Los colores se convierten en una herramienta de comunicación de emociones para los participantes.

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 caso del proyecto *La llave* de SMA2023, se utilizó principalmente blanco y negro con 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, la elección del color en la puesta en escena audiovisual es una consideración importante a tener en cuenta para transmitir mensajes, crear atmósferas y generar emociones en la audiencia a favor de la empatía y la significación.

### • El audio

Más allá de la utilización testimonial, el audio es otra estrategia creativa para acercar al público. De nuevo como ocurrió con el color, en la sesión creativa que realizaron los participantes de forma conjunta, los diseñadores difusos utilizaron la columna de audio para mostrar sus sentimientos, fortalecer sus posiciones y dar voz a sus necesidades para poder trascender.

La generación de la banda sonora utilizando todo el material recolectado se convirtió en otra herramienta fundamental. Como argumenta uno de los grupos: “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 transforma en el altavoz del colectivo ya que 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”. Audio que conceptualmente 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 teniendo en cuenta el audio también 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, desempeñando un rol expresivo, tanto para la representación de elementos literales como para la creación de metáforas visuales. En particular, en nuestros proyectos los dibujos demostraron ser un recurso valioso en los casos donde los diseñadores difusos utilizaban estas representaciones gráficas para abordar temas complejos. Diversas observaciones recopiladas durante las entrevistas 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”. También se transportaron en algunos proyectos los tipos de trazos de los diseñadores difusos o imágenes repetitivas de ciertas escenas o elementos, como es el caso de *Entre mis cuatro paredes* a *La llave* o *Ataduras de identidad*: “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”.



La ilustración y los dibujos de los colectivos de diseñadores difusos en algunos casos no se transportan directamente al audiovisual si no que inspiran la formalización: 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”.

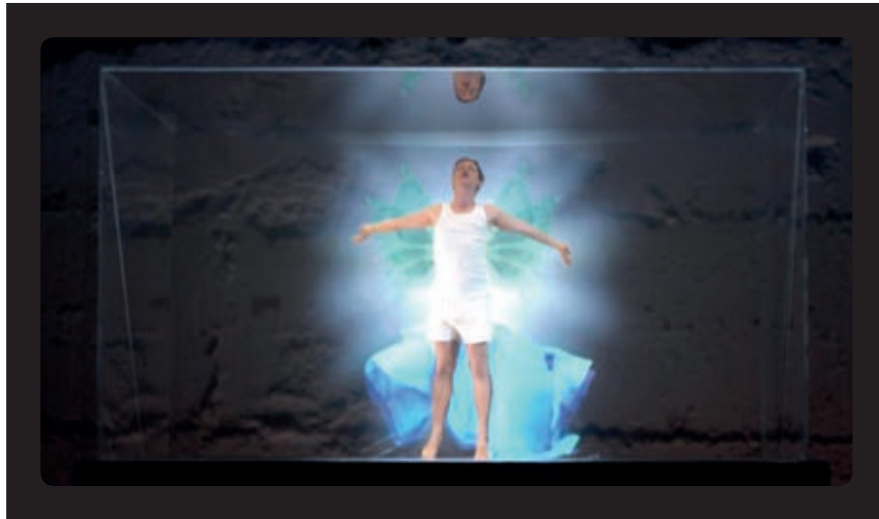
### • Animación

Las técnicas de animación son otro recurso que permite dar pie a consensos en torno a la representatividad de un colectivo. Poseen una capacidad simbólica que puede ser utilizada a modo de representación del colectivo, por ejemplo ilustrando un testimonio real. Puede sintetizar las características y las problemáticas que el colectivo quiere mostrar.

Este escenario se evidenció en el proceso de diseño de personajes en el proyecto *Capacitación Sanitaria para Adolescentes en Procesos Oncológicos*. En esta iniciativa, los estudiantes colaboraron para desarrollar diversas propuestas de diseño de personajes. Estas propuestas se sometieron a la consideración de las enfermeras, quienes involucraron a los pacientes hospitalizados en la elección de los personajes que los representarían.

Las enfermeras llevaron a cabo un proceso de votación entre los pacientes en tratamiento en ese momento. La elección de la propuesta ganadora se vio influenciada por el estilo manga de un poster que acompañaba a los pacientes en los tratamientos y que había sido creado por uno de ellos años atrás, quien lamentablemente había fallecido. Este trabajo de ilustración fue considerado para ellos una forma de incluir al “otro”.

Este proyecto también implicó una oportunidad de profesionalización para los estudiantes en el campo de la animación. Requirió que aprendieran a construir personajes articulados que cumplieran con



las funciones establecidas, además de considerar su integración en un entorno fotográfico real, la edición y la incorporación de un croma, así como la realización de las locuciones. Pero, sobre todo, como profesionales del diseño en formación, aprendieron a tomar en cuenta al usuario en sus decisiones.

### • Pixilación humana (animación)

En este contexto, es importante resaltar que esta técnica no solo se considera una herramienta creativa, sino que también representa una oportunidad de mediación en términos de estrategia metodológica. Citaremos como ejemplo el proyecto *FIC CAT*, en el que la capacitación de profesionales de la educación en esta técnica facilitó la integración de elementos del currículo docente.

Durante el primer año del proyecto, asumí el papel de director y propuse los talleres. Sin embargo, a medida que avanzaba el segundo y tercer año, los docentes gradualmente tomaron un papel más activo en la formulación de contenidos. A lo largo de las ediciones, los docentes se capacitaron y adquirieron habilidades técnicas, ganando autonomía en la generación de propuestas. Llegaron al punto de utilizar las técnicas de animación como una herramienta para enseñar **contenidos curriculares** de bachillerato. Por ejemplo, el INS Segur de Calafell incorporó conocimientos históricos sobre las Edades Antigua, Media y Moderna a través de carteles animados. Otro ejemplo es el taller del IES Ramón de

la Torre, que, después de la experiencia de 2010, realizaron un trabajo previo significativo para el taller del 2011, 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 y proponiendo una interacción en la que aquellos que no los utilizaban correctamente eran absorbidos por el contenedor, mientras que los que los utilizaban adecuadamente se salvaban.

En términos generales, ya sea de manera literal o metafórica, los participantes se apropian de los medios disponibles para expresar sus necesidades. Algunos optan por una representación literal para conectarse directamente con la realidad, mientras que otros recurren a representaciones metafóricas para situarnos en otras realidades o evocarlas. Por ejemplo, utilizan 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. 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.”

Los participantes devienen conscientes de la necesidad de la

## CÓMO CONSTRUIMOS PROCESOS DE MEDIACIÓN AUDIOVISUAL EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS, COMO ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

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 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”

Estas herramientas permiten que el espectador se acerque a lugares de inmediatez empáticos relacionados con los temas abordados. Facilitan la toma de conciencia sobre estos temas y su activación, lo que resulta fundamental en el proceso de mediación.



Incorporación de contenidos curriculares en el taller del INS Segur de Calafell



Incorporación de contenidos sobre reciclaje en el INS Marta Mata

### El día de estreno

El **día de estreno** es una etapa crucial que, como vimos en la práctica del *FIC CAT*, reviste una gran importancia para el reconocimiento del trabajo realizado por los participantes y para su empoderamiento. Además, en esta fase, se pondrán a prueba los resultados del proceso y las posibilidades del audiovisual creado, tanto en relación con los colaboradores como con la sociedad en general. En lo que respecta a los colaboradores, la exposición pública marca el final de una fase de aprendizaje en la que se valora la efectividad de todos los contenidos y aspectos abordados durante el proceso. El público pone a prueba la capacidad del audiovisual para reflejar los objetivos de la obra, la representatividad del colectivo y los temas planteados, así como la capacidad de la obra para generar empatía.

El **día de estreno** se convierte en un elemento distintivo con el que no cuentan otros procesos de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta fase implica la autoevaluación por parte de los participantes frente a una audiencia que observa y participa, lo que brinda la oportunidad de comprobar en tiempo real si sus estrategias profesionales, conceptuales y formales son efectivas o no.

Además, este evento plantea un desafío a los estudiantes fuera del contexto docente más académico y más allá de la opinión unilateral de un profesor, permitiéndole evaluar si se logran los efectos deseados, como la visualización, la capacitación y la generación de empatía.

Además, destaca y valora las competencias subyacentes en el proceso de creación.

Para el docente, este día es un momento clave para evaluar las competencias de los estudiantes, tanto las competencias duras como las habilidades blandas y comunicativas evaluadas a través de las presentaciones orales de los proyectos y cómo se desenvuelven frente a la audiencia.

Además, el día de estreno también sirve de autoevaluación para el mediador. Le permite reflexionar sobre la necesidad de ajustar ciertas fases del proceso, identificar las estrategias creativas que funcionan mejor en términos de representatividad del colectivo, determinar qué métodos docentes han sido más o menos efectivos para 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 futuras de utilización de estas piezas.

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. 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.

### La evaluación

La evaluación es una parte integral del proceso de aprendizaje del estudiante. Como docente, así también como mediador, es importante proporcionar las herramientas y el entorno adecuado para que los estudiantes puedan llevar a cabo la evaluación de manera autónoma, bajo su orientación.

Como ya avanzamos, en nuestra práctica más reciente, *SMA2023*, incorporamos una sesión dedicada exclusivamente a la evaluación como parte de la planificación docente y, por lo tanto, como parte del

proceso de mediación. En esta sesión, se plantearon dos actividades específicas:

1- Como se mencionó, llevamos a cabo entrevistas semiestructuradas exhaustivas con todos los estudiantes, compuestas por 20 preguntas que ayudaron a reflexionar sobre lo acontecido y lo aprendido en el proyecto. (ver anexo).

El grupo de estudiantes constaba de 28 miembros, de los cuales respondieron un total de 27 (una estudiante no pudo realizarla por enfermedad). Siguiendo la perspectiva de Shön (1992, p. 18), no sólo reflexionamos durante la acción, sino que también reflexionamos sobre nuestra reflexión en la acción, convirtiéndola en conocimiento en acción y toma de conciencia de las situaciones vividas. Paulo Freire nos mostró el valor de la toma de conciencia, concientización, como herramienta de transformación.

La importancia de las reflexiones por escrito sobre la acción radica en el hecho de ser el objeto de síntesis de la mediación audiovisual. Estas reflexiones recopilan los cambios, las conexiones y la transformación acontecidas en el proceso. Al igual que en la última fase de la mediación, donde era importante documentar las posiciones y conexiones alcanzadas como testimonio y síntesis, en este caso, las reflexiones escritas cumplen un papel de cierre conclusivo de consciencia del propio aprendizaje.

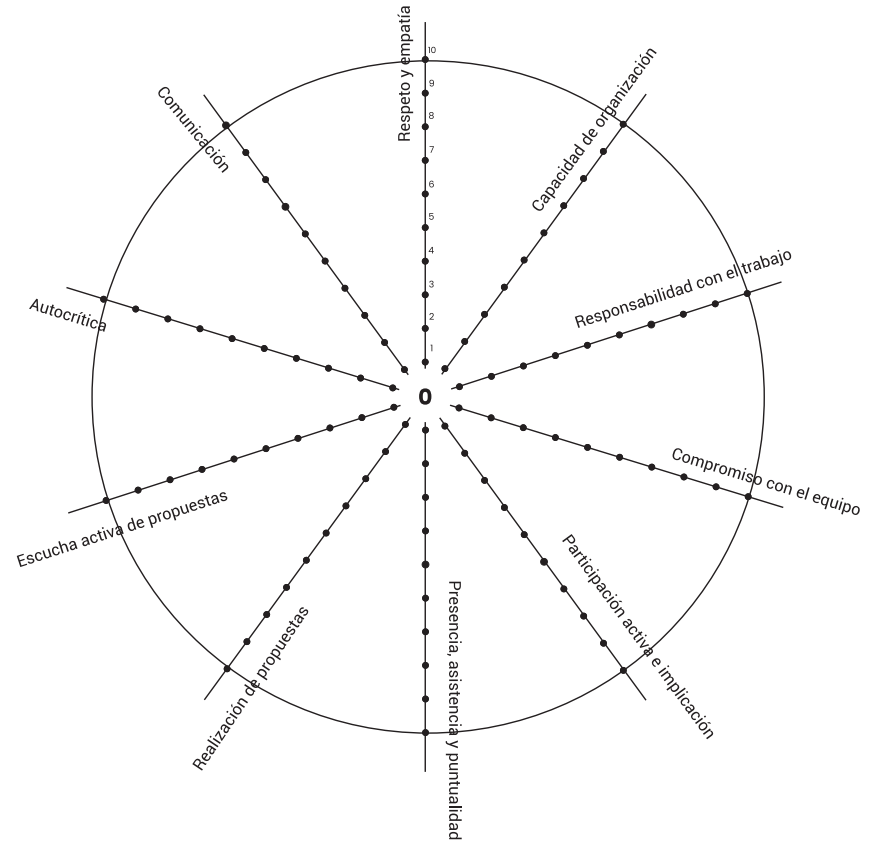
En esta última práctica, como se mencionó al comienzo de la

investigación, se plantearon preguntas más introspectivas que apuntaban a la transformación de los participantes. Un enfoque similar se utilizó en los talleres de 2012 de A l'Estiu BCN T'Acull, donde se hicieron preguntas como "¿qué nos da miedo?" o "¿cómo me siento?" durante la realización de los talleres. Estas preguntas resultaron muy útiles para revelar algunos sentimientos ocultos de los recién llegados.

2- Además de las entrevistas, se realizaron autoevaluaciones y evaluaciones entre los estudiantes sobre aspectos relacionados con el trabajo en grupo. Para ello, se utilizó una rueda creada con los criterios previamente consensuados por todos los estudiantes antes del inicio del proyecto, en el que definieron lo que para ellos significaba trabajar en grupo.

Nom:

## RUEDA DE EVALUACIÓN





## Autoevaluación

Ambas actividades se diseñaron con el objetivo de fomentar el aprendizaje reflexivo a lo largo de un proceso de evaluación del proyecto y una autoevaluación propia. El grupo de estudiantes, por su **motivación y responsabilidad** intrínseca adquirida hacia el colectivo y el proyecto, se encontró en constante diálogo crítico con las decisiones tomadas en el transcurso del proyecto. La incorporación de una metodología de co-diseño permitió a los estudiantes establecer unos criterios comunes previos que utilizaron para reflexionar en la acción y poder evaluar su proyecto colaborativo

Como hemos explicado a lo largo de nuestra práctica, la evaluación se lleva a cabo 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.

**Hemos de destacar que el 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.**

Aquí recuperamos los aspectos negativos que mencionamos en la sección dedicada a las estrategias metodológicas de trabajo en grupo. Allí, algunos estudiantes expresaron su preocupación, desmotivación e incomodidad, y también aportaron algunas soluciones.

En este mismo contexto y basándonos en estas entrevistas, destacamos un comentario relevante que coincide con nuestras notas de asistencia. Este comentario es importante para evaluar este experimento que realizamos en nuestra investigación: “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.”

De acuerdo con las entrevistas realizadas, la mayoría de los entrevistados expresan satisfacción con los resultados obtenidos en los proyectos. Consideran que sus expectativas han sido cumplidas, y algunos incluso sienten que las han superado. Sin embargo, cabe destacar que algunos participantes expresan ciertas reservas a nivel técnico y creen que podrían haber logrado un resultado aún mejor.

En cuanto a si les ha **modificado** 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

A la pregunta sobre si este proyecto **ha cambiado su percepción**, observamos que sus respuestas varían dependiendo de si han experimentado o estado cerca de personas con problemáticas similares. Se nota que la percepción apenas ha cambiado en los casos en que han tenido experiencia cercana con tales situaciones, mientras que ha sido muy significativa en aquellos que no han tenido cercanía con ningún caso similar.

**En comparación con otros tipos de aprendizaje, 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.**

Manifiestan haber desarrollado habilidades de **asertividad**, lo que ha favorecido 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 “

Este comentario recoge varias 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.

Todos los entrevistados coincidieron en que este proyecto tuvo un impacto significativo en la visibilización, concienciación, reflexión, empatía y promoción del cambio. A pesar de que la temática es ampliamente conocida, este proyecto transformó su perspectiva.

Abordar el tema desde una perspectiva personal, centrarse en los adolescentes y sus preocupaciones, y darles voz facilitó la sensibilización y la empatía. Muchos consideran que las piezas tienen un gran potencial en términos de impacto social y las entiende como una herramienta transformadora.

Además, señalan que el proceso les brindó la oportunidad de crear espacios seguros y educativos para todos, fomentó 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.

Finalizamos este punto de autoevaluación preguntando a los estudiantes sobre las emociones que ha suscitado el proceso en esta nuestra última práctica SMA2023.

Las consideramos una valiosa herramienta movilizadora que contribuye a la transformación. Sin embargo, también es esencial estar alerta a posibles efectos adversos que nuestro proyecto pueda ocasionar.

El proyecto ha generado una amplia gama de emociones, todas ellas en su mayoría positivas. No obstante, como explicaremos a continuación, algunos estudiantes han enfrentado dificultades inesperadas.

En general, los estudiantes expresan sus emociones en términos de “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”.

A la vez que comentarios como “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 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”.

Asimismo, algunas estudiantes, aunque expresan satisfacción con la

experiencia en general, también señalaron la necesidad de apoyo en sus comentarios, como, por ejemplo: “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.” Es importante señalar que, desde el inicio del proyecto en la sesión previa donde se abordó la cuestión de que cual era para cada uno de los participantes el sentido de trabajar en grupo, también se expuso abiertamente los posibles efectos que este proyecto podría tener en los participantes. De la misma manera que en la primera sesión de presentación y con los profesionales de la Fundación Orienta presentes, también se informó sobre las posibles afectaciones.

Sin embargo, a la luz de los resultados, es evidente que en futuras iniciativas se deberá poner aún más énfasis en estos aspectos desde el principio, con 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

En cuanto a la labor del mediador docente, en relación a la evaluación, es el momento de comprobar que los estudiantes hayan adquirido las **competencias específicas y profesionales** necesarias, (referida a un criterio). En nuestro caso, en los proyectos llevados a cabo con la Fundación Orienta, la capacidad de combinar las competencias de dos asignaturas en un mismo proyecto ha facilitado la adquisición y la coherencia del aprendizaje de las competencias duras. Esto ha permitido 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 ha promovido la evaluación continua, que ha sido llevada a cabo de manera cualitativa por parte de compañeros, docentes y los colectivos participantes.

En relación a las **competencias correspondientes a la asignatura**, que expusimos en el capítulo 6 de aprendizaje, en la que se enmarca nuestra práctica, y basándonos en las entrevistas y los datos recopilados, podemos afirmar que se ha producido un impacto positivo en las competencias generales de los estudiantes. Han desarrollado 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 tuvo un impacto positivo al permitir a los estudiantes interactuar y adaptarse a nuevos contextos y realidades, lo que les brindó la capacidad de aplicar su conocimiento en ámbitos de desarrollo profesional emergentes. Demostraron una mayor disposición para ejercer la ciudadanía activa y asumir la responsabilidad individual, gracias a prácticas basadas en el aprendizaje y la inclusión social. 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 resumen, la formación integral de los estudiantes creció significativamente, lo que les permitió aprender a convivir en contextos de diversidad lingüística y en realidades sociales, culturales, de género y económicas muy diversas.

En relación a 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, lo que les permite formular juicios que incluyen una reflexión sobre temas relevantes de naturaleza social, económica, científica

o ética. También mejoró su habilidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones tanto a audiencias especializadas como no especializadas. Además, contribuimos al desarrollo de sus habilidades de aprendizaje, lo que les permitirá emprender estudios posteriores con mayor autonomía.

En cuanto a las **competencias específicas**, observamos un impacto positivo en varios aspectos:

1. Se amplió la capacidad de los estudiantes para analizar críticamente y evaluar las implicaciones y consecuencias de las propuestas planteadas en los proyectos de diseño, lo que les permitió adaptarlos al contexto social, económico, político y cultural abordado.
2. Se ha 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 integración de planteamientos culturales, artísticos e instrumentales.
4. Los estudiantes aprendieron a aplicar metodologías de investigación apropiadas y variadas según el tema y los objetivos de los proyectos, tanto

en la gestión del conocimiento como en la experimentación y producción formal en respuesta a inquietudes académicas y profesionales.

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 estructuras de cooperación y colaboración en el desarrollo de propuestas de actuación, con capacidad de adaptación a diferentes formas de trabajo en equipos creativos.

Se produjo, pues, un impacto positivo en las competencias específicas de los estudiantes, lo que los preparó mejor para abordar proyectos de diseño en el ámbito profesional y académico.

**El impacto positivo en el desarrollo 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 de la metodología de mediación audiovisual en la formación de los estudiantes.**

La motivación y el nivel de **conocimiento profundo** conseguido con esta metodología se vio aumentada. Sería interesante de cara a futuro poder establecer algún protocolo que también permita evaluar dichas competencias.

Es gratificante observar cómo las actividades realizadas en colaboración con la Fundación Orienta y otros proyectos, como *Tècniques Creatives per Créixer*, han contribuido al desarrollo de una mayor conciencia de las capacidades y una mayor autonomía profesional entre los participantes, como fue el caso de los participantes de la Fundación de Síndrome de Down los cuales ganaron conciencia del cuerpo y sobre todo autonomía profesional. Podemos observar la adquisición de la autonomía adquirida en [este video](#).

Para finalizar este apartado comentamos un aspecto inesperado. Con nuestra última práctica hemos descubierto que los estudiantes han intensificado la conciencia de la capacidad transformadora que puede tener el diseño audiovisual a nivel social. Los estudiantes han descubierto las posibilidades de la disciplina que están aprendiendo, el diseño audiovisual. Esta circunstancia puede deberse al hecho de ser un proyecto real y de co-diseño. Este hallazgo ha sido sorprendente y nos lleva a considerar su relevancia en futuras ediciones del proyecto. Así lo han reflejado los participantes en numerosos comentarios:

- “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 sobretodo en el cambio y en la transformación de pensamiento.”
- “Me he dado cuenta de que las posibilidades de creación son inmensas”
- “Me he fijado que el diseño audiovisual es mucho más transformativo de lo que me 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”

## La obra final

La obra audiovisual resultante se erige como una **encarnación del proceso de mediación**. Su configuración se logra gracias a las contribuciones de los participantes y refleja las experiencias vitales en primera persona en relación con la temática planteada.

Además, en la obra finalizada, se evidencian las competencias adquiridas por los participantes en su capacidad para generar significado. Esta obra representa y expone las opiniones y emociones de los participantes, aportando un mayor sentido al proceso de mediación. En este sentido, la obra también actúa como un elemento facilitador de la mediación, permitiendo la comunicación entre los participantes y el mundo exterior. Por lo tanto, es crucial que esta obra sea fácilmente perceptible y comprensible.

Como mencionamos previamente, un indicador desfavorable para evaluar la pieza final es la necesidad de recurrir a una mediación cultural para que el mensaje sea comprensible para el público.

A continuación, describiremos algunos casos en los que las piezas audiovisuales finales también actuaron como mediadoras.

En el caso de la pieza *¿Por qué no comes?* del proyecto SMA2021, esta obra tuvo un efecto catártico en algunas de las participantes. Ellas deseaban que la pieza sirviera como un puente de comunicación entre ellas y sus familias. Durante el día de estreno, esperaban que sus familias entendieran cómo se sintieron en un momento de sus vidas en el que no pudieron expresar completamente sus emociones con palabras.

Durante el día de estreno, se produjo un encuentro muy sanador entre las familias, cuyos detalles no entraremos en profundidad para preservar su privacidad.

Se experimentó una situación similar con la pieza *Ataduras de identidad*. Los pacientes colaboradores de la Fundación Orienta expresaron su deseo de que el propósito de la pieza fuera comunicar a sus familias cómo se sentían dentro de cuerpos que no reflejaban su verdadera identidad. Planeaban 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.

A continuación, explicaremos algunas experiencias que ocurrieron durante la exhibición de las piezas durante la prueba piloto de la exposición *Projecta't*. Esta fue la única ocasión hasta el momento en la que contamos con un público que no tenía vínculos con los participantes. Durante esta exhibición, se produjeron varias situaciones...

La pieza *Momentos de crisis* provocó angustia en algunos de los espectadores, e incluso en una proyección, una joven abandonó la sala y fue acompañada por un educador. La pieza estaba desvelando algún malestar que era necesario atender.

Sin embargo, las situaciones de reflexión y mediación más interesantes se produjeron con la pieza *Entre mis cuatro paredes*. En el cierre de esta pieza audiovisual, la protagonista se acerca a la ventana de su habitación y se desvanece con el fondo. Esta situación generó discusiones y debates en más de una proyección. Se formaron dos posiciones: algunos espectadores pensaron que la chica finalmente había superado la depresión y se liberaba, mientras que otros pensaron que la chica se estaba suicidando.

Para concluir, es importante abordar el tema de la distribución. Si este aspecto se ha tenido en cuenta durante el proceso de creación, su gestión será más eficiente en esta etapa final. Ejemplos de esto se observaron en SMA2022 y SMA2023, donde una de las premisas era que las piezas debían ser transportables. Sin embargo, si esto no se ha considerado previamente, en esta etapa será necesario buscar plataformas y vías para mostrar las piezas de la mejor manera posible, asegurando que puedan seguir cumpliendo su función de comunicación. Aquí es donde entra en juego el rol del mediador como distribuidor, sugiriendo 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 del espectador

Los proyectos de mediación audiovisual también otorgan al espectador un espacio para la negociación y la construcción conjunta. Se espera que el espectador participe activamente en este proceso, contribuyendo a la reconstrucción y cohabitación de significados.

Las obras audiovisuales cada vez tienen más presente al espectador, el que mira, como un integrante más de la obra, el que participa en el sistema. Los estudiantes son conscientes de que: “la interactividad que generan el uso de diferentes superficies o plataformas sobre las que proyectar modifican e influyen mucho en cómo se desenvuelve el discurso del audiovisual y la experiencia del espectador.” Por tanto, como hemos observado, el hecho de plantear, des del co-diseño de proyectos audiovisuales, nuevas situaciones que involucran ambientes inmersivos y realidades alternativas en las cuales el espectador se convierte en participante y forma parte de la obra, beneficia su proceso de empatía hacia 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.

Como hemos observado en nuestra práctica, los estudiantes involucraron 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 roles que asume el espectador en las obras de mediación audiovisual pueden variar significativamente. Cuando el espectador se convierte en participante, puede desempeñar el papel de uno de los personajes de la obra. También puede ser objeto de análisis para recopilar datos sobre sus acciones. Además, puede actuar como embajador del mensaje que se pretende transmitir. Por último, puede servir como 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*, en Sant Boi de Llobregat, se programó para 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 que las piezas habían causado. Esto permitió recoger el impacto de las obras y cerrar el proceso de aprendizaje en el espectador. Nuestra intención no era que los espectadores se quedaran con una sensación de desasosiego, sino que el conflicto generado por las obras se transformara en una oportunidad de aprendizaje positivo, y trasladar el mensaje de que todos los colectivos juntos (participantes, educadores, público...) podían construir una nueva narrativa.

A raíz de esta experiencia, entablé una conversación por correo electrónico con Brenda Tarragona, directora asistencial de la Fundación Orienta, quien estaba presente en la sala durante la exposición. Según su perspectiva, 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 proporciona imágenes con situaciones de cuidado o conflicto. Posteriormente, se analiza en qué medida se desvían de la interpretación común de esa 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. Brenda Tarragona expresó: “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”. (Se puede ver la conversación registrada con Brenda Tarragona en el anexo de esta tesis).

Una situación muy similar se presentaba en el proyecto *A l'estiu BCN T'Acull*, donde a través de preguntas a los participantes sobre sus temores o la representación de sus culturas y familias, surgían temas y situaciones que permitían iniciar un diálogo con ellos 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

Como hemos visto a lo largo de esta tesis, la *mediación audiovisual* en contextos universitarios se presenta como un proceso de transformación social con posibilidades de desarrollo y aplicación en el contexto actual. Un contexto que necesita integrar *estrategias*, y aportar nuevas formas de ver y actuar en una generación joven.

La mediación audiovisual se erige como un proceso de transformación social que promueve la colaboración, el aprendizaje activo y la inclusión. Apostamos por la *gestión positiva de conflictos* y situaciones a pequeña escala a través de la creación de proyectos de *diseño audiovisual* en un entorno universitario.

De esa manera, formando profesionales conscientes de su impacto en el mundo, contribuimos significativamente al enriquecimiento de la sociedad.

Durante el proceso de co-creación, los participantes se involucran y acercan sus posiciones con la guía de un *mediador*, realizador audiovisual y docente. Los participantes, por un lado, son estudiantes universitarios, y por el otro lado, personas o colectivos con diversas procedencias e intereses y con posiciones divergentes. El objetivo es la colaboración en la creación de proyectos audiovisuales cuyo proceso de elaboración promueva el encuentro, el reconocimiento mutuo y el aprendizaje compartido.

Esta mediación, pues, conlleva una serie de acciones que desencadenan procesos de autorreconocimiento, sensibilización, empoderamiento, empatía, visibilización, activación y capacitación entre todos los participantes, lo que finalmente fomenta la transformación social.

Iniciamos nuestra investigación con una descripción y análisis de nuestras prácticas, así como el reconocimiento de prácticas cercanas de colectivos, asociaciones y artistas afines.

A continuación, en el capítulo 6, hicimos una revisión sobre los diferentes campos de estudio, la mediación, el entorno audiovisual y el aprendizaje universitario.

En el campo de la *mediación* revisamos diferentes conceptos, fases y contextos, para concluir que los modelos de mediación más afines a la mediación audiovisual eran el *modelo circular narrativo* de Sara Cobb y el *modelo de mediación transformativa* de Joseph Folger y Robert A. Baruch Bush. Modelos basados en principios similares a los nuestros, que buscan transformar el vínculo entre los participantes a través del proceso.

Se resalta la utilidad de la mediación audiovisual en contextos interculturales y sociales, donde se logra una comprensión más profunda de las identidades individuales y la construcción de un *sentido de pertenencia* a la comunidad.

En el campo del audiovisual estudiamos las posibilidades formales y procesuales del medio, así como la utilidad en el proceso de mediación, de la aplicación de metodologías de diseño, como el *Design Thinking* y el *Diseño Inclusivo*, utilizados para identificar *necesidades*, integrar vulnerabilidades y discapacidades, y promover la innovación social.

También hemos analizado las posibilidades que ofrece una metodología de **co-diseño** en procesos creativos, y nos hemos acercado y experimentado la propuesta metodológica que Alejandro Masferrer hace al respecto.

Los proyectos colaborativos de *diseño audiovisual* en entornos universitarios también contribuyen a la formación de profesionales éticos y capaces de trabajar en equipo conscientes de su responsabilidad social. Permite representar valores de los colectivos colaboradores, estableciendo una conexión más sólida con los espectadores a través de la empatía creada durante el proceso.

También en el capítulo <sup>6</sup>, y a lo largo de esta tesis doctoral, hemos explorado en detalle las posibilidades de las **metodologías activas** en el campo de la docencia, para finalmente comprobar que la propuesta del *aprendizaje basado en proyectos con casos reales* es la que más se acercaba a nuestro enfoque, en donde se prima la autonomía de los participantes y la implicación en su aprendizaje.

**Los participantes** en un proyecto de mediación audiovisual suelen ser *diseñadores expertos*, estudiantes universitarios, y *diseñadores difusos*,

usuarios de asociaciones y entidades externas al entorno universitario. Aunque pueden darse situaciones en los que la mediación audiovisual se dé únicamente entre diseñadores difusos.

La participación de asociaciones y entidades se configura como una figura fundamental para garantizar el proceso y la calidad del producto final. Por un lado, aportan rigor conceptual y una perspectiva basada en las necesidades de sus usuarios y por otro el cuidado necesario para que sus colectivos se sientan plenamente integrados en el proceso. Su contribución incluye la aportación de contenido valioso, la facilitación de la comunicación entre los participantes y la creación de un ambiente de confianza.

Los *diseñadores difusos*, son los colectivos de usuarios de dichas asociaciones. Personas ajenas a la universidad que contribuyen con su experiencia en primera persona, aportando contenido basado en sus vivencias personales. Su participación ayuda de forma significativa a la calidad de la creación, la sensibilización, la visibilización y la creación de empatía del proyecto.

Debido a su situación de vulnerabilidad, la incorporación de estos colectivos en el proceso acostumbra a ser un desafío, con lo que la presencia de los profesionales de referencia resulta imprescindible para facilitar su participación.

En el proceso de realización del proyecto, se constituye una experiencia de *enseñanza-aprendizaje* en la que todos los participantes comparten sus

## CONCLUSIONES

experiencias y aprenden unos de otros. Su participación les proporciona una oportunidad de aprendizaje significativo y los motiva a dar lo mejor de sí mismos.

Aquí, la figura del **mediador audiovisual/docente** juega un papel fundamental, al facilitar la comunicación, el aprendizaje y la colaboración entre los participantes.

La presente tesis doctoral ha explorado en profundidad el papel del **mediador audiovisual** en la facilitación de estos proyectos colaborativos, describiendo cinco roles de actuación: el detonante, el activista, el estratega, el productor y el promotor cultural. Roles necesarios para guiar y enriquecer el proceso de mediación audiovisual en estos contextos.

El **rol de detonante** emerge como el instigador inicial de la colaboración entre los colectivos, identifica oportunidades y fomenta la colaboración en un entorno académico. Establece la conexión para el desarrollo de iniciativas que buscan beneficiar a la sociedad en su conjunto.

El **rol de activista** propone y desarrolla las circunstancias propicias para la creación de relaciones sólidas entre los participantes. En colaboración con las entidades, diseña sesiones iniciales de encuentro enfocadas a activar el conocimiento mutuo, la comprensión y la empatía y establecer un ambiente propicio para la colaboración.

El **rol de estratega** resulta significativo en la planificación y ejecución del plan docente de enseñanza-aprendizaje necesario para contribuir al

aprendizaje colaborativo. De forma estratégica contribuye a la estimulación de capacidades individuales y colectivas y a la identificación y dirección de enfoques que se alineen con los objetivos previamente acordados. Asegurando que los proyectos sean viables y efectivos.

El **rol de productor** aporta una perspectiva valiosa, combinando su experiencia en producción audiovisual con la creación de condiciones óptimas de enseñanza y mediación. Su capacidad para presentar referentes y sugerir opciones creativas, inspira a los participantes a explorar nuevas aplicaciones de los formatos audiovisuales.

El **rol de promotor/a cultural**, desempeña su papel a favor de la comunicación del proyecto de diseño, en la difusión y promoción tanto del proceso creativo como de las obras finales resultantes de la mediación audiovisual.

A su vez hemos definido el **perfil del mediador**, el cual debe poseer cualidades clave como empatía, escucha activa, imparcialidad y creatividad. Además, debe tener una visión estratégica, habilidades comunicativas, promover la reflexión y la autocrítica, y manejar las emociones. Además, su papel es importante para establecer colaboraciones sólidas para beneficiar la sostenibilidad y la difusión de los proyectos.

Hemos experimentado cómo la aplicación en el contexto de la mediación audiovisual, de una **metodología activa** como el *aprendizaje basado en proyectos con casos reales*, combinada con metodologías de co-diseño,

## CONCLUSIONES

como la propuesta por Masferrer, ha demostrado ser altamente efectiva para abordar *situaciones* complejas y fomentar en los participantes el desarrollo de competencias tanto específicas como socioemocionales.

Hemos expuesto la contribución de las **modalidades organizativas de enseñanza-aprendizaje** como seminarios, talleres, tutorías y el trabajo en grupo... a diferentes aspectos del proceso de mediación, viendo la importancia de focalizar estas modalidades según las necesidades y características específicas de cada proyecto.

La aplicación de estos enfoques no solo enriquece la formación de los estudiantes de diseño audiovisual y del resto de participantes, sino que también contribuyen a la generación de soluciones significativas y al empoderamiento de los colectivos involucrados.

Hemos resaltado la importancia de configurar una **zona de mediación audiovisual**, como un espacio colaborativo para la creación de proyectos audiovisuales. Un espacio físico y de pensamiento en el que, a través de la interacción de los participantes, la tecnología, los materiales, la escucha activa y la asertividad, se facilita un punto de encuentro para el acercamiento, la confianza, la colaboración, el aprendizaje y la construcción de identidades colectivas, impactando tanto en el ámbito de la creación audiovisual como en el social.

Esta tesis doctoral explora posibles **métodos audiovisuales** participativos para ser aplicados en esta zona de mediación audiovisual, enfatizando en

primer lugar la necesidad de elegir métodos inclusivos y útiles para todos los participantes durante el proceso. La equidad en la participación y la toma de decisiones consensuada son fundamentales para fomentar un encuentro significativo entre todas las partes involucradas.

Se resalta la importancia de **herramientas** democráticas que generen respuestas desde diversas perspectivas y promuevan la neutralidad. Estas herramientas deben adaptarse a las diferentes condiciones y niveles de los colectivos, permitiendo que diseñadores difusos se integren en la producción audiovisual y desarrollen sus habilidades.

Hemos presentado una variedad de herramientas y métodos concretos utilizados en iniciativas de mediación audiovisual:

- Preguntas guía
- Definición de temas y mensajes
- Columnas de elementos
- Mapas mentales,
- Creación de story line y curvas dramáticas
- El lenguaje audiovisual
- La dirección artística

## CONCLUSIONES

Estas herramientas utilizadas desde la óptica de la mediación han demostrado ser efectivas para estimular el diálogo, la reflexión y la colaboración entre los participantes.

En cuanto al impacto de estos métodos, se ha observado que activan a los participantes, mejoran las competencias tanto de los *diseñadores expertos* como de los *diseñadores difusos* y estimulan el debate social. Se enfatiza la importancia de monitorear dichos métodos para evaluar sus resultados y realizar ajustes según sea necesario.

Estos métodos y herramientas ofrecen también un enfoque valioso para abordar cuestiones complejas y fomentar la inclusión y la equidad en la producción audiovisual, tienen un impacto positivo en los participantes y en la calidad de los resultados, lo que los convierte en una contribución valiosa al campo de la mediación audiovisual.

En el capítulo 7 hemos propuesto una serie de **fases** consecutivas para la aplicación de una mediación audiovisual. Estas fases son el resultado del análisis, evaluación e iteración de las sucesivas prácticas realizadas durante la investigación, de las cuales se han ido extrayendo los puntos comunes de todas ellas y las mejores circunstancias para su implantación.

Establecemos 7 fases importantes:

- 1- Periodo de conexión / premediación y plan docente /plan de producción,
- 2- Periodo de vinculación,
- 3- Primera fase de investigación / tema y mensaje,
- 4- Segunda fase de investigación / conceptualización e ideación,
- 5- Formalización / producción y postproducción
- 6- El día de estreno
- 7- La evaluación.

En el **periodo de conexión/premediación** establecemos las relaciones y contactos iniciales con entidades relevantes, como directivos de organizaciones y responsables universitarios y definimos el acuerdo de colaboración, así como los compromisos de cada entidad. Enfatizamos la importancia de crear un acuerdo de construcción común en el que todos los participantes tengan igual relevancia. En el **plan docente/plan de producción** el mediador docente audiovisual, utiliza la información recopilada en la fase de conexión/premediación para diseñar una programación didáctica flexible y adaptada a los objetivos y a las necesidades de los colectivos involucrados.

## CONCLUSIONES

El **periodo de vinculación** desempeña un importante papel, implica una fase de acercamiento y conocimiento mutuo que es esencial para el éxito del proyecto y la creación de conexiones genuinas entre los participantes. Aquí determinamos el número y duración de las sesiones, la elección del lugar y la selección de actividades que fomenten la construcción de lazos sociales fuertes. La empatía y la autenticidad son elementos clave en el proceso de vinculación. Sin embargo, el periodo de vinculación normalmente no se limita sólo a este periodo, sino que se extiende a lo largo de todo el proceso donde los participantes se siguen conociendo, contribuyendo al éxito global del proyecto.

**La fase de investigación** es un proceso basado en la acción y la cocreación a través de las relaciones interpersonales. A través de un proyecto de co-diseño, fomentamos la investigación práctica con fuentes primarias y la interacción en primera persona entre participantes de diversos colectivos involucrados en el proceso de mediación audiovisual. Esta dimensión atraviesa todas las etapas de la mediación audiovisual, siendo más evidente en las fases iniciales.

Este enfoque permite la construcción colaborativa de narrativas audiovisuales y disuelve las fronteras entre individuos, su estatus social y cultural. Fomenta la colaboración entre los participantes en la conceptualización e ideación del proyecto audiovisual a través de métodos y herramientas democráticas, y provoca que los participantes no perciban diferencias significativas entre ellos, respaldando así la visión sistémica y social propuesta por el *modelo de mediación circular narrativo* de la Dra. Sara Cobb.

Los participantes utilizan **herramientas de producción audiovisual** para expresar sus necesidades y definir su identidad. La cocreación se convierte en un proceso de construcción de una narrativa común reflexiva y crítica en el que todos los participantes se convierten en protagonistas de la historia.

La *concientización*, inspirada por Paulo Freire, cobra relevancia a medida que los participantes comprenden las problemáticas de sus compañeros, sus experiencias y su entorno, promoviendo así el *aprendizaje reflexivo*.

La definición de la propuesta definitiva se basa en criterios de evaluación acordados entre todos. Los participantes participan activamente en la toma de decisiones, asegurando la alineación con los objetivos de mediación y aprendizaje establecidos por las instituciones colaboradoras.

En **la fase de formalización** se destacan elementos formales y estrategias con un alto grado de visualización de los colectivos. Se enfatiza la participación activa de las personas involucradas en la creación de la obra, lo que influye significativamente en su representatividad como puede ser:

- La incorporación de las habilidades de los participantes, como el dibujo o la escritura en la formalización del proyecto. Estas habilidades no solo son herramientas creativas, sino que permiten a los participantes comunicarse, trascender y aprender a través de la colaboración positiva.
- La elección y el uso de palabras, puesto que llevan asociadas narrativas a temas sensibles y son importantes para la representación del colectivo.



## CONCLUSIONES

- La inclusión en el audiovisual, de testimonios reales en primera persona de los participantes. Esta inclusión les da voz en la sociedad y genera procesos de fortalecimiento.
- La elección del formato audiovisual y la forma de la obra, literal o metafórica, así como la utilización del color, la banda sonora ... tienen un impacto significativo en la representación de los participantes. El objeto se convierte en una representación de sus anhelos e incomodidades y también en una herramienta útil para transmitir sus experiencias y emociones a su entorno más cercano.
- Los dibujos y la animación permiten abordar temas complejos de manera efectiva y expresar las sensibilidades y necesidades de los participantes. La inclusión de la ilustración y la animación tanto en representaciones literales como metafóricas agrega una capa de significado a la obra.

En conjunto, estos elementos y estrategias resaltan la importancia de la relación de las personas participantes en la mediación audiovisual. Su participación activa y colaborativa influye en la representatividad de la obra y fortalece a todos los participantes. El proceso de formalización, producción y postproducción se convierte en una oportunidad para dar voz y visibilidad a los colectivos, trascender barreras, transformar a los participantes, transformar la percepción social y generar un impacto social significativo. El proceso de creación del audiovisual se convierte en una oportunidad para dar voz, visibilidad y significado a los colectivos.

El **día de estreno** se expone la pieza audiovisual, representación del punto de encuentro de los colectivos y de la relación de las personas participantes. Se propicia una interacción significativa entre los colaboradores y la audiencia, lo que lleva al reconocimiento del trabajo y al empoderamiento de los participantes. Además, esta presentación pública sirve como una evaluación de los resultados del proceso para todos los participantes, incluido el mediador y los colaboradores, así como de las posibilidades del audiovisual en cuanto a su efectividad y capacidad para reflejar los objetivos y la representatividad del colectivo.

La incorporación de este *día de estreno* a la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), es un elemento diferenciador en la aplicación de esta metodología. Brinda una oportunidad única para que los participantes evalúen en tiempo real la eficacia de sus estrategias profesionales, conceptuales y formales ante una audiencia comprometida. En el caso de los estudiantes, este evento va más allá de la evaluación académica unilateral, permitiéndoles medir si se logran los efectos deseados al aplicar las técnicas de la profesión del diseño audiovisual.

Para los docentes, es un momento clave para evaluar las competencias de los estudiantes, incluyendo habilidades duras y blandas, a través de las presentaciones orales de los proyectos. También proporciona una oportunidad para reflexionar sobre el proceso de mediación y ajustar en consecuencia. Esto incluye la identificación de las estrategias creativas más efectivas en términos de representatividad del colectivo

## CONCLUSIONES

y la evaluación de los métodos docentes utilizados, lo que contribuye a futuras iteraciones de proyectos de mediación.

Proponemos la realización de una última sesión de cierre para realizar **el proceso de evaluación**. Es una parte integral del aprendizaje en el contexto de la mediación audiovisual. Como docentes y mediadores, es crucial proporcionar las herramientas y un entorno adecuado para que los participantes puedan llevar a cabo la evaluación de manera autónoma, bajo su orientación.

Para ello en nuestra práctica ha resultado satisfactorio la realización de entrevistas semiestructuradas, y la utilización de herramientas de autoevaluación y evaluación entre compañeros.

Desde el punto de vista del proceso de mediación, la evaluación es un proceso gradual que se lleva a cabo en todas las etapas del proyecto. La metodología de co-diseño permite a los estudiantes establecer criterios de forma comunitaria que utilizan para evaluar su proyecto colaborativo. La evaluación es un proceso continuo que se integra en el aprendizaje. Además, **el día de estreno** proporciona a los estudiantes una evaluación auténtica, ya que tienen que exponer sus piezas al público y demostrar sus habilidades profesionales en comunicación.

Para el mediador docente la sesión de evaluación es una oportunidad para comprobar que los estudiantes han adquirido las competencias específicas y profesionales necesarias.

Se observa el impacto positivo de la mediación audiovisual en el aprendizaje de los universitarios y la adquisición de competencias en varios aspectos:

- Mejora de las *competencias generales*, con un compromiso ético sólido y contribución a la transformación social.
- Desarrollo de *competencias transversales*, como adaptarse a nuevos contextos y aplicar el conocimiento en ámbitos emergentes.
- Desarrollo de *habilidades de comunicación oral*, escrita y audiovisual.
- Fortalecimiento de *competencias básicas*, como la recopilación e interpretación de datos y la capacidad de transmitir información.

Mejora de *competencias específicas* relacionadas con el diseño, incluyendo la capacidad de análisis crítico, integración de conocimientos culturales, ejecución de proyectos de diseño creativos e innovadores, investigación y aplicación de metodologías de diseño.


Adquisición de competencias interdisciplinarias, habilidades blandas y habilidades de aprendizaje.

Sugerimos diseñar un protocolo de evaluación específico que incluya indicadores, criterios y métodos para medir y documentar el desarrollo de competencias interdisciplinarias y habilidades blandas.

## CONCLUSIONES

Es alentador observar cómo estas actividades han contribuido al desarrollo de una mayor conciencia de las capacidades y una mayor autonomía profesional entre los participantes. La mayoría de los participantes expresó satisfacción con los resultados obtenidos en los proyectos, considerando que sus expectativas se cumplieron e incluso se superaron en algunos casos.

El último proceso de proceso de evaluación, realizado en torno al proyecto SMA2023, nos arroja resultados sobre la mediación audiovisual y una serie de hallazgos importantes que abordan diversas áreas a tener en cuenta en la implantación de un proceso de mediación audiovisual:



**Sensaciones Encontradas:** El proyecto generó una amplia gama de emociones en los participantes. La mayoría de las emociones expresadas son positivas, como satisfacción, emoción y logro. Sin embargo, algunos estudiantes también enfrentaron dificultades inesperadas, como estrés, temor y dificultades en el manejo de las situaciones personales compartidas por los colaboradores de la Fundación Orienta.

Con lo cual desvelamos y destacamos que en los procesos de mediación audiovisual es necesario estar alerta a los posibles efectos adversos de éstos y proporcionar apoyo adecuado a todos los participantes y por tanto considerar la incorporación de profesionales para brindar apoyo adicional desde un inicio.

**Motivación y Aprendizaje:** El proyecto ha tenido un impacto significativo en la motivación de los participantes. Resultado de la creación de un

proyecto real que se percibe como un trabajo con un propósito más allá de la academia. Los participantes informan haber desarrollado habilidades de asertividad, comunicación, escucha activa y solidaridad, lo que ha favorecido su proceso de aprendizaje. Además, consideran que este proyecto ha modificado la forma en que se enfrentarán a proyectos futuros.

**Transformación:** Los participantes consideran que este proyecto ha tenido un impacto significativo en la visibilización, concienciación, reflexión, empatía y promoción del cambio en temas complejos tanto a nivel personal durante el proceso de creación como con la repercusión en el público de las piezas creadas. También destacan la capacidad del proyecto en la creación de espacios seguros y educativos para todos, promoviendo el conocimiento y la creatividad como medios para lograr un cambio significativo.

**Diseño Audiovisual:** Descubrimiento por parte de los estudiantes de otras posibilidades de aplicación de la disciplina del Diseño Audiovisual. Considerando el diseño audiovisual como una herramienta relevante para la transformación social y la reflexión. Esto les ha abierto nuevas perspectivas en relación con las aplicaciones del diseño audiovisual y su potencial para tocar fibras emocionales y comunicar mensajes impactantes.

En resumen, la mediación audiovisual se ha demostrado como una herramienta educativa altamente efectiva en procesos sociales, brindando un enfoque innovador en la gestión de temas complejos. Ha demostrado ser una fuente de inspiración y posibilidades, fortaleciendo y contribuyendo a la formación de *ecosistemas favorables* para los participantes.

## CONCLUSIONES

Ofrece la posibilidad de que las personas participantes se conviertan en protagonistas de la construcción de la historia y tengan la oportunidad de hacer oír su voz en temas relevantes.

El mediador audiovisual desempeña un papel fundamental en este ecosistema.

En conjunto, esta investigación ha arrojado luz sobre la importancia de la *mediación audiovisual* como herramienta para la *transformación social* a través de un *aprendizaje colaborativo* en el contexto universitario. Los resultados y conclusiones obtenidos a lo largo de esta investigación proporcionan una base para futuros docentes, estudios y prácticas en este campo, destacando la importancia de la mediación audiovisual como un medio para el cambio positivo en la sociedad.

En el futuro nos planteamos seguir la investigación explorando más métodos audiovisuales de mediación, así como abrir una nueva vía que explore las posibilidades y la agencia que tienen las piezas audiovisuales creadas mediante una mediación audiovisual.

*Pero eso ya vendrá, ...después del uno, ...el dos.*

# BIBLIOGRAFÍA / WEBGRAFÍA

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*, nº2. 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>>

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](https://www.youtube.com/watch?v=Q8XwmQVg0-s)> [Recuperado el 20/02/23]



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](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 /WWPcxlyUe6g](https://youtu.be/WWPcxlyUe6g)> [Recuperado el 15/02/23]

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]

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](http://www.sev.gob.mx/difusion/2017/cdose/Tandem_9.pdf)> [Recuperado el 14/01/19]



## BIBLIOGRAFÍA / WEBGRAFÍA

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.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). 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]



## BIBLIOGRAFÍA / WEBGRAFÍA

- 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. 927. 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*, n° 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.



## BIBLIOGRAFÍA / WEBGRAFÍA

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-gogoratzuz200429p.pdf](https://convivencia.files.wordpress.com/2010/11/negociar_mediargernika-gogoratzuz200429p.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]

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.progess.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>>



## BIBLIOGRAFÍA / WEBGRAFÍA

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.

# ANEXOS

## Anexo I

En este anexo se adjunta la transcripción literal, sin correcciones ortográficas ni traducciones, de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los estudiantes participantes tras la finalización del proyecto *Salud mental en adolescentes, SMA 2023 (2022/23)*. Iniciativa que ha sido tomada como muestra principal de estudio en nuestra investigación.

Es ella se propuso una revisión y reflexión crítica y consciente de lo aprendido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se realizaron un total de 20 preguntas repartidas en cinco bloques de interés: innovación, proceso de aprendizaje, implicación del colectivo, sensaciones y aspectos generales.

Las entrevistas fueron realizadas a la totalidad de los participantes de la actividad en una sesión dedicada de evaluación final. Un total de 27 estudiantes a excepción de un participante que no pudo completar la entrevista por causas de enfermedad.

Las respuestas están agrupadas en primer termino con el título del proyecto elaborado por un mismo grupo de estudiantes (brecha generacional, la

llave...) entendiendo que las particularidades del grupo (nº de participantes, perfiles, intereses, objetivos, ...) condicionan sus respuestas y es necesario entenderlas en el contexto concreto.

En segundo lugar, las respuestas de los 27 estudiantes a cada una de las preguntas correspondientes se han numerado del 1 al 27 para mantener su anonimato. Entendiendo que las respuestas asociadas al número XX siempre corresponden al mismo estudiante.

### BLOQUE 1 : INNOVACIÓN

***¿Qué aspectos innovadores con respecto a la transformación social crees que tiene este proyecto?***

#### BRECHA GENERACIONAL

1. Llegar a un público joven de una forma alternativa, buscando nuevas maneras de transmitir sensaciones y que digan, ah, si, a mí también me pasa.
2. Este proyecto es una forma innovadora de mostrar problemas

reales de la sociedad con metodologías atractivas para el público, nuevas formas de expresar problemáticas.

3. Este proyecto visibiliza un tema social de una forma innovadora, jamás vista, por lo que llama la atención y visibilización a la salud mental. El hecho de hacerlo conjuntamente con los mismos adolescentes que lo están viviendo, ayuda a llegar a una conceptualización y formalización mucho más profunda, con la que llegan a conectar de verdad con la pieza.
4. Con respecto a la transformación social, nuestro proyecto innova en el aspecto de la literalidad. Creo que es un proyecto que se acerca mucho a su público ya que trata un tema general el cual todos nos sentiremos identificados. Me refiero a la literalidad ya que no es “complejo” de entender, tiene narrativa que lo refuerza, y materiales de contexto como la animación del jarrón y del marco de la ventana.
5. Crec que és un tema no gaire tractat, ja que la majoria de dissenyadors que tenen possibilitats d'ensenyar les seves obres, són persones adultes. I generalment, els adults intenten evitar el tema de la bretxa generacional, o només en parlen des del seu punt de vista. Parlem de com ens sentim una gran part de la població considerada jove, i intentem donar veu a aquests problemes que sentim que no son presos en serio, o no són considerats problemes importants.

## LA LLAVE

6. Tot i tractar-se d'un tema tant recurrent avui en dia, crec que el projecte ha sapigut transformar la nostra perspectiva per a poder mirar amb uns altres ulls. Així com ens fa acostar a nosaltres als problemes de salut mental, crec que també impacta d'alguna manera a l'espectador, més enllà del resultat final.
7. La sociedad cada vez es más visual, transmitir, comunicar y expresar a través del audiovisual es innovar en cuanto a educación en una sociedad que consume día a día horas de material audiovisual, transformando las herramientas de aprendizaje y concienciación.
8. Tracta un tema molt important actualment però poc present en quant a posar-lo sobre la taula i visibilitzar-lo. A més, posa els adolescents i les seves inquietuds en el centre per mostrar-les a la resta i poder-los dotar de veu quan més ho necessiten.
9. Primer de tot considero que el fet d'ajuntar estudiants de disseny audiovisual i la fundació orienta per executar aquest projecte ja és un aspecte innovador dins la transformació social. No només això, sino que hi hagi punts de trobada i que es creïn grups de treball en col·lectiu, on és una oportunitat pels que fan el projecte com el que el veuen. Juntament trobar noves formes i maneres de compartir i transmetre certs missatges.

## SOLEDAD

10. Creo que gracias a trabajar en conjunto de los chicos del hospital no hemos caído en el típico proyecto con un tema normal y sin pasión por detrás. A mi parecer que todo esto haya sido una co-creación le da una parte más de profundidad al proyecto y esto se ve reflejado en la formalización de los mismos. Y por la reacción y las opiniones de la gente que lo visualizó esto hizo los proyectos emotivos y cumplieron su afán de proyectar y enseñar a la sociedad que estos problemas mentales sí existen.
11. Dar mayor apoyo y visibilidad al colectivo y concienciar a la sociedad del gran impacto que tiene en las personas que los sufren.
12. Creo que con nuestro proyecto conseguimos dar visibilidad al concepto que enfocamos y que trabajamos desde y para la empatía social.
13. Tanto el motivo y finalidad del trabajo como la metodología empleada en él ya ejercen un tipo de transformación o concienciación en los participantes del proyecto, que nos "obliga" a ponernos límites y trabas desde el respeto.

## LUCIÉRNAGAS

14. Creo que el proyecto busca cambiar varias temáticas y problemáticas entorno a la salud mental desde un formato audiovisual más inmersivo. No tan solo mediante el uso de varias imágenes potentes y descriptivas, sino también a través de las estructuras escogidas/creadas y los diálogos que estas consiguen crear con el espectador.
15. Creo que tiene muchos aspectos innovadores sociales, ya que es una propuesta que incluye una comunicación y conexión entre personas de audiovisual de BAU y personas del Hospital de Día. Ambos a través de este proyecto hemos aprendido del uno al otro, así realizando una relación que sin este trabajo no hubiese sucedido. Es por eso que juntar la educación social con el audiovisual ayuda a transformar socialmente los dos itinerarios
16. Creo que este proyecto trata un tema, la salud mental, que se suele idealizar y es bastante tabú. Todos los grupos han optado por aplicaciones del audiovisual sobre bases completamente distintas, y creo que en todas ha funcionado, y esto es lo que creo que puede llegar a conectar con más público distinto. Hablar con un adulto sobre la recuperación, la ansiedad... que no ha crecido entorno la educación de la salud mental, quizás se la haga complicado de entender, y más si proviene

de la boca de su hijx. Al igual que un niño no puede entender según qué cosas. Es por eso que creo que utilizaré audiovisual, y no solo eso, sino el mapping sobre superficies distintas, con versiones distintas lo hace mucho más entendible y más fácil de comprender.

17. Creo que muestra una visión realista sobre el camino de la recuperación. Tratamos de mostrar no solo las cosas positivas, cosa que se tiende a hacer cuando se habla de la salud mental, cosa que esta bien y es necesario enfocarse en lo optimista para salir adelante, aunque hablando con las chicas decidimos que no era lo más realista y que a veces, cuando te llenan la cabeza con todas estas metas y ves que no las puedes conseguir porque no tienes la suficiente fuerza aun o aun no estas lo suficiente optimista, te sientes más ya que te sientes extraño por no sentirte tal y como te han dicho que deberias.
18. Este proyecto ayuda al espectador a adentrarse en el mundo de las enfermedades mentales y a empatizar y comprender un poco más este mundo.


### ATADURAS DE IDENTIDAD

19. Este proyecto consigue transmitir y visibilizar un tema del que se habla muy poco: la disforia de género. Por lo tanto, innova a la hora de transmitir un mensaje y tratar el tema.

20. La creación de un cuerpo con el diseño previo de una falda hecha a mano y a medida del maniquí así como la realización del diseño conceptual y la historia narrativa.
21. Uno de los aspectos innovadores que elabora nuestro proyecto es sobre todo poder concienciar y hacer reflexionar sobre el poco apoyo que reciben los adolescentes con disforia de género por parte de su familia y amigos.
22. Considero que al resolver este proyecto con un mapping, hemos podido visibilizar una temática, como es la disforia de género, de una manera diferente, y hemos podido dar voz a niños que no podían expresarse y comunicarse con la familia y el entorno. Ha sido una manera muy interesante de concienciar este tema y de sentir empatía por estas personas.

### NECESITO TACTO

23. Pienso que el lenguaje es limitado y este proyecto nos permite hablar mas allá de las palabras. Cuando capacitamos de información a alguien externo podemos crear un impacto en ellos. Esto me hace pensar que cuando mas impresionamos con herramientas poco comunes, la gente reacciona más ante ello. Al utilizar un formato poco habitual, hace que este proyecto en cierto modo, cree un impacto al espectador.

- 
24. La instalación tiene un peso muy grande en lo social, reflejando las ideas, el mensaje y el tema, creando un espacio de empatización y de sensibilización con la temática.
  25. Considero que lo innovador de este proyecto, es el hecho de la co-creación, haber trabajado en colaboración con las voluntaries del Centro Orienta, ya que tratar un tema tan complejo como el que hemos tratado, y que no hemos vivido en primera persona ninguno de los del grupo, el resultado habría sido totalmente diferente. Por lo que la contribución y participación de personas que han vivido en primera persona una TCA, ha sido clave.
  26. Creo que son muy potentes las experiencias que las chicas de Orienta se han abierto a compartir con nosotras, y que la narración de sus experiencias personales dándole voz a todo un colectivo supone un gran impacto nivel de sensibilización, visibilización y para promover la empatía. Creo que es innovador que dos colectivos de jóvenes con perfiles tan distintos pero a la vez tan parecidos puedan cocrear una pieza para mandar en nuestro caso un mensaje tan necesario es muy interesante.
  27. El trabajar conjuntamente, co-crear e involucrar en el proceso a personas que les afecta en primera persona la temática que se aborda.

### ***¿Qué posibilidades de aplicación del diseño audiovisual has detectado después de esta experiencia?***

#### BRECHA GENERACIONAL

1. La posibilidad de mezclar físico y digital para dar más credibilidad con un concepto, mezclando luces, colores y texturas para crear un objeto nuevo que cambia constantemente, la hibridación de conceptos.
2. Me he dado cuenta de que realmente el audiovisual puede estar en todas partes. No se limita simplemente a una pantalla.
3. Mapping, holograma, proyectar sobre un espejo con tu reflejo de fondo.
4. Principalmente la gran herramienta para el aprendizaje y la enseñanza. Fácilmente identificable en este proyecto aplicadose en la creación de contenido interactivo y atractivo, que facilite la comprensión de conceptos complejos. Otra aplicación sería una de las otras reflejadas en esta experiencia, la comunicación social, para abordar problemas sociales, o en este caso la salud mental en los jóvenes, y promover el cambio/la ayuda.
5. NO CONTESTA

### LA LLAVE

6. M'he adonat que les possibilitats de creació són immenses, que no tant sols es pot projectar a superfícies planes sinó que es pot projectar a pràcticament tot sempre i quan hi posis una mica de ganes, imaginació i dedicació. Crec que tot es tracta de prendre's-ho amb calma i no voler-ho fer tot al moment, tota idea és bona i es pot portar a terme. També destacar, per altra banda, els programes utilitzats ja que, en el meu cas, no n'havia utilitzat cap mai abans i crec que gràcies aquest projecte m'he pogut acostar i aprendre a utilitzar-los de manera bàsica. Personalment, m'hagués agradat entrar més en el programa d'After Effects (potser es va fer el semestre anterior i no hi vaig poder participar)
7. Esta experiencia me ha enseñado mucho de mis errores, he aprendido 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. Las posibilidades son muy variadas, pero el secreto está en entender y ponerse en la piel del espectador para saber generar impacto en aquello que queremos transmitir.
8. És una eina de transformació social molt potent ja que té la capacitat de comunicar un missatge de manera atractiva visualment, interactiva, entretinguda i clara, adaptant-se a qualsevol format i públic objectiu. Pot tractar temes sensibles des de la metàfora,

podent arribar a un gran rang d'espectadors i emocionar, fer reflexionar, inclús fer veure diferents punts de vista i aconseguir un canvi en el públic.

9. Crec que després d'aquesta experiència, es demostra que l'aplicació del disseny audiovisual pot anar molt més enllà d'una única pantalla, que és un recurs molt potent amb el qual es poden fer moltes més coses de les quals ara mateix ens imaginem. Que pot tenir un impacte molt gran i a l'hora de transmetre es pot experimentar per arribar a coses noves o diferents.

### SOLEDAD

10. Una parte importante de este proyecto ha sido darnos cuenta de para lo mucho que podemos llegar a abarcar con nuestros proyectos audiovisuales. Amigos míos se emocionaron y llegaron a llorar viendo algunas piezas. 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.
11. Después de realizar este proyecto el micromapping es una de las posibilidades de aplicación al diseño audiovisual que mas considero, ya que te permite plasmar el contenido en muchos lugares/espacios totalmente diversos. Lo que lo convierte en un método interesante para adaptarlo a cualquier contexto.



12. La aplicación del micromapping, el uso de clips realizados por animaciones y por grabación propia, el uso de una instalación inversiva que permite sacar el audiovisual fuera de pantalla...
13. 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. Mediante el diseño audiovisual que podemos reformular el espacio según nos de la gana (siendo conscientes de nuestras propias limitaciones, claro está) y crear en él pura ficción.

### LUCIÉRNAGAS

14. Como he mencionado anteriormente, creo que la interactividad que generan el uso de diferentes superficies o plataformas sobre las que proyectar modifican e influyen mucho en cómo se desenvuelve el discurso del audiovisual y la experiencia del espectador.
15. Me he fijado que el diseño audiovisual es mucho más transformativo de lo que me 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.
16. 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 en el mismo crea expectación.

17. He aprendido cada vez mas el uso de Resolume Arena y cada vez me gusta mas el mappin. Creo que me he dado cuenta de las grandes cosas que se pueden llegar a hacer gracias a estos proyectos.
18. Después de esta experiencia he visto la posibilidad de aplicar el diseño audiovisual desde todo tipo de aspectos. He visto lo extenso que es y gracias a ver el resto de proyectos de mis compañeros, distintos puntos de vista y aplicaciones.

### ATADURAS DE IDENTIDAD

19. Después de este proyecto he visto lo lejos que se puede llegar a la hora de aplicar el diseño audiovisual. A través de él, se puede conseguir tratar temas muy diversos y difíciles como es la salud mental, y poder transmitir sensaciones y emociones de personas sin voz.
20. Que podríamos llevar este diseño de forma expositiva para crear conciencia de la problemática en la disforia de genero.
21. Para poder visualizar y concienciar sobre la disforia de género. Una experiencia visual y emocional única ya que lo que busca es abordar

y explorar la disforia de género, así proyectando en un maniquí donde se puedan gestionar y destinado las normas establecidas y así poder abrir las puertas de exploración de la identidad de género y lo que le rodea. Para poder reflexionar y poder hacer un cambio.

22. He detectado bastantes. Al final el diseño audiovisual pretende visibilizar, concienciar, empatizar, comunicar, dar voz a aquellas personas que no pueden hacerlo... Pretende cambiar y transformar ideas y concepciones a través de audio y vídeo.

### NECESITO TACTO

23. Creo que hay infinitudes de posibilidades de crear y mover algo audiovisual. El enfoque audiovisual que estamos trabajando es algo que se conoce muy poco y creo que esto nos da juego y diferencias creativas.
24. En este enunciado, hemos podido desarrollar el fuera a pantalla más lejos de lo que creía que podríamos haber trabajado, mucho más allá del micromapping, utilizando nuevas técnicas del audiovisual.
25. Sinceramente, me ha dado mucho que pensar acerca del uso del diseño audiovisual, y sobretudo el gran impacto que puede llegar a tener. No solo al arte y entretenimiento, sino que ahora que vivimos en una era hiperdigitalizada y que consumimos muchísimo contenido audiovisual ... siento que esta rama del diseño tiene un gran papel en la reflexión social y sobretudo en el cambio y en la

transformación de pensamiento. Por lo que creo que se puede tratar infinidad de problemas sociales existentes en la sociedad, dar visibilidad a colectivos vulnerables, sensibilizar y concienciar la diversidad, prevenir en temas de Salud mental. Etc

26. 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.
27. Que en muchas ocasiones, algo que consideras relativamente simple, puede tener un gran impacto.

***CONCRETA qué aspectos audiovisuales innovadores crees que tiene vuestra pieza para poder expresar el mensaje que queréis transmitir.***

### BRECHA GENERACIONAL

1. La aplicación de la animación para transmitir un momento en específico del audiovisual acompañando el momentum a la misma vez que el marco de las ventanas que se transforman y cambian de color repentinamente.



2. Nuestra pieza audiovisual permite hacer llegar el mensaje al público de una forma más comprensiva a partir de las dos ventanas y el jarrón permite la creación de una simbiosis entre lo obvio con lo metafórico.
3. Nuestra pieza proyecta el audiovisual principal sobre una ventana, es un poco más literal, pues los de la asociación nos confesaron que conectan más con estas piezas que con piezas muy metafóricas y complicadas de entender. Aún así, quisimos aportar este punto metafórico en el marco de la ventana y en el jarrón, proyectando animaciones que refuerzan la situación.
4. Cómo bien comento anteriormente nuestro audiovisual trata de una forma literal lo que quiere expresar, la brecha generacional. Proyectando en una ventana, haciendo participe al espectador de lo que sucede. Así mimo sin alejarlo radicalmente, lo hace espectador y vividor de lo acontecido en la ventana.
5. La barreja d'aquelles coses literals i metafòriques. Ajuntant diferents elements de la vida quotidiana (el gerro i les finestres), per explicar dues històries paral·leles pero que van lligades entre si.

#### LA LLAVE

6. En tota la peça audiovisual hem utilitzat la metàfora. Això també es veu reflectat en el suport, que crec que és un aspecte a destacar del nostre projecte. Al tractar-se d'un pany, crec que s'entén molt bé el

missatge que vol transmetre, allò de dins i allò de fora d'una persona. Per altra banda, el format estètic de l'audiovisual crec que també ajuda a que es pugui comprendre millor: utilitzar majoritàriament el blanc i el negre i que el color només aparegui a punts etretègics.

I ja per acabar, mencionar la part d'audio, que crec que està molt ben treballada i és interessant com es fusiona amb la part d'imatge.

7. La intenció de nuestra pieza era aproximar la emoción de observar la intimidad a través de nuestro dispositivo. Tal vez ha habido errores, pero 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.
8. Crec que el suport del mapping i la idea de fer apropiat a l'espectador per descobrir una part del contingut és bastant innovadora, si més no ens va semblar un exercici molt interessant i que aportava molt a nivell conceptual, així que ens vam llençar a la piscina. Així, tot el contingut està adaptat a aquest joc d'interior i exterior tant conceptual com físic.
9. Per poder expressar el missatge vam decidir jugar amb la instal·lació i poder crear una diferència entre el món exterior i l'interior. Aquest era un marc de tela amb un retall d'un bocallaves i mes enrera el bocallaves. D'aquesta manera veure una diferència entre els dos mons, es veu com lo de fora afecta a lo de dintre i lo de dintre a lo

de fora. A més a més el fet d'utilitzar una metàfora, en aquest cas una flor i diferents elements, per tal d'expressar diferents emocions. Para poder expresar el mensaje decidimos jugar con la instalacion. Una tela co un recorte del bocallaves i mas a tras el bocallaves, de esta manera representar el mundo exterior i el interior, en este se va relacionando i se puede ver como lo de Fera afecta a lo de dentro i como lo de fuera puede afectar a lo de fuera. Además de utilizar la flor coo una metáfora i diferentes elementos para expresa diferentes emociones.

### SOLEDAD

10. Creo que precisamente el audiovisual en sí mismo junto al soporte se complementan para que pueda dar la sensación que la proyección sale de la pantalla. Así mismo teniendo el altavoz tan cerca genera mucha más inmersión de la pieza, que era justamente nuestra intención.
11. Sobre todo en la parte audiovisual diría los efectos y la edición del vídeo po el hecho de no ser literal sino utilizar diferentes metáforas con el amanecer, las polillas....
12. El uso del micromapping para crear una experiencia inmersiva, despertando los sentidos y las partes más sensoriales d nuestro cuerpo y cerebro, causan atención y activando los sentimientos/emociones del público. Creo que esto se ha conseguido gracias al


audiovisual, a la instalación creada en la cual se ha proyectado el audiovisual y el espacio.

13. Nuestra pieza tal vez se haya quedado un poco justa en cuanto a innovación audiovisual, pues al fin y al cabo, el tríptico que hemos construido para proyectar el proyecto seguía siendo una pantalla. Sin embargo, creo que conseguía hacer reflexionar al espectador y, más allá de ello, también ha conseguido cautivar y sumergirlo en la obra y, tal vez, sus propios pensamientos. Es por eso que, reitero, tal vez se haya quedado justa en cuanto a experimentación e innovación del plano físico (realmente no juega ni interactúa con el espacio como lo hacen otras) pero consigue ser igual de efectiva gracias a la fuerza del audiovisual.

### LUCIÉRNAGAS

14. Pienso que el hecho de haber hecho un mapping sobre un "falso" espejo consigue potenciar aún más ese concepto de introspección, de crear un espacio en que el espectador se encuentre con sí mismo, "de tú a tú". Así mismo, el uso de una cámara retransmitiendo en directo en algunas partes del audiovisual consiguen enfatizar ese aspecto aún más.
15. 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. 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. Algo que nos dimos cuenta a través del público por su innovación fue el uso de la cámara en el mapping, nos fijamos que cada persona que se ponía a ver el audiovisual se sorprendía mucho al ver sus caras en él.

- 
16. Nosotras hemos elaborado de forma más abstracta, todos esos pasos que vive la persona en cuestión. Ya sean más alegres y de claridad, como todos esos periodos de ansiedad. Además, todo el mapping transcurre en un espejo, que actúa como reflejo de la persona que está sentada en frente. Esto provoca que el público sentado en frente del espejo, pueda empatizar con aquello que le estamos mostrando. El detonante es cuando literalmente se refleja en el mapping la persona sentada en frente, gracias a una cámara que le enfoca.
  17. Considero que nuestra pieza presenta ciertas innovaciones audiovisuales. En este proyecto queríamos dar la sensación de que el espectador se sintiera delante de un espejo y para reforzar esta sensación, a parte de hacer el mapping dentro de un marco, aprendimos a conectar una webcam y cronometrar la proyección de la cámara en el momento deseado de la pieza.

18. A través del mapping y la simbología del espejo permite al espectador conectar y verse reflejado en la pieza. El hecho de añadir la cámara webcam hace que la persona conecte y se interese por entender y saber más sobre el audiovisual.

#### ATADURAS DE IDENTIDAD

19. Creo que nuestra pieza tiene mucha sensibilidad y verdad. Al haber una voz en off narrativa de un adolescente con disforia de género, se consigue una mayor visibilización y representación de lo que las personas con disforia de género sienten. Es una pieza muy personal pero que llega a representar a todas las personas de este colectivo
20. La realización del video-mapping que es bastante compleja debido a que hay que encajar bien los diseños en el cuerpo que se proyecta que en este caso era una falda con cuerdas y en esas cuerdas se proyecta las animaciones, así que esto junto con el tratamiento de la disforia de género que es un tema un poco complicado de tocar ya que ninguna del grupo forma parte del colectivo.
21. El punto más fuerte son los testimonios y su relato de la historia como va mejorando gracias a la familia.
22. Considero que nuestra pieza logra que el espectador empatice con las personas con disforia de género. Que se pongan en su piel y que se den cuenta de todo el proceso y todo lo que hay por el camino. El hecho de proyectar en un maniquí atado ya es una

forma innovadora de entender el tema. Representando así el cómo se sienten atados a su propio cuerpo por no ser el género que realmente querían ser.

#### NECESITO TACTO

23. Creo que el factor clave de nuestra pieza es el holograma, me estuve fijando el otro día y es que por mucho que la técnica 'Pepper's Ghost' hace muchos años que existe... esta bien volver atrás y mostrar algo que tiene sentido, y que en realidad no es difícil de entender. Pero a la gente le impactó, la gente no entendía qué estaba viendo, y eso, es increíble. De repente, creas un clima de curiosidad.
24. Nuestra pieza ha sabido expresar y proyectar el mensaje a través de la maqueta de la pecera, sin hablar del audiovisual. A partir del método del croma, se ha conseguido dar una sensación y una sensibilidad en la grabación con mucha más fuerza. Utilizamos la metáfora para dar mucho sentido a la formalización del proyecto.
25. Creo que el aspecto audiovisual innovador de nuestra pieza, ha sido el hecho de proyectar a una persona dentro de una pecera transparente pequeña, ya que ha conseguido que el espectador realmente empatice con lo que se narra en la pieza.
26. El uso de la técnica Ghost Pepper de esta forma, dando la sensación de que el protagonista realmente se encuentra preso en la pecera.

27. La implementación del efecto "pepper ghost" en la formalización del proyecto ha hecho que la pieza tenga un atractivo extra. Además de que funciona y suma a la propuesta, haciéndola crecer.

***Hemos trabajado con una nueva metodología la MEDIACIÓN AUDIOVISUAL, la CO-CREACIÓN audiovisual + un servicio a la sociedad. ¿Qué posibilidades crees que podría ofrecer esta metodología en cuanto a transformación social?***

#### BRECHA GENERACIONAL

1. Es una de las mejores maneras de trabajar en un futuro, ¿Cómo se pretende hacer un diseño crítico sin la participación activa de las personas afectadas? La co-creación puede darle mucho sentido al diseño del futuro, porque no es solo un crear para, sino un crear con y para la gente que lo necesite.
2. Tener este tipo de experiencias y crear audiovisual a partir de la colaboración permite hacer proyectos más cercanos a la realidad, no se pueden hablar de ciertas cosas sin tener un criterio o un acompañamiento. Permite hacer a todos partícipes, los creadores y el público.

3. Después de esta experiencia, la cocreación creo que es algo indispensable a la hora de hacer cualquier proyecto. Creo que tanto ayudar en el proceso de ideación como ver el resultado partiendo de sus experiencias les ayuda a sentirse parte de algo, a sentirse escuchados, etc. Además de conseguir una pieza mucho más transformadora y enfocada a su público objetivo.
4. Es una de las maneras más claras y satisfactorias de trabajar audiovisualmente. El audiovisual, desde mi punto de vista, es uno de los formatos más representativos de poder transformar la sociedad, ya que lo visual siempre llega antes que cualquier otra cosa. Teniendo ayuda de algo real y no tan imaginativo, como sería crear un audiovisual sobre la salud mental con información de internet. Los testimonios reales, interacciones y conocimientos de quienes lo padecen hacen reforzar el audiovisual de una manera mucho más significativa.
5. Crec que és un molt bon mètode per parlar i processar tot allò que sents i els problemes que detectes. Et dona la oportunitat de pensar realment de quina forma vols expressar el missatge, i quin missatge vols donar. Crec que és molt bon mètode per tenir un procés de treball organitzat per fases, i per tant no deixar-te cap detall enrere.

#### LA LLAVE

6. Crec que és molt interessant ja que la participació de més d'una persona aporta molts punts de vista diferents i el projecte pot arribar més lluny que no pas un de sol. Obviament, conscienciar és l'objectiu d'aquest projecte i crec a on pot arribar a ajudar més.
7. Creo que es el presente y el futuro al que nos dirigimos como sociedad, cada día tenemos muchos estímulos. Generar que se preste atención a un tema o que se genere un debate sobre este, es difícil de conseguir. Por eso, el audiovisual ya no es solo entretenimiento, hoy en día es un método de investigación, una herramienta para generar emociones y con estas, permitir que nosotros como espectadores tengamos un impacto directo con el tema del que se no está hablando.
8. És fonamental a l'hora de crear una peça destinada a la transformació social d'un col·lectiu determinat, poder entrar en contacte i viure les necessitats d'aquest col·lectiu des de dins; així que crec que la co-creació és el que ha donat sentit a aquest projecte i el que ha fet que el poguéssim tirar endavant amb la certesa que estaven dissenyant un contingut fidel i representatiu del col·lectiu i el missatge a transmetre.
9. Primer de tot crec que es una oportunitat de coneixement i aprenentatge sobre el tema i diferents punts de vista des de

l'experinecia d'una persona que forma part d'aquest col·lectiu. A més es treballa de manera conjunta, es crea una dinàmica de connexió i intercanvi entre persones. No pot haver-hi una transformació social sense aquells que viuen el problema, com ara a salut mental. És clau crear espais segurs i de connexió i creació per tal de poder fer un canvi .

### SOLEDAD

10. Como he dicho con antelación, que los chicos estuviesen involucrados le da profundidad al proyecto. A parte de una visibilidad a sus familiares, amigos de sus problemas y cómo se sienten. Al igual que ha ocurrido con nosotros mismos. Creo que ha acabado siendo una terapia grupal este proyecto. Además si diese el caso que se lleva a hacer exposiciones dará una gran visibilidad de los problemas mentales.
11. Al estar creando contenido con testimonios reales respecto al tema hace que a la hora de mostrar o plasmar un mensaje sea lo mas cercano posible.
12. Creo que este proyecto tiene mucho potencial a nivel de impacto social. El proyecto podría evolucionar en cuanto a dimensiones y calidad del contenido e instalación y, podría expandir su contenido, tratando otros temas relacionados con la salud mental, etc. La exposición de este proyecto podría realizarse en espacios públicos

que permitiera acceder a un público mayor o hasta darse a ver en internet o en canales digitales y permitir que el proyecto creciera y tuviese un impacto mucho mayor a las personas.

### 13. NO CONTESTA

#### LUCIÉRNAGAS

14. Creo que es la mejor manera de poder crear piezas artísticas de tono social puesto que parten de una investigación mucho más personal, empática, sensible y realista. Esta forma de trabajar pienso que permite crear proyectos mucho más potentes y menos fríos.
15. Creo que no solo puede funcionar de maravilla por ambos lados, sino que puede transformar socialmente, o más bien reflexionar, tanto para el creador como para el espectador. Si se tratan temas sociales desde la sensibilidad y el respeto usando el audiovisual de herramienta, puede ser totalmente educativo ya que el audiovisual es perfecto para comunicar un mensaje rápido y conciso para que te afecte rápidamente.
16. Esta metodología hace que la pieza sea más pura a nivel de mensaje. Que sea co-creada por personas que realmente han vivido y viven este tipo de experiencias hace que haya un foco más dirigido a aquello de lo que queremos hablar, y sepas cómo exteriorizarlo.



17. Creo que esta metodología puede ofrecer grandes ayudas a la transformación social. El audiovisual, desde hace ya tiempo se ha establecido en nuestras vidas y vivimos en contacto continuo, por tanto es una herramienta que puede provocar, en lo bueno y en lo malo, muchos cambios sociales. Considero que si lo que queremos como objetivo final es hacer una transformación social, transmitir una cierta emoción, pensamientos de la época, representar una realidad, dar voz y visibilidad a ciertos aspectos que pueden quedar más ensombrecidos, una de las formas más ideales para conseguirlo es trabajar en co-creación y hablar entre nosotros -TRABAJAR EN COMUN - Me he dado cuenta que entre nosotros no somos tan diferentes, somos seres únicos, sí, pero he visto que socialmente compartimos muchos temores e inseguridades.

18. Esta metodología considero que permite al espectador conectar y centrarse mucho más en la pieza y lo que quiere decir. El hecho de salir fuera de pantalla, al ser un recurso nuevo, genera más asombro y conexión con el audiovisual. El hecho de que diferentes grupos trabajen en la pieza permite enfocar el proyecto desde el máximo puntos de vista posibles para así hacer a todo el mundo participe.

#### GRUPO MANIQUÍ

19. Creo que esta metodología es muy útil para poder tratar cualquier tema social desde dentro. Como diseñadoras, muchas veces no podemos llegar a representar lo que las personas sienten porque es

algo que no hemos vivido. A través de la co-creación puedes llegar a entender y empatizar de una manera mucho más completa lo que se quiere transmitir. Además, durante el proceso se aprende muchísimo y llegas a entender y sentir lo que les pasa. Los adolescentes también pueden dar ideas de diseño lo que permite crear piezas únicas llenas de empatía y verdad.

20. El hecho de poder escuchar testimonios difíciles, duros y muy tristes nos acerca a un punto más humano y nos da la oportunidad de poder crear espacios seguros y educativos para todos esos que forman parte de la disforia de género.

21. Poder ver una pieza que impacte y visibilice lo que es la disforia de género, y poderlo transformar en una persona a través de un maniquí. Donde se pueda ver una pieza en la cual haya todas las etapas de este proyecto.

22. Es una manera muy interesante de trabajar. Considero que tanto para las que hemos realizado la pieza como para los chicos que nos han acompañado en el proceso. Para nosotras ha sido un proyecto muy enriquecedor ya que hemos podido conocer nuevos puntos de vista y nuevas realidades e incluso nos han llegado a transmitir todo aquello que sentían para que nos pusiésemos en su piel. La disforia de género, de hecho, al principio la desconocíamos y al final, tratar con una persona que te explica que se mira al espejo y no se reconoce ha sido fuerte pero muy interesante a la vez. Creo

que 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.

#### NECESITO TACTO

23. No contesta
24. Gracias al co-diseño con personas y pacientes que padecen de esto podamos sobrellevar el proyecto, aunque se nos haya hecho muy complicado tratar una temática con estas características. Además de poder dar una herramienta y una voz a personas que realmente no se las escucha.
25. Considero que las posibilidades son infinitas y muy potentes, ya que la co-creación ha favorecido la exploración de ciertos campos desconocidos para unos, trabajar con personas que puedan darte en primera persona una serie de vivencias y describirte emociones, hace que como diseñador puedas focalizar el hilo narrativo en puntos que quizás sin este proceso de cocreacion se habría llegado,
26. Creo que enriquece mucho el contenido de un proyecto y lo hace mucho más potente e impactante. **CONTAR HISTORIAS REALES DE PERSONAS REALES.** Abordar el tema desde lo personal facilita la sensibilización y se hace más fácil empatizar.
27. La integración del colectivo en el proceso de creación, dándoles

voz. Haciendo que el proyecto se lance desde su perspectiva, sin ser un proyecto realizado por personas externas que trata de entender el tema y que en ocasiones erran en la comprensión de la temática.

## BLOQUE 2: PROCESO DE APRENDIZAJE:


### Investigación y Formalización

*Las fases que hemos utilizado para INVESTIGAR en la acción como presentación a cargo de especialistas de ORIENTA, visita a los hospitales, trabajar el tema, el mensaje, (preguntas guía, de la primera sesión), la formalización (Puestas en común, referentes, posters de Postits...)¿Te han sido útiles? ¿Qué te ha sido más útil y que menos? Porque ...*

#### BRECHA GENERACIONAL

1. Me ha sido útil moverme y no quedarme sólo en la universidad, conocer un sitio nuevo totalmente ajeno a mi perspectiva de vida pero que era consciente de su existencia. Cuando llegamos vimos todo el arte que los chicos habían hecho y pensé, vaya, si

podría ser yo misma. El día que fuimos al hospital nos marcó a todos de una manera imprescindible. Hablar de esos temas con personas más pequeñas duele... pero te estampa contra la cara la realidad. Y aunque feo parezca, a veces hay que echar la cara a estos problemas y hasta ver que hay gente que puede necesitar hablar del tema. Después, pensar en toda la idea fue un tema más complicado, faltaba información pero se sacó adelante. El método fue efectivo, es útil poder dispensar tus ideas en un espacio grande de la manera que quieres.

- 
2. 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.
  3. Sí, 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 que se trata y se hagan una idea de nuestro espacio y lo que haremos. La actividad de los postits fue la más útil, ya que nos ayudó a hacernos una idea más concreta de todos los aspectos.
  4. Todo este trabajo realizado me ha sido de mucha ayuda ya que,

el tema tratado, desde mi punto de vista es muy complicado. Visitar el hospital, nos dio una de las ideas más magníficas desde mi parecer, sobre el proyecto. Si no hubiéramos ido nunca se nos habría ocurrido crear la animación del jarrón recreando la técnica del kintsugi. Remarco las preguntas guía que nos dieron los profesores en la primera sesión ya que gracias a esto tuvimos por dónde empezar. Sin esta cuerda a la que agarrarse, no hubiéramos sabido ni por dónde empezar a tratar el tema. 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

5. Obviament. Aquest procés de investigació i conceptualització ha estat molt diferent al que estem acostumades a viure. Ha estat una nova forma d'integrar-te en l'etorn i als problemes als quals vols donar veu. En moltes ocasions fem projectes parlant des de la ignorància i idealitzant moltes coses. Tot i que aquest no ha estat 100% acurat a allò que volíem expressar, crec que ens hem apropiat molt més del que normalment ho fem, i per tant ja és un pas endavant. També crec que la nostra visió respecte al procés d'investigació a partir d'ara serà molt més oberta i aplicarem moltes de les coses apreses.

LA LLAVE

6. Crec que s'han distribuït molt bé les fases d'investigació. Trobo que va ser molt bona opció anar a l'hospital de dia per veure com és el dia a dia dels adolescents i entrar a la seva realitat, ja que molts cops vivim en una bombolla i sense sortir de BAU no ens hauríem adonat d'algunes coses que a fora sí que ho vam fer. Per altra banda, crec que el que ens va ser menys útil va ser la visita dels del centre a BAU just abans de l'exposició. En el cas del meu grup, ens va posar molta pressió a sobre i, així com en alguns casos això pot ser positiu, crec que aquest cop l'únic que va fer va ser dificultar les coses i fer-nos anar malament. Crec que hagués sigut més útil més visites durant el projecte i estalviar-nos aquesta última.
7. En un inicio no tenía mucha confianza en que esto fuera un método de investigación, porque creía que el tiempo era muy limitado y había muchos factores que creaban límites entre nosotros y el grupo del hospital. 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 que situaciones están pasando. Por eso no fue fácil que nos abriéramos.

Hasta la tercera sesión (después de que nosotros hayamos ido a verles) no se generó un poco de confianza para expresar emociones interiores o temas de los que se podría hablar a la sociedad. Lo más útil fue el mural con los post it, porque no hacía falta pregunta-respuesta, sino cada uno expresaba por su cuenta y eso generaba conversaciones y un despliegue de temas muy variados.

8. Com he dit abans, crec que això ha sigut fonamental per poder tirar endavant el projecte de la manera més fidedigna i acurada al col·lectiu i al missatge. No obstant, la primera visita es podria plantejar diferent, ja que el fet d'ensenyar la universitat no ens va ajudar a començar a crear cap vincle. En canvi, la tercera sessió amb ells va ser la més fructífera, on van sortir coses realment interessants i on vam poder obrir-nos més i establir un vincle entre tots. La dinàmica dels post-its i els posters va ajudar molt a fer fluir les idees i poder expressar-nos obertament sense por.
9. Molt, al cap i a la fi ha sigut gràcies a aquestes visites, els moments de trobada, els postits i compartir el que ens han ajudat a aconseguir fer un treball com el que em fet. Personalment crec que lo mes util, de manera mes enfocada a el projecte que fariem, va ser quan van venir aquí a bau per segon cop. Va ser un punt bastant d'inflexió tant en el nostre proces col·lectiu com en l'enfoc que li donariem a aquests, crec que va ser un punt de trobada o tant nosaltres com la xxx, xxx i la xxx, vam poder parlar sobre sensacions, problemàtiques amb les quals ens sentiem

identificats i a partir d'all aportar ho a algo mes. Vaig sortir amb la sensació que pot ser no ens vam obrir o sincerar tant pero crec que lo interessant es que tot i així vam aconseguir parlar i compartir aquestes inseguretats i males sensacions envers un tema que ens afectava tots tot i estaren punts diferents de la vida. El que menys útil em va ser van ser les preguntes inicials que ens vam fer entre nosaltres, per una part crec que era un bon recurs per tal de conèixer id'aquesta manera també veure una mica la dinàmica de cada persona. Si que després, poc a poc, va servir per concretar tema i missatge pero potser si s'enfoquessin d'una manera diferents funcionarien millor. Tot i que no ho se, també entenc que depenen de les persones que les facin tot pot funcionar de manera diferent.

#### SOLEDAD

10. 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. La visita de orienta ha sido la menos útil, aunque entiendo el porque ellos son los que están detrás de este proyecto así pues puedan ver la involucración y las personas que vana a participar.
11. Creo que todo esto ha sido necesario e importante para poder entender bien cuál era el tema que estamos tratando y lo que al final queríamos llegar a transmitir a los demás. Todo los pasos

que hemos seguido han sido útiles por el simple hecho de que era un proyecto de co-creación y que los dos sectores estuvieran presentes y tuvieran comunicación ha sido lo que ha generado el resultado final.

12. Sí han sido útiles, ya creo que son fases que necesitan de una participación grupal e individual activa y ha permitido que los integrantes el 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. En mi caso ha sido muy útil el haber visitado el hospital y haber conocido su espacio y, la segunda sesión con ellos realizada en BAU donde hicimos la actividad de los postits, porque 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
13. Realmente considero que han sido muy útiles, especialmente el trabajo de investigación y el uso de post-its previo al trabajo de grabación y montaje ayudan a empezar de una manera mas fluida y organizada (en un principio, al menos). Por lo demás, tampoco sabría confirmar si el resto de pasos han sido significativos o no para el trabajo porque, en trabajos en grupo, aquello que más interfiere en el proceso y avance de trabajo es la dinámica que se coja con el grupo en común.

LUCIÉRNAGAS

14. Me han parecido muy útiles. De hecho, sin ellas creo que el proyecto no hubiese reflejado bien los temas que cada grupo acabó tratando. Creo que todas las sesiones que hicimos eran necesarias, por lo que no destacaría ninguna por encima de la otra. Sin embargo, a nivel audiovisual, creo que la dinámica de los postits fue la más eficiente puesto que conseguimos convertir las ideas en formas. Como propuesta, sería interesante poder incluso hacer otra dinámica más, puesto que siendo la última la de los postits me pareció un poco limitado.
15. Sí que me ha sido útil para introducirme en el tema de la salud mental y ya tener en mente lo que es un hospital de día. He de decir que el primer día cuando vinieron a BAU los especialistas se me hizo muy corto e incluso estresante ya que la introducción tuvo que ser rápida porque venían los niños del hospital de día. Las dos sesiones siguientes me sirvieron de mucho y aprendí mucho, el día de ir al hospital de día conectamos mucho con ellos y se abrieron a nosotros con mucha comodidad. En la tercera sesión también funciono mucho tanto para la formalización del trabajo como para conectar entre todos nosotros.
16. Me han sido útiles las visitas al hospital, las puestas en común y los mapas mentales, pero sobretodo 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.

17. Creo que el proceso de trabajo que ha habido a lo largo de este proyecto a ayudado mucho a conseguir resultados positivos. 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 que más o menos se me va contruyendo en la cabeza. Aunque no somos cronómetros y a veces las ideas o los días no son tan productivos como otros, tener unas pautas nos ayudan a seguir adelante. En cambio, a veces la formalización final me invade y pierdo muchas cosas por el camino que me podrían haber ayudado. Ha sido un proceso muy bien equilibrado. Estuvo bien primero hablar con los especialistas de Orienta, ya que muchos de nosotros nos preocupaba desconocer como debíamos acercarnos a ellos. Me gusto ir al hospital de día, creo que fue bueno ver el lugar donde muchos de ellos se sienten como más seguros para expresarse y recuerdo que en esa sesión empezamos a abrirnos más y a conocernos mejor. A partir de allí, las sesiones fueron avanzando y empezamos a concretar la formalización de tema con ayuda de mapas visuales, preguntas, los posits que se iban moviendo, imágenes que queríamos proyectar... Creo que cada fase a sido útil ya que han servido para conseguir un aproximamiento entre nosotros.

18. Considero que todos los aspectos han sido necesarios para desarrollar la pieza. 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. Y la dinámica de los postits ha permitido que nos organicemos y saquemos una lluvia de ideas extensa que nos permita trabajar con el máximo de información posible.

#### ATADURAS DE IDENTIDAD

19. Creo que en general todas las dinámicas que hemos hecho han sido muy útiles para poder conocernos mejor y establecer un vínculo, que a la hora de formalizar ha sido muy útil. Que ellos visitasen BAU y nosotros el hospital de día creo que es algo necesario para poder entender ambas partes como los otros viven. La dinámica de los posters de Postits ha sido la más útil para la formalización, ya que a partir de eso, hemos podido conseguir representar la disforia de género y dejar claro todo lo que queríamos transmitir.

20. Si que han sido utiles y tambien muy duros teniendo en cuenta mi pasado y que hoy dia sigue siendo mi presente, es util ponernos en la piel de estas personas y llevar a conocer todas sus preocupaciones, que nos dejen de ver como bichos raros o que dejen de sentir compasión por nosotras, solo hay que escuchar y dejar los prejuicios de lado.

21. 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. Una de las primeras cosas que me han sido más útiles han sido sobre todo el acercamiento hacia ellos/ellos/ellas, ya que poder tener a dos personas de 15 y 16 años delante tuya y que nos explicaran lo que habían vivido fue muy significativo. No nos esperabamos nada de que el primer día se abrieran tanto, ya que és un tema duro donde a ellas a lo mejor les puede remover un poco, pero con el educador al lado les ayudo mucho más. En la segunda sesión nos afecto un poco a las del grupo ya que no nos esperábamos esas respuestas, al haber elaborado las primeras preguntas de guía, pensara que los niños/niñas tan pequeñas, que habían sufrido tanto y llegar a un cierto punto que no pudieran más, fue un poco doloroso. 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 o 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 ya que nos empezaron a venir muchas ideas de como poder elaborar nuestro proyecto para poder enseñarlo a la sociedad. Yo creo que todos los puntos de investigación fueron muy útiles tanto en investigación como el mapping

22. Para empezar, el visitar ambos espacios (BAU y hospital de día), fue un buen punto de partida para sentirnos todos parte del grupo y sentirnos por iguales. Las preguntas guía de la primera sesión fueron claves. En nuestro caso, si que es verdad que XXX no nos miraba pero al lanzarle a XXX la pregunta de “¿Qué te gustaría contarle al mundo y que te preocupa”, respondió muy rápido. A él le preocupaba su disforia de género y es el tema que de verdad quería tratar y visibilizar. Estas preguntas iniciales hizo que todo fluyese sin tener que preguntar nada. En cuanto a los post-its, también fue una dinámica interesante. Salieron muchas frases super interesantes que quizás de otra manera no nos las hubiesen dicho. En cuanto a la formalización, considero es la parte que menos útil nos fue. Son chicos pequeños y al final decían algunas cosas para formalizar la pieza que no acababan de tener sentido.

### NECESITO TACTO

23. Personalmente creo que ha sido útil en varios aspectos. En primer lugar, nos ha ayudado a ordenar las ideas ya que, el hecho de tener que concretar el mensaje, el tema, y las ideas junto al colectivo del centro de día, ayudaba a no quedarnos anclados y nos permitía seguir avanzando poco a poco y decidiendo el qué queremos contar, de qué manera lo vamos a contar y cómo contarlo.
24. 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. Aunque, la sesión al 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 de ir o no.

25. Creo que todo lo proporcionado, tanto secciones, preguntas y esquemas en el Miro a nivel grupal, como las sesiones en las que utilizamos post its y cartulinas, ha sido necesarias y útiles. Ya que muchas veces no sabemos como expresar lo que queremos decir, o el hecho del cómo lo queremos hacer... por lo que ponerlo todo en común ha sido de muchísima utilidad para que todo el grupo lo observe y se generen discusiones e ideas en conjunto. El hecho de usar diferentes colores de rotuladores o post it's, ayuda también a agrupar ideas y que visualmente te lleve a lo que queremos hacer.
26. La presentación a cargo de especialistas de Orienta considero que debería tener un enfoque diferente, hablar menos sobre ellos y más sobre el proyecto que se está proponiendo.
27. Han sido útiles para establecer con las chicas una confianza que ha hecho crecer el proyecto, pues nos hemos podido expresar con más comodidad, sin ser un proyecto en el que ellas son simples objetos de observación y análisis. En cuanto a las preguntas guía, sesiones de puestas en común, postes, posts y demás, han sido de gran utilidad para tener una mayor organización y una hoja de ruta que seguir.



***¿Crees que trabajar con un tema real junto con un colectivo favorece tu aprendizaje y lo hace más significativo? ¿Por qué?***

BRECHA GENERACIONAL

1. Asimilas ciertos aspectos que antes no pensabas y sobre todo te sientes identificada, piensas en cómo eras cuando tenías su edad y entiendes todos sus problemas, porque tú también los viviste. Ahora soy más consciente de la problemática y me ha dado un empujón para salir de la burbuja de BAU, que está bien, pero si queremos tratar temas reales hay que pasar más tiempo en el mundo real.
2. Tengo dos opiniones sobre esto, siendo un primer proyecto y teniendo poca experiencia en lo audiovisual y menos con el mapping, siento que no he podido satisfacer del todo al público. Trabajar con este tipo de público, más sensible crea una presión. Si hubiéramos tenido más experiencia no habría sido tan estresante. Es decir, para un primer proyecto habría preferido algo más mundano y no tan profundo. Aun así siento que he aprendido, a hablar con un "cliente", entender su idea, su experiencia y intentar proyectarlos.
3. Totalmente, podemos conocer el tema desde la raíz, formar conexiones, aprender formas de tratarlo y, por lo tanto, enfocarlo mucho más concretamente al target. De esta manera creando una

pieza con la que conecten mucho más.

4. Sí, completamente. Como he dicho anteriormente creo que es una de las mejores maneras de transmitir realmente qué es lo que se quiere expresar. Hace que el trabajo sea mucho mas enriquecedor en cuanto al tema el cual se trata. Porque se construye a partir de testimonios reales, nada se supone, se sabe.
5. Sí, crec que treballar problemes reals que estan passant al món és molt més significatiu i ajuda a fer difusió de molts temes que no es parlen lo suficient. En el meu cas mai havia treballat tant aprop temes com la salut mental, i crec que ha estat un experiència que ha ampliat els meus coneixements. Alhora, crec que encara em falta molt per aprendre, i si ara tornés enrere, enfocaria el tema tracta en el treball d'una manera totalment diferent.

LA LLAVE

6. I tant que sí. Evidentment quan millor es tracta un tema és quan s'hi està posat a dins, així coneixes millor del que estàs parlant i treballant. També d'alguna manera s'entra a la vessant més personal i, per tant, t'hi apliqués més ja que t'hi trobes més a dins.
7. Evidentemente que sí, soy consciente que el proyecto que hemos generado con mi grupo tal vez no proyecte las intenciones que teníamos, pero normalmente tendemos mucho a expresar nuestras

propias emociones y nuestras propias vivencias, y eso aleja mucho si lo que queremos es realmente crear un impacto social. El tener que recoger emociones de un colectivo e intentar ponerlas sobre una pieza audiovisual daba bastante vértigo pero nos ha sacado de la zona de confort y nos permite ver desde otra perspectiva, y es una oportunidad de poder aprender a través de la prueba-error, porque al final es un proyecto universitario, que si sale es genial pero si no sale, es también válido porque te permite aprender con casos reales.

8. Totalment. Fa que el projecte prengui sentit, saber que el que creem pot ajudar a altres persones i sentir que tenim el poder d'expressar el que altres persones senten fa que estiguem més motivades i ens prenguem més seriosament tot el procés. No és només un treball més de la carrera, sinó que ho transforma a una cosa real que arribarà a un públic real i que tindrà una aportació a la societat per molt petita que sigui.
9. Si, crec que al tractar d'un tema tant present com la salut mental tota mena de recursos que ens puguin apropar a veure la realitat i experiències de persones que estan en aquest procés de recuperació, les propies treballadores, en ajuda a veure-ho d'una altre cara molt més real. Que es parla molt de la salut mental, però s'hora poc pel que realment es i la importància que te Així doncs treballar amb col·lectiu que ademés te ganes de col·laborar en aquest projecte

i poder crear algo amb finalitat es algo que no sempre un te la oportunitat de fer. Com he dit abans, si no fos per aquest treball col·lectiu el nostre treball no hauria arribat on a arribat. Crec que tant per els com per nosaltres ens ha servit per sortir una mica de la nostra zona de confort

### SOLEDAD

10. Sin duda, creo que la parte más importante de este proyecto y lo que le da 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. Sino que va a afectar a personas reales, que va a tener un impacto. Esto hace que la implicación el proyecto sea mucho mayor y a su vez el aprendizaje.
11. A parte de favorecer el aprendizaje, lo hace muy significativo porque hemos estado tratando con el tema de la manera más real y cercana que hemos podido tener. Esto ha hecho que los resultados hayan conseguido transmitir un mensaje mucho más real y emotivo.
12. Sí. Creo que este trabajo me ha ayudado mucho a escuchar cómo un mismo tema puede afectarnos a todos de distintas maneras y hemos podido encontrar un punto en común y transmitir un mensaje y un sentimiento que todos compartimos.

13. Creo que lo hace mucho más significativo y sincero, pues, al fin y al cabo, siempre estamos trabajando temas reales, pero siempre solemos hacerlo desde nuestra mirada y propia experiencia subjetiva. Trabajar con el colectivo nos ayuda a poner límites conceptuales y entender qué funciona realmente y qué no.

### LUCIÉRNAGAS

14. Claramente sí. Creo que nos permite estudiar con más profundidad los temas tratados. No tan solo eso, sino que al tratarse de la salud mental, todos nos encontramos en posiciones vulnerables y pienso que también es una forma de descubrir y encontrar cosas inesperadas sobre uno mismo durante las puestas en común.
15. Sí, me ha parecido que favorece para todo el mundo el aprendizaje de tocar un tema real de tan cerca. Siempre he pensado que tratar temas en el audiovisual como la salud mental es un peso muy grande ya que has de saber y reconocer muchos aspectos. Para tratar un tema como este, siento que se necesita trabajar de tan cerca para narrarlo de forma más real y sensible posible, sin caer en la ignorancia o romantización de este.
16. Lo hace completamente más efectivo, porque no tratas el tema en tercera persona, hablando por otras y suponiendo qué es lo que pasa cuando... O buscando información en internet, que únicamente se encuentra información distante. Sino que hablando

y cooperando con el colectivo adquieres mucha más conciencia, y empatizas mucho con cada persona de forma individual, ya que cada una tiene una experiencia completamente distinta a la otra.

17. Sí, favorece mucho más el aprendizaje ya que eres mucho más consciente de que realmente puede causar un impacto social. Ayuda a dar sentido y ganas al proceso de trabajo. Y también tienes como el nervio de querer hacerlo bien ya que sabes que hay un significado emocional y real detrás. A demás 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 haran una vez esten fuera y trabajen por sí mismos. Son experiencias que guradas para el futuro.
18. Si, el hecho de tratar un tema muy activo hoy en día y con gente que esta metida en dicho tema ha favorecido mucho el aprendizaje.

### ATADURAS DE IDENTIDAD

19. Por supuesto que sí. Poder trabajar con el colectivo no es solo beneficioso para el diseño final, sino también durante el proceso de creación, ya que por el camino vas aprendiendo cosas muy bonitas y conoces a gente maravillosa. 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.

20. Si, sin dudar, como he dicho anteriormente, crear conciencia y dar a conocerlo nos rompe barreras de desconocimiento.
21. Yo creo que si, ya que es un tema real en el cual hay gente de hoy en día que no es consciente de estas situaciones y esto hace que favorezca mucho nuestro aprendizaje a la hora de poder elaborar una pieza audiovisual y llegar a sentirla profundamente, a través del proceso que es lo más importante creo yo. Yo creo que al trabajar con ellos sobre un tema tan poderoso que les afecta a ellos y intentar ayudarlos, nos puede beneficiar mucho el trabajo ya que ellas nos pueden aportar muchísimas cosas de las que nosotras no sabemos sobre la disforia de género.
22. Te transporta a un proyecto real. Eres consciente de que estás trabajando con unos niños de una fundación que te cuentan una serie de cosas que les ha pasado a lo largo de su vida y lo que quieres es poder ayudarlos a comunicarse de una manera diferente de la que están acostumbrados. 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. No todos los días se nos presenta un proyecto de este estilo y al final durante el proceso hemos descubierto y aprendido todas cosas nuevas.

#### NECESITO TACTO

23. Totalmente. Cuando trabajamos en temas reales trabajamos desde una perspectiva más sensata, que busca hablar y ser entendida.
24. A favor del aprendizaje, es muy interesante y significativo haber trabajado un tema tan importante como el de la salud mental en niños, pero a la vez, creo que se debería de haber facilitado otro tema desde un principio y tener una segunda posibilidad. Aunque es mucho más realizador el hecho de haber creado y diseñado algo real y de tanta carga significativa.
25. Totalmente de acuerdo. A pesar de que no es nada sencillo, creo que hacer colaboración con el colectivo elegido, es una experiencia enriquecedora, ya que abre tus perspectivas en todos los sentidos.
26. Sí, yo creo que enriquece mucho el proyecto, ya que al hablar de estos temas como diseñadores actuando como agentes para la transformación social debemos responsabilizarnos del mensaje que mandamos y darles voz a las personas que han vivido experiencias como estas en su vida, en caso de que nosotros mismos no tengamos esa experiencia, tratando el tema con respeto e indagando lo máximo posible. Creo que es la única manera de abordar el tema de manera efectiva.



27. Sí, ya que a pesar de tratarse de un proyecto universitario, la implicación y todo aquello que pueda derivar del mismo, consecuencias, impacto en el colectivo... siguen siendo reales y están ahí. Por lo que nos ponemos en una situación donde hay que tratar de darlo todo.

***En comparación con otras formas de aprendizaje tales como clases magistrales, ... ¿Qué te ha aportado esta forma de aprender a través del desarrollo de un proyecto social? ¿Qué valores, actitudes, saberes, habilidades, (competencias) crees que has desarrollado mejor de esta manera?***

#### BRECHA GENERACIONAL

1. Compartir ideas e ideales con un grupo de gente que tiene diferentes puntos de vista. Elaborar conjuntamente el proyecto, con ayuda de nosotros mismos pero también con ayuda de externos. Sobre todo aprender a tener una escucha activa y directa, empatizar con el tema y aprender a tener más en cuenta la conversación que se tiene previamente a la producción del proyecto en sí. Me ha gustado poder tener el tiempo para pensar las cosas.

2. Me ha permitido desarrollar la empatía y la escucha, saber lo que todos quieren, saber ceder.
3. 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 ellos.
4. Claramente me ha fomentado valores como la empatía, la solidaridad y la responsabilidad social. Al embarcarme en un proyecto social como este, se adquiere un conocimiento más profundo sobre el tema en cuestión. La investigación, la recopilación de datos y la comprensión de los diferentes aspectos ayudan a ampliar el conocimiento y desarrollar una visión más completa de la situación. Por último, de lo más importante, no es más que el trabajo en equipo. Trabajar en equipo desarrolla habilidades de colaboración y trabajo en grupo. La capacidad de comunicarme eficazmente, escuchar y valorar las ideas de los demás. Con esto me refiero al grupo de niñas de Orienta, no tanto a mi grupo del proyecto, ya que ellos formaron la mayoría de parte de este.
5. La empatía crec que és una de les coses que més he desenvolupat. Crec que deixar en tot moment la ment oberta i estar disposada a aprendre és molt important per poder evolucionar conceptualment. He après a escoltar i no qüestionar-me moltes coses. Intentar no

entendre tot allò que m'expliquen, ja que hi ha moltes coses que no entens si no les vius. Així que en comptes d'intentar entendre-ho tot i saber com reaccionar o que dir, simplement escoltar i deixar que parlin. Cadascú viu les coses d'una manera i no hem d'estar d'acord en com la resta veu o sent el món.

### LA LLAVE

6. Sincerament, crec que col·lectivament parlant no m'ha aportat més del que ja sabia. Que la nostra societat té problemes de salut mental ja ho sabia abans, els problemes en qüestió, també. Ara bé, al estar tant present el tema en el meu dia a dia m'he adonat que ningú està tant bé com sembla des de fora. En aquest sentit m'ha fet observar i analitzar la gent d'una manera diferent, sense prejudicar tant i prendre'm amb calma el temps per conèixer una persona.
7. Las clases son importantes, pero siempre estamos en ellas en actitud pasiva, escuchando y viendo mucha información de la que recordaremos un pequeño porcentaje. 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.

8. La motivació i la responsabilitat de dur a terme un projecte real per un col·lectiu concret ha fet que sentíssim l'obligació d'organitzar-nos des d'un inici, comprometre'ns i intentar plasmar el millor de nosaltres per aconseguir expressar tot el que havia sortit en la sessió amb els adolescents de la fundació. Sentim que no els podem fallar i hem donat el millor de nosaltres per intentar complir les expectatives.
9. Es una oportunitat que no es pot comparar amb una classe magistral típica, aquesta manera de fer-ho es un proces d'aprenentatge i canvi, com la manera de comunicar-nos també a canviat i fins i tot la manera d'entendre el tema i com fer-lo realitat.

### SOLEDAD

10. Una de las partes esenciales es el contacto humano, al hacerlo con personas que no son de la clase y tienen expectativas, inquietudes, ganas... Te genera una necesidad de hacer 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.
11. 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...

12. Con esta forma de aprendizaje he desarrollado diferentes aspectos: me he implicado mucho más personalmente y presencialmente, he conectado con el concepto y las personas íntegras del grupo - y con todas aquellas que compartan el concepto -, además de haber buscado y aprendido por nuestra propia cuenta a través de la práctica a realizar el contenido del audiovisual a base de experimentos y prueba-error. Creo que este método de aprendizaje a sido útil personalmente.
13. El emprendimiento de clases más abiertas y proyectadas más a la interacción con los compañeros del colectivo ha ayudado a crear un ambiente más cercano y poder trabajar con ellos de manera más efectiva. Además, ha aportado una sensibilidad al proyecto y una involucración que no hubiera logrado hacerlo una clase común o investigación sobre el tema común.

#### LUCIÉRNAGAS

14. Creo que me ha ayudado a entender cómo trabajar temáticas sensibles y perderles un poco el miedo. A veces, debido a su seriedad, no profundizamos o los tratamos con demasiada delicadeza. Creo que de esta forma, todos hemos conseguido mostrar lo que hablamos con nuestros grupos respectivamente desde la voz de las chicas del hospital. También creo que, aunque haya sido un trabajo grupal, en nuestro caso, gran parte del audiovisual partió de las ideas propuestas por las chicas. Por lo que nos ha ayudado a

comprender un poco cómo se trataría con “clientes” en el mundo laboral.

15. 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 creo que no se pone normalmente en práctica cómo reaccionar a temáticas difíciles de hablar y escuchar, con este trabajo lo he mejorado ya que muchas veces las chicas nos explicaban temas difíciles para tratar.
16. He aprendido cosas como la función de un hospital de día y las posibilidades que tiene, experiencias de chicas y chicos que te hacen replantear muchas cosas, pero sobretodo y es con una de las cosas que más me quedo, es la forma de interactuar con otras personas. Las relaciones humanas son muy complicadas y más si sientes una presión para comportarte o hablar de según que forma. Los tabúes que tenemos como sociedad hacen que hablemos de una forma o otra, y 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 con las que tenias una responsabilidad “social”, puedas empatizar mucho más con ellas, y se sientan mucho más cómodas.
17. 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.

18. El hecho de haber desarrollado el proyecto de forma activa con el hospital de día ha permitido conectar más con lo que el cliente necesitaba. No ha resultado fácil ya que generaba un ambiente más crudo y afectaba personalmente pero ha sido necesario.

### ACTIVIDADES DE IDENTIDAD

19. Al final es una manera de aprender muy práctica donde te ves en una situación muy próxima a la realidad. Al final es un proyecto que sí o si tienes que sacar adelante y aunque hay momentos donde parece no tener fin, creo que he desarrollado una actitud positiva y activa. Al escoger una superficie compleja donde proyectar, mis habilidades con el programa Resolume Arena y los conocimientos sobre el mapping han aumentado mucho. Durante el proceso han habido problemas e inconvenientes que a pesar de ser inesperados creo que me he adaptado bien.

20. El tú a tú con el colectivo saber de primera mano sus inquietudes sus anhelos y sus preocupaciones. Al formar parte de un colectivo como es el TLP, a mí sinceramente no me ha abierto puertas, ya las tenía abiertas, soy consciente de todo y tengo mucha responsabilidad afectiva no dejemos de lado el hecho de que yo he estado en su situación y pasé dos años en un centro de día. Como mucho me ha reabierto viejas heridas pero que he podido lidiar.


21. Creo que puede ayudar mucho a la sociedad sobre la salud mental y tener buenas actitudes con ello.

22. Es un proyecto que te lleva a la práctica, te topas con la realidad y experimentas con lo que puede llegar a pasar y suceder durante el proceso. Ha fomentado la empatía, la sensibilización, nuevos saberes...

### NECESITO TACTO

23. No sé exactamente todo lo que me ha aportado y quizás aún no me he dado cuenta pero sí que es verdad que tengo la sensación de que todo ha fluido más de lo normal. Conocer de lo que vas hablar y saber cómo hablarlo ya que partimos de algo real, de testimonios que sufren 'x' estado, se hace más fácil saber por dónde tirar. Al fin y al cabo siempre tenemos que conocer lo que hablamos y si podemos escuchar lo que está pasando y entender cómo está pasando, es más fácil llegar a gente.



- 
24. Este trabajo, me ha provocado mucha implicación en relación al resultado que comportaría en los niños, además de haber tenido el peso de trabajo de crear una pieza, no tanto de educación y de universidad sino, que estuviera muy bien trabajado, tanto en material como en formalización final. Además de haber desarrollado más habilidades y experiencia en apartados de montaje y edición, trabajando desde after Effects, como en programas de sonido, gracias al hecho de tener que crear un proyecto desde cero, sin material con propiedad intelectual.
25. Creo que esta forma de aprender me ha aportado paciencia y escucha activa, y el poder ponerte en el lugar del otro. Además que el hecho de trabajar en grupo, hace que te adaptes y seas paciente, porque las cosas buenas llevan un tiempo.
26. Soy una persona con mínimas habilidades sociales debido a mis múltiples neurodivergencias, y para el éxito de este proyecto una comunicación fluida con el colectivo era esencial para poder plasmar a nivel audiovisual nuestra visión conjunta. Ha hecho que me esfuerce para conseguir esto mismo, haciéndome reflexionar sobre diferentes maneras de abordar la situación. Era muy difícil seguir el plan de trabajo que yo tenía en mente al trabajar con este colectivo, que se distraían o se “iban por las ramas” constantemente, esto me hizo armarme de paciencia ya que mi ritmo de trabajo es nonstop, e intentar avanzar con el proyecto desde la amabilidad y la empatía entendiendo su

situación y haciendo que todos nos sintiéramos cómodos.

27. El tratar de entender una problemática/temática desde otra mirada, siendo, además, más empático con las personas del colectivo.

*Siempre trabajamos con referentes de diseño, culturales, artísticos, tecnológicos ... ¿cómo los has integrado en este proyecto?*

#### BRECHA GENERACIONAL

1. Se ha desarrollado a partir de proyectos de miembros del grupo y referencias culturales como el kintsugi, se ha indagado sobre el tema y se ha transmitido al formato final de la pieza de forma visible.
2. El proyecto ha ido creciendo de forma orgánica, no nos hemos casado con una estética o diseño, los referentes siempre han estado presente y han ido guiando la evolución del proyecto.
3. En este caso hemos integrado referentes más cercanos, referentes que nos han dado los chicos de la asociación, sus dibujos, sus

respuestas. Para la exposición usamos como referente el proyecto anterior de mapping de Paula.

4. Generalmente en el proyecto nos hemos inspirado anteriormente ya con la idea principal del proyecto. Ya que partía de un trabajo hecho por mí en la asignatura de Expresión Gráfica, obviamente fue una de las inspiraciones principales. Y seguidamente buscamos referentes. Pero no ha sido de lo más clave del proyecto, ya que lo principal eran las conversaciones con los niños de Orienta y con los de mi equipo y profesores.
5. En comptes d'intentar buscar referents estètics, he intentat buscar referents que em facin sentir les coses que volia expressar. Ja siguin cançons, series, artistes, etc.

### LA LLAVE

6. Potser aquí és on, personalment, he fallat més. Crec que no tinc uns referents audiovisuals molt establerts i que per això no han tingut tota la presència que haurien de tenir en el treball. Així i tot, d'alguna manera, conceptualment ens han influenciat artistes d'altres vessants que no són el disseny audiovisual i ens han generat pensament crític.
7. Tal vez en mi proyecto no he sido muy consciente de qué referentes he utilizado, más allá de algunos que nos dieron ideas de color,

iluminación o sonido, pero sí he visto referentes en trabajos de compañeros, incluso dados en otras asignaturas y realmente me ha impactado, en concreto la manta que cambia de colores del proyecto de: Necesito Tacto, que me ha recordado a Segundo de Chomón y el vestido de Antonella.

8. En aquest projecte no ens hem basat gaire en referents de disseny sinó que ens hem valgut molt del que va sortir a les sessions amb els adolescents, les idees van anar fluïnt soles.
9. Vam compartir cançons, escrits, poemes, jocs, entre d'altres que ens ajudaven a visualitzar i transmetre certs sentiments que potser ens resultaven més difícils de comunicar. Així doncs seguint la línia del projecte em fet servir algunes d'aquestes i les em integrat a la peça audiovisual.

### SOLEDAD

10. Creo que en todo lo que se refiere a referentes hemos ido muy bien, ya que hicimos una buena investigación de la formalización lo cual creo que se ve reflejado en la forma final de la pieza.
11. Sobretudo para la parte del contenido, los referentes nos han ayudado a idear la parte audiovisual, creando una especie de "collage", en el sentido de ir cogiendo diferentes cosas de cada referente y unirlas todas en una misma pieza.

12. Los he integrado desde el punto de vista conceptual y desde el punto de vista técnico y profesional. Unos nos han inspirado en cuanto a ideas y desarrollo de nuestro tema y otros han servido como referentes de formalización profesional del proyecto.
13. Como en todo trabajo, hay referentes que han sido integrados de una manera más evidente y otros que, tal vez, se integren solo en el concepto o metodología o experimentación. Nuestro trabajo, al ser más experimental y abstracto, ha buscado referentes sobretodo visuales y en el juego de luz y formas.

#### LUCIÉRNAGAS

14. Pienso que en nuestro caso particular, quisimos hacer un mix de estilos y dejar volar la creatividad pero siempre manteniendo coherencia con el relato y lo hablado con las chicas del hospital. Aún así, principalmente nos inspiramos en un estilo surrealista y un tanto grotesco o inquietante. Lo integramos en el proyecto mediante el sonido, el color en B/N, las superposiciones de efectos, animación y vídeo. Creo que el propio efecto espejo falso también refleja bien el estilo surrealista o de "sueño".
15. Los hemos integrado sobre todo en la estética del audiovisual y en el sonido, aunque pienso que de todos los trabajos de

audiovisual que hemos hecho este es el trabajo con menos referentes recogidos ya que nuestro enfoque iba más a tratar el tema de forma sensible y comunicarnos con las chicas para que su presencia en el proyecto fuese constante.

16. Creo que en este proyecto no hemos trabajado ningún referente en concreto. Más bien ha sido una buena combinación de todo el equipo de bau y del hospital, que conjuntamente hemos creado imágenes mentalmente que ya después hemos exteriorizado en el audiovisual.
17. En este proyecto nos ayudaron ciertas canciones que la chicas nos habían comprado. También cogimos referentes de audiovisuales y tratamos de recrear esas imágenes y algunas de ellas las utilizamos como archivo
18. Considero que al estar tan metidos con la fundación hemos perdido un poco el hilo de la búsqueda de referentes. Dichos referentes se han buscado de una forma no tan extensa.

#### ATADURAS DE IDENTIDAD

19. Al haber pocos referentes sobre el tema ha sido un poco difícil encontrar referentes, pero no han sido muy útiles a la hora de encontrar la superficie donde proyectar.
20. Se creó un esbozo, di la idea de un maniquí por el hecho de



que la disforia de género trata de primera mano el cuerpo y la persona y quizás era el icono más simbólico para poder representar una disforia de género.

21. Podemos decir que no hemos tenido un referente como tal, sino que a partir del mural que se elaboro con los niños de la asociación de Orienta, hemos ido elaborando ideas y inspirado de un referente, en el cual utilizaba el vestido en forma de atadura de hilos rojos, era precioso y con una narrativa por detrás magnifica. De allí nos vinieron algunas ideas en la cual fueron dos poner un maniquí atado a unas cuerdas o un espejo en el cual la persona se reflejara en el sin verse. Finalmente nos quedamos con la primera ida la del maniquí atado a las cuerdas (Ataduras de Identidad).
22. Hemos tenido en cuenta lo máximo que hemos encontrado. Imágenes, definiciones, canciones, otros video mappings, esculturas de maniqués y tutoriales de edición entre otros. Pero al ser un tema con tan poca visibilización nos ha sido un poco difícil de encontrar referentes.

### NECESITO TACTO

23. Algunas cosas han sido a través de hablar con las niñas y otras han sido pura intuición, con esto me refiero que según lo que nos contaban, estábamos constantemente imaginando ideas

que estas, salían de forma materializada en nuestra mente. Creo que esto es clave, creo que pude llegar a empatizar tanto, que trabajar des de este punto, me ha permitido visualizar un proyecto que encajar perfecto en lo que quería transmitir.

24. Nuestro grupo ha ido aportando diferentes referencias según las propuestas de cada una. Un referente de gran carga significativa, que se me paso por la mente, fue Segundo de Chomón, y su trabajo de Technicolor en la productora Pathé. Según la realización de los colores finales durante y después de la metamorfosis del personaje.
25. Se han integrado a nivel conceptual y artístico. Así como la idea del pepper ghost.
26. Los hemos integrado más a nivel técnico al decidir usar la técnica de GHOST PEPPER. Y también durante la producción del sonido destacando a Eartheater y Björk por su utilización de sonidos de la naturaleza. (en referencia al agua)
27. Hay un referente principal que se lleva todo el peso de la pieza, como es el del efecto "pepper ghost". En cuanto a otro tipo de referencias, muchas vinieron dadas a raíz de las conversaciones que mantuvimos con las chicas de Orienta. Muchas de esas referencias/referentes (sensaciones, color y su evolución, sonidos, narrativa...), los tratamos de incluir en la medida de lo posible en la pieza final

***¿Qué posibilidades te ha abierto este proyecto en relación a tu aprendizaje? ¿Qué destacarías?***

BRECHA GENERACIONAL

1. Ha extendido mi campo de visión de forma que tengo un punto de vista más ambiguo y diverso. Nunca había participado de esta manera en un proyecto de diseño, un proyecto artístico y creativo que implica todos tus pensamientos en un solo punto, y saber como decidir cual es la opción más adecuada para acercarse a la gente, cosa que no me había planteado antes. Destacaría las capacidades de empatizar y relacionar conceptos.
2. Pues lo que he comentado anteriormente, trabajar con un cliente ha estado enriquecedor, y saber trabajar con el arenas, a demás de trabajar con un "cliente".
3. Este proyecto me ha hecho ver que es necesario tratar con tu público objetivo durante la ideación y formalización del proyecto, ya sea en persona o a través de encuestas. Los testimonios sirven para acotar y conseguir conectar con el target mucho más. También he aprendido que aspectos a los que no le hemos dado tanta importancia como la actuación, tanto física como de voz, también hay que cuidarla al máximo porque puede llevar a otro

nivel la pieza final.

4. Participar en un proyecto real me ha permitido aplicar los conocimientos teóricos en un contexto práctico y significativo. Trabajar en un proyecto social como este implica colaborar y coordinarse con otros participantes, como los de Orienta. Esto brinda la oportunidad de desarrollar habilidades de trabajo en equipo, comunicación efectiva, resolución de conflictos y negociación. Además, se aprende a valorar y aprovechar las fortalezas individuales para lograr objetivos comunes.
5. Crec que he après a no simplificar tant les coses. Durant altres projectes detectava un problema i després pensava com representar-ho estèticament, deixant enrere en moltes ocasions la importància d'expressar el conflicte tal i com és. En aquest projecte s'ha intentat no deixar enrere aquest problema detectat i se li ha donat sempre prioritat. Crec que és una cosa que aplicaré a partir d'ara i que em faltava anteriorment.

LA LLAVE

6. Crec que on més he après és a l'hora de portar a terme un suport amb una peça audiovisual que s'adapti a ell. M'ha agradat molt ajuntar les dues parts, la digital i la física per a portar a terme el projecte.



7. He aprendido nuevas herramientas de investigación, sobretodo eso. Porque generar un tema del que hablar, todos sabemos que tenemos que leer y saber mucho sobre este, pero investigar de la manera que lo hemos hecho, esto sí ha sido una gran novedad. También a planificarse muy bien a nivel de grupo y tener un calendario concretando que debemos hacer en el plazo de un mes para llegar a tiempo y disfrutar a la par de un proyecto.
8. Ha sigut un repte que m'ha fet adonar de tot el que s'ha de tenir en compte i com tractar amb un col·lectiu per fer una co-creació. També pensar la peça per ser exposada, visualitzada però també poder ser transportada per arribar a un públic major.
9. De manera més tècnica, en el nostre cas vam decidir fer servir affter efects i animació, no vam grabar casi re per no dir re. En el meu cas havia tocat animació algun cop pero perratis i dispositius i accessibilitat vaig acabar fent affter effects. Així doncs això ja va obrir les possibilitats a un altre món i un nou programa, que tot i anar molt lenta vaig descorir cosetes que magradaven i que obviament es podrien potenciar molt més. Per altre banda el fet de treballar amb un col·lectiu m'ha obert bastant

### SOLEDAD

10. Destacaría sobretodo el trabajo en grupo, ha habido algún proyecto anterior donde no le he puesto todo mi empeño y he sido digamos

el último y la pata que cojeaba del grupo. Esta vez me he implicado como el que más y le he dedicado muchas horas de trabajo y esfuerzo, he tenido que ir detrás de gente y prácticamente llegar al enfado porque no fuesen consecuentes con sus actos. Así pues, me he dado cuenta de lo que no quiero volver a ser y el potencial que tengo cuando me implico en lo que hago.

11. Me ha ayudado mucho a la hora de expresarme y abrirme con la gente, compartir ideas y dar opiniones sobre otras propuestas. Lo que mas destacaría sería la aplicación del micromapping y sobretodo tener en cuenta la importancia que tiene organizarse bien teniendo en cuenta el tiempo y todos los pasos que hay que seguir.
12. Destacaría que he sido emocionalmente más extrovertida y abierta al escucha y he empatizado con los demás. Por el lado técnico, destacaría mi evolución en la producción y postproducción del audiovisual y mi evolución en el audiovisual fuera de pantalla. También destacaría el progreso de ideación en cuanto a la creación e a estructura para la instalación, ya que creo que hemos conseguido un resultado muy correcto y que funciona.
13. Este proyecto sobretodo me ha servido para ver de una manera más optimista las posibilidades del mapping (con el cuál estaba un poco más cruzada) y comprender que realmente trabaja muy bien con la narrativa y la potencia mucho. Me ha servido para trabajar

de manera más fluida con determinados programas con los que no me sentía muy segura (el Arena).

#### LUCIÉRNAGAS

14. No tan solo el nuestro, pero creo que, de igual forma que le pasó a los visitantes de la exposición final, aún y habiendo visto el procedimiento de cada trabajo realmente me impactaron. De este proyecto me llevo principalmente la experiencia, pero a nivel de aprendizaje, creo que destacaría la conceptualización y la capacidad de poder plasmar esas ideas en formas. Creo que es algo complejo y pienso que se ha conseguido.
15. Me ha abierto a la posibilidad de juntar la educación social con el mundo artistico/audiovisual, ya que son dos itinerarios que siempre me han interesado mucho. También me ha abierto a participar más en grupos de trabajar con otros colectivos fuera de la universidad, creo que esto hace de mi aprendizaje mucho más enriquecedor
16. Creo que respecto a mi aprendizaje puedo destacar aspectos entorno el audiovisual y la salud mental, pero de forma más personal, para trabajar la introspección, y futuros proyectos.
17. Este proyecto creo que podría ser un buen ejemplo para resumir muchos conceptos aprendidos a lo largo de las asignaturas del curso, sobretodo en los aprendizajes de las clases del audiovisual,

del primer y del segundo semestre. Ya que posimos en practica el definir un tema con un mensaje para un target, el imaginario de hacer un mapping que representara bien nuestra idea, pusimos en practica la direccion de arte que queriamos que el audiovisual mostrara, las curvas dràmaticas, nos centramos en el diseno auditivo tanto como la imagen, trabajamos en la edicion y la postproduccion de la pieza y luego hicimos una memoria que resumiera el contenido global del proyecto. Y seguimos aprendiendo de la dinamicas de trabajar en grupo.

18. Este proyecto me ha permitido ver distintas formas de retratar el proyecto. Poder abordarlo desde un numero ilimitado de vistas.

#### ATADURAS DE IDENTIDAD

19. He aprendido mucho sobre la disforia de género y lo que las personas que la tienen sienten. Además, mis conocimientos sobre mapping han aumentado mucho, y al escoger una superficie completa, a pesar de complicarnos las cosas, nos ha ayudado mucho mejorar con el Resolume Arena y con el mapping.
20. Destacaría mi valentia y mi esfuerzo por continuar trabajando con personas que están en una situación la cual estuve, y que haya podido sacar fuerzas para seguir adelante. Compartir mi historia con los y las pacientes del centro, hacerles sentir que no están solos y que de todos se sale.

## ANEXOS

21. Una de las posibilidades que me ha abierto ha sido poder aprender sobre la disforia de genero y como poder sibilina este tema.
22. Me llevo todo lo aprendido en el proceso y las experiencias nuevas.

### NECESITO TACTO

23. Creo que me he dado cuenta que me muevo bastante por sensaciones, me gusta escuchar y entender lo que me están diciendo e incluso imaginarlo y este proyecto 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.
24. Lo que más destaco es el trabajo y la comunicación en equipo, implicando todo el trabajo de ideación del tema/ideas, del rodaje, montaje y proyección y formalización de maqueta para el micromapping. He desarrollado el trabajo de edición, trabajando con after effects y Premiere, utilizando el color.
25. Destacaría el hecho de poder trabajar en grupo, la adaptación y la empatia que se consigue.
26. A nivel técnico me ha abierto muchas posibilidades y a nivel de metodología también.

27. El trabajo en grupo y todo lo que ello conlleva, capacidad organizativa, convivencia, escucha de propuestas... Además del saber tratar con terceras personas "externas al grupo"

### *¿Qué te ha aportado unir dos asignaturas en un solo proyecto?*

#### **BRECHA GENERACIONAL**

1. Más atención al proyecto y doble ayuda. Unificar dos asignaturas siempre da buenos resultados porque solo elaboras un proyecto, por lo tanto lo haces mejor y más cuidadosamente.
2. Ha permitido poner más atención al proyecto y los detalles de este. Tener más tiempo que dedicarle.
3. Ambas asignaturas eran imprescindibles para poder llevar a cabo este proyecto, nos ha ayudado a pulir los dos aspectos más profundamente
4. Me ha aportado mucha mas comodidad y dedicación hacia el proyecto. Al no tener dos entregas distintas, el tiempo se amplía y se puede dar mucho mas en el trabajo final. Al unir las dos asignaturas y crear un mapping con este tema de trasfondo, me ha ayudado





a comprender la complejidad de plasmar tanto audiovisualmente como en proyección lo que se quiere realmente expresar, sin que se vaya mucho del tema inicial.

5. La possibilitat de centrar tots els meus esforços en un únic projecte, i per tant dedicar-li el doble de temps. I tenir als dos professors opinant sobre el mateix projecte, que en alguns casos et donen punts de vista diferents i per tant d'alguna manera aprens una mica més.

#### LA LLAVE

6. És una de les coses que m'ha agradat més del projecte. M'ha ajudat molt treballar paral·lelament la part més tècnica i d'eines i la part més conceptual per així trobar l'equilibri entre les dues coses. També et fa anar més tranquil i pots dedicar més temps a cada cosa.
7. Mucha flexibilidad, tiempo para hacer un buen trabajo y dos tutores que te aportan ideas y referentes diferentes para apoyarnos como estudiantes. Sin duda, es un regalo unir un proyecto de dos asignaturas.
8. Ha ajudat a poder concentrar tota l'energia, el temps i la dedicació a un projecte, aconseguint una major implicació, tenint en compte els detalls i podent arriscar una mica més, sobre tot en relació al

suport. A més, ha fet que sigui un treball més complet tenint en compte tant els aspectes més tècnics i formals com els conceptuals

9. Por una part mes calma pel simple fet de que era tot en un i tot i ser un treball intens en el qual s'ha de treballar molt el fet d'estar tot en una i on se's donava certa llibertat. En part també crec que ha sigut gràcies a que els professors estaven bastant coordinats i la informació no s solapaven i estaven d'acors. Crec que ha sigut una

manera de juntar dos materies que funcionen molt bé juntes i poder posar en practica el que em fet.

#### SOLEDAD

10. Para la parte final del curso es sin duda lo mejor, primero de todo que así se aplican todos los conocimientos del semestre de dos asignaturas en un proyecto. Facilita el trabajo y la cantidad de faena que se tiene precisamente en los últimos proyectos. A parte que consigues mucho más tiempo para dedicarle a un solo proyecto y en consecuencia crear una pieza mucho mejor.
11. Llevar a cabo todo lo aprendido durante el curso y poder realizar un proyecto final completo. Por la parte de expresión gráfica más la parte de aplicación del diseño audiovisual y por la parte de proyectos la organización, las diferentes fases y pasos a seguir para ser capaz de en un futuro crear proyectos propios validos.

12. Me ha aportado estar más presente, centrarme y aportar más en el proyecto que si no se hubiesen unido las asignaturas. El proyecto ha sido muy trabajado, ha crecido más y hemos conseguido un resultado muy completo
13. Ha sido realmente efectivo para trabajar desde dos mecánicas: una más formal y estructural, dirigida a los aspectos más funcionales del trabajo y otra más narrativa o interactiva, dirigida a la creación del diálogo.

### LUCIÉRNAGAS

14. Principalmente, nos ha permitido enfocarnos realmente en el proyecto y no tratarlo como una simple entrega más. Pienso que nos hemos podido involucrar y dejarnos motivar por este mucho más. Por otra parte, creo que ha conseguido unir tanto la parte conceptual tratada en Proyectos II, cómo la parte formal tratada en Expresión Gráfica II.
15. Me ha aportado un gran esfuerzo para hacer el trabajo mejor que los tres ya que el peso era más grande y teníamos más tiempo para formalizarlo mejor. Creo que para el último trabajo funciona mucho juntar las dos asignaturas ya que te esfuerzas el doble y tienes una duración más larga para realmente finalizarlo mejor.

16. Ha facilitado muchísimo la formalización del proyecto, ya que el tiempo es crucial. También creo importante que hayan dos profesores implicados en un proyecto, porque las referencias y la ayuda que puedes recibir es mucho más rica.
17. Creo que para muchos de nosotros es algo super bueno y positivo poder tener el último proyecto en común. Considero que el audiovisual en realidad engloba muchísimos aspectos de la vida y que por tanto, a mi personalmente, siempre se me hace complicado conseguir eso que quiero, soy bastante lenta en formalizar una idea ya que me gusta poder pensar, pensar todo y darle sentido y tiempo a cada cosa. Al trabajarlo en las dos clases ayuda a que el resultado sea lo más próximo a lo que se tiene en mente y ayuda a disfrutar más del proceso ya que se hace más ligero y descansado.
18. El hecho de unir dos asignaturas ha permitido dedicarle más tiempo y centrarse realmente en todos los aspectos posibles.

### ATADURAS DE IDENTIDAD

19. Creo que está muy bien porque puedes implicarte mejor en el proyecto y dedicarle más tiempo y esfuerzo. Algo negativo es, que no me parece muy cómodo que las personas que no están en las dos asignaturas hagan el proyecto, ya que solo hacen una parte del proyecto, lo que dificulta a la comunicación e implica más trabajo para el resto.

20. No hice la otra asignatura
21. Al juntar dos asignaturas me ha facilitado un poco el trabajo, ya que son bastantes horas trabajando en este proyecto y hay que dedicarle tiempo. Una de las cosas malas que apuntaría en este proyecto son las personas que solo estaban en una asignatura y a la hora de trabajar mas dificultaba la tarea en la hora de la comunicación.

22. Lo que nos ha aportado es tiempo y diferentes puntos de vista. Lo malo es que había gente del grupo que estaba en una asignatura solamente y nos dificultaba la comunicación.

#### NECESITO TACTO

23. Creo que esto es algo inteligente ya que, teniendo una asignatura mas de eines y la otra más de proyectos, al juntarlas, te permiten infinidad de posibilidad de aprender a entender de lo que se trata un proyecto a nivel real.
24. Creo que es muy buena idea hacer un trabajo de estas características con la asignatura de proyectos, aportando toda la parte de formalización de ideas y lo técnico en expresión gráfica. Reforzando el proyecto por las dos bandas y que no tenga carencia.
25. Por un lado la parte conceptual y por el otro la parte técnica.

26. Más tiempo, más desarrollo de la idea y mejor formalización. También menos estrés.
27. El poder concentrar esfuerzos y más tiempo en un mismo proyecto, otorgándole más importancia y teniendo más presencia a lo largo de la semana, ya que este no se pierda entre otros tantos proyectos de otras asignaturas..

#### ***¿Los criterios que establecisteis para evaluar el proyecto os han servido? ¿Creéis que habéis conseguido los objetivos?***

#### BRECHA GENERACIONAL

1. Sí y no, pero mayoritariamente sí.
2. Creo que no hemos llegado al 100x100 pero porque creo que uno nunca estará satisfecho con su proyecto y me puedo imaginar cosas que se podrían haber mejorado o cambiado.
3. Si, creo que consigue transmitir las dos perspectivas de la problematica y hace reflexionar sobre este tema. El tema y el mensaje se entienden y consigue conectar, sobre todo, con las personas que están pasando por una situación similar.

## ANEXOS

4. Si, yo creo que los objetivos se han conseguido. No todos pero la mayoría.
5. Crec que els hem deixat molt oblidats durant el procés. Al principi sí que els teniem en compte, però durant les últimes setmanes no s'han tingut en compte. I no, no crec que els haguem aconseguit. El treball a acabat sent molt diferent a com esperava i no arriba a tot allò que m'hagués agradat.

### LA LLAVE

6. Si. De fet el projecte s'ha basat en els criteris que vam establir en un principi. Jo diria que els objectius els hem aconseguit, ja que estem contents amb la peça final i creiem que és fàcil d'entendre.
7. En un principio la palabra "criterios", genera dudas y no te ubicas bien a qué se refiere exactamente. No sé si cambiaría la palabra para referirse a qué significa realmente, pero una vez asumido el significado, sí que es muy útil porque vas cerrando objetivos con el grupo y con la pieza final.
8. Crec que no han servit gaire durant el procés ja que a l'hora de crear no els hem tingut gaire en compte sinó que hem anat fent de manera conscient amb el missatge i l'objectiu. Però sí que serveixen per fer una valoració final amb perspectiva. Considero que sí que els hem assolit.

9. Crec que ens van servir potser mes cap al principi, porque també es cert que cap al final potser ja els teniem mes presents de manera inconcient, pero no els vam anar recordant o tenint super super presents. Sabiem el que voliem transmetre i quins aspectes i valors voliem seguir i amb això tot i potser no haver sigut cocscients de tots els criteris i objectius els hem acabat comlint.

### SOLEDAD

10. Creo que hay algunos que se cumplieron, como el proyecto que queríamos sacar a delante y el trabajo hecho por algunos integrantes del grupo. Por otra parte creo que por ciertas personas no se ha cumplido para nada los términos que acordamos en tema de respeto y tema grupal. Tiempos, presencialidad, horas de trabajo y aun ambiente son unas pocas de las cosas que ha carecido.
11. NO CONTESTA
12. En general, creo que sí que hemos conseguido cumplir con los objetivos.
13. Los criterios establecidos han servido sobretodo para no detallar en aspectos más irrelevantes del audiovisual y centrarnos en aquello que sí que servía y que constaba de cierta importancia, básicamente ha ayudado a no despistarse.



Los objetivos, los cuáles eran, en general y resumido, expresar la importancia de estar solo sin sentirse solo han sido asolidos de manera efectiva, creo yo.

#### LUCIÉRNAGAS

14. Pienso que en su mayor parte sí. Es cierto que nuestro audiovisual parte de una narrativa sin diálogo (a excepción de unas voces superpuestas hacia el final del audiovisual), pero durante el día de la exposición, recibimos muy buen feedback tanto de las chicas que trabajaron con nosotras cómo del público. Pienso que nuestro audiovisual inquieta y te deja pensativo, queriendo saber más de él y del significado de cada fragmento. Aunque pueda parecer confuso, mucha gente me dijo personalmente que se había sentido relacionada e identificada. Así pues, podemos entender que el mensaje se pudo comprender. En todo caso, de igual forma que pasa con las obras surrealistas en que se puede ver el mensaje implícitamente, en nuestro audiovisual pasa algo similar. Con cada visionado, se descubre algo nuevo, y creo que este es un factor que hace a un trabajo rico en contenido y mensaje.
15. Pienso que aunque no hayamos conseguido cada uno de los objetivos, creo que el objetivo más importante que era que las niñas se sintiesen incluidas al trabajo y orgullosas con la formalización final sí que se ha cumplido.

16. Creo que ha hecho que nos demos cuenta de aquello con lo que debemos trabajar, y nos ha hecho espabilar respecto el trabajo en equipo para colaborar mucho más.
17. Marcamos diversos ojetivos al iniciar el proyecto. Uno de los objetivos era conseguir que durante el procedimiento de trabajo, la relacion entre nosotras y la 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.
18. Lo criterios nos han ayudado a encaminar bien el proyecto. En momentos de comenzar a generar ideas y durante el proyecto, el hecho de volver a los criterios nos permitía centrar y acotar las ideas para generar una pieza cohesiva.

#### ATADURAS DE IDENTIDAD

19. Sí, ya que nos han servido para no perder el hilo y saber en todo momento por donde tenía que tirar la pieza y que objetivos tenía que cumplir.
20. Si, considero que con el grupo que he trabajado hemos conseguimos los objetivos y sobretodo oír el feedback de los pacientes nos demostró que sí.

21. Podemos decir que sí, ya que en cada ítem nos preguntábamos si nuestros criterios funcionaban bien y creo que hemos llegado a nuestro objetivo, a lo que nos esperábamos.
22. En cierto modo sí. Cada cierto tiempo parábamos y nos preguntamos si realmente conseguía cumplir estos criterios.

#### NECESITO TACTO

23. Si, nos han servido porque hemos estado enfocados en algo todo el momento y esto permitía que cada paso que dábamos era seguro y fijo.
24. A partir de el feedback y comentarios que nos hicieron en la exposición, creemos que hemos conseguido los objetivos del Target y hemos sabido proyectar el mensaje que queríamos enviar al público.
25. Si considero que hemos cumplido los objetivos.
26. Creo que la propuesta cumple perfectamente los objetivos establecidos inicialmente.
27. Sí, creo que hemos alcanzado los objetivos propuestos, que no solo han servido para podernos evaluar, sino también como guía.

### ***El trabajo ha sido en equipo. ¿Cómo ha sido la experiencia? Ha sumado, ha dificultado, límites y beneficios de trabajar en equipo... ¿Qué mejorarías?***

#### BRECHA GENERACIONAL

1. Ha sumado trabajar en equipo pero hemos tenido nuestros baches. Los beneficios de trabajar en equipo es el apoyo que os tenéis mutuamente y las dificultades son la retroalimentación de unos con otros negativamente en algunas situaciones. La motivación ha faltado en muchas ocasiones pero se ha llegado al final de una forma u otra.
2. Trabajar en equipo siempre conlleva cosas positivas y negativas, personalmente no puedo trabajar con todo el mundo, en este proyecto he practicado la paciencia y saber ceder. Pero con gran parte del grupo ha sido natural trabajar y divertido.
3. Creo que ha sumado a la hora de poder juntar nuestros puntos fuertes, es decir, hay gente que se la daba mejor el tema crear diálogo, hay gente que se la daba mejor manejar el mapping. Pero creo que es más difícil organizarse y llegar a tiempo en todo, pues no depende solo de tí. A la vez, cada uno de nosotros tiene un criterio muy distinto y ponernos de acuerdo es más complicado.

A lo mejor, haría que los grupos fueran un poco más reducidos, de tres o cuatro, para que sea más fácil ponerse de acuerdo y crear una pieza de la que todos estén orgullosos.

4. Sinceramente ha sido mas difícil de lo que me esperaba. El conjunto de personas agrupadas, quitando la amistad que hay, al trabajar juntos no nos ha ayudado. Yo soy una persona organizada que prefiere tener bien acabado el trabajo una semana antes de entregarlo. En cambio con el equipo, la organización ha sido pésima para ser sinceros, incluyéndome, no me sentía con ganas de echar para adelante el proyecto ya que el estado de animo de los demás era nula. Gracias a una persona del grupo que daba apoyo y insistencia con el proyecto, yo he podido dar de mí lo que se esperaba y entre las dos se ha conseguido levantar a ultimo momento al grupo.
5. Crec que treballar en un equip de 5 persones se m'ha fet complicat. És com que el compromís de totes ha disminuït perquè com erem tantes al grup, tothom esperava que algú altre es posés les piles. També crec que ens hem ajuntat cinc persones amb estils, punts de vista i horaris molt diferents, i per tant la comunicació el el posar-se d'acord ha estat complicat. En el meu cas, no ha sumat res. He acabat bastant cremada tant del projecte com del grup, fins a un punt on ja no volia saber res. Milloraria el procés de selecció de les persones, perquè que sigueu amics no vol dir que treballau bé, i

això és una cosa que tinc clara a partir d'ara.

#### LA LLAVE

6. Sens dubte ha sigut un punt a favor. Crec que ha anat molt bé poder comentar en tot moment amb altre persones els dubtes i inquietuds i que ens hem donat suport mútuament quan ho hem necessitat. Ens hem sapigut sincronitzar molt bé i ha ajudat a que el projecte tirés endavant vers els problemes. Estic segura que sent un projecte tant gran i que abarca un tema tant delicat com és la salut mental, la millor opció és treballar en grup.
7. No creo que se hubiese podido hacer de otra forma, porque era un trabajo que implicaba muchos factores de trabajo. La experiencia en grupo siempre es un poco agridulce, y como la vida misma, hay que adaptarse a la personalidad de cada uno. Si cada uno del equipo tuviese la misma implicación y al menos la conciencia de responsabilidad para que el trabajo salga muy bien, los resultados serían otros, pero aun así, creo que es un camino por el que todos tenemos que pasar, porque hoy en día todo se hace en equipo, y aprender a sacar adelante un proyecto cuando falla alguien también es un aprendizaje.
8. En general sí que ha sumat, però igualment hi ha hagut diferents nivells d'involucració i en certs moments algunes persones han restat més que sumat. Vull destacar la primera sessió que vam fer

sobre el treball en equip, establint els límits i expectatives, ens va fer cohesionar-nos més des d'un inici i tenir clar què estava disposada a donar i a suportar cadascuna. Per això suposo, justament les persones que han restat més que sumat en certs punts son les que no van estar en aquesta primera sessió sobre el treball en equip.

9. Crec que el treball en equip a vegades ha sumat i a vegades a dificultat pero que tot i així em sapigut tirar endavant. Personalment crec que m'ha ajudat molt tenir un grup que s'organitzava molt, ja que a vegades puc ser mes despistada, així doncs m'ha ajudat a seguir i tenir una planificació que ha funcionat entre totes. Per altre banda ha sigut una mica complicat el fet de distribuir-nos la feina ja que al ser after effects i procreate a vegades necessitavem parts d'altre companyes. Per ultim el fet de que ho haviem d'editar amb premier limitada el fet de poder compartir o dividir el treball. Tot i aixíestic s'atisfeta amb el treball d'equip que em fet. Com ha millora crec que la comunicació a vegades es podria millorar per poder potenciar al màxim el procés creatiu.

### SOLEDAD

10. Lo dicho anteriormente, por parte de xxx i xxx ha sido un placer trabajar con ellas. Creo que se ha creado un ambiente de trabajo genial, un espacio muy cómodo donde creo que todos nos hemos sentido escuchados y respetados. Hemos podido trabajar y crear un proyecto que reflejaba nuestra implicación con el tema. Por

el contrario, xxx ha podido asistir poco, aún así cuando estaba aportaba ideas, solucionaba problemas y era consecuente con lo que proponía y decía que haría. Y eso lo valoro ya que aunque no haya trabajado tanto como nosotros 3 ha sido un aporte para el proyecto. Me sabe mal pero no puedo decir lo mismo de XXX. Ya que no ha asistido casi nunca.

11. En general el trabajo en este equipo me ha gustado bastante, sí, que quizá ha habido dificultades a la hora de coincidir o organizarnos, lo que ha llevado a situaciones un poco tensas. Pero dejando de lado esto la experiencia con ellos ha sido muy interesante, sobretodo ver las diferentes maneras de trabajo que tienen cada uno y su creatividad.
12. 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. Mejoraría el hecho de que todos los integrantes del grupo, pese a las dificultades personales que cada uno pueda tener, se comprometiere al mismo nivel con el proyecto, y que todos empatizáramos más con todo el grupo y la situación individual de cada uno.
13. Trabajar en grupo puede ser muy efectivo en la delegación de trabajo dentro del proyecto y en el momento de compartir ideas y adquirir otra perspectiva ajena a la propia. Eso va muy bien para trabajar, pero trabajar en grupo también puede restar mucho en el



avance del trabajo. 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.

#### LUCIÉRNAGAS

14. Pienso que trabajar en equipo en proyectos tan densos y extensos siempre aporta algo positivo, no tan solo por cuestión del peso y cantidad de trabajo que requiere, sino también porque se obtiene un campo de visión más amplio aunque ello conlleve debates, distintas opiniones y etc. Siempre enriquece aunque pueda llegar a entorpecer en algunas partes.
15. Aunque ya hayamos trabajado varias veces en grupos tan grandes, nunca habíamos trabajado con colectivos externos, esto lo ha complicado más ya que nos teníamos que poner de acuerdo un mayor número de personas, sin embargo creo que esto ha sido un desafío muy interesante ha trabajar. Mejoraría la comunicación y la responsabilidad del trabajo dentro del grupo de BAU, ya que como siempre algunas nos recae más el peso del trabajo que a otras
16. Creo que justamente este equipo, en este proyecto, ha funcionado muy bien. Nos hemos complementado de forma muy eficaz, distribuyendo las cosas que hacer, por lo que nadie estaba sin hacer nada.

17. El trabajo en equipo ha sido una experiencia muy fructuosa, sobre todo en este proyecto. Creo que hemos tenido buena realación entre nosotras y hemos conseguido sacar beneficios de los diferentes puntos de vista de cada uno.
18. El trabajo en equipo siempre ha sido un factor que me ha costado. Pero este equipo considero que ha trabajado muy bien y nos hemos podido repartir de forma muy buena todos los aspectos a trabajar. Ha ayudado añadiendo distintos puntos de vista e ideas. También considero que al ser un grupo de tantas personas, en ocasiones las decisiones se perdían en el camino y en ocasiones no todo el grupo estaba de acuerdo con ciertas metodologías. Aún así se han podido solucionar de buena manera y teniéndoos siempre a todas en cuenta.

#### ATADURAS DE IDENTIDAD

19. Trabajar en equipo ha ayudado mucho a la hora de llevar a cabo el proyecto, ya que aprendes mucho de las otras personas y se sacan ideas muy chulas y con mucho potencial. Aún así, siempre es más difícil cuando hay algún miembro que no muestra el mismo compromiso que el resto, ya que relentiza el trabajo y complica las cosas.
20. Buena, creo que nos hemos organizado bien, ha habido mucha comunicación entres nosotras y ha sido equitativo.

21. Podríamos decir que por una parte del trabajo ha ido bien. Aunque al ser un grupo de cinco personas, dos de ellas han trabajado mucho menos y entonces hemos tenido más dificultades. Ya que al ser dos asignaturas separadas y una de ellas vaya a una, ha hecho que sea más complicado. Incluso habían partes del proyecto, que no se preocupaban y había que irles detrás, tanto partes del vídeo, el making off, la memoria y la hoja de sala.
22. Por una parte bien. Al ser un grupo se han sumado experiencias, ideas, referentes, opiniones, maneras de hacer, reparto de tareas, diferentes puntos de vista... Lo malo es que, en primer lugar, éramos muchas, y en segundo lugar, al no estar todas en las dos asignaturas ha hecho que sea más complicado comunicarse y hacia que estas dos personas perdiesen un poco el hilo y el interés del proyecto. De hecho hay partes del proyecto que no saben ni qué las hemos hecho.

### NECESITO TACTO

23. Ha sumado. 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 estas haciendo algo con sentido para conseguir unos objetivos relacionados con lo que estas trabajando y que a la vez te los has puesto tu. Es como sensación de saber que estas haciendo en todo momento, pero sin

haberlo hecho nunca.

24. Hemos sabido trabajar muy bien en equipo, para poder llegar al final con muy buenos resultados, trabajando cada una su punto fuerte y sumando al proyecto.
25. Ha sido una experiencia enriquecedora, aunque agotadora, ya que uno mismo haría las cosas de una manera diferente o en un tiempo diferente y que estando en grupo tienes que saber escuchar y no imponer tus ideas. Los beneficios son que siempre aprender de tus compañeros, compartes ideas y las debates. Mejoraría la extensión del tiempo, creo que propondría un poco más de tiempo.
26. Trabajar con XXX, XXX, XXX y XXX siempre es un placer. Creo que nos compenegramos muy bien entre todos y aprendemos los unos de los otros. Todo han sido beneficios ya tenemos perfiles muy diferentes que suman al trabajo final.
27. A pesar de que en ocasiones era un poco complicado hacer entender dinámicas de trabajo y maneras de proceder relativamente objetivas, el trabajo en grupo ha sido positivo, aportando mucho al proyecto en la parte creativa.

## BLOQUE 3 : IMPLICACIÓN DEL COLECTIVO

*¿Cómo crees que se podría incluir mejor al colectivo en el proceso? ¿Crees que ha faltado algo?*

### BRECHA GENERACIONAL

1. Yo intentaría hacer actividades más activas y de pensar, mezclar preguntas con juegos, para facilitar la confianza de los chicos con los estudiantes, romper el hielo de una forma más movida.
2. Creo que han faltado más sesiones con ellos, crear confianza para poder hablar de diferentes temas sin sentir la presión que el tiempo se nos echa encima. También por lo general son bastante tímidos todos y la comunicación cuesta.
3. A lo mejor se podrían incluir en el proceso de formalización, en la grabación, siempre que ellos quieran, claro. También durante la edición, estaría bien saber su feedback para saber si cambiar algo.
4. Creo que se ha intentado de las mejores maneras, en nuestro proyecto, incluir de manera completa al colectivo. Así mismo

añadiendo dibujos hechos por ellos, y creando una narrativa del proyecto final con testimonios suyos.

5. Crec que totes les sessions que hem fet eren necessàries per conèixer el grup que estavem treballant, i al qual volem donar veu. Obviament no tothom simplicava igual (tant de bau com de orienta), però això ja és personal.

Però pel que fa al col·lectiu crec que s'ha fet de la millor manera possible.

### LA LLAVE

6. Crec que una manera d'incloure més el col·lectiu seria compartint més sessions junts i que ells poguessin anar veient mica en mica com va evolucionant el projecte. Si ells veuen com s'estàn formalitzant les coses i ens donen el seu feedback, és més fàcil que la peça agafi el rumb adequat.
7. Creo que ha sido muy poco el tiempo que hemos estado con ellos, muy reducido, para poder sacar el jugo de todo lo que podían aportarnos. Son necesarias más sesiones con ellos, sé que el tiempo es limitado, pero un proyecto social implica tiempo, y apresurar eso, solo da resultados rápidos, que no son efectivos.



8. Crec que hem aconseguit incloure'l molt bé i ens ha servit molt a nosaltres per idear tot el contingut i el suport, però si en la primera sessió ja haguéssim fet alguna dinàmica de coneixença per començar a trencar el gel i generar un espai segur hauria fet que a la següent sessió fos tot més còmode i fluït.
9. En general crec que algo que teniem molt clar incloure el clectiu en el proces, pero es veritat que trobo guai que durant el proces mes de creació, monatge i tot això hi hagues alguna mena de contacte i comunicació mes per poder compartir amb elles/elles, ja que despres de que vingin a bau i fem doncs una patrt bastant densa i interessant despres ja no ens tornem a veure fins a la Expo.

### SOLEDAD

10. Creo que ha sido muy interesante pero igual los incluiría aún más, igual que viniesen a la universidad a trabajar alguna vez más en el proceso de creación
11. Quizá hubiera estado mejor haber trabajado con un poco más de tiempo en grupo con ellos ya que estoy seguro de que podíamos haber aprendido más cosas que nos hubieran facilitado un poco mas todo el proceso de creación de contenido.
12. Creo que ha sido bastante completo aunque hubiese sido interesante que el proyecto hubiese durado más semanas para

poder haber tenido más visitas presenciales con el grupo de Orienta.

13. Tal vez con más tiempo compartido junto al colectivo que sí que se hubiera podido incluir mejor en el trabajo, si bien, debido a la incomodidad (por falta de confianza, miedo, cohibimiento ) de las primeras interacciones dificultaban una inclusión más visible en el trabajo.

### LUCIÉRNAGAS

14. Creo que el uso de material propio del colectivo, como sus voces, sus escritos o sus dibujos (como hemos hecho varios grupos) ya es una forma muy potente de incluirlos. Aún así, creo que el hecho de que ellos presentaran el proyecto con nosotros y no fuesen solo meros espectadores el día de la exposición hubiese sido mejor. Asimismo, creo que incluir un día más para trabajar con ellos sería perfecto. Para acabar de cuadrar las cosas y que ellos tuviesen tiempo a sentirse más cómodos a aportar ideas, material, etc.
15. Si tuviésemos tiempo hubiese estado muy bien hacer más sesiones para que estuviesen en el proceso de edición del proyecto ya que creo que les puede parecer muy interesante o que incluso hubiésemos añadido más contenido al tenerlas durante el proceso de formalización del proyecto

16. Se podrían hacer más sesiones durante el proceso de formalización, para que las compañeras del hospital nos puedan dar su opinión o otras ideas para acabar de realizar un buen trabajo.
17. Creo cada uno de nuestros grupos ha podido conseguir que la relación de nosotros y los chicos fuera cercana y sincera. Podríamos hacer más visitas en común, sobre todo una que fuera antes de la finalización del proyecto. Considero que al principio estábamos más en contacto y en el momento de formalizar la idea perdimos un poco esa correlación. Aun así, creo que este año hemos tenido la suerte de poder tener esta oportunidad que hemos disfrutado mucho.
18. Considero que el colectivo no acababa de entender el funcionamiento del audiovisual o la pieza final. Como nosotros al principio, querían saber en el primer momento cuál era el resultado final. Dificultando la comunicación entre ambos. Creo que de alguna forma se les habría de explicar cómo funciona el proceso de creación.

#### ATADURAS DE IDENTIDAD

19. Creo que ha estado bastante bien y se ha incluido bastante al colectivo. Estaría bien hacer alguna clase más con ellos, pero entiendo que es difícil.
20. No ha faltado nada a mi parecer

21. La verdad que ahora mismo no sabría decir como se podría incluir mejor al colectivo, pero creo que hubiese faltado algunas más sesiones con ellos y poderles enseñar algunas partes de la pieza para dar sus opiniones.
22. No sabría decir qué se podría hacer para incluir mejor al colectivo. Lo que sí que fue clave fue tener a un educador presente todo el rato con nosotras. No queríamos presionar ni preguntar a los niños cosas sobre lo que les pasaba ya que cada persona reacciona de manera diferente y no sabíamos lo que podría llegar a pasar. Pero nos ayudó mucho en este tema ya que él conocía el límite de ambos.

#### NECESITO TACTO

23. Yo creo que esta bien, incluirlo demasiado igual es un error, recordemos que reunirse con el colectivo no ha sido fácil, ha sido duro y impacta. Es una realidad de la que no podemos huir pero tampoco podemos saturar a estas personas.
24. Creo que hemos tenido el contacto necesario con el colectivo, ya que si hubiera sido más intenso, hubiera repercutido en nuestra "salud"
25. Quizás falto alguna sesión más con el colectivo en un área que no sea 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.

26. En mi opinión las tres sesiones de investigación han sido más que suficientes para incluir al colectivo en el proceso creativo. Incluirlos en la siguiente fase del proyecto creo que dificultaría la formalización debido a que el grupo se convertiría demasiado numeroso para tomar decisiones ralentizando así el desarrollo del proyecto, teniendo en cuenta que los adolescentes de Orienta no tienen nociones de diseño y que en muchos casos su presencia suponía un peso emocional para los estudiantes de Bau.
27. Quizás con más sesiones de control por su parte del proceso de formalización que realizamos las últimas semanas, haciendo que haya un poco más de feedback.

***¿En qué aspectos concretos del proyecto has tenido en cuenta al colectivo y lo has incluido en la creación? Dibujos, frases, voces...***

#### BRECHA GENERACIONAL

1. Hemos utilizado los dibujos de los chicos para la exposición final y sus experiencias para generar el guión narrativo del audiovisual final mediante las respuestas obtenidas a través de encuestas a amigos y a un documento con preguntas para los chicos de la asociación.
2. En nuestro proyecto el colectivo siempre ha estado presente, tanto en los dibujos, la idea, las voces y diferentes recursos metafóricos que utilizamos.
3. Nosotros hemos intentado tenerlos en cuenta el máximo posible, tanto en la ideación, escogiendo el tema y mensaje que todos queríamos. Como en la formalización, haciendo caso de su criterio y haciendo algo más literal, teniendo en cuenta sus testimonios para crear el diálogo. Y en la exposición, colgando sus dibujos formando parte de la pieza final.
4. Como he comentado anteriormente hemos incluido de una manera bastante completa al colectiva, tanto de diseño, como los

dibujos. Y testimonios reales respuestas de las preguntas que les hicimos.

5. Sobretot durant la part d'experiències pròpies i testimonis. On parlavem de coses que ens han passat i com ens havíem sentit. Sobretot quan t'adones que els seus conflictes personals no són tant diferents als teus, simplement es manifesten d'un altra manera.

### LA LLAVE

6. El nostre grup a inclós un munt de material del col·lectiu. La metàfora principal, la de la flor, prové d'un poema que va escriure una de les noies de l'hospital, que en un moment de la peça surt llegint. Per altra banda, els papers arrugats provenen d'un fet que vam compartir en una de les classes conjuntes.
7. Todo el proyecto gira alrededor de las experiencias del colectivo, de lo que nos contaron y nos transmitieron. Las flores de Lucía, sus poemas y metáforas. Los papeles arrugados de Aaron y su frustración por no saber expresar lo que siente. Las palabras que nos han dicho desde siempre que poco a poco suman y generan emociones interiores difíciles de explicar. Todo en sí, recoge la experiencia que tuvimos con el colectivo.
8. Sobre tot els murals i posters de l'última sessió van ser essencials per desenvolupar el contingut audiovisual, vam incloure una poesia,

metàfores de la flor, la pluja, les marques de deixava el procés, la sanació no línia, el paper arrugat, els gargots, les veus... i obviament el tema i el missatge.

9. Despres d'haver realitzat la pluja d'idees amb els post it i tot teníem clar que volíem incloure doncs aqueles coses que havien anat sortint i que podrien funcionar. Així doncs la idea general de com representar el missatge i tema a partir d'uns escrits de la Lucía, on utilitza la metàfora d'una flor en diferents aspectes i que realment expressaven sentiments i experiències

### SOLEDAD

10. Hemos seguido un poco algunos visuales con los dibujos y textos que nos enseñaron. A la vez los referentes y el estilo del audiovisual i sido muy marcado por sus experiencias personales y su visión de la vida.
11. El colectivo ha estado presente en el proyecto durante todo el proceso. En la parte de creación por ejemplo nos ayudaron mucho a la hora de sacar diferentes ideas sobre el mensaje, contenido, contextos, dibujos, referentes...
12. En todas las partes del proyecto lo hemos tenido en cuenta, directa o indirectamente. Han aportado ideas que han sido de mucha inspiración para alguna parte concreta del audiovisual, y en



general, cualquier parte del audiovisual se ha realizado con ayuda del proceso de investigación y desarrollo conjunto del proyecto.

13. Nuestra compañera nos explicó un dibujo que resumía, para ella, qué era la soledad y el cuál sirvió para la formulación de las imágenes que queríamos añadir en el vídeo.

### LUCIÉRNAGAS

14. Creo que nuestro grupo ha intentado cuidar muchísimo este aspecto ya que no queríamos que se sintieran espectadores o desplazadas del proyecto. Las incluimos mediante el uso de ideas, estilo, dibujos, voces... Prácticamente, cada parte del audiovisual fue hablada con las chicas para comprobar si se plasmaría como ellas lo sienten.
15. Hemos incluido tanta ilustración a partir de los muchos dibujos que llevaron ellas para expresar muchas de estas emociones que son difíciles de explicarlas con palabras, (el uso de garabatos fue un elemento constante en sus dibujos por eso hemos incluido tantos en nuestro audiovisual). 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.
16. Básicamente en el concepto y el hilo del audiovisual. También

hemos añadido de forma más conceptual, garabatos y ojos, que son dibujos que nos explicaron que se les repetía, al igual que con ideas muy específicas como el títere o el momento de higiene personal.

17. Hablando con la chicas surgieron ciertos aspectos que fuimos queriendo incluir en nuestro proyecto. Como por ejemplo, la ilustración, los ojos, es sentirse observado, sentirse un monstruo, sonidos concretos.....
18. A la hora de generar el proyecto se ha tenido en cuenta sus experiencias personales. Y a lo largo de la creación tanto dibujos como escritos han sido participes para el resultado final. Con tal de poder incluirlos al máximo también se grabaron sus voces para añadirlas al audiovisual definitivo.

### ATADURAS DE IDENTIDAD

19. Siempre hemos querido tener en cuenta al colectivo e incluirlo siempre que hemos podido. Es por eso, que hemos incluido la voz de uno de los adolescentes a lo largo de todo el audiovisual. Y también hemos puesto frases que nos han ido diciendo y los mensajes que pusieron dentro de la botella.
20. La creación y diseño de la falda y como distribuí las cuerdas, así como las metáforas utilizadas para el videomapping.





21. Sobre todo uno de los aspectos que hemos incluido en nuestra creación ha sido uno de los puntos más fuertes, los testimonios ya que lo hemos dado mucha importancia a este. Donde los niños se han podido expresar cómo ellos querían y poder dar voz, gracias a este proyecto, sin sentirse juzgados por nadie de su entorno. También utilizamos palabras que les afectaron a ellos durante su vida y utilizamos críticas que les decían a ellos, más una de sus escrituras, del mensaje que querían hacer llegar, en el cual lo escribieron en el hospital de día que lo guardaron en una botellita.
22. Principalmente, a los testimonios les hemos dado una gran importancia. Quisimos que los niños se sintiesen libres de poder expresarse cómo quisiesen y sin sentirse juzgados. A Ariel le hizo especial ilusión desde el minuto 0 poder hablar en el audiovisual y ponerle voz al proyecto y así fue. También aprovechamos frases de ellos y críticas que alguna vez les habían dicho. Por último, también añadimos los mensajes que metimos en la botella.

### NECESITO TACTO

23. Lo que hemos incluido más ha sido 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.
24. 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. Representando así el dibujo como la parte final de la pieza, realizando la metamorfosis de sanación. Además de basarnos en la idea de las chicas sobre ahogo, representado en una pecera, como elemento principal de la pieza.

25. Diría que en casi todo, tanto sus dibujos, frases, sensaciones que nos explicaban, música...etc. Por ejemplo ambas dibujaron una habitación cuadrada, en la cuales se les veía a ellas en el centro sufriendo, y frases que recibían de su entorno, que las presionaba y las humillaba ... esto nos ayudó muchísimo a poder formalizar el proyecto y cómo lo queríamos proyectar.
26. Hemos tenido en cuenta al colectivo en todo momento basando nuestra propuesta en las experiencias que compartieron con nosotros. La mariposa final parte de los dibujos de Liz 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 Desi. 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. También se incluyen aquellas cosas que les gustaría oír o aquellas acciones que ayudarían en su proceso



de sanación capacitando al espectador para actuar si se da una situación similar en su entorno.

27. Desde las sensaciones que ellas mismas expresaban entorno a cómo se sentían con la temática o como imaginaban la formalización hasta dibujos, frases, colores y música que compartieron con nosotros. La verdad es que en nuestro caso se tuvo muy en cuenta sus opiniones y sensaciones.

### ***Y al público al que se dirige tu propuesta creativa ¿Cómo lo has tenido en cuenta?***

#### BRECHA GENERACIONAL

1. Mostrando las acciones y el vocabulario que represente mejor los dos personajes del audiovisual para que puedan verlo y decir que se sienten de la misma forma a veces.
2. Nuestro público son los padres y el colectivo. Los hemos tenido en cuenta enviando preguntas para poder crear la narración del proyecto, que pudieran colaborar y se sintieran identificados
3. Nuestro público objetivo son el colectivo, y también sus padres.

Toda la pieza está dirigida a ambos, lo que dice el chico va dirigido a los padres y lo que dice la madre va dirigido al colectivo.

4. Se ha tenido en cuenta ya que la puesta en escena intentaba acercarse al público, sin hacerlo demasiado.
5. Crec que hem tingut sempre més en compte al col·lectiu d'orienta que al públic en sí. Sempre intentant respectar i tractar els temes des d'un punt de vista que fós el més realista possible. Així que a partir d'aquí, el públic objectiu era aquella gent que es sentís identificada.

#### LA LLAVE

6. L'hem tingut en compte seguint una intuïció, seguint el nostre objectiu que era conscienciar a l'espectador. A través d'una metàfora l'hi hem volgut transmetre el nostre missatge i, per tant, l'hem tingut en compte a l'hora de que l'audiovisual es pogués interpretar bé.
7. Este aspecto creo que debemos mejorarlo y desarrollarlo más, no es que no tuvimos en cuenta el público, sí lo tuvimos y es más queríamos generar que se acercaran y sintieran que observaban una intimidad, pero no fue eficaz. También creo que no se entendió muy bien y parecía más una obra de arte que un proyecto social. No pasa nada, prueba-error, prueba-error, seguimos aprendiendo.

8. L'hem tingut molt en compte a l'hora de crear el suport per poder entendre la peça i interaccionar amb ella, aconseguint un major apropament. Hem utilitzat metàfores per aconseguir que el públic entengués el missatge de manera clara.
9. En aquesta peça el públic a qui es dirigeix es tan aquella que ho pateix com aquell que fa les accions, així doncs a partir del contacte i intercambi amb les noies de la fundació vam agafar les experiències i les vam aplicar al propi treball, alhora de pensar in jugar amb les dos pantalles i les dos parts del problema,, que també es veu reflectat amb la infraestructura de l'obra audiovisual. Fent una peça en certa part interactiva on la gent es podia apropar i observar.

### SOLEDAD

10. Creo que esto ha sido lo más fácil ya que nosotros también formábamos parte de este público y nos hemos visto reflejados en los chicos y sus problemas. Así que hemos hecho todo lo posible para que la gente que lo viese en general cualquier persona pudiese sentir y reflexionar sobre la soledad.
11. Teniendo en cuenta que este colectivo no tiene un público determinado, sino que es muy amplio y que cualquier persona de cualquier edad podría formar parte de este, diría que ha sido algo complicado en el sentido que existen muchas maneras de entender

y comprender las cosas y haber creado una pieza audiovisual que se adaptase a todas las edades fue un trabajo importante.

12. Al ser una propuesta inmersiva, pero no individual o selectiva de ningún público, creo que abarcamos un público bastante universal y amplio. Hemos contado con elemento que constantemente están pensados para llegar personalmente y emocionalmente con el público y todo el conjunto del video, el audio, la instalación y el mapping consiguen impactar al público del proyecto y hacer llegar nuestro mensaje.
13. Se le ha tenido en cuenta en la manera de acercarse a él mediante la voz, cuya pretensión era acercarse de manera tranquilizante y ser cercana.

### LUCIÉRNAGAS

14. Pienso que el propio formato ya incluye al espectador. El hecho de ser un "espejo" ya lo apela directamente. Como ya he mencionado, el uso de la cámara en retransmisión en directo potencia mucho el interés del espectador con el proyecto ya que lo sumerge a algo personal e íntimo. Asimismo, pienso que la estructura también fue un acierto puesto que permitía darle intimidad a la persona que se sentaba, pero también permitía al resto observar aquello que estaba pasando tanto en el audiovisual como a la persona. Creo que el hecho de que fuera

a plató no favoreció el visionado puesto que había poco espacio en los laterales, pero en otro espacio creo que funcionaría perfectamente.

15. Lo hemos tenido en cuenta sobre todo incluyendo elementos en el audiovisual para que el público se acercase y empatizase más con las personas que están en su proceso de recuperación, como incluir el rostro de la persona que lo esta viendo dentro del mapping.
16. Al público lo hemos tenido en cuenta sobretodo con el efecto espejo, y que al aparecer en el propio mapping hace que le atrape y pueda sentirse más identificado.
17. Queriamos que sobretodo las chicas con las que hicimos el trabajo sintieran que todo eso que habiamos compratido estuviera representado. Y en cuanto al público genérico queriamos que se entendiera que el camino de la recuperación està lleno de altibajos y confusiones., puntos de luz, esperanza y avances.
18. Se les ha tenido en cuenta sobretodo con la idea de poder sumergirlos en todo este mundo que suele ser mal entendido y/o desconocido. Buscando la mejor forma de que puedan sacar algún aspecto que les haga reflexionar.

### ATADURAS DE IDENTIDAD

19. Desde un principio teníamos muy claro que queríamos que el público fuera la familia y el entorno, es por eso que lo hemos tenido en cuenta todo el rato y hemos enfocado el audiovisual a esto.
20. Haciendo un análisis previo durante el proceso de investigación escucharles, apoyarles y sobretodo saber como poder tratar el tema para que se sintieran cómodos.
21. No queríamos trasladar un mensaje de culpabilidad a la sociedad, sino dar un mensaje de reflexión en el cual los familiares e amigos puedan ayudarlos.
22. En ningún momento dimos por entendido la disforia de género para que todo el mundo pudiese acabar entendiendo que es y pudiesen sentir, tanto con el audio como el visual, todo lo que sienten estas personas.

### NECESITO TACTO

23. Lo hemos tenido en cuenta bajo del contexto y bajo la perspectiva con la que ellas, Lis y Desi nos hablaban. En nuestro caso iba bastante dirigido a los padres, para que pudieran entender cómo se ha o se siente su hija con respecto al tema.



24. Decidimos hacer una buena puesta en escena, teniendo en cuenta que el público objetivo a quién va dirigido la pieza son los padres de las chicas de orienta. Provocando un sentido narrativo tanto en la parte audiovisual como en la proyección, creando un espacio sensible. De esta manera, los padres así, podrían empatizar con sus hijas a través de la metáfora de la pecera y el ahogo, y encarcelamiento.
25. Ya que nuestro target eran familias y amigos de las voluntarias, aunque también consideramos que podría ser un target más amplio, el hecho de colocar al público , sentado y de frente observando una proyección de una persona en una caja transparente como si de una jaula o cárcel se tratara, hace que cualquier público de más de 15 años empaticen.
26. NO CONTESTA
27. Adaptando que la pieza pudiera ser vista y entendida con la mayor claridad posible.



## BLOQUE 4 : SENSACIONES

*¿Cómo te has sentido a nivel personal al trabajar con un tema real en torno a la salud mental? ¿Qué sensaciones te ha despertado el proceso de creación de este proyecto?*

### BRECHA GENERACIONAL

1. Ha despertado recuerdos que tenía escondidos, cómo la impotencia y la soledad, la tristeza y la incomprensión. Yo, siendo una persona muy sensible me he sentido afectada.
2. Como he dicho en la pregunta 6, es muy arriesgado hablar de estos temas, y más trabajar con ellos. Siento que nos ponen en una situación difícil. También hay alumnos que desconocemos sus experiencias personales y puede ser difícil afrontarse a un proyecto así, puede ser poco sensible. Estaría bien hablar con el alumnado antes para saber como se siente afrontando un proyecto así, si están cómodos y si están preparados. Alguien que ha sufrido algún problema de salud mental y aún lo está superando le será complicado hacer un proyecto de estas características. No me he sentido del todo cómodo hablando de ciertas cosas y abriendo ciertos melones.

3. Me llevo muy buen recuerdo, aunque sí que es verdad que ha sido más difícil de lo que pensaba, porque les cuesta mucho abrirse y hablar sobre el tema, ha habido momentos en lo que hemos conectado y al final hemos formado una conexión muy especial. Me he sentido un poco como su hermana mayor.
4. He tenido emoción, al inicio de un proyecto y la posibilidad de crear algo nuevo me generó emoción y entusiasmo. También fue un desafío, ya que son temas complicados y se podían presentar varios obstáculos. A medida que se avanzaba el proyecto y se lograban cosas, experimenté la sensación de satisfacción y logro. Viendo como las ideas se iban materializando y se convertían en resultados tangibles.
5. Creo que lo he enfocado desde un punto de vista diferente a como lo hacía normalmente. Me ha donado cuenta que todo es más propio del que parece, y que aquellos adolescentes no son tan diferentes a la gente de mi entorno.

### LA LLAVE

6. Como ya he dicho anteriormente, creo que me ha hecho darme cuenta que la imagen que mostramos no es la que realmente somos, que una persona que parece estar estupendamente puede estar hecha polvo por dentro. Esto me ha afectado de alguna manera en el ámbito más personal.

7. Terminé este proyecto con algo muy claro, para crear impacto social, hay que ser directos y tocar donde más duele, (o más emociona) Esto no es fácil, pero hay que pensar muy bien, desde donde se trabaja el tema a tratar y entender muy bien a nivel social donde estamos. He aprendido mucho, y espero seguir aprendiendo.
8. M'he sentit útil i amb la responsabilitat d'expressar tot el que havia sortit en les sessions cap al món. M'ha semblat super interessant poder parlar i compartir inquietuds, pensaments i emocions amb aquests adolescents i veure diferents situacions de manera sensible i sincera. Per això he intentat en tot moment plasmar el millor de mi per aconseguir un resultat al nivell que es mereixen aquests nois i noies.
9. A nivell personal han estat una barreja de sensacions, per una part identificada en molts aspectes i com un record a èpoques de la meua vida, per altra banda calmada sobretot quan estàvem compartint i parlant de manera més natural, com un espai més segur on podies compartir el que vulguessis fins el punt on et sentís còmoda sense pressionar a ningú.. D'altra banda durant aquest procés he acabat sent conscient la força i el poder que té l'audiovisual, mapping i la creació de projectes com aquest. Com es pot anar més enllà i poder ajudar a transmetre i a connectar amb altres persones i com és un recurs increïble, més amb l'ajuda d'un col·lectiu amb el qual us acompanyeu i us ajudeu, amb el qual es pot arribar a visibilitzar moltes coses importants.

SOLEDAD

10. Ha sido complicado en algunos aspectos pero a la vez muy reconfortante tratar estos temas y poder abrir-se junto a tus compañeros y lo chicos.
11. Personalmente me ha encantado haber trabajado con un tema tan real como es la salud mental, ya que considero que es algo muy importante a nivel personal y que se tiene muy poco en cuenta a la hora de tratarlo y entenderlo.
12. Al ser un tema que personalmente tengo trabado, no me ha revuelto ni causado sentimientos negativos, sino que considero que he podido trabajar bien sin que emocionalmente me afectara de forma negativa. Esto me ha permitido profundizar e implicarme en el proyecto.
13. En un principio me sentía cohibida, nerviosa, porque al ser un tema tan personal no sabía cómo iba a desarrollarse el asunto. Sin embargo, no es la primera vez que trabajamos el tema de la salud mental y, al fin y al cabo, a todos nos afecta en algún momento.

LUCIÉRNAGAS

14. Como ya he mencionado, pienso que me ha permitido involucrarme mucho más en la temática y descubrir cosas tanto sobre mí como sobre mi entorno. Me ha despertado el

sentimiento de ver, de forma realista, lo mal que estamos todos a nivel de salud mental, pero me ha motivado mucho ver como a través del arte y del mapping alguien puede canalizar sus emociones

15. Al principio me causaba bastante estrés y temor ya que para mi tratar el tema de la salud mental es un peso muy grande que has de saber tratarlo con mucho respeto y sensibilidad. 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.
16. Ha sido un impacto bastante grande. Me he emocionado muchísimo porque que alguien te cuente experiencias tuyas te hace pensar en las tuyas propias, y remueve muchísimo ver como de diferentes han seguido vuestros caminos.
17. Durante el proceso de trabajo me he sentido muy serena trabajando. Me ha gustado conocer a las chicas y me he sentido bien trabajando con ellas. Tenía la sensación de haber creado un espacio seguro para compartirnos.

18. El hecho de trabajar con este tema ha sido en ciertos momentos un poco duro. A nivel personal y desde mi experiencia propia en un hospital de día, ha removido muchos sentimiento y recuerdos. Ciertos días han sido difíciles pero se han podido gestionar. En el proceso de creación me ha hecho ser crítica y querer que se entienda y que el espectador pueda en cierto modo comprender lo que es.

#### ATADURAS DE IDENTIDAD

19. Ha sido muy bonito, aunque ha habido momentos difíciles a la hora de escuchar los testimonios.

20. Bueno, creo que ya sabes mi situación. Ha sido duro pero muy educativo yo ya tenía un background y era super consciente de los problemas que nos podemos encontrar en un CSMIJ, creo que mis compañeras no habían tenido nunca una relación estrecha o no sabían de ningún testimonio, y me gustó que dieran la oportunidad de escuchar i de no PREJUZGAR, NO ESTAMOS LOCAS, TENEMOS SITUACIONES MUY DIFICILES, SEGUID HACIENDO ESTE PROYECTO ASÍ FRANK YO SIENDO PACIENTE AGRADEZCO QUE LA GENTE NOS TRATE COMO NOS MERECEMOS NO QUEREMOS DAR PENA NI QUE LA SIENTAN, SOLO QUEREMOS QUE NOS ESCUCHEN. LO HABÉIS HECHO GENIAL.

21. Al principio de todo me senti un poco incomoda ya que no sabía como hablarles, al haber ellos sufrido tanto sobre este tema. Tenía diferentes sensaciones y me sentía mal ya que al ser tan pequeños, como les podía suceder esto.


22. Te hace preguntarte cosas que quizás ni te las habías planteado anteriormente.

#### NECESITO TACTO

23. 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.

24. Gracias a este proyecto he podido empatizar con un colectivo de tal manera, que no podría haberlo hecho jamás. Pero a nivel personal en torno a la salud, debido a que la propuesta es tan reciente y se ha trabajado a modo de "experimento" considero que no se han tenido en cuenta muchos aspectos. Por ejemplo, se debería de haber tenido en cuenta la salud de los estudiantes y diseñadores de BAU, haciendo las sesiones acompañados de especialistas/psicólogos. A falta de esto, ha sido muy difícil continuar o poner en marcha el proceso de creación. Pero también estoy muy agradecida de haber podido participar en un proyecto de este nivel y de este estilo, en el sentido de promover y empatizar sobre las enfermedades mentales, además de signficar una autoayuda en algunos aspectos.



- 
25. Tengo que decir que me he sentido algo incómoda, ya que creo que no tenemos las herramientas de gestión emocional necesarias para trabajar con un colectivo tan joven, y que además sufren un trastorno de la salud mental, y que en general la sociedad en la que vivimos no habla de ello, por lo que me ha costado bastante, aunque lo he llevado mejor de lo que creía ... Además he aprendido mucho de ellas y de los compañeros del grupo.
  26. Me parece muy interesante poder realizar un acercamiento a un colectivo cuando tratamos de hablar de estos temas, ya que en muchos casos si no lo hemos vivido creo que como diseñadores es importante dar voz a aquellas personas que sí. A mi personalmente me ha removido muchas emociones, tanto positivas como negativas.
  27. En ocasiones incómodo por cosas que las propias chicas nos contaban, pero en general, bien. Tratando de normalizar la situación.

### ***¿Qué es lo que más te ha sorprendido del proceso?***

#### BRECHA GENERACIONAL

1. La implicación general de la organización Orienta al proyecto, no esperaba tanto feedback.
2. Realmente no me ha sorprendido mucho, me gustaría saber la respuesta del colectivo y el feedback que tienen sobre el proyecto.
3. Que les interesará tanto nuestro proyecto y lo que hacemos. Pero, a la vez, que les costará tanto hablar sobre el tema.
4. Generalmente me ha sorprendido todo ya que ha sido un camino en negro. No sabía que nos depararía la relación con los niños, y las ideas que pudieramos tener.
5. M'ha sorprés la capacitat que tenim els joves per entendre'ns i com empatitzem. Com de qualsevol cosa treiem temes a parlar i coses en comú. I com creem vincles d'una forma tant ràpida i senzilla.

### LA LLAVE

6. La manera en com m'ha afectat a mi. Jo ja era conscient del problema de la salut mental, però endinsar'm-hi m'ha fet preguntar-me coses de mi que no m'havia plantejat.
7. A las personas les gusta la novedad, y me ha sorprendido que aunque no entendieran muy bien el tema, participaban y comentaban los vídeos. Han generado interés y debate, y eso me ha parecido muy interesante.
8. M'ha sorprès tot el que va sortir a les sessions, no m'esperava que sortissin coses tan profundes i sinceres. També el fet d'ajuntar totes aquelles coses que cadascú va compartir en la peça sense que fos un caos, donant-li sentit i cohesió.
9. En gran part com tot el proces creatiu, tant de la comunicació i el aprenentatge entre totes, la capacitat de convertir una idea en realitat i aquesta xarxa que es crea a l'hora de compartir i pensar una idea. Per altra banda algo mes d'equip audiovisual, el fet de decidir fer servir after effects i animacio i ser capaces de realitzar la idea que teniem al cap de manera quasi similar al storyboard

### SOLEDAAD

10. Conseguimos tener una buena organización pero por problemas externos antes dichos y problemas con plató pues se nos fue atrasando y acabamos tarde. Aunque pudimos sacarlo a delante trabajando demás los otros 3.
11. Como ver que aunque ha habido momentos en los que no nos hemos entendido y la presión que teníamos encima hemos conseguido sacarlo adelante
12. Lo que más me ha sorprendido es ver como todos hemos sufrido por la soledad en algún momento de nuestras vidas, de una forma u otra y ver como hemos podido escuchar y empatizar con los demás y, posteriormente, encontrar un punto en común que todos compartiéramos en relación a nuestro concepto
13. 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.



LUCIÉRNAGAS

14. Las puestas en común. Creo que salieron experiencias y anécdotas muy interesantes a la vez que sorprendentes y un tanto crudas pero necesarias de verbalizar.
15. Lo fácil que es crear con sensibilidad un espacio de comodidad y confianza con personas casi desconocidas.
16. De lo más que me ha sorprendido es la edad de las compañeras del hospital. Como chicos y chicas tan jóvenes tengan problemas relacionados con la salud mental.
17. Tengo que decir que me sorprendió que en algunas de las sesiones algunas de las compañeras de clase se emocionaran. También me han sorprendido muchísimo los resultados finales. Cada uno de los grupos ha sido capaz de crear proyectos preciosos con discursos y formas de comunicar completamente diferente. Me gusto mucho el día de la presentación, ya que vino mucha gente y en especial que los chicos vieran los resultados finales y les gustaran crea que fue super bonito y complaciente de vivir. Además, el día de la presentación cogí muchas nuevas ideas de proyección.
18. Lo que más me ha sorprendido ha sido el hecho de trabajar con pacientes. Es un aspecto que nunca había trabajado y me ha hecho darme cuenta de la importancia que tiene.

ATADURAS DE IDENTIDAD

19. Me ha sorprendido mucho que a pesar de no conocernos nada entre nosotros, los adolescentes se hayan abierto tanto desde el principio, poniéndonos las cosas muy fáciles
20. Mi autosuperación, estoy muy contenta con este proyecto, me demostré a mi misma que hay cosas que las tengo mas superadas de lo que creía.
21. Lo que más me ha sorprendido sobre este proceso es la evolución y poder transmitir aquello que queríamos a la sociedad. Poder ver que los niños estaban tan felices de que hiramos un tema sobre ellos y poder ayudar aunque sea un poco a sus familias me hizo muy feliz. Ya que cuando se presento la pieza vi que una de las madres de ellos le dio un beso y un abrazo.
22. Lo que más me ha sorprendido es que los niños se abriesen tanto con nosotras para explicarnos aquello que más les preocupaba o que pudiesen hablar abiertamente con nosotras sobre sus intentos de suicidio

NECESITO TACTO

23. Lo que me ha sorprendido más ha sido la voluntad de Lis y Desi a la hora de abrirse ante nosotras. Realmente no somos nadie, es muy admirable que sean capaces de hablar tan bien de lo que sienten, y de saberse expresar y hacer entender su situación de manera normalizada, con respeto y una actitud genial.,
24. Lo que más me ha sorprendido es el resultado final y el feedback que nos ha dado tanto el público objetivo como el que no, y personas especializadas en relación a la salud mental. Significando una gratificación respecto al esfuerzo y el trabajo mental que hay detrás de las propuestas. Al igual de haber conseguido buenas valoraciones por parte de las niñas de Orienta.
25. Me ha sorprendido por un lado la manera de expresarse y de hablar de las emociones de las voluntarias del Centro, y por otro lado el resultado de haber hecho uso de la técnica del pepper ghost, ya que en un principio pensábamos que no nos quedaría bien, y nos hizo sufrir bastante.
26. El impacto de las sesiones con el colectivo en mi, y el impacto de la formalización final en el espectador.
27. La confianza con la que las chicas nos contaban muchas de sus vivencias, así como sus sensaciones.

*¿En qué aspectos ha cambiado tu percepción sobre esta temática?*

BRECHA GENERACIONAL

1. En todos. Ahora tendré más en cuenta la problemática y hasta pensaré en utilizarla para futuros trabajos.
2. Siento que no ha cambiado mucho mi perspectiva ya que conocemos este tema y estamos bastante concienciados, tampoco hace falta tener contacto con un centro de día para tener contacto con problemas de salud mental.
3. Realmente creo que no tenía prejuicios sobre ellos, pero al final siempre queda algún residuo de prejuicios que nos impone la sociedad, y es que, son adolescentes como cualquier otro.
4. No han cambiado. Y si lo han echo son indirectamente a mejor.
5. Com res

LA LLAVE

6. Un altre cop, crec que no m'ha canviat la perspectiva sobre la temàtica sinó més haviat el pes que té aquesta en les persones.
7. Que todos somos personas y todos tenemos una salud mental que puede ser delicada y que hay que cuidar mucho, a algunos necesitan ayuda pero eso no significa que no estemos todos en el mismo nivel y que tenemos que cuidarnos mucho.
8. Crec que s'ha de parlar més de salut mental i totes aquestes inquietuds internes i sobretot aprofitar l'audiovisual per donar veu a col·lectius que necessiten i mereixen ser escoltats
9. Crec que com a tal no ha canviat gaire en el concepte i la meva posició envers la salut mental, pero si que m'ha obert els ulls en com hi ha maneres de poder transmetre i ajudar a comunicar a partir des de l'audiovisual. També adonarme que per sort hi ha nous recursos com ara la fundació orienta, com qualsevol persona, tot i no saber-ho, pot estar en una situació similars i com també hi ha maneres per poder.les parlar o gestionar.

SOLEDAD

10. No mucho ya que he tratado mucho este tema junto a la psicóloga así que a sido en parte fácil tratarlo.
11. Me ha echo entender todavia más la impotancia de la salud mental y por eso mismo lo necesario que es tanto para nosotros como para los demas trabajo y crear contenido sobre este tema.
12. En que la realidad no es objetiva, sentirse solo depende mucho de cada persona y puede deberse a motivos muy amplios y distintos, y a profundizar en entender que estar solo y sentirse solo no tienen porque ser conceptos complementarios.
13. No creo que haya cambiado ninguna opinión propia respecto a la temática.

LUCIÉRNAGAS

14. Creo que no ha cambiado mucho mi perspectiva puesto que me interesa mucho la psicología y todo aquello relacionado con la introspección y la sociedad. Sin embargo, sí que me ha permitido indagar en ello desde un punto de vista personal y en primera persona

15. El temor en explicar temáticas sobre la salud mental ya ha desaparecido, ya que desde el respeto y desde la participación de personas que han sufrido con esta se puede transmitir el mensaje sin ningún tipo de ignorancia.
16. Ha cambiado en el creer que mucha más gente de la que pensamos puede estar sufriendo por problemas de salud que pasan desapercibidas, como lo son muchos adolescentes y niños.
17. Es una tematica muy amplia y hay muchisimos temas de los cuales se pueden hablar, defender, dar voz y respetar. Aun así, me he dado cuenta que muchas veces lo que pedimos de la sociedad es que sea entendedor, empatica y que tengamos tacto entre nosotros.
18. En mi caso no me ha sorprendido ningún aspecto ya que ya estoy bastante involucrada en el tema.

#### ATADURAS DE IDENTIDAD

19. Ahora soy mucho más empatica hacia este tema
20. En que SI puedo ayudar y en que mi trabajo si sirve para algo.
21. Mi percepción sobre esta temática a cambiado mucho durante todo el proceso. Podría decir que he llegado a entender que és

la disforia de género ya que antes no sabía que era y veía que era un tema muy complicado.

22. Mi percepción sobre esta temática ha cambiado mucho. Si que es verdad que conocía acerca de las personas trans pero no entendía lo que era la disforia de género ya no sabía ni lo que era.

#### NECESITO TACTO

23. No es que haya cambiado mi percepción, es que siento que he escuchado a las chicas y las he intentado entender, eso me ha permitido empatizar con ellas, de validar como se sienten y de capacitarme a mi de algo que quizás antes no tenía ni dea.
24. Me ha gustado poder conocer las necesidades, preocupaciones e inquietudes que tienen unas niñas menores de edad sobre problemáticas cómo las autolesiones o los trastornos de conducta alimentaria. Además, gracias al acompañamiento en las sesiones por parte del educador/enfermera, también he podido conocer más sobre la temática y me han hecho entender y poner más interés en situaciones no tan típicas, en relación a las autolesiones.
25. Creo que mi perspectiva ha cambiado muchísimo en cuanto a las personas que sufre un trastorno de la salud mental, normalmente te los imaginas de una manera o que hacen lo

que hacen por llamar la atención... y sin embargo está muy lejos de todo esto.

26. Mi percepción en si no ha cambiado, por desgracia este tema me toca de cerca ya que en mi entorno siempre ha estado muy presente.
27. Al nunca haber tenido contacto con alguna situación relacionada con la temática abordada en primera persona, ahora tengo una visión más amplia y puedo comprender mejor por lo que están pasando.



## BLOQUE 5 : ASPECTOS GENERALES

### *¿Se han cumplido tus expectativas con respecto al proyecto?*

#### BRECHA GENERACIONAL

1. Sí y no, me ha sorprendido genera una pieza final y verla expuesta, pero hay aspectos mejorables.
2. Siento que no los he cumplido, de lo que nos imaginábamos a lo que realmente ha sido hay diferencia, igualmente, no estoy descontento con el proyecto.
3. No, tenía las expectativas mucho más altas, y, aunque creo que hemos conseguido sacar un proyecto que cumple nuestros objetivos, no estoy completamente orgullosa del resultado. Aunque nos ha llegado feedback de gente que fue a la exposición y realmente les tocó.
4. Si, pero podría haber sido mucho mejor.
5. A nivell tècnic no, perquè hem tingut bastant problemes per

treballar i posar-nos d'acord enalgunes coses. A nivell personal s'han complit, ja que crec que he après molt més del que m'esperava.

### LA LLAVE

6. Personalment crec que sí, ni més ni menys, just el que esperava.
7. No del todo, nuestras expectativas suelen ser altas, hay que bajar el nivel para ser más efectivos.
8. Estic satisfeta amb el procés i el resultat tot i que crec que hi ha coses a millorar
9. Si, obviament sepre hi ha coses que es podrien canviar i millorar per en general estic molt contenta del resultat. Tant del projecte de grup com el projecte en general. Quan ens ho van presentar estava neviosa perque realment no s'havia que imaginar-me o co acabaria pero un cop vist el resultat a sigut molt satisfactori i ha sigut una experiència increíble.

### SOLEDAD

10. En cuanto al proyecto percé las ha superado, conseguir crear y producir un proyecto que no solo se haya quedado en el aula y haya influido en más gente ha sido muy reconfortante y guai.

11. Sinceramente creo que mis expectativas se han superado con respecto a las iniciales. Al principio del proyecto no tenía muy claro del todo como tíralo hacia delante pero conforme hemos ido avanzando estas iban creciendo.
12. Sí, y estoy contenta y orgullosa con nuestro resultado
13. Entre sí y no. Las expectativas iniciales fueron rompiéndose poco a poco a medida que avanzaba el trabajo (debido a los problemas de organización), sin embargo, éstos fueron superados finalmente en ver el resultado del proyecto.

### LUCIÉRNAGAS

14. Sí. Lo que más deseábamos era que el proyecto fuera potente y realmente les sirviera y gustara a las chicas con las que trabajábamos. El día de la exposición una de las chicas nos expresó que le había emocionado mucho y que genuinamente sentía que todo entorno el proyecto representaba muy bien todo lo que nos explicó. A su vez, cuanto a algo más personal, mi madre, que vino a ver la exposición, se emocionó y me dijo que aunque fuese algo más ambiguo y surrealista le había llegado y se había sentido identificada con varias partes. Creo que con ello, estoy más que satisfecha con el trabajo, ya que a su vez, ha abierto brechas en las personas para que puedan ser trabajadas y no enterradas.



15. Sí, realmente mi mayor objetivo y expectativa era que las niñas que habían participado con nosotras se sintiesen representadas con nuestro audiovisual.
16. Creo que el proyecto ha cumplido mis expectativas en cuanto su funcionalidad
17. SI
18. Considero que no he llegado a cumplir las expectativas al cien por cien por la falta de tiempo y el hecho de estar también con otras entregas. Si que he dado lo mejor de mi pero considero que el proyecto se puede llevar aún más alto

#### ATADURAS DE IDENTIDAD

19. Sí, aunque han habido momentos complicados que no sabía cómo iba a ir, finalmente me siento muy satisfecha y ha cumplido mis expectativas por completo.
20. Totalmente, siento una satisfacción muy grande, que se acercaran Alex y Ariel a darnos las gracias por poder representarlo así nos hizo muy felices.
21. Si. Desde el principio tenía una expectativas muy bajas, ya que estaba muy preocupada. porque no pensaba que íbamos a crear una pieza potente y finalmente lo pudimos llevar acabo.

22. Sí. Estábamos muy preocupadas de no saber cómo transmitir estas emociones e inquietudes de los niños y al final es algo que hemos podido llegar a expresar mediante el mapping,

#### NECESITO TACTO

23. Sí, se han cumplido y de hecho, tampoco había pensado en expectativas muy altas, he estado más pendiente de ir al día y al final me sorprendido del poder materializar la idea que nos hacíamos de la pieza.
24. NO CONTESTA
25. Sinceramente estoy muy contenta con el resultado. Y sobre todo con el efecto que ha tenido en las personas que lo ha visualizado.
26. Sí, ha superado mis expectativas. El proceso ha sido más duro de lo que esperaba pero estoy muy satisfecha con el resultado y me llevo un buen recuerdo de la experiencia.
27. Sí, y se han superado. No creo que nadie del grupo imaginara que el proyecto final resultara como resultó.

*¿Qué mejorarías del proceso creativo en general para nuevas ediciones? ¿tanto a nivel personal como de planificación?*

#### BRECHA GENERACIONAL

1. El aprovechamiento del tiempo y la repartición de tareas activa, implicarse más en las tareas para sacar más provecho.
2. La planificación y las diferentes entregas al largo del semestre han ayudado a hacer el trabajo y llevarlo bien.
3. A lo mejor dejar menos tiempo para la ideación y más para la formalización y edición. También lo de reducir el número de personas en un grupo.
4. La organización con el equipo. Y la pérdida de implicación por culpa de la falta de animo general del grupo.
5. Crec que és un procés molt marcat i que funciona molt bé. En tot moment et sents acompanyada

#### LA LLAVE

6. Crec que està ben organitzat, si que és veritat que m'hagués agradat estar amb més contacte amb els nens de l'hospital i compartir

algunes sessions més amb ells, però per la resta tot bé.

7. A ver, con sinceridad, muchas piezas acabaron justo el día de la presentación. Habría que planificarse para que a nivel alumno-profesor, las piezas se acabarían antes y mejorar antes de la exposición. Eso implica que nosotros como grupo nos pongamos más la pilas, pero que como profesores presionéis un poquito más
8. El que he comentat sobre la primera sessió amb els adolescents i el fet que hi hagi persones que només fan l'assignatura d'Expressió Gràfica ha fet que es perdéssin tota la part de connexió amb els adolescents, tractament de la temàtica i el concepte, la primera sessió de treball en equip, causant que tinguéssin un menor interès, implicació i que no s'ho prenguéssin tan seriosament amb la responsabilitat que realment comportava.
9. De manera mes grupal creo que esta muy bien centrarnos en una idea i potenciarla al màxim pero crec que també esta be obrir les possibilitats, es a dir parar un moment i veure des de fora les possibilitats que es dona aquest. Sobretot en el principi, es a dir no quedar-se amb la primera idea de primeres. Que potser si, porque funciona pero donar i permetre un espai de canvi.

A nivell personal anar mes segura i confiar amb les mes habilitats i per altre banda ser concient de les meves apacitats i calcularbe el temps que necessito si estic fent algo que realent no he fet Mai,

d'aquesta manera organitzar-me millor.

De planificació, no se com s'hauria de planificar pero potser mes cap a les últimes setmanes tenir alguna manera de contacte o trobada amb el col·lectiu per tal de poder compartir el rocs que estem fent. Facilitar aquesta comunicació que potser no teperque ser en persona, que s'enten que la disonibilitat no es facil.

### SOLEDAD

10. Creo que ha sido muy adecuado aunque igual si hubiésemos tenido un poco más de tiempo creo que nos hubiésemos podido hacer más cosas y de mejor calidad. Porque la planificación inicial fue buena y la cumplimos más o menos por lo dicho problemas externos. A parte de esto creo que desde la parte de los 3 que más hemos trabajado hemos hecho todo lo posible para que el grupo funcionase, y aun así ha sido muy complicado.
11. Mejoraría quizá la planificación entre todos, ya que por tema de trabajo, horarios, ubicaciones... nos ha complicado un poco sobretodo la parte final del proyecto.
12. La presencialidad grupal del grupo. Me hubiese gustado que todos los integrantes del grupo hubiésemos aportado la misma participación, la misma actitud y el mismo nivel de esfuerzo y de trabajo, ya que creo que ha podido estar un poco desequilibrado. Creo que si esto hubiera sido así, nuestro ritmo de trabajo y nuestra

planificación hubiera sido más correcta. También creo que es necesario ser profesional en el proyecto y empatizar en que todos podemos tener asuntos personales que nos dificulten nuestra aportación en el proyecto y que todos debemos esforzarnos y trabajar por igual.

13. Mejoraría la organización, sobretodo, y el establecimiento de límites dentro del equipo desde un principio (definir qué puntos y qué comportamientos rozan el límite) y el tiempo que le dedicamos a organizar en vez de hacer o actuar y experimentar en la grabación.

### LUCIÉRNAGAS

14. Como ya he mencionado, otra sesión más con las chicas del hospital sería perfecto. Quizás, dar un poco más de tiempo para la producción del proyecto puesto que en nuestro caso, había mucho material que producir y nos fue complejo mantener el ritmo de trabajo debido al agotamiento de otras entregas. Aún así, estamos contentas con el procedimiento y la evolución del trabajo.
15. Incluiría a nivel de planificación poder hacer mas sesiones con ellos para que estuviesen más a lo largo de proceso de grabación/ edición/ formalización.
16. Creo que añadiría algún día más durante la formalización quedadas con el colectivo para poder tener un buen feedback y nuevas ideas.



17. A nivel personal mejoraría la organización individual de mis tareas y la puntualidad... En cuanto al resultado final creo que igual la pieza pide un poco más de respiro, marcar más las subidas y las bajadas del guion y cerrar bien la temática para que llegué de forma un poco más clara.
18. Lo único que creo que es necesario es un poco más de tiempo. A nivel de planificación considero que como íbamos con prisas cogimos una de las primeras ideas para ponernos a trabajar lo antes posible e ir bien de tiempo. Con un poco más de margen a la hora de ideación creo que se hubieran barajado más ideas.

### ATADURAS DE IDENTIDAD

19. Creo que ha estado bastante bien. La planificación ha estado bien, lo único que cambiaría es la preentrega del 80%, ya que es complicado tener el 80% hecho la semana antes de la entrega.
20. Hacer el proyecto más grande tocar diferentes puntos de la transición, como darle lugar a cada parte del proceso para crear más conciencia.
21. A lo mejor deberíamos haber formalizado mucho antes y a ver probado algunos videos realizados en el maniquí, para ver cuales funcionaba y cuales no. Ya que ni pudimos llegar al 80% y lo cambiamos todo después de aquella clase. A lo mejor nos hubiera facilitado la faena.
22. Igual empezar antes con la formalización nos iría mejor ya que este año, por ejemplo, no hemos podido ni llegar al 80% la semana de antes. También cambiaría lo de que puedan participar personas que solo estén en una de las dos asignaturas ya que complica mucho el trabajo al resto del grupo y no sabes cómo de cierto es el compromiso.

### NECESITO TACTO

23. Yo creo, que, al ser la primera vez que tenemos oportunidad de coincidir con los adolescentes y niños de un centro de día, ha sido como tenía que ser, porque al fin y al cabo era una prueba. Sí que es verdad que quizás, se nos ha tirado el tiempo un poco encima a la hora de formalizar la idea. No sé que mejoraría ahora mismo porque creo que el proceso es el que tenía que ser.
24. NO CONTESTA
25. A pesar de que el inicio de las fases, es decir las primeras sesiones fueron difíciles e incómodas ya que ninguno de los grupos teníamos una preparación previa, ni herramientas de gestión emocional, o saber dónde estaban los límites... fueron necesarias y útiles. Considero que se podría haber hecho una sesión con una persona especializada en prepararnos a lo que se venía, e incluso considero que el papel de dinamizador, podría ser una persona externa y no los del grupo que diseñaran el audiovisual.

26. 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. A mí personalmente la segunda sesión en el centro de día se me hizo muy dura, incluso me planteé abandonar el proyecto.
27. A nivel de grupo, si volviera a repetir el proyecto, mejoraría la organización general del grupo.



## Anexo II

Conversación mantenida por correo electrónico con Brenda Tarragona, directora asistencial de la Fundación Orienta, a posteriori de la exposición Projecta't realizada en Sant Boi de Llobregat.

Hola Fran,

Hola Brenda!

¿Me podrías explicar que son los test proyectivos?

Te explico un poco y te pongo links que he encontrado que esta bien explicado

Básicamente hay de dos tipos:

1. Los que les hacemos dibujar y después que expliquen una historia del dibujo hecho. Ahí se analiza la producción grafica, con los elementos, forma y disposición que hacen más la historia inventada. Los más utilizados son el HTPP (House, Tree, Person, Person: hay quien solo pide una persona y quien pide una persona y después una persona del sexo opuesto, así se ve con quien se identifican, que sería el sexo de la primera persona que hacen y 4 historias), la persona bajo la lluvia y la figura humana, que sería similar al HTP pero solo se pide una persona.

## ANEXOS

<https://www.psicologoscordoba.org/test-htp-que-es-para-que-sirve/>

<https://www.psycoactiva.com/blog/test-htp-proposito/>

<https://depsicologia.com/test-persona-bajo-la-lluvia/>

2. Otro tipo son historias que se les pide después de mirar alguna imagen. Aquí el más habitual es el CAT-A, que son imágenes de animales con alguna situación de cuidado o de conflicto y el Test de Relaciones objetales de Phillipson, en el que las láminas también muestran alguna situación de conflicto pero con algunas sombras y es más abierto. También está el Rorschach, pero requiere una formación específica y es más complejo. Igual que en los dibujos, se analizan las historias que hacen pero teniendo en cuenta la imagen presentada con lo que se analiza en qué medida se desvían de lo que habitualmente se explica con esa imagen, que conflictos presentan como los resuelven y por tanto, qué pone de uno mismo en la comprensión de la situación.

<https://aprendepsicologia.com/test-cat-a/>

<https://www.psicologoscordoba.org/test-de-relaciones-objetales-o-tro-de-phillipson/>

[https://es.wikipedia.org/wiki/Test\\_de\\_Rorschach](https://es.wikipedia.org/wiki/Test_de_Rorschach)

La idea es como con el mapping de la ventana. La persona esperanzada

verá una ventana abierta al mundo, el ansioso, un miedo a salir, el desesperanzado, quizás considerará una solución suicida

Espero que te ayude. Si tienes dudas me llamas,



