

CREAR, COLABORAR Y APRENDER: IMPACTO DE LA MENTORÍA AUDIOVISUAL EN ALUMNADO DE GRADOS UNIVERSITARIOS

Create, collaborate, and learn: The impact of peer mentoring through audiovisual production among university students.

Margarita Vega Rapún. Universidad Pablo de Olavide (España).

Maria Jose Bogas-Rios. Centro Universitario San Isidoro (España).

Mauricio Matus-López. Universidad Pablo de Olavide (España).

Fecha recepción: 30/04/2025 - Fecha aceptación: 04/06/2025

RESUMEN

La integración de las tecnologías en la educación superior presenta tanto oportunidades como desafíos, que pueden motivar la participación y el aprendizaje. Para ello, se debe dotar al alumnado de los medios y el apoyo necesario. En este estudio evaluamos el impacto de una intervención de mentoría de alumnado de último año de una titulación de audiovisuales, a alumnado de primer año de una titulación de empresa, para la realización de un video colaborativo en grupos. Se valoró la satisfacción del alumnado, los componentes del trabajo en equipo y el logro de objetivos de aprendizaje de conocimiento y habilidades. Participaron 146 estudiantes en dos cursos consecutivos (2023/24 y 2024/25), usando como grupo de control la primera cohorte. Se utilizaron estadísticos descriptivos y contrastes estadísticos con pruebas no paramétricas. Los resultados indican que el acompañamiento audiovisual redujo significativamente las dudas sobre la realización del video, mejoró aspectos del trabajo en equipo como la planificación, el cumplimiento de tareas y la comunicación grupal, y fortaleció la incorporación de la perspectiva de género. Sobre una valoración previa alta, la práctica mejoró las percepciones, confirmando que el *mentoring* audiovisual enriquece la experiencia de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Habilidades digitales, mentoría entre pares, trabajo en equipo, innovación docente, universidad.

ABSTRACT

The integration of technology into higher education presents both opportunities and challenges, with the potential to enhance student engagement and learning. To achieve this, students must be provided with the necessary resources and support. This study evaluates the impact of a peer mentoring intervention, in which final-year audiovisual students mentored first-year business students in the collaborative production of a video project. Student satisfaction, teamwork components, and the achievement of learning objectives related to knowledge and skills were assessed. A total of 146 students participated over two consecutive academic years (2023/24 and 2024/25), with the first cohort serving as the control group. Descriptive statistics and nonparametric tests were used for the analysis. The results indicate that audiovisual mentoring significantly reduced doubts regarding the video production, improved teamwork aspects such as planning, task fulfillment, and group communication, and strengthened the incorporation of a gender perspective. Building upon an already high baseline of positive evaluations, the practice further improved student perceptions, confirming that audiovisual mentoring enriches the learning experience.

KEYWORDS

Digital skills; peer mentoring; teamwork; teaching innovation; university education

1. INTRODUCCIÓN

Estamos en un momento en que se está poniendo en juicio la utilización de las nuevas tecnologías en la educación primaria, secundaria y superior. En 2023, uno de los postgrados más prestigiosos en negocios eliminó el uso de móviles y portátiles en el aula, logrando una mejora del 10% en el rendimiento académico y mayor concentración de los estudiantes (Mora, 2024). Un estudio para casi 300 mil alumnos estadounidenses demostró que el uso diario de dispositivos digitales en clases de lengua se asocia negativamente con los resultados en comprensión lectora (Salmerón et al. 2023). En España, en marzo de este año, se presentó un proyecto de ley que obliga a las Comunidades Autónomas a regular el uso didáctico de los dispositivos digitales en todo el ciclo escolar, hasta bachillerato (Huffpost, 2025). Todo ello viene asociado a una serie de resultados que alertan de peligros de dependencia. El 81% de los jóvenes de 14 a 35 años tiene miedo a estar sin el móvil y un 40% reconoce conectarse para no sentirse solo (UOC 2023).

Sin embargo, estas precauciones en el aprendizaje, principalmente en primera y secundaria, no deben desalentar los esfuerzos por el desarrollo de habilidades digitales y el uso de las tecnologías como apoyo para una mejor educación. Los denominados nativos digitales (Prensky, 2001) no lo son tanto. El hecho de un uso intensivo de tecnologías no implica necesariamente su dominio, y así lo constatan los estudios internacionales (ICDL, 2015).

En España, el 97,3% de los jóvenes españoles de entre 16 y 24 años utiliza Internet varias veces al día (INE 2022) y más del 90% dice tener competencias para la creación de contenido audiovisual (ONTSI, 2024). Sin embargo, este porcentaje baja al 58% cuando se trata de grabar, editar y subir contenido y al 31% cuando se trata de manejar plataformas de gestión de contenidos para producir publicaciones multimedia (Estanyol et al. 2023). Además, cabe considerar que, en el caso de este tipo de encuestas, los jóvenes suelen sobreestimar sus competencias en tecnologías. Un estudio para Austria contrastó la

autopercepción con un ejercicio práctico y sus resultados mostraron que, del 100% de encuestados que calificaron sus habilidades de buenas o muy buenas, el 58% de ellos obtuvo una calificación de mala o muy mala cuando se les sometió a pruebas prácticas (ICDL, 2015).

En esta práctica se busca conciliar lo mejor de las nuevas tecnologías y la enseñanza universitaria; usar el aprendizaje en el uso de tecnologías de creación audiovisual para motivar al alumnado con una signatura de contenidos compleja e impulsar el trabajo en equipo, como lo demandan las necesidades de profesionales (AEDRH & AON, 2021).

Llevamos años con una práctica de creación audiovisual realizado por grupos de alumnos/as de primer año de universidad de la facultad de empresariales, que ha sido contrastada como eficaz con estos objetivos (Matus-López et al, 2022).

En este artículo analizamos una intervención innovadora que buscó mejorar la eficacia de esta práctica, fomentando la cooperación entre pares. El objetivo fue evaluar el impacto en la satisfacción del estudiante, los componentes del trabajo en equipo (planificación, distribución y cumplimiento de tareas, conflictos y resolución y liderazgo y comunicación) y el logro de objetivos docentes (adquisición de conocimientos teóricos, trabajo en equipo, uso de nuevas tecnologías e incorporación de la perspectiva de género), de este acompañamiento técnico y pedagógico realizado por estudiantes de último año de Comunicación Audiovisual a alumnado de primer año de una titulación de la Facultad de Ciencias Empresariales, Finanzas y Contabilidad.

Contamos para ello con una metodología comparativa de contrastación de los resultados de trabajo en equipo, satisfacción general y logro de objetivos, de un grupo de control (alumnado sin la intervención) y un grupo experimental (grupo con intervención). Con ello aportamos una herramienta que puede ser útil para otro docente a la hora de conciliar el logro de objetivos de conocimientos y de

habilidades, y el uso de nuevas tecnologías para la educación universitaria.

1.1. La mentoría entre pares en el ámbito universitario

La mentoría entre iguales se ha afianzado como una práctica pedagógica relevante en el ámbito universitario, basada en la colaboración horizontal entre estudiantes. Su objetivo principal es que estudiantes con mayor experiencia o conocimiento apoyen a sus compañeros en su proceso de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y emocionales (Arroyo et al., 2021; Avendaño, 2023).

Desde la perspectiva constructivista, se entiende que el aprendizaje es un proceso activo en el que el conocimiento se construye a partir de la interacción con otros. Piaget (1970) subraya la importancia del conflicto cognitivo para promover la reorganización de esquemas mentales, mientras que Vygotsky (2006) introduce la noción de zona de desarrollo próximo, donde la ayuda de un par más capacitado facilita la adquisición de nuevas habilidades. En palabras de Avendaño (2023), la mentoría entre pares no solo promueve el desarrollo cognitivo, sino que fomenta la autonomía, el pensamiento crítico y la motivación hacia el aprendizaje.

Un aspecto fundamental en la mentoría entre iguales es la retroalimentación recíproca. De acuerdo con Canabal y Margalef (2017), la evaluación entre pares facilita que los estudiantes reconozcan sus debilidades y fortalezas en el aprendizaje, mientras promueve la reflexión crítica y la autorregulación. Avendaño (2023) señala que, en entornos virtuales, la retroalimentación entre pares aumenta no solo los resultados académicos, sino también la motivación interna y la dedicación a las tareas.

De acuerdo con Biggs y Tang (2011), estrategias como la mentoría entre pares se alinean con modelos de enseñanza orientados al aprendizaje profundo, favoreciendo un cambio de rol del alumnado, que pasa de ser receptor pasivo de información a protagonista activo de su propio proceso formativo.

En los últimos años, la mentoría entre pares ha sido objeto de diversas investigaciones en el ámbito universitario, que han evaluado su impacto en dimensiones académicas, emocionales y sociales. En el estudio de Avendaño (2023), centrado en entornos virtuales, se concluye que la mentoría entre iguales mejora la comprensión de contenidos, la motivación hacia el aprendizaje y las habilidades de comunicación escrita. De manera similar, Arroyo et al. (2021) comprobaron en un experimento con estudiantes universitarios que la implementación de programas de mentoría favorece el desarrollo de habilidades sociales como la autoexpresión y la resolución de conflictos, además de fortalecer la memoria mediada.

Otros trabajos destacan su papel en la adaptación al entorno universitario; Crisp y Cruz (2009), en su revisión sistemática, identificaron que los programas de mentoría académica entre estudiantes de primer año contribuyen significativamente a la retención y al éxito académico, especialmente en colectivos subrepresentados. Asimismo, Terrion y Leonard (2007) identificaron factores clave para el éxito de estos programas, como la calidad de la relación interpersonal y el apoyo emocional ofrecido.

En el contexto hispanohablante, Canabal y Margalef (2017) analizaron experiencias de retroalimentación entre pares en titulaciones universitarias, concluyendo que la evaluación entre iguales potencia la reflexión crítica, la autonomía y el aprendizaje autorregulado. En conjunto, estos estudios refuerzan la idea de que la mentoría entre estudiantes no solo facilita la adquisición de conocimientos disciplinares, sino que también impulsa habilidades transversales fundamentales para el desarrollo integral del alumnado.

1.2. Mentoría técnica y producción audiovisual: una propuesta interdisciplinar

La producción de material audiovisual en contextos universitarios constituye una oportunidad para desarrollar competencias técnicas, expresivas y comunicativas, especialmente cuando se enmarca en metodologías activas basadas en proyectos (Sánchez-Caballé et al.,

2020; Matus-López et al., 2018; Cárdenas-Rica y Bogas-Ríos, 2024; Bogas-Ríos y Cárdenas-Rica, 2025). En este sentido, la mentoría técnica ofrecida por estudiantes de grados como Comunicación Audiovisual permite transferir no solo conocimientos instrumentales, sino también estrategias narrativas que enriquecen el aprendizaje de estudiantes de otras titulaciones.

El uso de medios audiovisuales en el aula se ha consolidado como una estrategia didáctica eficaz para mejorar la comprensión de contenidos y aumentar el compromiso del alumnado. Estudios recientes confirman que los materiales audiovisuales estimulan simultáneamente canales visuales, auditivos y emocionales, favoreciendo así procesos de aprendizaje más significativos y duraderos (Wei et al., 2022; Navarrete et al., 2023). En este sentido, incorporar la mentoría audiovisual en proyectos interdisciplinares, como la producción de vídeos educativos, responde a la necesidad de integrar la alfabetización mediática, el pensamiento narrativo y el desarrollo de competencias digitales en la educación superior (OECD, 2018; Haidar, 2024).

Experiencias como la aquí analizada encuentran paralelismos en iniciativas profesionales como el programa CIMA Mentoring 1to1, que ofrece acompañamiento técnico y creativo a mujeres cineastas emergentes, combinando asesoría personalizada y formación especializada (CIMA, 2024a; CIMA, 2024b). Este modelo de mentoría no solo busca fortalecer capacidades técnicas, sino también impulsar la reflexión crítica sobre la narrativa, la diversidad y la perspectiva de género en los contenidos audiovisuales.

Por su parte, el Colectivo 50/50 en Francia ha desarrollado programas de mentoría para jóvenes talentos en colaboración con plataformas como Netflix, con el objetivo de democratizar el acceso a la industria cinematográfica y fomentar prácticas inclusivas (Paris College of Art, 2019). Estas experiencias refuerzan la idea de que la mentoría técnica no solo tiene un valor académico, sino también un impacto formativo más amplio, preparando a los estudiantes para contextos profesionales

reales donde la colaboración, la creatividad y la comunicación son habilidades fundamentales.

La introducción de la mentoría técnica-creativa en entornos de producción audiovisual añade una dimensión interdisciplinar que resulta especialmente valiosa en contextos universitarios. La figura del mentor, en este caso un estudiante de Comunicación Audiovisual actúa como puente entre saberes técnicos y pedagógicos, orientando a otros estudiantes (de grados no vinculados al ámbito audiovisual) en la planificación, diseño y ejecución de piezas audiovisuales con fines formativos. Esta modalidad promueve el aprendizaje activo, la cooperación entre facultades y la mejora de las competencias comunicativas, digitales y expresivas del alumnado (Matus-López et al., 2024).

En línea con lo anterior, experiencias como la analizada en este estudio se inscriben dentro del marco de las metodologías activas, y se relacionan con enfoques como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) o el aprendizaje entre pares, todos ellos orientados a construir conocimiento de forma colectiva, significativa y situada (Biggs y Tang, 2011; OECD, 2018). Como destaca Avendaño (2023), en estos escenarios se generan entornos dialógicos donde “el diálogo es una conversación, un flujo de conciencia, donde las personas se encuentran como iguales y en una relación respetuosa” (p. 291).

2.. METODOLOGÍA

2.1 Marco de la actividad

La presente investigación evalúa el impacto de una experiencia de acompañamiento audiovisual en el marco de un proyecto de innovación docente desarrollado en la asignatura de Historia Económica, impartida en primer año de la titulación de Finanzas y Contabilidad (FYCO) de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) durante el curso académico 2023/24 y 2024/25.

La experiencia forma parte de un proyecto de innovación docente que se viene desarrollando de forma continua desde hace más de una década en la asignatura de Historia Económica, impartida en distintos grados de la Universidad Pablo de Olavide. Esta ha sido evaluada y difundida en diversos trabajos docentes y académicos, que han documentado su impacto en el aprendizaje, el trabajo en equipo y la creatividad, así como su potencial de replicabilidad en otros contextos (Matus-López, Rodríguez & Cachero, 2018; Matus-López, 2016; Matus-López, 2024; Cachero, 2024).

En concreto, la actividad consistió en la elaboración, en grupos, de material audiovisual, con una duración de cinco minutos, sobre contenidos de la asignatura, orientadas a fomentar el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y el trabajo en grupos del alumnado. Se desarrolló en cuatro fases. En la primera sesión, el profesorado presentó los ejes temáticos de la asignatura y el alumnado conformó libremente los grupos (máximo 6 integrantes), seleccionando un tema propuesto o sugerido por ellos, siempre dentro del marco docente de la asignatura. Los temas abordaron procesos como procesos de crecimiento económico y crisis, guerras, género y políticas económicas. En la segunda fase, los grupos presentaron una propuesta de trabajo con caso de estudio, contexto histórico-económico y un guion preliminar. Esta etapa incluyó tutoría docente para definir tareas individuales, cronogramas y coordinación interna. La tercera sesión se desarrolló en un aula informática, con apoyo técnico en grabación, edición y montaje audiovisual. Se utilizó el software libre Openshot y se ofrecieron tutoriales institucionales. También se resolvieron dudas sobre otros programas y se brindaron orientaciones prácticas sobre audio, imagen y narrativa. Finalmente, en la cuarta sesión, los grupos presentaron su trabajo al curso explicando su enfoque y objetivos, seguido de la proyección de los videos producidos.

2.2 Intervención

En el curso 2024/25 se incorporó una intervención que es sujeto de estudio en este artículo. Esta se denominó mentoría entre

alumnos y consistió en que, a diferencia del curso anterior, cuando el profesor realizó una guía de las principales herramientas y tutoriales disponibles para la realización del video, los estudiantes del curso actual accedieron a una sesión de tutoría técnica y creativa, dirigida por estudiantes de último curso del Grado en Comunicación Audiovisual del Centro Universitario San Isidoro, adscrito a la UPO. Esta sesión se realizó en aula informática y tuvo como objetivo aportar conocimiento prácticos para mejorar la realización del video, como recursos narrativos, expresivos y pedagógicos de las producciones, uso de tomas y movimiento y valoración de espacios de grabación. La intervención de los alumnos tutores tuvo una duración de 45-50 minutos y 15-20 minutos de preguntas. Se realizó en 4 grupos pequeños para facilitar el diálogo y se puso a disposición del alumnado, en el aula virtual, el material de las presentaciones utilizada por los ponentes.

2.3 Muestra

En la práctica, participaron un total de 146 alumnos de primer año del del Grado de Finanzas y Contabilidad, que cursaron la asignatura de Historia Económica, en primer cuatrimestre de primero año, en los cursos 2023/24 y 2024/25. De estos, 85 alumnos corresponden al primer curso (55,3% hombres y 44,7 mujeres) y 77 al segundo curso (55,0% hombres y 45,0% mujeres), con edades de 17 a 19 años. El primer grupo se denominó grupo de control (FYCO_0) que no participaron en esta intervención de mentoría (*mentoring*), y el segundo, grupo experimental (FYCO_1) que participó.

2.4 Instrumento de evaluación

Para evaluar el impacto de esta intervención, se aplicó un cuestionario anónimo al finalizar el semestre, antes del examen, estructurado en cuatro bloques: a) preguntas generales sobre el funcionamiento del grupo y el tiempo dedicado; b) valoración del trabajo en equipo; c) aprendizaje y el logro de objetivos pedagógicos; y d) en el caso del grupo con el tutoría audiovisual, preguntas específicas sobre el taller, su utilidad percibida y su influencia en el producto final (ver encuesta completa en el Anexo 1).

Las preguntas relacionadas con la valoración del trabajo en equipo se basaron en la encuesta propuesta por Viles-Diez et al. (2013), para entornos docentes. Esta se construyó según la revisión de otros 17 estudios acerca del funcionamiento de los equipos de trabajo y abarcó siete componentes: Participación y toma de decisiones, Gestión de conflictos, Resolución de problemas, Comunicación interna, respeto mutuo y confianza, Comunicación externa y *feedback*, Colaboración, cooperación y coordinación, y Liderazgo. Ha sido validada en otros estudios sobre funciones del liderazgo el trabajo de grupos de estudiantes universitarios en prácticas audiovisuales (Matus-Lopez et al 2024).

Las preguntas específicas de valoración de la intervención fueron las siguientes: a) Acerca de la sesión de coaching realizada por el alumno/a de audiovisuales (clase en el taller de informática), valore de 1 (Nada útil) a 5 (Muy útil) la utilidad que tuvo para Ud. los conocimientos recibidos en esa clase; b) Acerca de la sesión de coaching realizada por el alumno/a de audiovisuales (clase en el taller de informática), valore de 1 (Muy insatisfecho) a 5 (Muy satisfecho) su nivel de satisfacción con la presentación/videoconferencia; c) Antes de la sesión de coaching realizada por el alumno/a de audiovisuales, valore su actitud/dudas sobre la realización del video, desde 1 (Muchas dudas) a 5 (Ninguna duda), y d) Después de la sesión de coaching realizada por el alumno/a de audiovisuales, valore su actitud/dudas sobre la realización del video, desde 1 (Muchas dudas) a 5 (Ninguna duda). Además, se agregó una pregunta abierta: ¿Quiere comentar algo más acerca de la clase en el taller de informática? Por ejemplo, sugerir formas de hacer la intervención/coaching más efectiva.

2.5 Análisis estadístico

El análisis de los datos incluyó, en primer lugar, un análisis descriptivo sobre el número de integrantes, sexo, horas dedicadas al trabajo y nivel de satisfacción general con la práctica. Luego, se calcularon las valoraciones medias las variables que describen los componentes del trabajo en equipo y el logro de los objetivos. Se rechazaron las hipótesis de

normalidad de las variables (KolmogórovSmirnov test), por lo que el contraste de diferencias se realizó con estadísticos no paramétricos (U de MannWhitney test), que permitieron contrastar diferencias entre los grupos en relación con la satisfacción general del estudiantado, y con los principales componentes de la práctica general: desarrollo del trabajo en equipo y logros de los objetivos docentes. En concreto, estas pruebas estadísticas nos permiten contrastar si existen diferencias significativas que respalden un impacto favorable de la intervención analizada, en ambos componentes. Asimismo, se utilizó una prueba no paramétrica para muestras apareadas (Wilconxon test) para evaluar la respuesta relativa a la pregunta de solución de dudas antes del taller y después del taller. Los análisis fueron realizados con el programa IBM SPSS 27.

3. RESULTADOS

En términos generales, tanto el grupo de control sin mentoría (FYCO_0) como el grupo experimental con mentoría (FYCO_1) presentaron niveles altos de satisfacción general con la práctica, con valores medios superiores a 8 sobre 10, lo que indica una valoración positiva de la actividad. El número promedio de integrantes y participantes por grupo fue similar en ambas cohortes, garantizando, junto a las características de las muestras, una buena comparabilidad entre cursos (Tabla 1).

Tabla 1. Descriptivos de la muestra. Fuente: elaboración propia

	FYCO 0 Control			FYCO_ 1 Experimental		
	Media	Des. Estándar	Mediana	Media	Des. Estándar	Mediana
Satisfacción general (1-10)	8,36	1,39	8,00	8,54	1,46	9,00
Nro. Integrantes (Máx. 6)	5,14	0,96	5,00	5,13	1,06	6,00
Nro.Participantes (Máx. 6)	4,42	1,22	4,00	4,75	1,31	5,00
Horas de trabajo	13,45	6,80	12,00	17,16	14,76	11,00
Planificación eficaz (1-5)	3,90	0,91	4,00	4,38	0,80	5,00

Distribución de tareas (1-5)	3,93	1,15	4,00	4,25	0,96	5,00
Cumplimiento de tareas (1-5)	4,13	0,90	4,00	4,39	0,90	5,00
Tratamiento de conflicto (1-5)	4,55	0,78	5,00	4,72	0,69	5,00
Solución de conflicto (1-5)	4,48	0,86	5,00	4,54	0,79	5,00
Existencia de liderazgo (1-5)	3,76	1,25	4,00	3,31	1,30	3,00
Comunicación del líder (1-5)	4,00	1,18	4,00	4,26	1,22	5,00
Comunicación del grupo (1-5)	4,33	0,87	5,00	4,64	0,61	5,00
Comunicación del profesor (1-5)	4,78	0,54	5,00	4,72	0,66	5,00
Obj. Conocimientos (1-5)	4,24	0,75	4,00	4,30	0,90	4,00
Obj. Equipo (1-5)	4,48	0,75	5,00	4,52	0,89	5,00
Obj. TICs (1-5)	4,27	0,93	5,00	4,10	1,04	5,00
Obj. Género (1-5)	3,72	1,27	4,00	4,11	1,24	5,00
Taller, satisfacción (1-5)	-	-	-	3,66	1,06	4,00
Taller, utilidad (1-5)	-	-	-	3,62	1,08	4,00
Taller, sin dudas antes (1-5)	-	-	-	3,62	0,99	3,50
Taller, sin dudas después (1-5)	-	-	-	4,16	0,82	4,00

En este primer análisis descriptivo, se aprecia que las diferencias se producen en rango de valoraciones altas y la mayoría de las veces favorece al grupo experimental. Antes de valorar si estas son estadísticamente significativas, cabe comentar algunas. Por ejemplo, una de las que, a priori, parece mayor, es el número de horas dedicadas a la realización del video. El grupo de control reconoce 3,7 horas menos. Esta diferencia se produce junto a una mayor dispersión de las respuestas de estos alumnos, que afecta también a la mediana.

En cuanto a los componentes del trabajo en equipo, el grupo experimental muestra puntuaciones ligeramente superiores en la planificación, distribución y cumplimiento de tareas, así como en la comunicación del grupo y el tratamiento de conflictos. No obstante, se aprecia una puntuación media menor en la variable sobre existencia de liderazgo.

En las variables específicas sobre la mentoría, la satisfacción y utilidad percibidas obtienen valores medios cercanos a 4 sobre 5, lo que evidencia una evaluación positiva de la intervención. De forma consistente, el indicador de dudas antes y después del taller muestra una mejora sustancial, de 3,62 a 4,16, lo que sugiere un impacto favorable del acompañamiento al estudiantado frente al desafío técnico del proyecto audiovisual.

Es destacable, además, la diferencia entre las valoraciones de actitud sobre las dudas que tenían antes de asistir al taller/mentoría y las que tuvieron después de estos. En la Tabla 2 se evalúa estadísticamente el cambio en la percepción del alumnado respecto a ello. El contraste mediante la prueba de Wilcoxon para muestras pareadas arroja un valor p que confirma que la mejora observada es estadísticamente significativa. Este resultado respalda empíricamente que la intervención tuvo un efecto positivo en la en el alumnado en relación con la realización del video. La disminución de dudas es un resultado importante porque muestra que el alumnado gana seguridad en el desarrollo de la actividad junto con habilidades técnicas específicas.

Tabla 2. Efectividad del taller. Dudas antes v/s dudas después. ** $p < 0,01$. Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Efectividad del taller. Dudas antes v/s dudas después. ** $p < 0,01$. Fuente: elaboración propia.

Variable	Prueba	Estadístico	Valor p
Diferencia dudas antes v/s dudas después	Wilcoxon (pareado, no paramétrico)	131	0,00013**

En la Tabla 3 presenta una comparación estadística entre ambos grupos para las distintas dimensiones de evaluación de la práctica. Se observan diferencias significativas a favor del grupo experimental en cinco variables: planificación eficaz, cumplimiento de tareas, comunicación del grupo, objetivo de género, y de forma inversa en la existencia de liderazgo.

Tabla 3. Valoraciones medias de cada grupo y significancia estadística. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Fuente: elaboración propia.

Variable	Dif. Medias	Estadístico U	Valor p
Satisfacción general (1-10)	0,182	2649,5	0,237
Nro. Integrantes (Máx. 6)	-0,008	2685	0,796
Nro. Participantes (Máx. 6)	0,335	3067	0,072
Horas de trabajo	3,709	2260,5	0,868
Planificación eficaz (1-5)	0,482	3402,5	0,001**
Distribución de tareas (1-5)	0,316	3026	0,091
Cumplimiento de tareas (1-5)	0,266	3132,5	0,030*
Tratamiento de conflicto (1-5)	0,17	2886	0,117
Solución de conflicto (1-5)	0,064	2718,5	0,654
Existencia de liderazgo (1-5)	-0,444	2101,5	0,034*
Comunicación del líder (1-5)	0,262	2944,5	0,068
Comunicación del grupo (1-5)	0,314	3115,5	0,027*
Comunicación del profesor (1-5)	-0,058	2558,5	0,709
Objetivo de conocimientos (1-5)	0,051	2831,5	0,370
Objetivo de trabajo en equipo (1-5)	0,048	2825,5	0,346
Objetivo de TICs (1-5)	-0,172	2398	0,402
Objetivo de género (1-5)	0,394	3169	0,024*

El mayor nivel de planificación y cumplimiento de tareas en el grupo FYCO_1 puede interpretarse como un efecto directo del acompañamiento audiovisual, que no solo mejoró los aspectos técnicos, sino que posiblemente indujo una mayor estructuración y coordinación interna de los grupos. La mejora en la comunicación del grupo es también consistente con el objetivo de fomentar el trabajo colaborativo en el grupo.

La mejora en el objetivo de género indica que, gracias al taller, el alumnado prestó más atención a incluir esta perspectiva en sus trabajos, posiblemente porque el enfoque narrativo del video ayudó a reflexionar más sobre el tema. En cambio, el grupo que recibió el taller valoró menos la figura del líder, lo que puede deberse a que trabajaron de forma más compartida y sin jerarquías. En la práctica del año pasado se puso el énfasis en esta característica porque, de acuerdo con el profesorado, existía la percepción de ausencia de liderazgos fuertes en los grupos, y que ello no afectaba al logro de objetivos ni la satisfacción general. En ese estudio se confirmaron estas percepciones. Aunque es necesario más estudios y nuevas muestras para comprender por qué ocurre este comportamiento, parece, a priori, que el funcionamiento de estos grupos, en estos trabajos, en estas titulaciones y con estas generaciones, es más horizontal y democrático, que no demandan liderazgos destacables. Ello no sería un aspecto negativo de la evaluación, sino diferente e incluso positivo. Si es así, nuestros resultados muestran que esta intervención/mentoring fortalece ese tipo de dinámica grupal.

En resumen, los datos analizados muestran que la práctica audiovisual fue bien valorada por el alumnado y que la incorporación del taller de apoyo técnica ha tenido un impacto positivo. En particular, el taller ayudó a reducir las dudas del estudiantado sobre la realización del video, mejoró aspectos clave del trabajo en equipo como la planificación, el cumplimiento de tareas y la comunicación interna, y reforzó el enfoque de género en los contenidos. Aunque no se observaron diferencias significativas en todas las variables, la tendencia general es favorable al grupo que participaron en la sesión. Estos resultados sugieren que la formación específica audiovisual en proyectos docentes puede enriquecer tanto el proceso de aprendizaje como la calidad del producto final.

4. DISCUSIÓN / CONCLUSION

La evaluación general de la práctica confirma, al igual que en años anteriores, que la actividad, orientada al trabajo en grupos para hacer un video de corta duración sobre algún tema de la asignatura, es eficiente y muy bien valorada por el alumnado. En este marco, la incorporación de una innovación como la que se presenta y evalúa en este artículo, consistente en un taller de mentoring en técnicas audiovisuales, es positiva en muchos aspectos, reduce las dudas del alumnado, motiva y fortalece el logro de objetivos.

En primer lugar, el taller contribuyó a disminuir las dudas del alumnado, mostrando diferencias estadísticamente significativas respecto a los grupos sin taller. Además, mejoró algunas dimensiones clave del trabajo en equipo, como la planificación, el cumplimiento de tareas y la comunicación interna del grupo. También se observó una reducción en la importancia del liderazgo individual, que puede estar vinculado con un liderazgo compartido o relaciones más horizontales.

En segundo lugar, desde el punto de vista de los objetivos de aprendizaje, el taller fortaleció logros en áreas como el aprendizaje de

conceptos teóricos de la asignatura, la valoración del trabajo en equipo y la perspectiva de género. Estos resultados coinciden con hallazgos de otras experiencias docentes recientes centradas en la producción audiovisual interdisciplinar, donde el uso de formatos como el debate televisivo ha demostrado su eficacia tanto en la adquisición de competencias como en la concienciación sobre temáticas de igualdad y sostenibilidad. Curiosamente, no se observaron mejoras estadísticamente significativas en la valoración del uso de TICs, que podría explicarse tanto por las altas expectativas o por una autovaloración previa de las habilidades del alumnado, como se comentó en la introducción.

Finalmente, el acompañamiento audiovisual enriqueció la experiencia educativa incluso mejorando la valoración global de la práctica, ya de por sí alta, demostrando que la combinación interdisciplinaria entre alumnado de Finanzas y Contabilidad y Comunicación Audiovisual fortalece las competencias transversales y eleva la calidad del aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEDRH & AON. (2021). *Libro Blanco: Mejores prácticas de reconocimiento y compensación no monetaria*. <https://noa.aon.es/libro-blanco-reconocimiento-compensacion-recursos-humanos/>
- Arroyo, F. K., Vera, L. A., & Alva, L. J. (2021). Mentoría entre iguales, habilidades sociales y memoria en estudiantes universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, 11(21), 315–328. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.21.914>
- CIMA, Asociación de Mujeres Cineastas y de Medios Audiovisuales. (2024a). *Mentoring 1to1*. <https://cimamujerescineastas.es/mentoring-1to1/>
- CIMA, Asociación de Mujeres Cineastas y de Medios Audiovisuales. (2024b). Bases 4ª edición CIMA *Mentoring 1to1* (2024–2025). <https://cimamujerescineastas.es/wp-content/uploads/2024/09/BASES-4a-EDICION-CIMA-Mentoring-1to1-2024-2025.pdf>
- Avendaño Castro, W. R. (2023). Mentoría entre pares: un análisis desde la retroalimentación entre compañeros en el aprendizaje en línea. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(4), 279–295. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i4>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Bogas-Ríos, M. J., y Cárdenas-Rica, M. L. (2025). Una práctica docente en igualdad de género: Debate periodístico televisivo y su contribución al aprendizaje basado en proyectos y learning by doing. *Edu Review*, 13(1): 145–158. <https://doi.org/10.62701/revedu.v13.5447>

- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 149–170. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>
- Cárdenas-Rica, J., & Bogas-Ríos, M. J. (2024). Universidad al servicio de la sociedad: una apuesta por la renovación educativa del periodismo y la comunicación audiovisual. En A. M. Ruiz Bejarano, R. Curto Rodríguez, & P. de la Paz Elez (Eds.), *Estrategias de respuesta en la enseñanza ante los desafíos irruptivos* (pp. 49–62). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b22710>
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545. <https://doi.org/10.1007/s1116200991302>
- Estanyol, E., Montaña, M., Fernández de Castro, P., Aranda, D., & Mohammadi, L. (2023). Competencias digitales de la juventud en España: Un análisis de la brecha de género. *Comunicar*, 74, 113123. <https://doi.org/10.3916/C74202309>
- HuffPost. (2025, marzo 25). *El Gobierno obliga a que el uso de ordenadores y tabletas en colegios esté regulado y supervisado*. HuffPost España. <https://www.huffingtonpost.es/life/hijos/el-gobierno-obliga-regular-supervisado-ordenadores-tabletas-colegios.html>
- ICDL Foundation (2015). *The Fallacy of the ‘Digital Native’: Why Young People Need to Develop their Digital Skills*. <https://ec.europa.eu/futurium/en/content/ecdl-foundation-fallacy-digital-native-why-young-people-need-develop-their-digital-skills.html>
- INE (2022). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de TIC 2022*. <https://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?padre=11812&capsel=11816>
- Matus-López, M., Cachero, M., & Rodríguez, P. (2022). Maddison Awards 20142018. Desarrollo de competencias del alumnado a través de la producción de videos. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 18, 100117. <https://doi.org/10.46661/IJERI.5711>
- Matus-López, M., Rodríguez, P., & Cachero, M. (2016). *Producción de material audiovisual para el estudio de los procesos migratorios en la Historia Económica Mundial*. Prácticum de la AEHE, 29, 116. https://media.timtul.com/media/web_aehe/_wp-content/uploads_2016_06_Mauricio-Matus-Lopez-Paula-Rodriguez-Modrono-Montserrat-Cachero-Vinues.pdf
- Matus-López, M., Vega-Rapún, M. & Cachero-Vinuesa, M. (2024). Logro de objetivos y trabajo en equipo de estudiantes. ¿Y si no fuera necesario un/a líder? *Revista Educativa Hekademos*, (36), 0110. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/90>
- Mora, A. J. (2024). *El uso de pantallas en clase, más cuestionado que nunca*. Onda Cero. https://www.ondacero.es/noticias/sociedad/uso-pantallas-clase-mas-cuestionado-que-nunca-afecta-fracaso-escolar-relaciones-padres-hijos_2024012365af96c3e5843000011c27c6.html
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- ONTSI, Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. (2024). Competencias digitales. Edición 2024. <https://www.ontsi.es/sites/ontsi/files/2024-08/Competencias-Digitales-23.pdf>
- Paris College of Art. (2019). Sara Laban presents Collectif 50/50. <https://www.paris.edu/presentation-of-collectif-50-50/>
- Piaget, J. (1970). *La construcción de lo real en el niño*. Madrid: Morata.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 16. MCB University Press

- Salmerón, L., Vargas, C., Delgado, P., et al. (2023). Relation between digital tool practices in the language arts classroom and reading comprehension scores. *Reading and Writing*, 36, 175–194. <https://doi.org/10.1007/s11145022102951>
- Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M., & Esteve-Mon, F. (2020). The digital competence of university students: A systematic review. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 38(1), 63–74. <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/372039/465595>
- Terrion, J. L., & Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: Findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 149–164. <https://doi.org/10.1080/13611260601086311>
- UOC, Universitat Oberta de Catalunya. (2023). *El futur del consum de continguts digitals*. <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/147507/1/UOC-informe-CA-feb23.pdf>
- Viles-Diez, E., Zárraga-Rodríguez, M., & Jaca García, C. (2013). Herramienta para evaluar el funcionamiento de los equipos de trabajo en entornos docentes. *Intangible Capital*, 9(1), 281–304. <https://raco.cat/index.php/Intangible/article/view/273467>.
- Vygotsky, L. S. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.