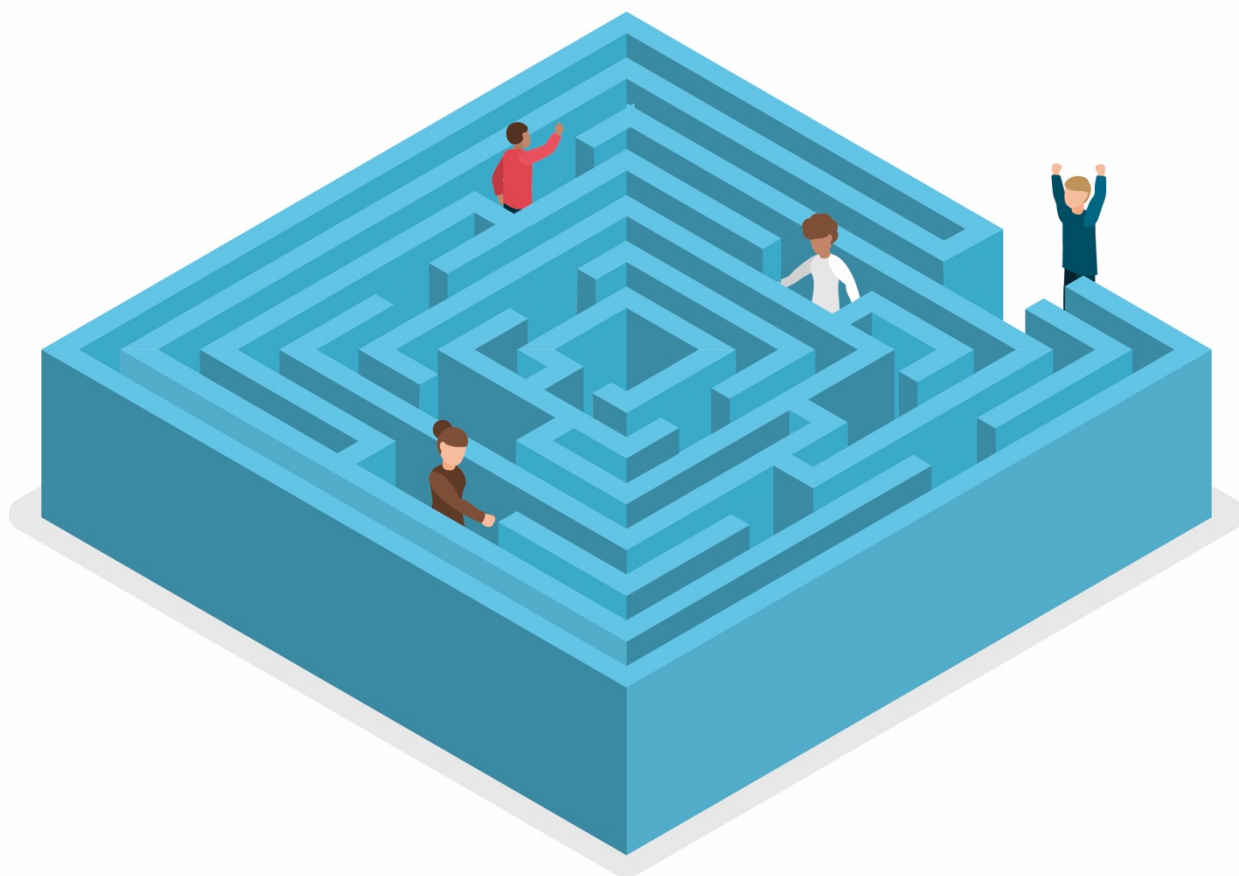




Análisis epistemológico del concepto protocolo: estudio de su implementación profesional y teórico y del papel de las TIC en la enseñanza superior en España



Autor
Daniel Delmás Martín

Director 1
Estela Bernad Monferrer

Director 2
Esteban Galán Cubillo

Agosto, 2022

Programa de Doctorado en Ciencias de la Comunicación
Escuela de Doctorado de la Universitat Jaume I



Análisis epistemológico del concepto protocolo: estudio de su implementación profesional y teórico y del papel de las TIC en la enseñanza superior en España

Memoria presentada por Daniel Delmás Martín para optar al grado de doctor
por la Universitat Jaume I

Doctorando
Daniel Delmás Martín

Directora 1
Estela Bernad Monferrer

Director 2
Esteban Galán Cubillo

MARIA ESTELA|
BERNAD|
MONFERRER

Firmado digitalmente por
MARIA ESTELA|BERNAD|
MONFERRER
Fecha: 2022.08.23 13:28:31
+02'00'

ESTEBAN|
|GALAN|
CUBILLO

Digitally signed
by ESTEBAN|
GALAN|CUBILLO
Date: 2022.08.16
16:33:49 +01'00'

Castellón de la Plana, agosto, 2022



Licencia CC Reconocimiento – Compartir igual (BY-SA).

Se puede reutilizar el contenido de la tesis indicando expresamente mi autoría y citas: Daniel Delmás Martín. También se pueden crear otras obras a partir de esta, siempre con la misma licencia que la aquí recogida.

No se ha contado con financiación para llevar a cabo esta tesis doctoral.

Resumen

Este trabajo de investigación tiene como principal objetivo el acercar a la academia y a la profesión en el ámbito del protocolo. La distancia entre ambas vertientes se ha traducido en retos que tiene la disciplina en el s. XXI, y en su principal escollo para que avance y se consolide científicamente. Con el propósito de contribuir a su evolución proponemos la primera definición de protocolo sustentada en literatura científica, y hemos hecho un análisis de cómo es la docencia superior de la disciplina en España. Los métodos de investigación han sido el método hipotético-deductivo y el estudio de caso. Las herramientas empleadas: la revisión bibliográfica, el cuestionario, el grupo focal, la entrevista, el análisis de contenido y el diario de investigación. La principal conclusión alcanzada ha sido la creación de la primera definición de protocolo sostenida sobre literatura científica. Además, se ha confirmado el estado embrionario de la disciplina, su origen en la cooperación humana y los cinco retos que tiene la materia en el s. XXI y que sintetizan el estado actual del protocolo. En el área pedagógica la conclusión más importante es que, debido a su escasa literatura científica, no tiene el cuerpo doctrinal suficiente todavía para estudiarse de forma independiente en los estudios superiores oficiales. Por ello, en todos los casos se estudia con la organización de eventos. Conforme avance la investigación científica ganará cuerpo doctrinal ampliándose el existente y organizándose en un área independiente a largo plazo.

Palabras clave

Protocolo, ciencia del protocolo, definición de protocolo, docencia del protocolo, retos del protocolo

Abstract

The main goal of this research work is to bring academy and practice closer in the field of protocol. The distance between both has turned into challenges for the discipline in the 21st century, and it constitutes its main stumbling block to advance and consolidate scientifically. With the purpose of contributing to its evolution, the first definition of protocol based on scientific literature is proposed, and a thorough analysis of how its higher education in Spain is organized has been made. The research methods have been the hypothetical-deductive method and the case study. The following tools have been used: bibliographic review, questionnaire, focus group, interview, content analysis, and research journal. The main conclusion drawn has been the creation of the first protocol definition sustained on scientific literature. In addition, the embryonic state of the discipline has been confirmed, its origin in human cooperation has been identified and the five challenges that the subject has in the 21st century and which synthesize the current state of protocol have been outlined. In the pedagogical area the most important conclusion is that, due to its scarce scientific literature, protocol does not yet have enough doctrinal body to be studied independently in higher education. Therefore, in all cases it is studied jointly with the event organization. As scientific research progresses, protocol will gain doctrinal body expanding the existing discipline and self-organizing in a long-term independent area.

Keywords

Protocol, protocol science, protocol definition, protocol challenges, teaching protocol

Agradecimientos

El primer agradecimiento no podría ser para otra persona que mi directora de tesis Estela Bernad Monferrer. Alguien que, durante los cuatro años de investigación, no solo me ha guiado, sino que me ha tratado como un *hijo protocolar*. Sin su apoyo y cariño, desde el primer día que le presenté la idea, no hubiese terminado este trabajo.

Un inmenso agradecimiento le debo también a mi querida Cristina Allot de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Una mujer cuya curiosidad y ojo avizor, siempre están ahí para revisar los textos y aportar una visión externa que, sin duda, supone un antes y un después absolutamente determinante.

A mi segundo director de tesis, Esteban Galán, cuyas aportaciones en las últimas fases de la investigación han sido decisivas para poder darle cohesión a todo el trabajo.

También quiero agradecer a todos esos profesionales y docentes del mundo del protocolo y los eventos que se han brindado a colaborar conmigo para este trabajo. Sin su apoyo la investigación en este sector nunca avanzaría.

Finalmente, a María Gómez, Diana Rubio y María Sánchez de Mora, porque siempre están ahí para apoyarme cuando me *zambullo* en cualquier proyecto en el mundo del protocolo y los eventos.

I INTRODUCCIÓN	11
1.1. Justificación	11
1.1b. Justification (English version)	14
1.2. Objetivos	17
1.2.1. General	17
1.2.2. Específicos	17
1.3. Hipótesis (problema de investigación)	18
1.3.1. Subhipótesis	18
1.4. Metodología de investigación	19
1.4.1 Herramientas de investigación: justificación y praxis	22
1.4.2. Descripción del método de investigación	25
1.4.2.1. Método hipotético-deductivo	25
1.4.2.2. Estudio de caso	26
1.4.3. Descripción de las fases de investigación	30
1.4.4. Pregunta de investigación	31
1.4.5. Categorías de análisis	31
1.4.6. Instrumentos para la recogida de datos	34
Cuestionario	34
Revisión bibliográfica	39
Diario de investigador o diario de campo	41
Grupos focales o focus group	43
La entrevista	47
Análisis de contenido	48
1.5. Estructura del trabajo	50
BLOQUE I – MARCO TEÓRICO	52
1.0. Concepto y perspectivas del protocolo	52
1.1. Introducción: los retos del protocolo en el s. XXI	52
1.1.1. Primer reto: desconocimiento	53
1.1.2. Segundo reto: escasez de literatura científica	59
1.1.3. Tercer reto: dispersión del conocimiento científico	61
1.1.4. Cuarto reto: falta de acuerdo terminológico	63
1.1.5. Quinto reto: distancia entre la profesión y la academia	67
1.2. El protocolo como ciencia	69
1.2.1. El concepto de ciencia	69
1.2.1.1. Bueno y su concepto de ciencia	69
1.2.1.2. Bunge y su concepto de ciencia	74
1.2.1.3. Cazau y su concepto de ciencia	80
1.2.1.4. Chalmers y su concepto y crítica a la ciencia	84
1.2.2. El protocolo como ciencia desde la perspectiva de la doctrina actual en la materia	84
1.2.2.1. El protocolo como ciencia, según Ramos Fernández	84
1.2.2.2. El protocolo como ciencia, según Pulido Polo	88
1.2.2.3. El protocolo como ciencia, según Álvarez Rodríguez	91
1.2.2.4. El protocolo como ciencia, según Otero Alvarado	96
1.2.2.5. El protocolo como ciencia, según Sánchez González	101
1.2.2.6. El protocolo como ciencia, según Martí Perelló	106
1.2.2.7. El protocolo como ciencia, según Sierra Sánchez y Sotelo González	107
1.2.2.8. El protocolo como ciencia, según Laforet	108
1.2.2.9. El protocolo como ciencia, según Sáez González y Martínez Fierro	109
1.3. Qué es el protocolo	112

1.3.1 Concepto desde la perspectiva profesional de la materia	112
1.3.1.1. Qué es el protocolo según Urbina	112
1.3.1.2. Qué es el protocolo según Otero Alvarado	114
1.3.1.3. Qué es el protocolo según Sánchez González	117
1.3.1.4. Qué es el protocolo según Ramos Fernández	121
1.3.1.5. Qué es el protocolo según Orozco López	126
1.3.1.6. Qué es el protocolo según Jiménez-Morales y Panizo Alonso	128
1.3.1.7. Qué es el protocolo según Pulido Polo	131
1.3.1.8. Qué es el protocolo según Sierra Sánchez y Sotelo González	132
1.3.1.9. Qué es el protocolo según Fernández Lamas y Rodríguez García	138
1.3.1.10. Qué es el protocolo según Martí Pellón	139
1.3.1.11. Qué es el protocolo según García Carrasco	140
1.3.1.12. Qué es el protocolo según Martínez Sánchez	141
1.4. Concepto de protocolo desde la perspectiva del autor: demostración científica	143
1.4.1. Origen y evolución del protocolo	143
1.4.2. Aproximación a un concepto propio de protocolo	157
1.4.2.1. Disciplina científica	158
1.4.2.2. Transversalidad	160
1.4.2.3. Otras aportaciones para el concepto y definición de protocolo	162
1.5. Carencias y mejoras de la disciplina para el futuro	181
1.5.1. Símbolos religiosos	182
1.5.2. Real Decreto 2099/1983	183
1.5.3. Protocolo Local	188
1.5.4. Aportaciones propias	190
1.5.4.1. El luto	190
1.5.4.2. Cuestiones de género	195
1.5.4.3. Incumplimiento de la normativa oficial	196
2.0. Las TIC en las aulas	198
2.1. Introducción	199
2.2. Modelo pedagógico de aprendizaje	204
2.2.1. Aprendizaje significativo	204
2.2.2. Aprendizaje cooperativo	207
2.2.3. Aprendizaje observacional	221
2.2.4. Aprendizaje basado en proyectos	222
2.2.5. PLE (Personal Learning Environment)	226
2.2.6. Taxonomía de Bloom	230
2.3. Perspectivas de las TIC en las aulas	243
2.4. Hacia una nueva narrativa pedagógica para el protocolo	289
2.4.1. Narrativa transmedia	289
2.4.2. Cine y series de TV	299
2.4.3. Historias (storytelling)	303
2.4.4. El podcast	310
2.4.5. Flipped classroom	313
2.4.6. Pinterest	317
2.4.7. Twitter	319
BLOQUE II – TRABAJO DE CAMPO	323
3.1. Radiografía de la enseñanza superior del protocolo en España	323
3.1.1. Creación y descripción de la base de datos	323
3.1.1.1. Estudios de protocolo en las ciencias de la comunicación	325
3.1.1.2. Estudios de protocolo de máster y otros formatos	329
3.1.1.3. Estudios de protocolo en grados universitarios	332
3.1.1.4. Análisis de fuentes bibliográficas científicas sobre estudios de protocolo y comparativa con los datos obtenidos por esta investigación	334

3.2. Cuestionario	343
3.2.1. Creación del cuestionario de análisis	343
3.2.2. Validación del cuestionario	345
3.2.3. Administración y muestra para el cuestionario	347
3.2.3. Resultados extraídos de la administración del cuestionario	350
Bloque 1	351
Bloque 2	353
Bloque 3	356
Bloque 4	361
Bloque 5	364
3.3. Resultados extraídos de los grupos focales o <i>focus group</i>	386
3.4. Resultados extraídos de las entrevistas semiestructuradas	401
3.5. Trabajo de campo en las aulas durante el curso 2020/21	418
3.6. Análisis de datos y resultados	454
BLOQUE III – PERSPECTIVAS FINALES	475
4.1. Conclusiones	475
4.1.1. Conclusiones en materia de protocolo	475
4.1.2. Conclusiones sobre la tecnología en las aulas	486
4.1.3. Conclusiones sobre la oferta formativa en protocolo	490
4.1.4. Conclusiones sobre la metodología aplicada a la investigación	493
4.1b. Conclusions (English version)	496
4.1.1. Conclusions on the protocol (English version)	496
4.1.2. Conclusions on technology in the classroom (English version)	506
4.1.3. Conclusions on training provision in protocol (English version)	510
4.1.4. Conclusions on research methodology (English version)	512
4.2. Propuestas y perspectivas de futuro	515
4.3. Difusión del trabajo	521
4.4. Referencias bibliográficas	524
4.5. Anexos	534
4.5.1 Ficha de análisis para eventos y protocolo	534
4.5.2 Imágenes empleadas para la práctica 1 del trabajo en las aulas de la UJI	536
4.5.3 Información sobre las personas que han evaluado el cuestionario	540
4.5.4 Otros recursos	541

Índice de imágenes

<i>Imagen 1: relación de los objetivos y herramientas empleadas en la investigación</i>	25
<i>Imagen 2: fases de investigación</i>	30
<i>Imagen 3: instrumentos empleados para la investigación</i>	34
<i>Imagen 4: estructura del trabajo de investigación completo</i>	50
<i>Imagen 5: resumen del marco teórico sobre protocolo</i>	52
<i>Imagen 6: esquema de los retos del protocolo</i>	53
<i>Imagen 7: resumen de temáticas de blogs en PBP</i>	55
<i>Imagen 8: porcentajes en función del motivo de la consulta</i>	56
<i>Imagen 9: comparativa de los tres tipos de investigación</i>	81
<i>Imagen 10: comparativa de método cuantitativo y cualitativo</i>	82
<i>Imagen 11: beneficios de la triangulación metodológica según Pulido Polo</i>	91
<i>Imagen 12: escuelas de protocolo y ceremonial y sus máximos representantes</i>	94
<i>Imagen 13: niveles de las relaciones entre comunicación y protocolo</i>	99
<i>Imagen 14: encuentro y colisión de culturas</i>	125
<i>Imagen 15: definición de protocolo con aproximación científica</i>	157
<i>Imagen 16: propuesta para el luto</i>	192
<i>Imagen 17: estructura interna del marco teórico de las TIC</i>	198
<i>Imagen 18: resumen del sistema educativo actual</i>	200
<i>Imagen 19: curva de rendimiento del aprendizaje cooperativo</i>	211
<i>Imagen 20: componentes esenciales del aprendizaje cooperativo</i>	212
<i>Imagen 21: resumen del PLE</i>	228
<i>Imagen 22: taxonomía de Bloom</i>	231
<i>Imagen 23: ejemplos de verbos aplicables a cada nivel</i>	234
<i>Imagen 24: Taxonomía de Bloom para la Era Digital</i>	236
<i>Imagen 25: funciones de las TIC en la educación</i>	251
<i>Imagen 26: uso de las TIC</i>	261
<i>Imagen 27: ejemplo de diana de evaluación ejemplo de diana de evaluación</i>	288
<i>Imagen 28: concepción del discurso antes y después de la NT</i>	291
<i>Imagen 29: elementos básicos de la NT</i>	293
<i>Imagen 30: los siete elementos del digital storytelling</i>	303
<i>Imagen 31: ejemplo de píldora para flipped classroom</i>	315
<i>Imagen 32: universidades sin estudios de protocolo en los grados de ciencias de la comunicación</i>	325
<i>Imagen 33: universidades con estudios de ciencias de la comunicación y protocolo en ellos</i>	326
<i>Imagen 34: asignaturas de protocolo en grados de ciencias de la comunicación</i>	327
<i>Imagen 35: recuento de tipología de asignatura en los estudios de ciencias de la comunicación</i>	328
<i>Imagen 36: gráfico de distribución de créditos en las asignaturas de protocolo</i>	328
<i>Imagen 37: gráfico de distribución de la nomenclatura de la asignatura</i>	329
<i>Imagen 38: gráfico de reparto de titulación en protocolo</i>	330
<i>Imagen 39: gráfico de las modalidades formativas</i>	332
<i>Imagen 40: universidades con estudios de grado oficiales de protocolo</i>	333
<i>Imagen 41: estudios disponibles de protocolo en España (curso 2020/21)</i>	334
<i>Imagen 42: cuadro resumen de los datos por asignaturas</i>	337
<i>Imagen 43: gráfico resumen de los datos por asignaturas</i>	339
<i>Imagen 44: gráfico de distribución de sexo de los sujetos</i>	351
<i>Imagen 45: gráfico de distribución de la edad de los sujetos</i>	352
<i>Imagen 46: gráfico de distribución de los estudios finalizados de los sujetos</i>	352
<i>Imagen 47: gráfico de distribución del tiempo impartiendo docencia en protocolo</i>	353
<i>Imagen 48: gráfico de distribución de los sujetos en docencia en organización de eventos</i>	353
<i>Imagen 49: gráfico distribución de tiempo de los sujetos impartiendo clase en org. de eventos</i>	354
<i>Imagen 50: gráfico de distribución de la experiencia profesional en protocolo de los sujetos</i>	354
<i>Imagen 51: grafico de distribución de la experiencia profesional en ámbito público</i>	355
<i>Imagen 52: grafico de distribución de la experiencia profesional en ámbito privado</i>	355
<i>Imagen 53: tabla de ejemplos de asignaturas seleccionadas en la muestra</i>	356
<i>Imagen 54: gráfico de distribución de la modalidad de la asignatura</i>	357
<i>Imagen 55: gráfico de descripción de la tipología de asignatura que imparte la muestra</i>	357

<i>Imagen 56: gráfico de descripción de la carga lectiva de créditos de asignatura</i>	358
<i>Imagen 57: gráfico de distribución del número de créditos teóricos en el curso 20/21</i>	359
<i>Imagen 58: gráfico de distribución del número de créditos prácticos en el curso 20/21</i>	359
<i>Imagen 59: tabla de distribución del número de alumnos en los tres cursos académicos analizados</i>	360
<i>Imagen 60: gráfico de distribución del sexo predominante en las aulas del curso 20/21</i>	361
<i>Imagen 61: gráfico de distribución de respuestas a pregunta sobre modalidad pedagógica actual (COVID)</i>	362
<i>Imagen 62: gráfico de distribución de datos sobre la forma de impartir clase durante el COVID</i>	362
<i>Imagen 63: gráfico de distribución del nivel de cambios hechos con la COVID</i>	363
<i>Imagen 64: gráfico de distribución sobre las acciones post pandemia</i>	364
<i>Imagen 65: gráfico de distribución de la frecuencia de uso de las TIC en el aula</i>	365
<i>Imagen 66: gráfico de distribución de la frecuencia de uso de las TIC por parte de los alumnos</i>	366
<i>Imagen 67: gráfico de distribución de la frecuencia de uso de las RRSS para las clases</i>	366
<i>Imagen 68: gráfico de distribución por RRSS que han indicado que no las usan</i>	367
<i>Imagen 69: gráfico de distribución en porcentajes de usuarios de RRSS y no usuarios</i>	367
<i>Imagen 70: gráfico de distribución de empleo por RR. SS. 1/2</i>	368
<i>Imagen 71: gráfico de distribución de empleo por RR. SS. 2/2</i>	369
<i>Imagen 72: gráfico de distribución de datos ofrecido en la opción «otros»</i>	370
<i>Imagen 73: gráfico de percepción de sujetos sobre si perciben que uso de las TIC mejora aprendizaje</i>	371
<i>Imagen 74: resumen de las categorías con más casos del análisis de contenido de la pregunta 17.1</i>	372
<i>Imagen 75: gráfico de distribución del uso de las TIC para apoyar las clases</i>	374
<i>Imagen 76: gráfico de distribución del acceso de los docentes a foros y comunidades de expertos</i>	374
<i>Imagen 77: gráfico de distribución del acceso a formación en el centro</i>	375
<i>Imagen 78: gráfico de distribución del fomento del centro respecto al uso de las TIC en el aula</i>	375
<i>Imagen 79: gráfico de distribución del nivel de presentación de propuestas en foros docentes</i>	376
<i>Imagen 80: gráfico de distribución de datos sobre la autoformación en TIC a través de tecnología</i>	376
<i>Imagen 81: gráfico de distribución del nivel de autoevaluación de la actividad docente</i>	377
<i>Imagen 82: gráfico de distribución de casos sobre evaluación de actividad docente por centros</i>	378
<i>Imagen 83: gráfico de distribución de casos sobre el empleo de TIC por alumnos para las clases</i>	378
<i>Imagen 84: gráfico de distribución de datos sobre el «contenido» de TIC</i>	379
<i>Imagen 85: gráfico de distribución de datos sobre empleo de TIC en el proceso de evaluación</i>	380
<i>Imagen 86: gráfico de distribución de casos de uso de TIC para evaluar fuentes de información</i>	381
<i>Imagen 87: gráfico de distribución del uso de las TIC para el contenido</i>	381
<i>Imagen 88: gráfico de distribución del empleo de TIC para impartir contenido, ejemplos, etc.</i>	382
<i>Imagen 89: gráfico de distribución del conocimiento del trabajo en equipo</i>	382
<i>Imagen 90: gráfico de distribución del tiempo de empleo del trabajo en grupo</i>	383
<i>Imagen 91: gráfico de distribución de docentes que elaboran recursos virtuales propios</i>	384
<i>Imagen 92: gráfico de distribución de docentes que organizan proyectos de trabajo en equipo</i>	384
<i>Imagen 93: gráfico de distribución de frecuencia y empleo de TIC en la comunicación con los alumnos</i>	385
<i>Imagen 94: gráfico de distribución de casos de elaboración de actividades virtuales propias</i>	385
<i>Imagen 95: contenido del tema 1</i>	422
<i>Imagen 96: rúbrica para la corrección de la práctica 1.1</i>	424
<i>Imagen 97: rúbrica para la corrección de la práctica 1.3</i>	425
<i>Imagen 98: rúbrica para la corrección de la práctica 1.4</i>	426
<i>Imagen 99: rúbrica para la corrección de la práctica 1.6</i>	427
<i>Imagen 100: ejemplo de mapa conceptual</i>	428
<i>Imagen 101: rúbrica para la corrección de la práctica 1.7</i>	428
<i>Imagen 102: contenido del tema 2</i>	429
<i>Imagen 103: rúbrica para la corrección de la práctica 2.1</i>	430
<i>Imagen 104: rúbrica para la corrección de la práctica 2.2</i>	430
<i>Imagen 105: contenido del tema 3</i>	431
<i>Imagen 106: rúbrica para la corrección de la práctica 3.3</i>	432
<i>Imagen 107: rúbrica para la corrección de la práctica 3.6</i>	433
<i>Imagen 108: contenido del tema 4</i>	433
<i>Imagen 109: rúbrica para la corrección de la práctica 4.1</i>	436
<i>Imagen 110: contenido del tema 5</i>	437
<i>Imagen 111: rúbrica para la corrección de la práctica 5.1</i>	438
<i>Imagen 112: rúbrica para la corrección de la práctica 5.2</i>	439

<i>Imagen 113: contenido del tema 6</i>	439
<i>Imagen 114: rúbrica para la corrección de la práctica 6.1</i>	440
<i>Imagen 115: rúbrica para la corrección de la práctica 6.2</i>	441
<i>Imagen 116: mapa conceptual explicativo resumen de la ficha de análisis</i>	445
<i>Imagen 117: esquema de la estructura de clases</i>	445
<i>Imagen 118: gráfico con la comparativa de las tres prácticas de análisis de escenas de series</i>	447
<i>Imagen 119: calendario actividad de Twitter</i>	450
<i>Imagen 120: nivel de participación en lapso de tiempo concreto</i>	452
<i>Imagen 121: participación alumnos según calificación en informe</i>	452
<i>Imagen 122: Definición científica de protocolo versión inglesa</i>	496

I INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

El ser humano no se conforma con contemplar aquello que le rodea, sino que tarde o temprano empieza a hacerse preguntas. ¿Por qué cae el agua del cielo? ¿Por qué nos ponemos enfermos? ¿Es la tierra redonda? La curiosidad humana es un elemento innato que nos caracteriza como especie y conforma aquello que nos lleva a descubrir el mundo en el que vivimos, así como tratar de mejorarlo y adaptarlo a nuestras necesidades. Pareciera que esta parte tan importante de las personas y que aparece a edades muy tempranas estuviera en nuestro ADN. Quien tenga hijos o niños alrededor podrá dar buena fe de ello, puesto que en un punto u otro entran en esa fase donde no paran de preguntar: ¿y por qué? Lo cierto es que no cambiamos mucho, puesto que la versión adulta de ese niño seguirá haciéndose cientos de preguntas.

Realmente, lo que cambia es que ese adulto necesita buscar sus propias respuestas. Ya no las proporcionan los progenitores. Y para ello nos hemos dotado de un sistema que nos ayuda a darle rigurosidad y objetividad a esos resultados: el método científico. Y justo así empezó este proyecto de investigación: fruto de la curiosidad, la pasión por esta profesión y muchas preguntas.

Podríamos pensar que lo lógico sería empezar a estudiar un hecho, es decir, a aplicar la magia de la científicidad para descubrirlo y después aplicar los hallazgos. Pero la realidad es muy *tozuda* y en muchas disciplinas esto funciona de forma muy diferente. Es el caso de la ciencia médica. En la antigüedad había muchos médicos que practicaban la «ciencia» médica, y fue después como poco a poco se dieron cuenta de que necesitaban llevar los estudios con cuerpos reales con el fin de poder entender mejor el cuerpo humano. Esto exactamente es lo que ha pasado con el protocolo. Tenemos cientos de años de práctica y es justo ahora cuando estamos empezando a registrarlo. Este trabajo de investigación tiene ese objetivo. El de ser un punto de inflexión en la disciplina del protocolo que lleve al encuentro a la práctica profesional y la academia con el fin de llegar a un terreno inclusivo e integrador. Necesitamos una perspectiva objetiva y universal.

El concepto actual que se tiene del protocolo es tan solo la punta del iceberg de lo que realmente es. Hemos necesitado aplicar el método científico para descubrir una disciplina que es mucho más de lo que aparentaba, o de lo que se dejaba ver únicamente a partir de la práctica profesional. El orden humano es algo sin lo que no podemos vivir y la práctica del protocolo supone su arte. Quién sabe si algún día pueda ser considerado el octavo arte. En nuestro *lienzo* planificamos y cuidamos todos los detalles para que el mundo vea aquello que somos, aquello que está en la esencia de la sociedad. Un mundo rico en matices y cuyas distintas combinaciones de elementos nos pueden llevar a

cientos de alternativas diferentes. Un espacio en el que un sutil cambio, por pequeño que pueda ser, hace que cambie nuestra percepción variando el significado completamente. Arriba o abajo. A la derecha o la izquierda. De color verde o amarillo. Un mundo de sencillos, pero importantes matices. A simple vista no parece que haya cambiado nada, pero la percepción humana sabe que el significado es distinto.

Tan importantes son estos detalles y sus combinaciones, que lo primero que hacían los conquistadores al finalizar su gesta era eliminar los símbolos anteriores e imponer los suyos propios. Visto desde este punto de vista, puede que el protocolo tenga más importancia de la que se le confiere. Últimamente pareciera que nadie se acordase de él hasta que algo fuese mal. Por ejemplo, cuando una mandataria europea es arrinconada en un sofá o cuando alguien, por equivocación (o no), quiere ocupar un puesto que no le corresponde. La cuestión desde nuestra perspectiva es simple: mientras todo va bien, el protocolo no existe, pero cuando algo ha salido mal, la culpa es suya. Nos reiteramos, ¿no será que es más importante de lo que muchos consideran?

Con este trabajo nos planteamos dos objetivos diferentes. Por un lado, el de aplicar el método científico al protocolo con el fin de acercar práctica y teoría iniciando un nuevo camino que lleve a entender la disciplina mejor, además de que su avance sea más firme y certero. Si ponemos en una balanza el conocimiento práctico y el científico en esta materia, nos damos cuenta de que está muy desequilibrado, quedando claramente a favor de la profesión. Por otro, siendo conscientes de la necesidad de la aplicación del concepto de protocolo a las aulas para poder construir la ciencia de la materia en este trabajo, queremos mostrar un camino que nos lleve a describir y medir cómo es la docencia del protocolo, con el fin de acercarla a los estudiantes contribuyendo a su estudio y a la consolidación de la disciplina.

Aunque esta no es la única solución, en este trabajo realizamos una síntesis del estado de la disciplina que se ha obtenido tras analizar toda la literatura científica a la que hemos tenido acceso. Por ello, hemos podido formular los cinco retos que tiene el protocolo en el s. XXI si quiere consolidarse como ciencia con epistemología propia. Pensamos que, de lo contrario, será relegado a ser una simple herramienta. En este sentido, el reto más importante es la distancia que existe entre la academia y la práctica profesional. Pareciera que fueran materias distintas si las vemos por separado, cuando realmente se está hablando de lo mismo. Este reto se puede superar si se trabajan los otros dos retos: la falta de acuerdo terminológico y la escasez de literatura científica. En la actualidad, la inmensa mayoría de la literatura existente proviene de la praxis y carece de la universalidad y objetividad que le confiere la ciencia. Ello nos lleva al cuarto de los retos que puede ayudar a resolver parte de la situación: el conocimiento disperso de la disciplina. El protocolo contiene mucho saber repartido en otras ciencias tales como la sociología, la antropología, el derecho... que debemos traernos para crear ciencia

propia. Finalmente, el último de los retos será corregir el gran desconocimiento que se tiene sobre esta materia por parte no solo del público en general, sino también de los medios de comunicación.

Para terminar, uno de los trabajos más importantes que resultan de esta tesis consiste en haber realizado la primera definición de protocolo argumentada y sostenida en la literatura científica. Por tanto, un punto de partida objetivo y universal que se puede emplear para construir ciencia. No pretende ser el único ni suponer un corsé, pero sí queremos que sea una guía para aquellas personas que quieren empezar a tratar este tema desde la ciencia buscando hacer lo que hasta ahora no se ha conseguido en el sector.

1.1b. Justification (English version)

The human beings are not content to simply contemplate the things that only surround them. Sooner or later, they begin to ask themselves questions. Why does the water fall from the sky? Why do we get sick? Is the earth round? Human curiosity is an innate element that characterises us as a species. It shapes the way we discover the world in which we live, as well as how to improve or adapt it to our needs. It seems that this is a very important part of humanity and that it appears at a very early stage of our evolution. Anyone who has a child or children can give testament to this. Since children at one point or another enter a phase where they perpetually ask “why”? The truth is that we do not change much, as the adult version of that same child will continue to ask why hundreds of times.

What changes is that adults need to look for their own answers because there comes a time when the answers are no longer provided by their parents. And for this purpose, we have created a system that helps us to give rigour and objectivity to the results of our questions: the scientific method. It is precisely in this way that this research project began: the fruit of curiosity, passion for this profession and many questions.

We might think that the logical thing would be to start studying a fact, that is, to apply the magic of scientificity to discover it and then apply the findings. But the reality is very *stubborn* and, in many disciplines, this works very differently. This is the case with the medical science, for example. In ancient times there were many doctors who practiced medical “science”, and it was then that little by little they realized that they needed to carry out studies with real bodies in order to better understand the human body. The same happened with protocol. We have hundreds of years of practice and it is just now that we are starting to register it. This research work has that objective. It aims to be a turning point in the discipline of protocol that leads to the collaboration between professional practice and academia to reach an inclusive terrain. We need an objective and universal perspective.

The current concept of protocol is just the tip of the iceberg of what it really is. We have only needed to apply the scientific method to discover a discipline that is much more than it appeared, or what was seen only from professional practice. The human order is something we cannot live without and the practice of protocol presupposes its art. Who knows if it will ever be considered the eighth art. In our *canvas* we plan to take care of all the details so that the world sees what we are –that which is in the essence of society. A world rich in nuances and whose different combinations of elements can lead us to hundreds of different alternatives. A space in which a subtle change, however small it may be, causes our perception to change by varying the meaning completely. Up or down. To the right or to the left. Green or yellow. A world of simple, but important

nuances. At first glance nothing seems to have changed, but human perception knows that the meaning is different.

So important are these details and their combinations, that the first thing the winners did at the end of their feat was to remove the previous symbols and impose their own. From this point of view, the protocol may be more important than it is given. Lately it seems like no one remembers it until something went wrong. For example, when a European leader is cornered on a sofa or when someone, by mistake (or not), wants to occupy a position that does not belong to them. The question from our perspective is simple: while everything is going well, protocol does not exist, but when something has gone wrong, it is their fault. We reiterate, maybe it's more important than many consider?

With this work we have two different objectives. On the one hand, to apply the scientific method to the protocol in order to bring practice and theory closer together by initiating a new path that leads to understanding the discipline better, as well as making its progress substantive and accurate. If we measure the practical and scientific knowledge as it is now, we realize that it is very unbalanced, being clearly in favour of the profession. On the other hand, being aware of the need to apply the concept of protocol to classrooms to build the science of the subject in this work, we want to demonstrate a path that leads us to describe and measure how the teaching of protocol is, in order to bring it closer to students thus contributing to their study and to the consolidation of the discipline.

Although this is not the only solution. In this work, we make a synthesis of the state of the discipline that has been obtained after analysing all the scientific literature to which we have had access. For this reason, we have been able to formulate five challenges that the protocol has in the 21st century, if it wants to coalesce into a scientific practice with its own epistemology. We think, if this is not the case, it will be relegated to a simple tool. In this sense the most important challenge is the distance between academia and professional practice. They seem to be different subjects if we look at them separately, when we are really talking about the same thing. This challenge can be overcome by working on the other two challenges, which are the lack of terminological agreement and the scarcity of scientific literature. Today, the vast majority of existing literature comes from praxis and lacks the universality and objectivity that science confers upon it. This brings us to the fourth challenge that can help to solve part of the situation: this is the dispersed knowledge of the discipline. Protocol contains a lot of knowledge spread over other sciences such as sociology, anthropology, law... that we must bring to create our own science. The last that remains will be the great ignorance of this matter on the part not only of the general public, but also of the media.

Finally, one of the most important results of this thesis is to have realized the first definition of protocol argued and sustained in the scientific literature. Therefore, an objective and universal starting point that can be used to build up the science of protocol. It does not pretend to be the only one or assumed as a restraint, but we want it to be a guide for those people who want to start treating this issue from science perspective, looking to do what has not been achieved so far in the sector.

1.2. Objetivos

Hemos establecido dos tipos de objetivos que nos van a ayudar a desarrollar el presente trabajo de llevar al encuentro a la academia y la profesión del protocolo, así como analizar y definir su docencia en la educación superior en España. Por un lado, los de tipo general y, por el otro, los específicos.

1.2.1. General

Llevar a cabo una investigación que nos ofrezca una radiografía y descripción de la docencia del protocolo en España en los estudios de educación superior: grado, máster y estudios propios.

1.2.2. Específicos

- 1) Llevar a cabo una actualización del concepto protocolo que suponga una integración y encuentro de la práctica profesional y la investigación científica.
- 2) Identificar y sintetizar la actual epistemología de la ciencia del protocolo.
- 3) Señalar las deficiencias que la disciplina tiene actualmente y proponer mejoras para adaptar el protocolo al s. XXI.
- 4) Introducción, revisión y actualización de conceptos relacionados con el protocolo.
- 5) Elaborar, validar y administrar un cuestionario para obtener la radiografía de la docencia del protocolo en España en los estudios superiores.
- 6) Hacer una propuesta de métodos de innovación docente y de TIC que introducir en el aula.
- 7) Aplicar los métodos de innovación docente y las TIC en el aula.
- 8) Conocer qué entiende el profesorado del área de protocolo por empleo de las TIC en el aula e innovación pedagógica.

1.3. Hipótesis (problema de investigación)

La hipótesis de partida que nos hemos planteado en este trabajo de investigación es la siguiente:

«El concepto del protocolo dentro de las aulas (especialmente en las universitarias) difiere del concepto que se aplica en la práctica profesional, debido a la escasa literatura científica en la materia y a la desunión entre el personal tanto teórico como práctico de la disciplina».

1.3.1. Subhipótesis

Del trabajo llevado a cabo con la hipótesis de partida, nos ha surgido una subhipótesis con el fin de guiar este trabajo de investigación.

«Consideramos que la introducción de las TIC en el aula de protocolo en la enseñanza superior es escasa y que, principalmente, se sigue empleando el método de clase magistral habiendo, así, ausencia del cambio de roles en docentes y discentes».

1.4. Metodología de investigación

Uno de los elementos más importantes a la hora de llevar a cabo un trabajo como este es establecer la metodología y las técnicas de investigación que emplearemos. La metodología nos marca un camino general al que dotaremos de una serie de operaciones, reglas y procedimientos —que serán de obligado cumplimiento para el investigador— y que a partir de la reflexión nos permitirán predecir y explicar cuestiones significativas para el motivo que nos ha llevado desde un inicio a empezar este trabajo. Las técnicas, aluden a la forma en la que establecemos de forma concreta qué vamos a hacer para recorrer la línea marcada por el método científico. O, dicho de otro modo, los instrumentos que emplearemos para la recogida de datos.

La premisa de la que partimos es que vamos a estudiar dos grandes áreas de conocimientos como son el protocolo y la docencia de la materia, enmarcadas dentro de las ciencias sociales. De acuerdo con la bibliografía revisada, la mejor opción metodológica para desarrollar en ambos casos es la denominada triangulación. Por tanto, primero haremos una revisión sobre qué es el concepto de triangulación y, después, veremos los diferentes estudios que indican que esta es la mejor opción para ambas áreas y por qué.

Tradicionalmente los métodos empleados en la ciencia para el estudio de los diferentes fenómenos en las disciplinas eran los cualitativos o los cuantitativos. Había entre ellos, y en el mundo académico, una perspectiva que los consideraba como métodos excluyentes y contrapuestos. No es de extrañar, puesto que sus procedimientos para obtener la información, así como el método de análisis, son absolutamente diferentes.

Mientras que la metodología cuantitativa se asocia a la objetividad por su capacidad para poder generalizar los datos obtenidos por su aplicación, la metodología cualitativa se asociaba a la epistemología, es decir, busca comprender el significado de un fenómeno que se da en un grupo social. Este hecho es justo lo que los diferencia, mientras que el primero es objetivo mediante la producción de una serie de datos, el segundo depende de la interpretación subjetiva de los hechos que hace el investigador en su observación.

Actualmente esta perspectiva ha cambiado, puesto que se aconseja emplear ambas metodologías juntas en las investigaciones científicas en lo que se denomina triangulación o método mixto. Esta aproximación científica trata de beneficiarse de las ventajas e inconvenientes de ambos métodos con el fin de entender la realidad de una manera más profunda potenciando los resultados. Hay ocasiones en que determinadas realidades sociales no se pueden entender solo con el empleo de uno u otro, por tanto,

se emplean ambos considerándose métodos complementarios (Alzás García, Casa García, Luengo González, Torres Carvalho, & Verissimo Catarreira, 2016, p. 639-640).

La triangulación metodológica se puede hacer desde cinco puntos de vista (Okuda Benavides & Gómez-Restrepo, 2005; Aguilar Gavira & Barroso osuna, 2015).

- En primer lugar, la triangulación de datos. Como su propio nombre indica, hace referencia a diferentes fuentes de las que obtener los datos para llevar a cabo la investigación.
- En segundo lugar, la triangulación de investigadores, donde emplearemos varios tipos de observadores de diferentes campos de investigación.
- En tercer lugar, la denominada triangulación teórica, la cual se refiere al empleo de diferentes teorías que nos lleven a una interpretación más completa y comprensiva del fenómeno.
- Finalmente, y la que emplearemos en este trabajo, la triangulación metodológica. Esta se refiere a la aplicación de diversos métodos en la misma investigación con el fin de recabar información para poder contrastar resultados y analizar similitudes y diferencias.

En nuestro caso hemos empleado la triangulación de datos y la triangulación metodológica.

En cuanto a esta última, usaremos el método hipotético-deductivo para la parte del marco teórico. Este enfoque es cuantitativo porque vamos a ir de lo general a lo particular. Partiremos de una serie de datos que se consideran previamente verdaderos, para aplicarlos a casos particulares para comprobar su validez. Pero, por otro lado, emplearemos el estudio de caso. Tiene un perfil cualitativo porque emplearemos la lógica inductiva, es decir, iremos de lo particular a lo general. Estudiaremos una serie de fenómenos en el espacio donde tienen lugar con el fin de enunciar proposiciones generales.

Por otro lado, y respecto a los datos, contamos con seis fuentes: una cuantitativa, —el cuestionario— y cinco cualitativas —la revisión bibliográfica, el grupo focal, entrevista en profundidad, el análisis de contenido y el diario de investigador—.

En otro orden de cosas, hemos de plantearnos cuáles son las ventajas e inconvenientes que tiene emplear la triangulación (Alzás García *et al.*, 2016, p. 645).

Esta metodología mixta supone una flexibilización de los métodos de investigación, ya que permite adaptarse a los objetivos que cada trabajo requiere. Además, aporta validez y fiabilidad al proceso —a los resultados y las conclusiones— lo cual ofrece un mayor

enriquecimiento y profundidad. También permite *creatividad* en el empleo de las herramientas llevándonos a un mayor calado en el fenómeno investigado. De hecho, las diferentes posibilidades que ofrece la triangulación nos muestran un mecanismo de control de calidad. Si los datos cualitativos y los cuantitativos apuntan en la misma dirección o en diferentes esto supone una fuente de información extra que nos permitirá contrastar y evaluar. Por consiguiente, se puede afirmar que este enfoque supone un método de investigación holístico que nos permite abarcar diversos aspectos de un mismo fenómeno.

En nuestro caso particular, hemos empleado un cuestionario para describir la realidad de las aulas de protocolo, pero, además, hemos empleado el grupo focal y la entrevista con el fin de poder profundizar más en aspectos que con el cuestionario no han quedado claros o necesitan analizarse con mayor amplitud. Por tanto, esta estrategia metodológica nos ha permitido conferirle al estudio coherencia interna y concordancia.

En lo referente a las debilidades del método, la primera que cabe destacar es el aumento del coste económico y temporal. Emplear varias metodologías requiere crear dos caminos diferentes con sus necesidades y requerimientos particulares. Lo que nos lleva a una segunda, la relacionada con las unidades muestrales empleadas para el análisis. Estas van a requerir de más tiempo en el proceso de investigación. En este caso concreto, los sujetos, además de colaborar en responder el cuestionario, han colaborado en el grupo focal o en la entrevista. Otra de las debilidades que se le atribuye viene relacionada con la toma de datos. Se considera que una puede contaminar la otra. No solo desde el punto de vista de las unidades muestrales, sino también del investigador. Por ello, es un factor que hay que tener muy en cuenta con el fin de buscar posibles formas de mitigarlo.

La triangulación, como hemos visto, tiene ventajas e inconvenientes y, a este respecto, varios autores han dado sus directrices desde una perspectiva científica para el protocolo.

En primer lugar, tenemos a Fernando Ramos, quien apuntaba que el mejor encaje de la investigación en protocolo se encuentra en el empleo de los métodos deductivo e inductivo (2014, p. 1080), es decir, en la perspectiva cuantitativa y cualitativa trabajando en el mismo espacio. Este autor no entraba en mucha profundidad en el tema, pero un año más tarde Marta Pulido Polo sí lo hace afirmando que tres son los beneficios básicos que dará al protocolo la triangulación metodológica.

En cuanto a la perspectiva de la aplicación desde la docencia, se trata de diseños metodológicos introducidos en el sector en los años noventa. Aunque no solo fue en estas disciplinas; la enfermería, la psicología o la comunicación también adoptaron esta

perspectiva. Todas estas disciplinas se dieron cuenta de que a través de este método se conseguía conocimiento más amplio y profundo del objeto de estudio (Pereira Pérez, 2011).

Tal y como vamos a realizar nosotros, en docencia esta metodología permitía recoger datos cualitativos a través de un cuestionario, por ejemplo, para luego llevar a cabo una serie de entrevistas o grupos focales con el fin de poder obtener información más detallada y profunda de algunas cuestiones que necesitaban otro tipo de aproximación. “[...] cuando no solo se desea la obtención de datos numéricos, sino también se busca la visión más íntima del participante, los datos cualitativos cobran un papel relevante [...]” (Pereira Pérez, 2011, p. 26).

1.4.1 Herramientas de investigación: justificación y praxis

El protocolo cuenta, actualmente, con una escasa literatura científica y es primordial establecer un punto de partida sólido para que otro equipo investigador pueda emplear este trabajo como punto de referencia o continuación en futuros proyectos. Por ello, antes de pasar a exponer la estructura completa del trabajo, queremos hacer un repaso a todas las herramientas empleadas para la investigación, así como aportar la justificación de por qué las hemos elegido y describir nuestra experiencia con cada una de ellas.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

De todas las herramientas de investigación empleadas, la revisión bibliográfica es la más importante. Nos ha permitido darle una sólida base científica a un área de conocimientos que, como veremos más adelante, actualmente posee una escasa literatura científica. Pero no todo es ciencia. Hemos incorporado la visión de la literatura que toma como punto de partida la praxis profesional. Solo desde ambas aproximaciones consideramos posible esta investigación y el avance de la disciplina. Por ello, hemos querido llevar una al encuentro de la otra.

Para el aspecto científico, la Revista *Estudios Institucionales* de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) ha sido un pilar fundamental. A partir de aquí, hemos recurrido a Google Scholar, la base de datos de Mendeley, etc., para localizar literatura científica que nos ayudara a construir este trabajo. En este sentido, hemos de decir que en muchas ocasiones los documentos localizados solo describen el fenómeno en el que se da el protocolo, sin profundizar en su metodología u otros aspectos que le den una mayor envergadura a lo estudiado. Por tanto, de toda la documentación localizada hemos empleado una parte más pequeña, pero suficiente para darle unos cimientos a la investigación.

CUESTIONARIO

Es un hecho que no se puede mejorar aquello que no se conoce, por lo que el cuestionario ha sido otro elemento fundamental que nos ha permitido describir el fenómeno de la docencia del protocolo en las aulas españolas, así como, con los datos obtenidos, proponer medidas de mejora y ajuste.

En este contexto, el obstáculo con el que nos encontramos es que no había ningún estudio sobre esta área, por lo que se creó un cuestionario desde cero con su correspondiente validación. Este es un paso imprescindible para darle científicidad, por ello, es una cuestión para tener en cuenta si no tenemos otra herramienta similar validada.

Para su construcción, puesto que partimos desde cero, recopilamos varios cuestionarios para analizar el fenómeno de la tecnología en otros ámbitos educativos. A continuación, adaptamos las preguntas a nuestro espacio y añadimos aquellas que consideramos necesarias dentro del contexto del protocolo, pero que no tenían en cuenta el resto de las herramientas encontradas. Seguidamente, pasamos a la validación, que obtuvo los buenos resultados que veremos más adelante.

Por otro lado, previamente a su administración, hicimos la selección de la muestra. Contamos con un muestreo no probabilístico, que son los adecuados en encuadres como el que hemos experimentado, es decir, estudios de tipo exploratorio o descriptivos para temas de los que se sabe poco o nada. A partir de ahí, acudimos a las webs oficiales de los estudios superiores de protocolo donde seleccionamos aquellas asignaturas de protocolo que representaban el objetivo del estudio. Recordemos que los muestreos probabilísticos no son representativos de la población, pero este tampoco era el objetivo perseguido como veremos más adelante.

Respecto a la administración, debemos admitir que ha sido una de las tareas más arduas. La reciente normativa europea de protección de datos ha llevado a algunas instituciones educativas públicas y privadas a no reflejar en su web los correos electrónicos de los docentes; ha habido que contactar con los centros y no todos han sido receptivos a colaborar. Por consiguiente, esta es una dificultad añadida que se ha de tener en cuenta a la hora de realizar una investigación en la que se quiera suministrar un cuestionario.

Finalmente, cabe decir que el cuestionario ha resultado una herramienta adecuada, pero, como veremos más adelante, si se quiere emplear en otros estudios necesita de algunos ajustes para clarificar y puntualizar ciertos aspectos. Tras su administración, hemos visto cuestiones que se podrían optimizar y en las que profundizaremos en la parte del trabajo de campo.

GRUPOS FOCALES Y ENTREVISTA

El cuestionario, tal y como hemos dicho, ha sido una herramienta interesante y que ha contribuido al avance de esta investigación, pero solo con estos datos cuantitativos consideramos que no era suficiente para profundizar en la materia. Necesitábamos otras herramientas que nos ayudaran a darle un significado más completo a los datos obtenidos. Por ello, decidimos emplear dos instrumentos más: los grupos focales y las entrevistas. En aquellos casos donde el docente no podía asistir a los grupos focales, es donde se ha ofrecido el llevar a cabo la entrevista. Por tanto, ambas herramientas han tenido la misma finalidad.

En este sentido, la dificultad ha sido en conseguir que aquellas personas de la muestra seleccionada y que ya habían participado quisiera volver a colaborar en la investigación. Aunque se han organizado dos grupos focales, no han llegado a un 20 % de la muestra total las respuestas obtenidas a la llamada a la participación. En este caso la muestra debía de ser de aquellos que ya habían participado, puesto que el objetivo era profundizar más en algunas de las respuestas obtenidas. Por ejemplo, una de las preguntas iba destinada a conocer si el docente considera que hace empleo de la tecnología en el aula. Una respuesta afirmativa o negativa deja gran parte de su significado fuera, puesto que el concepto «empleo de las TIC en las aulas» es subjetivo y puede tener uno u otro significado en función de muchas variables. Por ello, decidimos preguntar durante las entrevistas y grupos focales cuál era el verdadero significado que esa afirmación y algunos ejemplos con el fin de profundizar en su significado.

ANÁLISIS DE CONTENIDO

Por otro lado, otro de los elementos empleados en la metodología ha sido el análisis de contenido. En el marco del cuestionario se han diseñado algunos ítems con respuesta abierta —de tipo cualitativo—, por tanto, esta ha sido la herramienta utilizada para su normalización y tratamiento con el fin de convertirlos en datos de tipo cuantitativo que le den sentido a la información a través de su interpretación.

DIARIO DE INVESTIGADOR

Esta herramienta ha sido muy útil a la hora de llevar a cabo el trabajo de campo. Nos ha permitido, al final de cada clase de las llevadas a cabo en el marco del trabajo de campo, registrar lo ocurrido con el fin de poder aportar y contrastar estos datos con el resto. Es cierto que es una herramienta cualitativa donde el factor subjetivo es determinante, pero ha sido muy necesaria con el fin de poder ver la evolución de los estudiantes y cómo ha funcionado la metodología aplicada. Del mismo modo, se ha buscado la contrastación de los resultados del diario de investigador con los datos cuantitativos

obtenidos de la corrección y análisis de las calificaciones y corrección de las actividades llevadas a cabo por el estudiantado.

Imagen 1: relación de los objetivos y herramientas empleadas en la investigación

	Revisión bibliográfica	Cuestionario	Entrevista	Grupo focal	Diario de investigador	Análisis de contenido	
							G1 Llevar a cabo una investigación que nos ofrezca una radiografía y descripción de la docencia del protocolo en España en los estudios de educación superior: grado, máster y estudios propios.
							E1 Llevar a cabo una actualización del concepto protocolo que suponga una integración y encuentro de la práctica profesional y la investigación científica.
							E2 Identificar y sintetizar la actual epistemología de la ciencia del protocolo.
							E3 Señalar las deficiencias que la disciplina tiene actualmente y proponer mejoras para adaptar el protocolo al s. XXI.
							E4 Introducción, revisión y actualización de conceptos relacionados con el protocolo.
							E5 Elaborar, validar y administrar un cuestionario para obtener la radiografía de la docencia del protocolo en España en los estudios superiores.
							E6 Hacer una propuesta de métodos de innovación docente y de TIC que introducir en el aula.
							E7 Aplicar los métodos de innovación docente y las TIC en el aula.
							E8 Conocer qué entiende el profesorado del área de protocolo por empleo de las TIC en el aula e innovación pedagógica.

*G = objetivo general, E = objetivo específico

Fuente: elaboración propia

1.4.2. Descripción del método de investigación

En este trabajo de investigación vamos a emplear métodos de tipo cualitativo y cuantitativo. Por tanto, vamos a detallar a detallar los dos empleados: el método hipotético-deductivo y el estudio de caso.

1.4.2.1. Método hipotético-deductivo

Esta metodología hipotética-deductiva es una de las más influyentes filosofías de la ciencia de nuestros tiempos. Hay cientos de trabajos redactados a partir de esta perspectiva científica que se considera nació en 1934 de la mano de Karl Popper, con la edición de su obra *La lógica de la investigación científica*.

Este método se caracteriza por ser un sistema que va de las teorías a los hechos. En primer lugar, el investigador detecta que hay un determinado problema que necesita ser estudiado. Eso sí, no hablamos de la observación de cualquier hecho, sino de aquel que la teoría nos indique. Por tanto, este método es una forma de intuición humana en su búsqueda de entender mejor el mundo que lo rodea. Existe, pues, una tensión entre el saber y la ignorancia. En segundo lugar, se experimenta un proceso intuitivo que nos lleva a la tercera variable del proceso: la creación de una hipótesis. Esta explica y da una solución que se cree verdadera, y que refutaremos o no a partir de un proceso deductivo aplicando el método científico. Finalmente, crearemos un enunciado que resuma y sintetice todo el proceso (Lorenzano, 1993, p. 7).

Pero, por otro lado, dentro de este entramado metodológico deductivo tenemos otro elemento fundamental: la hipótesis. Este componente es el que nos permite elaborar la teoría de la que hablábamos anteriormente. Y según Marcos Pérez tiene tres características: por un lado, es enunciado por el investigador en función de una serie de circunstancias que lo llevan a plantearse el porqué de un hecho. Por otro lado, la hipótesis se encuentra en lo que llama «estado de prueba». Este término la define como neutral, es decir, no sabemos si será refutada o verificada. Dependiendo de los resultados que obtengamos al final de la investigación, llegaremos a esa conclusión. Finalmente, afirma que quien enuncia la hipótesis presupone que es verdadera, aunque no sepamos hasta el final del proceso si eso es cierto o no (2018, p. 13).

Además, se considera que la hipótesis a partir de las deducciones puede llevar a nuevas hipótesis o, como en nuestro caso, a subhipótesis que nos ayuden en el proceso de investigación y nos replanteen nuevas direcciones no tenidas en cuenta al inicio del proceso.

1.4.2.2. Estudio de caso

El estudio de caso es una metodología científica de tipo cualitativo que se emplea en muchos ámbitos científicos. En nuestra rama, las ciencias sociales, tiene especial protagonismo, puesto que nos permite conocer realidades que de otro modo no sería posible. Ejemplos de áreas de su aplicación serían las ciencias políticas, la psicología, la pedagogía, el marketing, etc.

Tras la investigación llevada a cabo en este campo, nos hemos dado cuenta de que existe gran cantidad de literatura científica no solo en español, sino también en inglés. Se define como un método empírico cuyo objetivo es el de investigar un hecho en el espacio donde se desarrolla. La razón por la que se mueve el «laboratorio» a donde se da el hecho a estudiar es porque los límites entre el fenómeno y el contexto son difusos, de esta forma somos capaces de emplear diversas herramientas para poder obtener los datos.

Algunos autores consideran que el trabajo de investigación se vuelve muy rico cuando se establece un diálogo entre la epistemología y el propio espacio donde se desarrollan los hechos a estudiar con el fin de poder conocer mejor sus limitaciones —en forma de sesgos—, desarrollos y conclusiones (Yacuzzi, 2005, p. 4). De hecho, este mismo autor añade que es una metodología perfecta para darse en un contexto de triangulación metodológica como es nuestro caso.

Por tanto, ¿cuáles son las características básicas de esta metodología? (Álvarez Álvarez & San Fabián Maroto, 2012, p. 3)

- Su principal valor es el de desvelar las relaciones existentes entre un hecho particular y el contexto en el que se da.
- Se caracteriza por ser holísticas. Su estudio permite tener una visión profunda y total de un fenómeno que es complejo.
- Permite una descripción detallada y particular de una realidad estudiada.
- Tiene un perfil heurístico.
- No busca hipotetizar, sino observar, sacar conclusiones e informar sobre las mismas.
- Exige la participación en el caso del propio investigador.
- Estudia fenómenos contemporáneos que, en ocasiones, requieren de un estudio prolongado.
- Se dan procesos de negociación entre investigador y participantes durante todo el proceso.
- Incorpora diversas fuentes de datos y análisis de ellos de una forma global e interrelacionada.
- Emplea el razonamiento inductivo. El trabajo de campo que se realiza nos lleva a ser capaces de generalizar los resultados.

En otro orden de cosas, debemos analizar las finalidades con las que se llevan a cabo los estudios de caso (Jiménez Chaves, 2012). Se contemplan tres diferentes: por un lado, estudios de tipo descriptivo de uno o varios fenómenos. Por otro lado, la finalidad explicativa. Queremos investigar para poder explicar un fenómeno con mayor profundidad. Finalmente, los de tipo exploratorio. Son adecuados para temas de los que se sabe muy poco.

En nuestro caso, el estudio de caso lo hemos aplicado al trabajo de campo, y la finalidad con la que lo hemos empleado ha sido de tipo explicativo. Nuestro objetivo es conocer en más profundidad cómo es la docencia del protocolo en España con el fin de dar respuesta a preguntas que tenemos alrededor de la disciplina y la forma de mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Incluso hay autores como Álvarez Álvarez & San Fabián Maroto que consideran que el estudio de caso tiene mucho potencial formativo para el investigador. Destacan que es una herramienta muy útil para adquirir experiencia en el diagnóstico de problemas concretos. Que aporta a quien lo lleva a término una comprensión más holística y realista de la realidad. Por otro lado, contribuye a desarrollar la capacidad de análisis y síntesis. Fomenta la habilidad de pensar de forma lógica y con mayor rapidez. Permite desarrollar la capacidad de interrelacionar conocimientos y experiencia. Y, finalmente, contribuye a la motivación (2012, p. 5).

Otros dos elementos a considerar son las ventajas y los inconvenientes del estudio de caso (Martínez Bonafé, 1988, p. 45-48; Álvarez Álvarez & San Fabián Maroto, 2012, p. 4-6). En esta cuestión, hemos podido estudiar investigaciones donde habla de esta perspectiva desde el ámbito educativo, que es donde lo hemos aplicado en nuestro caso.

VENTAJAS

En primer lugar, la bibliografía consultada indica algo ya mencionado: admite centrarse en individuos de forma individual como unidad de análisis. Esta es la razón por la que se emplea mucho en la pedagogía. Permite centrarse en el estudiante de forma individual y los resultados están íntimamente relacionados con su experiencia personal. Este hecho nos permite obtener mucha información que de otro modo no seríamos capaces de obtener.

Por otro lado, el estudio de caso, por su carácter globalizador, posibilita no reducir el estudio a los procesos de aprendizaje, sino a la totalidad de los factores que influyen en el aula.

Así, el acercamiento con esta metodología faculta poder emplear diferentes herramientas para obtener datos que complementan los mismos. El nuestro es un claro caso de esta ventaja. Hemos empleado un cuestionario, que nos ha dado datos de tipo cuantitativo muy interesantes, pero hemos complementado esos datos con un grupo focal y la entrevista para entender y describir en mayor profundidad algunos datos que de otro modo se hubiesen podido quedar incompletos.

Finalmente, se señala que acepta la aproximación a definiciones empíricas o hipótesis de trabajo provisionales.

DESVENTAJAS

La primera que consideran, aplicado al ambiente docente y por extensión a otros campos, es la dificultad para llevar a cabo las observaciones. Al no haber tradición de ello, se convierte en una dificultad añadida.

Por otro lado, y ligado al proceso de investigación, la posibilidad de que el propio investigador, al compartir el espacio con los sujetos y entorno a estudiar, condicione el modo de vida de estos. Su objetivo es pasar como uno más y que se acostumbren a su presencia, pero a veces no se consigue.

Otra de ellas, y tal vez la más obvia, es la subjetividad del investigador. Se afirma que esta perspectiva no es siempre vista como un problema, pero en ocasiones es uno de los fallos que se le atribuye a esta metodología. En cualquier caso, si esto se tiene claro, con un buen diseño y una buena aplicación este hecho no debería de ser un inconveniente.

Por último, se le atribuye la imposibilidad de generalizar los resultados. Sin embargo, a este respecto se argumenta que la finalidad de este tipo de investigaciones no es la de generalizar, sino la de explicar o describir en profundidad una o varias unidades de observación. Por tanto, podemos concluir que se quiere transferir y no generalizar datos hacia la parte teórica, lo que contribuye a fortalecer, hacer crecer o desarrollar nuevas teorías existentes o que surjan nuevas.

Por último, aportamos una descripción de las fases establecidas para poder llevar a cabo un estudio de caso (Jiménez Chaves, 2012, p. 147-148).

- 1) Selección y definición del caso. Se identificarán los ámbitos en los que tiene relevancia el estudio, los sujetos que van a ser parte de la muestra y el problema y objetivos de la investigación.
- 2) Por otro lado, una vez identificado el problema, haremos un listado de preguntas que van a guiar la labor del investigador. Es interesante el realizar una de tipo global y, a partir de ahí, ir desglosando esa en otras más específicas hasta tener un listado que nos permita satisfacer las necesidades del estudio.
- 3) Identificación del origen de los datos. Estos se obtienen de la observación, preguntando o examinando. Por tanto, buscaremos, en función del objetivo del trabajo, la mejor estrategia para conseguir los datos.
- 4) Análisis e interpretación de los datos recopilados tratando de establecer relaciones de causa-efecto en función de las observaciones. Es momento, si es posible, de plantearse generalizaciones o la exportación de los datos.

- 5) Finalmente, elaboración del informe. De forma cronológica se elabora una descripción pormenorizada de lo ocurrido. Es importante, además, explicar cómo se ha conseguido toda la información para que aquella otra persona que lo lea sea consciente de lo ocurrido y pueda reflexionar sobre ello.

1.4.3. Descripción de las fases de investigación

Imagen 2: fases de investigación



Fuente: elaboración propia

Este trabajo se ha llevado a cabo en cuatro fases, correspondientes cada una de ellas a un curso escolar diferente.

El punto de inicio fue el año 2018 con la investigación iniciada con mi trabajo final de máster (Delmás Martín, 2018). Por tanto, esta investigación supone una continuación del mismo. A finales de ese mismo año se pusieron las bases de la metodología y herramientas a emplear para el trabajo de investigación. Además, se hizo un primer borrador de objetivos, hipótesis de partida, etc. Entre finales de 2018 y principios de 2019 se hizo el borrador del cuestionario a suministrar y se empezó con la creación de la base de datos para poder administrarlo. Cuando se finalizó el cuestionario se inició la fase de validación de este, que finalmente quedó pospuesta por la imposibilidad de encontrar un experto en la materia que nos diese las indicaciones adecuadas para poder llevarla a cabo. Finalmente, en esta primera etapa, empezamos a recopilar, revisar y leer bibliografía científica para realizar el marco teórico de protocolo.

En una segunda parte, y con el condicionante que supuso el inicio de un nuevo proyecto profesional, en 2019/20 se compuso el marco teórico de protocolo al completo. Además, en esta misma fase terminamos la validación del cuestionario y lo compusimos definitivamente con la herramienta Google Cuestionarios para su administración. Por otro lado, se finalizó la base de datos y se consiguió contactar con la mayoría de los jefes y/o coordinadores de los estudios de protocolo para poder suministrar el cuestionario. Finalmente, durante esta fase se inicia la recopilación, análisis y redacción de materiales para llevar a cabo la parte del marco teórico de las tecnologías de la información y comunicación.

En la tercera fase, año 2020, conseguimos finalizar la validación del cuestionario y se empezó su administración en tres etapas: una en octubre de 2020 y dos en febrero y junio de 2021. Ambos marcos teóricos estaban terminados y se inició el análisis de la base de datos de estudios de protocolo y una comparación con la literatura científica en la materia más reciente. Además, cerramos el índice del documento final y se perfilaron en mayor medida objetivos, variables, hipótesis, etc.

La última fase del proyecto de investigación fue en el año 2021. Se planificó su presentación para el primer semestre de 2022. En este momento, participamos en una experiencia docente en las aulas de la Universitat Jaume I donde colaboramos como docente y asesor en tecnología educativa con el fin de adaptar la docencia de la asignatura de protocolo y organización de eventos a la misma, así como a la actual virtualidad impuesta por la COVID. Se finaliza la administración del cuestionario con éxito y se inicia el análisis de datos. Empezamos, además, a redactar la parte del trabajo de campo. Por último, abordamos los grupos focales y entrevistas en profundidad con el fin de poder ampliar y profundizar en algunas cuestiones del cuestionario que tan solo con los datos cuantitativos son insuficientes.

1.4.4. Pregunta de investigación

Para el presente trabajo nos hemos planteado la siguiente pregunta de investigación:

“¿Cómo es la docencia del protocolo en España en la enseñanza superior?”

1.4.5. Categorías de análisis

En el caso de investigaciones de corte cualitativo, en vez de tener variables dependientes e independientes, trabajamos con su equivalente, que son las denominadas categorías de análisis. Estas son una estrategia empleada para describir un fenómeno mediante categorías de estudio cuyo número no es superior a cinco (Rivas Tovar, 2015, p. 160)

Según la revisión bibliográfica realizada a partir del autor Rivas Tovar, las categorías de análisis han de cumplir cinco características:

- 1) Deben surgir fruto del marco teórico y con ellas se ha de definir qué y cuáles son los conceptos que se van a usar para explicar el tema de la investigación. Asimismo, han de servir como elemento para delimitar los límites y alcance del trabajo.
- 2) Su objetivo será reducir la realidad de análisis a conceptos claros y sencillos de comprender.
- 3) Las propias categorías que hemos identificado se podrán subdividir en categorías menores.
- 4) No se debería identificar más de tres categorías y subcategorías, porque de otro modo se hará difícil de entender.
- 5) Las categorías han de tener validez teórica, y estar sustentadas en otros trabajos de investigación (2015, p. 166)

PRIMERA CATEGORÍA DE ANÁLISIS

Concepto de protocolo

Este es uno de los elementos determinantes de nuestra investigación, puesto que, como hemos visto en la enunciación de las hipótesis, es componente clave de la relación causa efecto que consideramos hay en la distancia entre la academia y la práctica profesional en el protocolo, hoy en día.

Su **descripción conceptual** no la enumeraremos en este apartado, puesto que vamos a ver en la parte del marco teórico muchos autores que lo han hecho, y nosotros aportaremos la primera definición sustentada en argumentación científica de la disciplina.

Su **definición operacional** es la de una herramienta que procede del orden humano y toma un valor especial en la organización de eventos al convertirse en una forma de comunicación.

Asimismo, hemos determinado dos subcategorías de análisis: la científicidad del protocolo y el análisis de la literatura existente sobre la materia.

SEGUNDA CATEGORÍA DE ANÁLISIS

Práctica profesional del protocolo

A ambos lados del concepto de protocolo tenemos los otros dos pilares básicos de esta investigación. La práctica profesional es un componente que nos ha de aportar información con el fin de poder analizarla y ver la relación que tiene con el concepto de protocolo y la docencia del mismo.

Su **descripción conceptual** la vamos a ver recogida en el 90 % de los autores consultados sobre el concepto de protocolo en el marco teórico. Como vamos a analizar más adelante, la inmensa mayoría de literatura actual está construida de acuerdo con la praxis y no la ciencia, por ello muestra perfectamente cómo se define la práctica profesional de la profesión.

Por otro lado, respecto a su **descripción operacional**, se define como el arte de hacer tangible lo intangible. Tomamos diversos elementos y los organizamos según usos, costumbre y legislación con el fin de representar un determinado mensaje en un acto de diversas tipologías.

En este caso, no hemos definido subcategorías.

TERCERA CATEGORÍA DE ANÁLISIS

Docencia del protocolo

Este es el tercer y último componente vital que tenemos en esta investigación. No se han encontrado estudios que hayan analizado la docencia del protocolo, pero sí sobre la labor docente en general a partir de la tecnología en el aula.

Por tanto, la **descripción conceptual** de la variable la vamos a ver con mucho más detalle en la segunda parte del marco teórico, destinado a ello donde hemos citado muchos autores a este respecto.

Por lo que per toca a la **descripción operacional** de la categoría, hace referencia al hecho de formar a un estudiante en las aulas sobre una materia, y en este caso concreto sobre el protocolo y su parte teórica y práctica, con el fin de prepararlo para ejercer en el mercado laboral.

En este caso, tampoco hemos definido subcategorías.

1.4.6. Instrumentos para la recogida de datos

Imagen 3: instrumentos empleados para la investigación



Fuente: elaboración propia

Cuestionario

El cuestionario es una de las herramientas más empleadas hoy en día en la investigación científica de todas las ramas del conocimiento. Supone una técnica a través de la cual se sistematiza un autoinforme suministrado a una serie de sujetos de una muestra preseleccionada, con el objetivo de estandarizar una serie de preguntas y las respuestas que nos van a proporcionar datos referentes a un hecho o aspecto concreto de la realidad. Por consiguiente, consiste en un grupo de preguntas de diversa índole que han sido sistemática y cuidadosamente preparadas alrededor de unos hechos o aspectos que necesitamos investigar o evaluar y que podemos aplicar a una muestra concreta (García Muñoz, 2003, p. 2).

Por ello, tendríamos que responder a dos preguntas más para conocer mejor este tipo de instrumento de recogida de datos: ¿qué se pretende, exactamente, con el cuestionario y qué tipo de datos nos puede proporcionar?

La respuesta a la primera pregunta, respecto a lo que pretende el cuestionario, va en tres direcciones diferentes. Por una parte, producir datos de tipo cuantitativo para que, posteriormente, podamos hacer su tratamiento y análisis estadístico. Por otro lado, preguntar de forma estructurada a un determinado número de personas alrededor de

un aspecto concreto. Finalmente, representar a una parcela determinada de la población (Meneses & Rodríguez, 2011, p. 11).

Respecto a la segunda cuestión, la tipología de datos obtenidos de esta herramienta, son cuatro tipos (García Muñoz, 2003, p. 3):

- Los hechos actuales en torno a tres categorías: personas, tales como edad, nivel de estudios, etc. Alrededor de su ambiente, es decir, trabajo, vivienda, etc. Y finalmente, datos pertenecientes a su comportamiento. Estos últimos se emplean mucho en el marketing para conocer las costumbres de consumo.
- Opiniones sobre los sujetos en un determinado ámbito.
- Actitudes, motivaciones y sentimientos que los lleva a actuar, comportarse o a opinar de una forma u otra.
- Cogniciones, es decir, índices de nivel de conocimiento sobre una materia en concreto.

Una de las fases cruciales con esta herramienta es la construcción de la misma. Hemos de ser muy cuidadosos a la hora de escoger aquellas preguntas necesarias para poder satisfacer la necesidad de datos que tiene nuestra investigación y, además, expresar esas preguntas de forma y manera que se entienda exactamente lo que quiere decir. De otro modo, el sentido y objetivo del instrumento se vería desvirtuado y los datos resultantes poco precisos. Por ello, según García Muñoz, tenemos siete fases a la hora de elaborar un cuestionario (2003, p. 10):

- 1) Determinar con precisión qué tipo de información vamos a necesitar para la investigación.
- 2) Seleccionar los aspectos más relevantes con el fin de poder obtenerla.
- 3) Decidir qué modalidad de forma es más adecuada para esa finalidad.
- 4) Llevar a cabo una primera redacción del instrumento.
- 5) Someterlo a un proceso de validación por un grupo de expertos.
- 6) Ponerla a prueba en un grupo experimental.
- 7) Reelaborar y establecer los pasos a seguir para su administración

Algunos autores (Fernández Núñez, 2007) recomiendan buscar bibliografía científica de cuestionarios similares, con el fin de poder analizarlos y aprender de ellos. Este hecho es importante porque puede acortar los tiempos de la investigación en gran medida. Pongamos por caso que encontramos un cuestionario que se ha empleado para una finalidad muy similar a la nuestra, no tendríamos que pasar por el proceso completo que hemos expuesto anteriormente. Sobre todo, del punto cinco en adelante. Podríamos editar el cuestionario seleccionando las preguntas adecuadas y, simplemente, administrarlo a la muestra. Pero hay ocasiones, como en la presente investigación, en

que eso no es posible. Hay poca literatura científica en materia de protocolo y no se ha llevado esta investigación antes. Por consiguiente, hemos de crear el cuestionario con todas las fases anteriores con el fin de poder administrarlo. Esta cuestión, sin duda, hace que el tiempo para tenerlo listo sea más largo de lo habitual.

Por otro lado, hemos de ver cuáles son los aspectos formales que se requieren para los cuestionarios (García Muñoz, 2003, p. 3).

Lo primero que debemos tener en cuenta es que hemos de incluir un bloque de preguntas clasificatorias del sujeto que está respondiendo al cuestionario. Datos relacionados con el sexo, la edad, el nivel educativo, la profesión, etc. En este sentido, destacamos el hecho de que debemos hacer el instrumento sin referencias al nombre de la persona que ha participado. Debe ser anónimo independientemente, como es nuestro caso, de que nos procuren un correo electrónico. El tratamiento de esta información personal debe hacerse sin tener en cuenta quién la proporciona.

En segundo lugar, y figurando como el primer elemento de la herramienta, un texto en el que se reflejen unas instrucciones de cómo se ha de completar el cuestionario. Es la forma en la que conseguimos obtener una normalización de las respuestas evitando elementos subjetivos que pudieran desvirtuar la muestra. Y a esta información recopilada en la revisión bibliográfica, nosotros añadimos la cláusula de la Ley de Protección de Datos —necesaria desde el pasado año 2018— con el fin de garantizar el cumplimiento de la legislación vigente y respetar los derechos de todas aquellas personas que van a ofrecerse a responder a nuestra herramienta. Tanto las instrucciones como la parte de la Ley de Protección de Datos deben ser redactados con claridad y detalle. El objetivo es que estas sean suficientes para resolver todas las dudas que puedan tener los elementos de la muestra.

Por otro lado, se indica que la estructura, el diseño y la disposición de las preguntas ha de ser ágil y agradable. Incidiremos más en estos aspectos más adelante, cuando entremos con más profundidad en la parte del trabajo de campo.

En cuanto a la redacción de las preguntas, se proporcionan algunas indicaciones interesantes. En primer lugar, que hay que evitar ítems que encierren más de una sola cuestión. Si preguntamos por varias cosas, perdemos claridad en la respuesta y obtenemos datos poco concisos. Lo que nos lleva a la segunda indicación al respecto, la de reflexionar sobre si una pregunta es necesaria o no. Todas ellas deben buscar un propósito y no debe haber ninguna que no nos esté aportando datos indispensables. Finalmente, se han de tener en cuenta las respuestas que pueden cambiar con el tiempo, como por ejemplo una costumbre determinada. No será lo mismo que se

responda en un momento u otro, especialmente si son cuestionarios destinados a ser suministrados durante largos periodos de tiempo.

Selección de la muestra

Finalmente, y antes de seguir describiendo y analizando el resto de las herramientas empleadas para la recogida de datos, hemos de entrar en un elemento de gran importancia en los cuestionarios: la selección de la muestra.

Este proceso se realiza a partir de las llamadas técnicas de muestreo. Estas no son más que un conjunto de técnicas a partir de las cuales seleccionamos una determinada muestra para poder administrar un cuestionario con el fin de que los resultados obtenidos representen lo más fielmente a la población objeto de estudio. Puesto que no podemos estudiar a toda la población, empleamos estas técnicas para obtener una *porción* de ella denominada muestra (Canal Díaz, 2009).

Sin embargo, cuando se lleva a cabo un cuestionario a una muestra hemos de ser conscientes de que no hay ninguna técnica que garantice la representatividad de esa muestra. Es decir, que la muestra represente completamente a la población a la que pertenece. La única forma de estar seguros de que los resultados son fiables al 100 % y generalizables a la población es si pudiéramos entrevistar al conjunto de ella. Por tanto, y partiendo de esta premisa, las técnicas de muestreo tienen dos grandes familias: **las probabilísticas o aleatorias y las no probabilísticas**. La diferencia entre ambas está en un elemento muy simple: el azar.

Hablamos de muestreos de tipo probabilístico cuando el factor azar es el elemento primordial, es decir, cuando llevamos a cabo una selección de una muestra a partir de un sistema probabilístico que garantiza que todos los elementos disponibles en el total de la población a estudiar tienen las mismas probabilidades de salir seleccionados. Sin embargo, hablamos de muestreo de tipo no probabilístico cuando el factor azar es anulado y, por tanto, se hace la selección de la muestra. Este tipo de muestreo se lleva a cabo con estudios exploratorios o intencionales, como es nuestro caso. Queremos describir la docencia del protocolo, por ello, deberemos de seleccionar una muestra de docentes de protocolo. Al estar dentro de otros estudios o muy amalgamados con otras disciplinas, hemos tenido que llevar a cabo una selección solo de una serie de elementos concretos. Por tanto, no es posible hacer en este caso un muestreo de tipo probabilístico. Pero más allá de que elijamos uno u otro modelo, el primer paso es definir lo que se denomina población objetivo. Es decir, el conjunto de elementos o unidades del que deseamos hacer la inferencia y que puede ser finito o infinito (Arrieta Prieto, 2017, p. 2).

Los muestreos no probabilísticos son de tres tipos (Canal Díaz, 2009, p. 126):

- **Muestreo de conveniencia**
En este sistema el investigador decide qué individuos forman parte de la muestra en función de la disponibilidad que se tiene de ellos en términos de proximidad, conveniencia, etc.
- **Muestreo discrecional**
En este caso el muestreo es llevado a cabo por un experto que indica al investigador qué individuos son los que pueden contribuir mejor al estudio. Especialmente indicado para poblaciones con elementos importantes que no se pueden dejar de tener en cuenta para aumentar la representatividad de los resultados.
- **Muestreo por cuotas**
Selección de individuos de la población a estudiar para respetar ciertas cuotas como género, edad, etc.

En nuestro caso, teniendo en cuenta lo argumentado anteriormente, hemos llevado a cabo un muestreo no aleatorio de tipo conveniencia.

Por último, dentro de esta clasificación queremos hacer referencia a un elemento importante: la generalización. A este respecto hay varias líneas de investigación.

Por un lado, aquella que considera que los únicos que obtienen resultados con capacidad de poder ser generalizados al total de la población al que pertenece la muestra por sus características intrínsecas son los probabilísticos. Los no probabilísticos, al eliminar el factor azar, carecen de esta representatividad.

Sin embargo, hay otras formas de ver este aspecto. El autor Arrieta Prieto considera el factor generalización desde otra perspectiva. Un modelo llamado «inferencia basada en el diseño» (IBD).

[...] la variable de interés medida en cada uno de los individuos de la población de estudio [...] es un atributo característico de cada uno de ellos y no se considera aleatorio. La aleatoriedad viene inducida artificialmente por el diseño muestral (designado por quienes conducen el estudio), que es una medida de probabilidad asignada a cada una de las posibles muestras que pueden ser extraídas de la población. (2017, p. 3)

Esta visión no tiene en cuenta el factor azar, ya que se suple posteriormente con la forma en la que se selecciona la muestra independientemente de si esta es probabilística o no. En nuestro caso, hemos hecho un listado de todos los elementos para tener en cuenta a la hora de elegir la muestra, es decir, el universo al que queremos estudiar al completo, y después hemos suministrado el cuestionario a una gran cantidad de esos elementos. Por ello, el tamaño de la muestra no probabilística seleccionada es mayor de lo que sería

la misma si se hubiera hecho un muestreo de tipo probabilístico con el objetivo de que fuera representativo.

Por consiguiente, desde la primera perspectiva, nuestro estudio no sería generalizable al conjunto de la población que estamos estudiando. En ese sentido, hemos de manifestar que no es ese el verdadero propósito que perseguimos, puesto que pretendemos explorar y describir cómo es esa muestra con el fin de poder intervenir sobre ella. Pero si atendemos a la segunda perspectiva nuestro estudio sería perfectamente generalizable, como argumentábamos anteriormente. Es decir, podríamos llevar a cabo otro trabajo tras la finalización de esta investigación con el fin de poder hacer una radiografía de cómo son los docentes del área de protocolo de los estudios superiores en España.

Revisión bibliográfica

Uno de los aspectos básicos de cualquier trabajo de investigación es la revisión de las fuentes bibliográficas. No importa si hablamos de investigación cualitativa o cuantitativa. En ambas hoy en día el conocimiento se construye con el método científico, y una etapa fundamental de este pasa por analizar y seleccionar toda una serie de trabajos que se han llevado a cabo alrededor del objeto de estudio con el fin de llegar a una mejor comprensión del mismo, así como a la construcción de nuevo conocimiento.

En este caso, además, hemos querido acotar este trabajo al ámbito de habla hispana. En el ámbito anglosajón el concepto de protocolo tiene denominaciones diferentes, y el conocimiento sobre la materia se encuentra más disperso en otros ámbitos. Por tanto, en lo referente a esta investigación, nos hemos ceñido al ámbito de la lengua española.

La metodología de la revisión bibliográfica se puede aplicar a cualquier campo en el que queramos investigar permitiéndonos determinar la relevancia e importancia, así como asegurar la originalidad de la investigación. Igualmente, esta metodología posibilita el que otros investigadores puedan consultar las referencias bibliográficas empleadas en el trabajo con el fin de entenderlo mejor o, incluso, continuar con el mismo en caso necesario (Gómez-Luna, Fernando-Navas, Aponte-Mayor, & Betancourt-Buitrago, 2014, p. 159).

La intención que tenemos cuando llevamos a cabo esta revisión es la de entablar un diálogo con el autor con el propósito de construir nuevos significados. Por tanto, hay un elemento interpretativo claro, puesto que leemos y damos sentido a un trabajo realizado en otro contexto y muchas veces con otro objetivo. Por ello, podemos afirmar que es una investigación de tipo reconstructiva en tanto en cuanto nos permite modificar los fenómenos objeto de reflexión (Gómez, 2010, p. 230).

Pero más allá de lo que podamos pensar, la revisión bibliográfica no se refiere solo y exclusivamente a documentos escritos. También se emplean en formato electrónico y audiovisual. En cuanto a textos escritos, contamos con textos monográficos, pero también con testimonios de hechos, especialistas en temas, diarios de investigación, etc. Los de tipo electrónico son los más importantes hoy en día. Internet nos ha traído la sociedad del conocimiento digital y contamos con gran cantidad de bases de datos con documentos científicos al alcance de todos, no solo de los investigadores. Por último, también es importante tener en cuenta los documentos audiovisuales: fotografías, vídeos, mapas, etc. (Alberto Morales, 2003, p. 2).

El proceso de construcción de los nuevos significados pasa por dos procesos claros: lectura y escritura. El primero de ellos nos permite seleccionar y leer aquellos textos que son más relevantes para la investigación. Por tanto, es un instrumento de descubrimiento, de investigación y aprendizaje clave a la hora de desarrollar un proyecto. Por su parte, el elemento escritura es crucial en el desarrollo del proyecto, puesto que nos concede la oportunidad de crear los nuevos significados de los que hablábamos anteriormente y que son fruto de la indagación, reflexión, lectura, vivencias, etc., del método científico (Alberto Morales, 2003, p. 2)

Finalmente, queremos hacer referencia a las fases de las que consta el proceso de revisión bibliográfica enmarcada dentro de una investigación científica (Alberto Morales, 2003, p. 3; Gómez-Luna *et al.*, 2014, p. 159):

1) Selección del tema y delimitación del problema a investigar

Como no podía ser de otro modo, primero empezaremos por la selección del tema sobre el que queremos investigar. Más allá de establecer unos límites, debemos perfilar de la forma más clara posible cuál es el problema que hay alrededor de este tema, así como los objetivos y justificación para el mismo.

2) Acopio y búsqueda de información

Una vez delimitado el tema e identificado las partes fundamentales del mismo, hemos de pasar a recopilar todos los textos que puedan aportarnos información con la que construir el discurso. Como decíamos anteriormente, se puede incluir libros, vídeos, documentos virtuales, etc. En esta fase es importante tener en cuenta que hemos de contar con textos con una serie de mínimos en cuanto a su calidad de ellos. No podemos emplear conversaciones tenidas con personas o archivos descargados de los que no conocemos su origen o autor. Por tanto, se ha de exigir un rigor científico a aquello que adherimos como material en nuestra investigación.

3) Organización de los datos recopilados

Esta fase es muy importante puesto que nos permite darle sentido a todo lo que hemos compilado. Algunos autores aconsejan crear esquemas; otros, mapas conceptuales; otros, tablas... Este paso es imprescindible, pero a la vez flexible, puesto que cada cual lo puede adaptar a su forma de trabajar con el fin de ayudarnos a organizar la documentación.

En nuestro caso, alrededor del protocolo, como veremos más adelante, no hay mucha literatura científica, por tanto, primero llevamos a cabo un mapa conceptual que lo dividimos en un inicio en qué es el protocolo, la ciencia del protocolo y aplicación del protocolo. A partir de ahí, fuimos archivando los documentos por categorías que finalmente se vieron ampliadas cuando el proceso de lectura estaba más avanzado y teníamos una visión más precisa del material con el que contábamos.

4) Análisis de los datos obtenidos

Esta es la parte más laboriosa del proceso, puesto que implica la lectura de todo lo escogido en función del esquema personal seleccionado. En nuestro caso, por ejemplo, hemos empleado la herramienta digital Mendeley. Con carpetas organizadas por unidades temáticas, donde al leer los textos hemos ido subrayando lo destacado por colores y añadiendo notas. De este modo, toda la información estaba perfectamente organizada por temáticas y sus respectivas notas con el fin de saber a qué parte añadirla posteriormente.

En esta fase es importante el pensamiento crítico, puesto que debemos tener clara cada idea o concepto leído y analizado para identificar en qué parte del trabajo encaja y qué aporta. Es un paso crucial en el proceso de dar significados.

5) Redacción del texto

Una vez analizadas las fuentes, queda componer un texto que le dé sentido a la investigación en curso, así como dar respuesta a los objetivos, hipótesis y otros elementos que componen la investigación científica.

Diario de investigador o diario de campo

Este instrumento ha sido otro de los elementos fundamentales en la investigación. Lo hemos empleado para registrar lo ocurrido durante el trabajo de campo en las aulas. Por ello, podemos definir este elemento como sistema de registro completo, preciso y detallado que lleva a cabo el investigador y que supone una narración de lo acontecido en el trabajo de campo. Por consiguiente, una vez identificado el problema a investigar, así como su metodología, pondremos esta herramienta al servicio de la misma para

responder al qué, cómo y cuándo. En definitiva, describir qué papel tendrá el investigador en el trabajo de campo (Calero & Conti, 2009, p. 76).

Pérez, Enríquez, & Franco emplearon esta herramienta en su trabajo de campo con reclusas. Tras la investigación, afirmaban: “[...] cobró importancia para este equipo de trabajo, porque se tenía un testimonio de primera mano y nuestra experiencia en el contexto carcelario, ambas a disposición para contrastar lo que se nos decía (2016, p. 16)”. Añadían que

La experiencia permitió distanciarnos de ideas que teníamos antes de ingresar, de opiniones que la sociedad tiene sobre la cárcel (frecuentemente discriminatorias) y la población que habita este espacio, al ver de cerca y escuchar de viva voz las experiencias vividas por las mujeres. (p. 17)

El diario de campo tiene una dificultad añadida, que no es otra que la de la selección de palabras para su registro. Se ha de hacer con cuidado con el fin de ser lo más objetivo posible evitando así cualquier tipo de sesgo relacionado con su posterior lectura por otra persona. Su composición redactada adecuadamente permite indagar en otras fuentes, hacer conjeturas y profundizar en la experiencia que se tiene en el espacio de trabajo. De hecho, se afirma que este instrumento puede ser un elemento realmente pedagógico para quien lo verifica. Su redacción y posterior análisis nos puede llevar a percatarnos de pequeños detalles que no habíamos considerado importantes, o a recordar sucesos o acciones que si no se registran pueden olvidarse. También a hacer conjeturas sobre lo ocurrido y poder construir nuevas ideas.

Finalmente, otros autores distinguen entre tres tipos de notas en el ámbito de los diarios de campo (Monistrol Ruano, 2007, p. 3).

- **Notas metodológicas:** descripción de desarrollo de las actividades de investigación llevadas a cabo. En nuestro caso, sería el registro de lo ocurrido en el aula durante las clases con los alumnos.
- **Notas teóricas:** esta tipología está dirigida a la construcción de una interpretación teórica de la situación que se está estudiando. Tras hacer las observaciones y registros en el aula, a partir de las anotaciones descriptivas, formulábamos las razones de por qué un hecho ha acontecido.
- **Notas descriptivas:** destinadas a detallar e informar sobre la situación observada. Hemos tomado estas notas con el objeto de *objetivamente* describir lo ocurrido en el aula.

Grupos focales o focus group

Otra de las herramientas utilizadas para el proceso de investigación ha sido el grupo focal. Tras el cuestionario, identificamos cuestiones en las que debíamos profundizar para darle un significado más completo a la información. Por ello, el *focus group* ha sido el instrumento seleccionado para dar alcance a datos cuantitativos que sin otro soporte no tienen un significado claro y preciso.

Este elemento supone un método de investigación cualitativa que nos ayuda a comprender fenómenos en términos de su significado, tanto cuando se necesita aproximarse a un fenómeno concreto con más detalle o cuando necesitamos acercarnos a las modalidades su análisis. Se emplea en muy diversos ámbitos, como la psicología o la sociología, así como en ámbitos no científicos como los estudios de mercado. Esta técnica de investigación tiene su origen en el trabajo realizado por el sociólogo americano King Merton (Juan & Roussos, 2010, p. 3).

Esta técnica consiste en reunir a un grupo de personas con el fin de indagar más sobre las actitudes, opiniones y reacciones frente a un tema en concreto. Es un tipo de entrevista semiestructurada que nos permite conseguir una serie de datos que con otras técnicas sería muy difíciles de obtener (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2017, p. 52). Este evento se lleva a cabo con la presencia de una persona que ejerce de moderador y cuyo papel es el de guiar toda la interacción del grupo para cumplir los objetivos de investigación marcados. “Se busca que las preguntas sean respondidas en el marco de la interacción entre los participantes del grupo, en una dinámica donde éstos se sientan cómodos y libres de hablar y comentar sus opiniones” (Juan & Roussos, 2010, p. 3). Este proceso, a grandes rasgos, supone tres pasos: reclutamiento, moderación y análisis de datos.

El empleo de esta técnica de recolección de datos es muy diverso, y autores como Escobar & Bonilla-Jiménez destacan varias situaciones en las que resulta muy útil, de las que queremos destacar las que nos interesan para esta investigación:

- 1) El conocimiento sobre un tema es inadecuado y se requiere formular hipótesis que nos permitan avanzar en la investigación.
- 2) El tema que tratamos encierra cierta dificultad y requiere involucrar nuevos métodos y datos para alcanzar validez.
- 3) La cuestión sobre la que estamos investigando es compleja e incluye un alto número de variables para tener en cuenta. Esta técnica nos permite focalizarnos en una serie de variables concretas.
- 4) Tras la administración de una encuesta o cuestionario de naturaleza cuantitativa, necesita de datos extra que nos ayuden a aclarar ciertos puntos.

Respecto a la duración de las sesiones y el número de personas que las componen, los expertos no se ponen de acuerdo. Se considera que, dependiendo de las características y complejidad del tema a tratar, así como la experiencia del moderador, se determine un número u otro, pero sin exceder las 12 personas. En cuanto a la duración, la literatura revisada nos indica que deberían ser sesiones de entre una hora y dos. Hemos de tener en cuenta el tiempo necesario para hacer la apertura y el cierre, así como que el nivel de atención de las personas se reduce en gran medida llegado un determinado momento en el tiempo (Breen, 2006, p. 467).

Por tanto, una de las preguntas que hemos de hacernos es: ¿qué pasos hemos de seguir para llevar a cabo un grupo focal? Para resolver esta cuestión hemos recurrido al estudio de Escobar & Bonilla-Jiménez (2017, p. 52):

1) Establecer los objetivos de la sesión/es.

Definir una serie de objetivos que respondan a interrogantes tales como qué queremos conseguir, qué información queremos obtener del grupo, cuál de ella necesito para satisfacer las necesidades del estudio, etc.

2) Diseño de la investigación

Debemos llevar a cabo un diseño que vaya en la línea planteada por los objetivos. Pueden ser una única fase de investigación o estar enmarcados en una más grande y triangularse con otras técnicas de recolección de datos.

3) Desarrollo del cronograma

Una vez diseñada la investigación y sus objetivos, necesitamos establecer un cronograma general de todo el proceso.

4) Selección de participantes

Los participantes se seleccionan en función de algunas características en común en línea con el objeto de investigación. Podemos buscar un grupo heterogéneo, cuando queremos profundizar en ciertos hechos o perspectivas. Por el contrario, podemos optar por uno homogéneo cuando lo que queremos es analizar ciertas experiencias compartidas por parte del grupo. En cualquier caso, los autores consideran que es una de las tareas más complejas.

5) Selección del moderador

En lo que respecta al moderador, argumentan que debe ser alguien del equipo investigador o un experto en la materia a desarrollar. Su objetivo es propiciar la diversidad de opiniones en aquellas personas que intervienen.

6) Preparación de las preguntas

Las preguntas tienen que ser concretas, flexibles y estimulantes para las personas que participan. Debemos guiar al grupo de lo más general a lo más específico.

7) Selección del espacio para reunirse

En este aspecto, aunque no nos afecta puesto que nuestra experiencia se ha llevado a cabo de forma virtual, indican que debe ser un espacio privado y confidencial donde solo tenga acceso el equipo de investigación.

8) Logística

Por la misma razón anterior, este aspecto no nos afecta. Los autores hablan de una persona que se encargue de coordinar todas las necesidades logísticas, así como de contacto con las personas que van a colaborar.

9) Desarrollo de la sesión

En este aspecto argumentan que debemos estar muy atentos a todo lo que se dice en la sesión. Las reacciones y argumentaciones de los intervinientes nos pueden llevar a plantear otras preguntas no contempladas al principio, pero que son relevantes para la investigación. Finalmente, afirman que si en medio de la sesión nos damos cuenta de que nuestra hipótesis es errónea, no debemos interrumpirla, sino continuar con ella para ver qué otros datos podemos recabar.

10) Análisis de la información

En último lugar, disertan sobre el análisis de los datos. Consideran que se debería hacer inmediatamente al finalizar. Aconsejan transcribir las conversaciones y describir la atmósfera de la reunión. En nuestro caso haremos una grabación del encuentro. En el informe final incluiremos el planteamiento del problema, los objetivos y la estrategia metodológica y técnica o método.

El diseño de las preguntas y la moderación del evento son dos de los elementos que consideramos más importantes, por ello, hemos querido profundizar más en ello.

En cuanto al diseño de las preguntas, deben ser lo más abiertas posible para estimular respuestas amplias por parte de nuestros interlocutores. Por ello, evitaremos cuestiones que se puedan responder con un simple «sí» o «no». Se aconseja no emplear la coletilla «¿por qué?», puesto que se considera una reclamación y puede poner a algunas personas a la defensiva. En su lugar, se sugiere hacer referencia a los atributos o influencias. Preguntas que lleven a la recordación, así como aquellas que hagan posible el comparar, dibujar, clasificar... Es muy importante empezar por aquellas más generales, y poco a poco ir a las más específicas. Además es necesario el empleo de

preguntas al grupo que los lleven a concluir y resumir comentarios (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2017, p. 57).

En otro orden de cosas, hemos de fijarnos en un elemento principal: el moderador. Es la persona que conduce a los participantes por la conversación y los autores señalan que sus responsabilidades básicas son:

- Mantener la discusión en un solo tema y ritmo.
- Involucrar a los individuos en la conversación.
- Establecer un ambiente de confianza que elimine barreras de comunicación.
- Dejar claro desde el principio el protocolo de actuación y que la sesión es grabada (si es el caso).
- Resaltar al inicio la confidencialidad de los nombres y los datos en reportes posteriores.
- Interpretar los conocimientos y saberes expuestos.
- Mantener en todo momento una actitud objetiva limitándose solo a plantear preguntas y a dirigir la conversación para asegurarse de que todos participan. No ha de dar su opinión sobre ningún tema.

Finalmente, nos gustaría aportar algunas ventajas y desventajas de este tipo de técnica de recolección de datos (Juan & Roussos, 2010, p. 7-8).

La revisión de la bibliografía existente nos indica que es un instrumento con costes muchos menores que una encuesta a gran escala. Lo que nos lleva a otra ventaja, permite obtener datos más en profundidad y amplios que con cuestionarios de tipo cualitativo con preguntas cerradas y determinadas de antemano. Por otro lado, la interacción que se lleva a cabo en los grupos focales lleva a crear ideas o conexiones entre conocimientos que en otras técnicas pasarían más desapercibidos. También permite ver cómo las personas atribuyen significados a ciertos temas, ideas o conceptos. Su valor como herramienta poderosa, en este caso, recae en la gran cantidad de información que podemos obtener y que es perfectamente compatible con otras herramientas de recolección de datos cualitativas y/o cuantitativas.

Por lo que respecta a sus desventajas, hacen referencia a la necesidad de personal con experiencia y entrenado. Los participantes en las sesiones se dejan llevar por la presión, en ocasiones, cambiando de opinión y *contaminando* así los resultados. Por otro lado, se considera que los resultados son difícilmente generalizables a grandes poblaciones. Finalmente, se hace referencia al registro y análisis de los datos. Es complejo el proceso puesto que depende en gran medida de los estilos de comunicación y reacciones no verbales de los participantes.

La entrevista

Seguidamente, otra de las herramientas de investigación que hemos empleado ha sido la entrevista. Algunas de las personas que han participado respondiendo al cuestionario no podían asistir a los grupos focales organizados; por ello decidimos organizar entrevistas. Con las mismas preguntas que habíamos diseñado para los grupos focales, puesto que el objetivo es el mismo: profundizar en los datos obtenidos por el cuestionario.

La entrevista es un modelo de conversación entre iguales compuesto, habitualmente, por dos personas —entrevistador y entrevistado—, con el objetivo de recabar información respecto a experiencias, situaciones, opiniones, etc., alrededor de una temática de estudio (Robles, 2011, p. 40 y Folgueiras Bertomeu, 2016, p. 2).

En esta herramienta el entrevistador se concibe como un instrumento más de análisis, donde ha de analizar, explorar y detallar, a partir de las preguntas, qué información es la más relevante para la investigación que está llevado a cabo. En este sentido, el entrevistador tiene que generar una atmósfera adecuada para que la persona a la que se entrevista se sienta con la voluntad de expresarse libremente (Taylor & Bogdan, 2008, p. 194).

Por otro lado, la mayoría de los autores se ponen de acuerdo en que la entrevista consta de tres fases muy diferenciadas. Por otro lado, la mayoría de los autores está de acuerdo en que la entrevista consta de tres fases muy diferenciadas: diseño, aplicación y análisis de los datos recopilados durante la fase de aplicación.

De toda la bibliografía revisada para conocer con más detalle esta herramienta cualitativa de recogida de datos, nos hemos quedado con la clasificación de Folgueiras Bertomeu (2016, p. 2-4) debido a su practicidad y adecuación.

Esta autora considera que podemos clasificar las entrevistas en tres criterios: según el momento que se llevan a cabo, según su grado de estructuración y según el número de sujetos que participan.

En cuanto al primer criterio, el de temporalidad, contempla tres subclases: inicial, de desarrollo y final. La autora estima que dependiendo del tipo de trabajo se deberá de elegir una o la otra. En nuestro caso, consideramos que sería de tipo final. Una vez hemos recogido los datos a partir del cuestionario, queremos terminar el proceso de investigación a partir de una entrevista que profundice en parte de los datos cuantitativos que necesitan una explicación extra para poder ser analizados correctamente.

Por otro lado, tenemos el criterio de estructuración. Esta tipología la subdivide en tres categorías: estructurada, semiestructurada y no estructurada o en profundidad. El primer tipo, la estructurada, es cuando tenemos una serie de preguntas previamente seleccionadas y el entrevistador sigue el orden establecido para que sean contestadas sin posibilidad de salirse del guion. El segundo tipo, la semiestructurada, es parecida a la anterior, en tanto en cuanto que tenemos un guion marcado, pero se diferencia de la estructurada en que el entrevistador puede variar el orden de las preguntas si el desarrollo de la conversación lo permite/demanda y, además, puede hacer otras preguntas no contempladas al inicio que puedan ser enriquecedoras para el objetivo investigativo. Finalmente, tenemos la no estructurada o en profundidad. Un tipo de entrevista en la que no hay guion previo, sino un tema preestablecido. Se basa en una conversación entre iguales.

En nuestro caso, hemos optado por una entrevista semiestructurada. De este modo, seguimos el objetivo marcado en las cuestiones diseñadas para el grupo focal, y nos reservamos la opción de poder hacer al sujeto otras preguntas no previstas, pero que puedan ayudar a potenciar la información recabada. La no estructurada no la hemos contemplado en ningún momento, debido a la inexperiencia del equipo de investigación con esta herramienta de recolección de datos.

En cuanto al análisis de los datos, ha de quedar claro que siempre será de carácter subjetivo, puesto que no es posible el comprobar o entender la experiencia que otra persona ha tenido en el contexto en el que se ha dado. El objetivo del análisis de los datos es ir más allá de los datos ofrecidos, es decir, la parte descriptiva de lo afirmado (Folgueiras Bertomeu, 2016, p. 10). Algunos autores recomiendan hacer este trabajo en tres fases: descubrimiento, codificación y relativización (Robles, 2011, p. 45).

En la primera etapa, la de descubrimiento, se examina y ordena toda la información obtenida buscando temas vinculados con los mismos. Tras la transcripción de la conversación, cotejaremos esta información con los apuntes, comentarios, etc., con el fin de ir construyendo conceptos e interpretaciones. La codificación es la etapa donde concretamos todos los datos que se refieren a temas, ideas y conceptos similares para analizarse. Finalmente, en la etapa de relativización, se hace una interpretación de los datos teniendo en cuenta el contexto en el que se han recogido. Hemos de *bucear* en los datos con el fin de explicar sucesos y argumentos.

Análisis de contenido

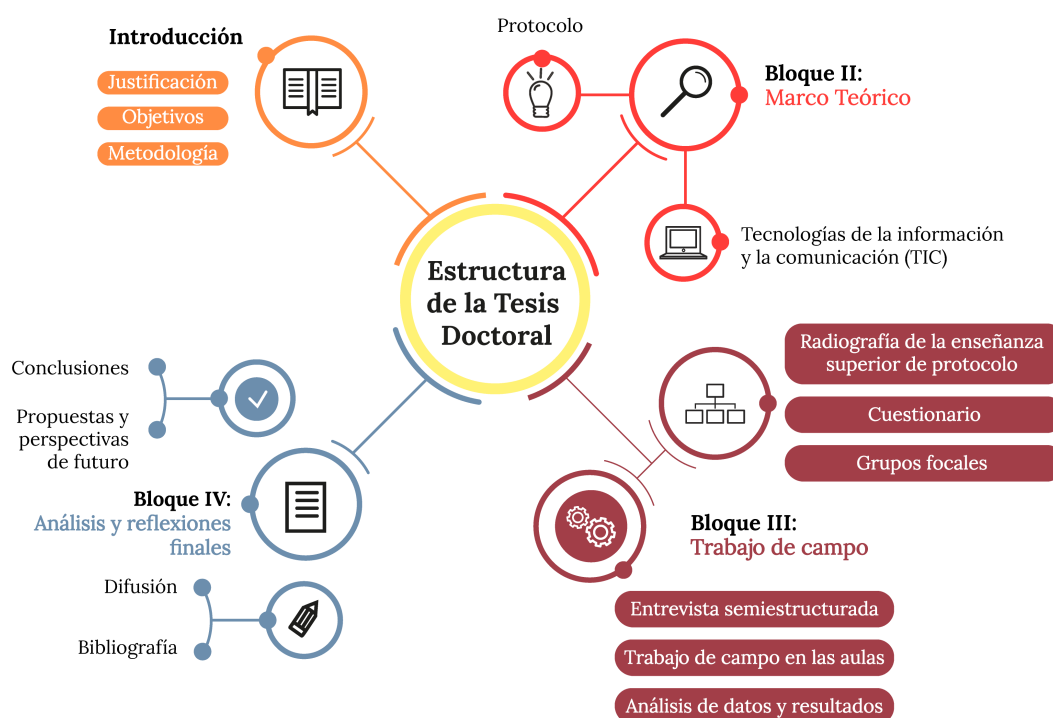
Finalmente, hemos tenido que emplear otro instrumento para el análisis y recogida de datos: el análisis de contenido. En una de las preguntas del cuestionario había una

pregunta de respuesta abierta. Por consiguiente, hemos tenido que depurar y normalizar las respuestas para, después, aplicar un análisis de contenido con el fin de obtener conceptos similares. Este es “[...] un modelo de investigación encuadrado en el paradigma cualitativo centrado en aspectos descriptivos, especialmente a través del análisis de contenido (método para estudiar y analizar las comunicaciones de una forma sistemática, objetiva y cuantitativa) [...]” (López-Noguero, 2002, p. 168). De hecho, otros autores lo consideran la herramienta perfecta para dar sentido a la información. “El análisis de contenido se puede describir como una técnica que se caracteriza por dar sentido a la información, analizándola e interpretándola” (Espín, 2002, p. 96).

Por tanto, tomamos las respuestas suministradas y, mediante este método de investigación cualitativo, reducimos las ideas expresadas en sus unidades mínimas — palabras o frases— a categorías que pudiéramos analizar en su conjunto extrayendo conclusiones y dándoles significados unitarios.

1.5. Estructura del trabajo

Imagen 4: estructura del trabajo de investigación completo



Fuente: elaboración propia

Este trabajo de investigación, tal y como se puede observar en la imagen superior, tiene una estructura dividida en cuatro partes: introducción, marco teórico, trabajo de campo y un bloque final dedicado al análisis y reflexiones finales.

En la introducción, tal y como se visto hasta ahora, hemos hecho un acercamiento pormenorizado a todo lo que es la metodología científica empleada para poder llevar a cabo esta investigación. Hemos detallado objetivos, hipótesis, las dos metodologías empleadas de investigación, así como las herramientas de las que nos hemos servido para la recopilación de datos.

El bloque dos, que vamos a ver a continuación, es el correspondiente al marco teórico del trabajo. Este está dividido en dos líneas de trabajo: protocolo y docencia.

En cuanto al protocolo, la primera parte es una introducción en la que hemos hecho una síntesis de la disciplina a partir de la literatura científica y profesional existente en la actualidad. Se trata de una de las aportaciones de esta investigación, puesto que sintetiza el estado de la materia. En segundo lugar, nos hemos acercado al concepto de protocolo. En tercer lugar, a la ciencia del protocolo. En cuarto lugar, hemos hecho la demostración científica de nuestra propuesta de definición. Esta es otra de las

aportaciones de esta investigación, puesto que hasta ahora no se ha hecho una demostración de índole científica del concepto de protocolo. Y, por último, hemos analizado las carencias de la disciplina, así como hecho propuestas para su mejora. Esto supone otra de las aportaciones del trabajo, ya que se trata de una perspectiva propia y de otros autores expertos en la materia.

Por otro lado, tenemos la parte del marco teórico dirigida únicamente a la pedagogía. En la introducción hablamos del sistema docente español, y aportamos una declaración sobre cuáles son los fundamentos sobre los que se basará el método pedagógico propuesto en este trabajo. A continuación, hemos hecho una descripción de los modelos de aprendizajes propuestos para la enseñanza del protocolo. En tercer lugar, realizamos un análisis de la perspectiva docente de emplear las TIC en el aula. Finalmente, hemos efectuado una propuesta de narrativa pedagógica para el protocolo partiendo del empleo de las TIC para un modelo docente presencial, híbrido o virtual.

La tercera parte de la investigación es la dedicada al trabajo de campo. Este viene dado por dos elementos: el cuestionario para la descripción de la docencia del protocolo, y el trabajo de campo llevado en el aula donde hemos puesto en práctica la parte teórica descrita en el marco teórico sobre las TIC.

Finalmente, tenemos un cuarto bloque dedicado al análisis y reflexiones finales. En esta parte exponemos las conclusiones y propuestas resultantes de la investigación, las perspectivas de futuro, la difusión presente y futura del trabajo y la bibliografía empleada para la elaboración del mismo.

BLOQUE I – MARCO TEÓRICO

1.0. Concepto y perspectivas del protocolo

Imagen 5: resumen del marco teórico sobre protocolo



Fuente: elaboración propia

1.1. Introducción: los retos del protocolo en el s. XXI

Imaginemos que ponemos a diez personas en diez habitaciones diferentes. A cada una de ellas le entregamos una caja con una gran cantidad de libros y, a continuación, le pedimos a cada sujeto que los ordene. Probablemente, uno de ellos los ordenará por orden alfabético. Otro lo podría hacer por colores. Otra de las personas los podría ordenar por altura o temática, por ejemplo. El ser humano, de una u otra forma, siempre tiende al orden para su convivencia. El caos y la anarquía no están en nuestro ADN. Y eso, justamente, es el protocolo: orden.

Tras haber hecho una amplia y profunda revisión bibliográfica acotada a la lengua española sobre la materia, hemos llegado a la conclusión de que el protocolo, a día de hoy, es sinónimo de una disciplina compleja y que debe afrontar cinco grandes retos con el fin de seguir avanzado y consolidarse. Veamos cuáles son estos cinco retos del protocolo y el ceremonial en el s. XXI.

Imagen 6: esquema de los retos del protocolo



Fuente: elaboración propia

1.1.1. Primer reto: desconocimiento

En este desconocimiento incluimos dos actores importantes para nuestra disciplina: la sociedad en general y los medios de comunicación, ya sean digitales o tradicionales.

Que hay un desconocimiento general en materia de protocolo entre la sociedad es una apreciación subjetiva/colectiva, puesto que, por el momento, no se ha llevado a cabo una investigación para demostrarlo. Desde este trabajo hemos decidido preguntar a distintas personas, la mayoría profanas en esta materia, y si bien la mayoría no sabía qué era esta disciplina, muchos otros hacían referencia a cómo colocar los cubiertos en la mesa o cómo vestirse adecuadamente para un determinado acto.

Pero no somos, ni mucho menos, los primeros en afirmar este hecho. Otros autores afirmaban antes que la sociedad en general no conoce qué es el protocolo, ya que lo asocia a fastos, gastos innecesarios, comidas, etc. (Fuente Lafuente, 2013, p. 4). Palabras que nos han evocado otros artículos recientes en prensa escrita y digital donde, con el fin de denunciar casos de políticos que consideran han hecho un exceso de gasto, lo titulan asociándolo al protocolar.

Pero imaginemos por un momento que cualquiera de esas personas quisiera profundizar en internet sobre el tema. ¿Qué ocurriría?

En los últimos años ha habido un «esplendor» de los contenidos en protocolo en la red, ya sea en formato web, blog, videoblog, etc. Cualquier persona que quisiera aprender sobre nuestra profesión podría ir a internet y hacer una investigación fácilmente. Por tanto, la pregunta sería: ¿qué se van a encontrar?

Gómez Requejo, colaboradora del proyecto Protocol Bloggers Point (PBP), un espacio dedicado a recoger todos los blogs que existen cuya temática es el protocolo, escribió un artículo donde hacía un análisis de estos en el marco del Congreso Internacional de Protocolo celebrado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Madrid. En dicha publicación, reflexionaba sobre la importancia de los blogs para nuestra disciplina, por el valor que tienen en cuestiones de difusión y divulgación de la materia con el fin de conseguir que avance en cuanto a conocimiento y estudio. No solo a nivel de los propios profesionales de la materia, sino para el público en general. “Difusión y divulgación, por tanto, permiten que se complementen ideas y experiencias y se integren en las redes de conocimiento [...]” (Gómez Requejo, 2017, p. 3).

A continuación, en ese mismo artículo, la autora se centra en las publicaciones que existen alrededor del protocolo con un carácter científico. En este ámbito, indica que existe una en activo, la Revista *Estudios Institucionales* editada por la UNED, y la revista *Compé*, la cual editó su último número en 2014.

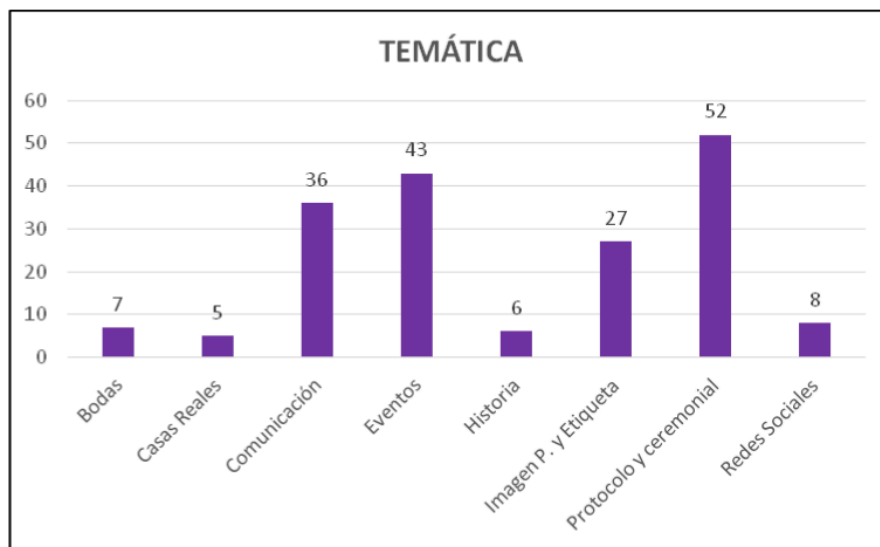
Gómez Requejo considera que el objetivo de la divulgación, y su importancia, radica en poner el conocimiento científico al servicio de la sociedad en general. Por tanto, afirma, su estructura tiene que ser expositiva o divulgativa y basada en tres puntos muy concretos: introducción, desarrollo y conclusiones. De este modo, quien sabe más sobre un tema lo divulga para que otro que sabe menos pueda entenderlo y aprender sobre él. Además, hace hincapié en algo que consideramos de suma importancia: que el tema se trate de forma atractiva. El contenido de carácter científico, en ocasiones, para los legos en la materia puede resultar árido. El tratar el tema de una forma que atraiga al público puede ser una clave para despertar su interés por el mismo y, por lo tanto, ser una forma de difusión importante.

Dentro de este informe sobre la plataforma PBP, se hizo un análisis en profundidad de todos los blogs y videoblogs que recoge. Del estudio de su contenido destacan varios datos, de los que resaltaremos los siguientes:

- El 7,6 % de los blogs que se recogen en este espacio pertenecen a investigadores del mundo del protocolo.
- El perfil de los blogueros es de un 15,8 % aficionados y un 84,2 % profesionales de todos los ámbitos del sector protocolo/eventos. Por tanto, hay un porcentaje que lee sobre protocolo y escribe sobre él, y otra parte, profesionales de la materia que escriben a partir de su experiencia profesional.

- De estos últimos, los profesionales, solo un pequeño porcentaje son investigadores y, por tanto, tratan el tema desde una perspectiva científica.
- El contenido no solo está redactado en español, sino también en inglés. Hay blogueros residentes en 11 países distintos.
- En los datos de 2015/16 recibieron casi 60 000 visitas en la plataforma PBP.
- Las temáticas específicas de los blogs son ocho, pero las principales que recogen la mayoría de los casos son cuatro: comunicación, eventos, protocolo y ceremonial e imagen personal y etiqueta. Los recogemos en el cuadro siguiente:

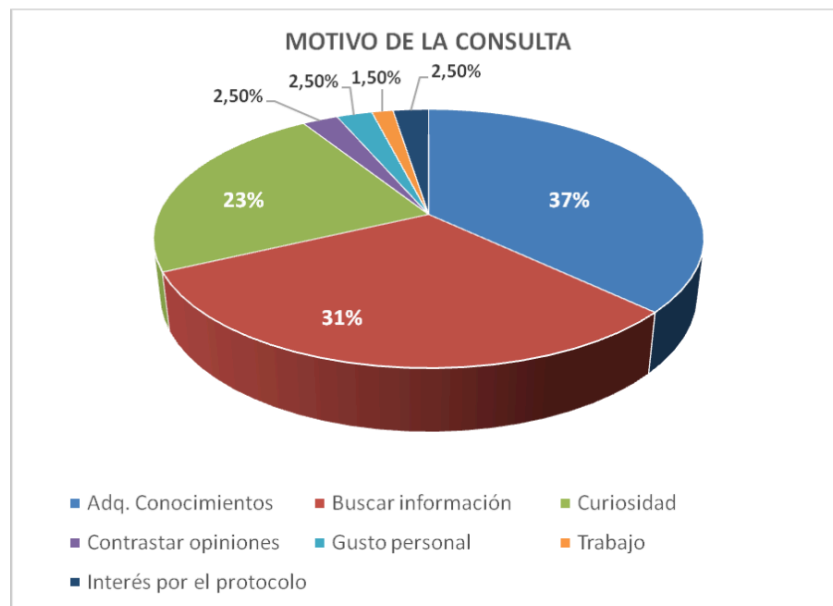
Imagen 7: resumen de temáticas de blogs en PBP



Fuente: Gómez Requejo, 2017, p. 127

Finalmente, queremos destacar los resultados obtenidos cuando preguntaron a los usuarios de la plataforma cuál era la motivación por la que buscaban información sobre el protocolo y los eventos.

Imagen 8: porcentajes en función del motivo de la consulta



Fuente: Gómez Requejo, 2017, p. 130

Como se puede observar en el gráfico, el 68 % de las personas buscan información o adquirir conocimientos. Los hemos considerado una misma categoría, puesto que la finalidad de ambos es la misma en esencia.

El segundo espacio de desconocimiento, decíamos, son los medios de comunicación. A este respecto, hemos encontrado algunos datos interesantes.

Ya en 2013 se detectaba una clara percepción por los profesionales y asociaciones del sector de denostación y desacreditación del protocolo en los medios de comunicación y por la clase política. Sin duda, el origen de este hecho se relaciona con el desconocimiento real de qué es esta profesión y qué supone para todo tipo de organizaciones, puesto que se confunde con comidas, viajes y otros elementos que nada tienen que ver. Fue en ese momento cuando la Asociación Española de Protocolo (AEP) o la Asociación Catalana de Protocolo y Relaciones Institucionales (ACPRI) empezaron a desarrollar acciones para mejorar la imagen de la disciplina, pero desviando la misma hacia el concepto eventos (Fuente Lafuente, 2013b, p. 159).

Carlos Fuente hace una primera aproximación al fenómeno del protocolo en los medios de comunicación. Entre sus conclusiones vemos varias que nos gustaría remarcar (Fuente Lafuente, 2013b, p. 170):

Hay una tendencia de los medios de comunicación a identificar el protocolo y sus actos oficiales en el entorno de la realeza. Esto tiene como consecuencia calificarlo de estricto

y encorsetado. Fuera del ámbito oficial, lo encuadran en los buenos modales y el saber estar.

Esta visión que transmiten en general los medios sobre el protocolo tiene una secuela clara: la distorsión social del concepto. El público en general aprende por los medios que la disciplina básicamente es fiestas, montajes innecesarios, etiqueta y otras frivolidades. Por ello, medios y sociedad relacionan protocolo con gastos superfluos.

En otro orden de cosas, encontramos un estudio más reciente sobre esta materia que analiza este aspecto en medios digitales¹ —prensa, radio y televisión— en el periodo comprendido entre 1979 a 2016 (De la Serna Ramos, 2017). Además, con el fin de poder comprobar la trayectoria de la terminología, se realizó otro análisis de noticias buscadas a partir de las palabras clave acto, protocolo, etiqueta y ceremonial desde principios de siglo XX. En ambos casos, se acotó la selección con el fin de poder hacer asequibles ambos periodos tan extensos de tiempo.

Desde luego, una de las cosas que deja claras desde el principio la investigación es que aprender qué es el protocolo a partir de los medios de comunicación es imposible. Y que, con la aparición de los medios digitales y las redes sociales, la situación ha empeorado. La asociación de la palabra protocolo viene ligada a temas de indumentaria o de educación social. Desde los colectivos profesionales de protocolo, se ha denunciado este mal uso, pero no se ha conseguido el cambio esperado. Pareciera que a los medios no les interesa en absoluto si el uso es correcto o no, puesto que lo que necesitan es un titular que atraiga a los lectores. Bajo nuestro punto de vista, decir «el papa Francisco se ha saltado el protocolo» tiene mucho más *gancho* para el lector que «el papa Francisco se ha parado a hablar con un conocido». Por ello, lo que les interesa a los medios es el número de *me gustas* o de veces que se ha compartido la noticia, más que la veracidad de aquello de lo que se escribe. Por lo menos, en esta materia. En opinión de la autora, pocos son los medios, en lo que a protocolo se refiere, que se preocupan en saber qué es la disciplina con el fin de escribir adecuadamente sobre ella. Por tanto, esta situación no hace más que profundizar en lo que decíamos anteriormente: el desconocimiento del protocolo por el público en general. Y que, desde nuestro punto de vista, es una situación muy peligrosa. Que el público no conozca la disciplina es una cosa, que en mayor o menor medida tiene una solución *fácil* con la difusión de conocimiento, pero tener que cambiar y corregir lo que las personas han ido oyendo una y otra vez en medios de comunicación, le da un cariz diferente a una situación de por sí difícil para el protocolo.

En la primera parte de la investigación se analiza el protocolo en la prensa escrita. En este formato los resultados son interesantes, porque los artículos solo hablan de

¹ No solo busca en medios digitales actuales, sino en los archivos digitales de los medios tradicionales.

ceremonial o etiqueta y en las secciones relacionadas con sociedad. El concepto protocolo es un elemento que queda relegado al uso dentro de las instituciones públicas. Pero, claro, no es que no se hablara de actos, puesto que sí se hacía y con mucha asiduidad. “En todos los medios se da cuenta de las actividades de las autoridades de la nación sobre todo en las páginas de actualidad gráfica. Y se hace con mucha corrección. Los actos tienen nombre”. (De la Serna Ramos, 2017, p. 14)

Si pasamos a analizar los medios digitales, se aprecia que, mientras que se es consciente de que el protocolo está asociado a actos oficiales y a la ordenación de autoridades en los mismos, sigue predominando y primando más su valor como educación social o etiqueta. Asimismo, se advierte como constante el hecho de emplear las expresiones erróneas de «salto de protocolo» o «ruptura de protocolo» por el *valor* periodístico que se les presupone atrayendo al lector. Igual que anteriormente, con la prensa, el protocolo queda relegado a páginas de sociedad. En la mayoría de la prensa digital este hecho es una constante. Y es justo en la sección de sociedad donde se produce otro de los errores constantes en los medios: confundir la etiqueta con el protocolo. Por ejemplo, el análisis muestra que su majestad la reina doña Leticia ha protagonizado páginas y páginas en medios donde se «salta» el protocolo porque no lleva la vestimenta que se supone que debería según el medio de comunicación de turno. En este aspecto, se considera que en algunos medios hay un trato de la disciplina desde un punto de vista profesional y donde, al leer el artículo, se aprecia claramente que el periodista sabe de qué está hablando (De la Serna Ramos, 2017, p. 18).

Cuatro son las conclusiones a las que llega en su análisis del papel del protocolo en los medios.

1) En primer lugar, no se puede generalizar en que el uso de la palabra protocolo y todo lo que tiene asociado en los medios sea incorrecto siempre. Por lo general, el uso del término es como palabra comodín, pero en algunos casos hay un uso adecuado y riguroso. Además, añade:

En los primeros años del siglo XX los medios de comunicación apenas tratan la disciplina: no existe como tal y tanto etiqueta como ceremonial se limitan al ámbito social la primera, y al palaciego y gubernamental la segunda, según si es antes o después de la II República o durante la época de Franco. (De la Serna Ramos, 2017, p. 21)

2) En segundo lugar, con la llegada de la democracia a España, la disciplina empieza a encontrar su sitio en los medios relacionado con las autoridades o clase política. Ya se empieza a ver que se conoce la existencia del Real Decreto (RD) 2099/83 de precedencias y, además, se identifica su incumplimiento, aunque sin explicar la razón del mismo. Incluso se empiezan a recoger polémicas relacionadas no solo con las

autoridades, sino también con las banderas, cuyo problema viene cuando el medio trata de explicar el fallo. El pobre protocolo siempre es el culpable de todo, comenta.

3) Por otro lado, y aunque no se han tenido en cuenta las revistas femeninas o del corazón para el análisis que hace la autora, en los primeros años del s. XXI detecta un aumento en las incorrecciones del uso del término y la disciplina. Este va ligado a la etiqueta apareciendo en las secciones de sociedad de nuevo.

4) Finalmente, y viendo que la situación es más negativa que positiva, De la Serna Ramos propone una medida encaminada a la mejora de la situación de esta disciplina en el ámbito de los medios: incluir asignaturas de protocolo en los grados y estudios de periodismo.

De hecho, dentro de este trabajo de investigación, más allá de estar de acuerdo con la autora, hemos analizado en qué grados universitarios está la asignatura de protocolo. El resultado ha sido que, en el curso 2020/21, hay veinte universidades con asignaturas de protocolo, mayoritariamente en los estudios de Publicidad y RR. PP. pertenecientes a las Ciencias de la Comunicación. Solo en la Universidad Europea Miguel de Cervantes y en el Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (adscrito a la Universidad Pontificia de Comillas) incluyen la asignatura de protocolo dentro del Grado de Periodismo.

1.1.2. Segundo reto: escasez de literatura científica

Este hecho dentro del protocolo no resulta nuevo. Sierra Sánchez & Sotelo González (2008) llevaron a cabo una investigación sobre el estado del protocolo a nivel jurídico y profesional. Su primera conclusión es que poder estudiar la materia del protocolo es complicado por la escasez de material en el que basarse desde una perspectiva científica y académica. Lo curioso del tema es que los autores citan a López Nieto, el cual, 23 años antes, llegaba a la misma conclusión al indicar que el protocolo es una: “materia que tropieza con la dificultad de estar poco tratada, tanto doctrinal como legalmente, y en uno y otro caso, a través de una terminología confusa y poco definida” (p. 2).

Además, por su parte y a nivel individual, el autor Sierra Sánchez (2008) tiene un artículo donde hace una síntesis de lo que, a su parecer, es el estado de la materia a nivel investigativo. Considera que el protocolo tiene un largo recorrido histórico, pero que no ha sido tratado desde un punto de vista científico de forma adecuada. Al igual que otros autores como Pulido Polo (2015), considera que es escasa la literatura científica actual y que los pocos trabajos que hay carecen de un método científico para su realización.

Estamos, entonces, ante una disciplina que a lo largo de la historia no ha sido valorada por la comunidad universitaria a nivel científico y académico. Por

consiguiente, muchas son las dudas que subyacen al abordar el estudio sistemático de esta disciplina y otros interrogantes surgen de la aplicación práctica. (p. 345)

Álvarez Rodríguez (2008b) hace un estudio de la amplia bibliografía de la disciplina hasta el año 2006, siempre que cumpla dos requisitos: autores españoles y material específico de protocolo y ceremonial. El resultado obtenido fue 170 obras y en su análisis concluyó que había una carencia de títulos cuyos autores estuvieran vinculados a la universidad y que había una casi inexistencia de libros considerados de tipo científico-teórico, lo que deja el resto, es decir, la inmensa mayoría, como bibliografía fruto de la experiencia profesional (o no) del autor. “[...] abundancia de tratados, manuales y monografías que hacen exposiciones generales del protocolo y síntesis de los conocimientos, preferentemente experienciales de esta materia” (Álvarez Rodríguez, 2008b, p. 167).

Más adelante, Ramos Fernández (2014) escribe un artículo donde se acerca al encaje del protocolo como ciencia. Indica el camino que, bajo su punto de vista, el protocolo ha de recorrer, y hace una reflexión sobre la bibliografía. Considera que el mercado bibliográfico es mejorable. Afirma que la literatura existente está compuesta en su mayoría por gran cantidad de monografías que tienen carácter de manual práctico o descriptivo de gran variedad de temas, pero que no siempre profundizan en el porqué de sus afirmaciones. Es decir, carecen de carácter científico.

Es evidente que para analizar científicamente y explicarse qué es el protocolo y para formular una teoría sobre su conocimiento es imprescindible dotarse de otros recursos que la mera revisión de la amplísima bibliografía descriptiva (manuales, prontuarios, legislación, libros de estilo, tratados de etiqueta y ceremonial que hallamos en el mercado de las ideas) (Ramos Fernández, 2014, p. 1078)

Otro trabajo que va en la misma línea que el anterior es el de Pulido Polo (2015). En el mismo, analiza el encaje del protocolo como ciencia, así como, en función de sus características, determinar y proponer cuál sería la mejor metodología científica para su análisis. Dentro de esta investigación, la autora hizo un análisis de la literatura existente en la disciplina y llegó a tres conclusiones:

- La primera es la misma a la que, desde 1985, han llegado el resto de los autores: la existencia de escasa literatura científica en torno a la disciplina, y añade la ausencia de trabajos que aborden el aspecto epistemológico.

- Por otro lado, señala que los trabajos que hay tienen muy poca profundidad a la hora de abordar el objeto de estudio y

- Finalmente, añade que muchos de estos trabajos tienen una baja calidad metodológica, careciendo de diseños metodológicos bien contruidos donde se definan los métodos y técnicas científicas empleadas para su desarrollo.

Por tanto, nos encontramos ante una situación grave, que amenaza la disciplina y que en más de treinta años no ha evolucionado a mejor.

1.1.3. Tercer reto: dispersión del conocimiento científico

Pero a pesar de lo que podría parecer a tenor del anterior reto, el protocolo tiene muchas conexiones con otras disciplinas, por lo que estas se pueden emplear para la creación de conocimiento autóctono. Bernad Monferrer, Rubio Calero y Delmás Martín (2021) hicieron una revisión bibliográfica en la que concluyeron que el protocolo tiene los visos necesarios para convertirse en una ciencia autónoma, y que, además, tiene mucho conocimiento disperso en disciplinas tales como la sociología, la historia, la política o la semiótica, entre otras.

La doctrina habla sobre los estudios llevados a cabo por López Castán y Giménez Chueca en el área de historia sobre la figura de Luis XIV. Señalan que el monarca heredó el trono siendo muy pequeño a la muerte de su padre. Su madre obtuvo el cargo de regente, y durante su infancia la familia real cambiaba a menudo de residencia debido a los intentos de la nobleza de acabar con ellos. Al morir su madre y tomar posesión del cargo, trasladar la capital a Versalles fue su respuesta arquitectónica a una nueva necesidad social, a su nueva vida personal y, sin duda, la representación y gobierno de un monarca absoluto. Pero esto, dicen ambos autores, era solo la forma; el monarca fue más allá creando un estricto protocolo y ceremonial con el fin de ordenar la vida de la corte y controlar a la nobleza.

Creó pues, un edificio como símbolo de su grandeza en la forma, y una serie de reglas protocolares en el fondo que fueran una extensión de su persona y su poder. Un elemento para proyectar al mundo su 'marca' y el poder de Francia, y otro para controlar a la nobleza de la época que tantos quebraderos de cabeza le costaba. (Bernad Monferrer et al., 2021, p. 2747)

Cuando entran en el área de la sociología, citan el trabajo llevado a cabo por Rodríguez Salazar (2008) sobre los grados de apropiación de la cultura en relación con las emociones. Los autores ven un potencial en esta área en el protocolo, puesto que, más allá de tener en cuenta espacios, personas, tiempos y símbolos, como elementos básicos a la hora de crear un acto, se puede estudiar desde la perspectiva de las emociones. Por ello, proponen que, dependiendo del tipo de evento y el público al que se vaya a dirigir,

se estudien qué proposiciones culturales van a subyacer con el fin de analizar la coherencia y/o efectividad de estas con el propósito del mismo. De hecho, consideramos además que proseguir en esta línea de estudio ayudaría a aumentar la efectividad de los actos al tenerlo en cuenta como un elemento más a la hora de componerlos.

Los símbolos son un elemento absolutamente importantísimo dentro de nuestra disciplina, por ello los autores también añadieron un ejemplo de dispersión científica protocolar a partir de publicaciones de la semiótica.

Ponen como ejemplo el estudio de Parra Vorobiova (2020), una docente del mundo de la moda que estudió la indumentaria, y los símbolos de la misma, de dos sociedades prehispánicas. Llega a conclusiones muy interesantes, puesto que estas sociedades utilizan la ropa como elemento para cubrirse, protegerse de las inclemencias del tiempo y embellecerse, y como elemento comunicativo. Dice la autora que “constituyen en este sentido un código cuyo desciframiento permite la comprensión del universo simbólico, de las jerarquías sociales, de la economía política y de la experiencia de estos grupos étnicos y de sus individuos” (Parra Vorobiova, 2020, p. 125). Pero además de ser un elemento de comunicación que describe muchos elementos de estas sociedades, es parte fundamental en los rituales mágico-religiosos que llevan a cabo. En definitiva, concluyen que la ciencia del protocolo tiene mucho trabajo y conocimiento que extraer de la semiótica.

Finalmente, estos autores investigan dentro de las ciencias políticas. Para ello, recurren a los autores Garrido, Martínez, & Mora (2020) en un estudio que llevaron a cabo para analizar la relación entre la monarquía española y la opinión pública.

No hay duda de que, en todas las instituciones públicas, en mayor o menor medida se usa el protocolo como herramienta de comunicación y para regular la actividad de las mismas. A este respecto, los autores consideran de máxima importancia el aporte que pueden hacer las ciencias políticas con los informes que ofrecen tras hacer estudios de opinión pública sobre determinados organismos como pueden ser el Defensor del Pueblo, la Monarquía, la clase política, etc. Estas instituciones públicas tienen un carácter sensible a la evolución y cambios que la sociedad experimenta, por tanto, todos estos barómetros, informes, etc., aportan a los profesionales del protocolo información necesaria para conocer su aceptación social. Además, nos aportarán guías a través de las cuales hacer cambios para mejorar una situación negativa, o indicadores de tendencias que nos pueden ayudar en la labor de prevención. En definitiva, la única manera de poder tomar decisiones es a partir de la información, y las ciencias políticas pueden ser, en este aspecto, un gran aliado de la ciencia del protocolo.

Queda claro que, en efecto, nuestra disciplina tiene poca literatura científica catalogada, pero podemos ir a otras con las que tiene estrechos lazos con el fin de apoyarnos a la hora de constituir la Ciencia del Protocolo y el Ceremonial.

1.1.4. Cuarto reto: falta de acuerdo terminológico

Una de las primeras referencias a este hecho la contempla Radic (2002). A principios del siglo XXI, el autor, en su búsqueda de una «Teoría Pura del Ceremonial» (ciencia del protocolo), de la que hablaremos más adelante, afirmaba que “Uno de los inconvenientes para exponer esta materia es la falta de una terminología apropiada, que sea usada de forma común por todos los profesionales” (p. 123). En este caso, el autor no hace referencia a la calidad científica de la misma que más tarde sí analizarán otros autores.

Sierra Sánchez & Sotelo González (2008), además de hablar de la escasez de literatura científica del protocolo y el ceremonial, apuntan a una gran confusión respecto a la terminología empleada. En su opinión, los conceptos de protocolo, ceremonial y etiqueta están mal definidos y presentan poco rigor científico.

Los autores, en este informe señalan que dos son los factores determinantes para que se produzca la ambigüedad terminológica a la hora de definir la materia: por un lado, por los planteamientos carentes de una fundamentación científica con los que se ha tratado de darles una definición y asentarlos. Y por otro, debido a la gran variedad de disciplinas de las que bebe el protocolo por su carácter transversal y multidisciplinar, como derecho, historia, vexilología, comunicación, sociología, psicología, antropología, etc.

Pero estos autores no son los únicos con este planteamiento. Álvarez Rodríguez (2008) hizo un análisis del léxico en el protocolo, en el cual denuncia lo mismo que los autores anteriores: que los profesionales de la materia no se ponen de acuerdo en el significado de los conceptos, lo que complica y dificulta en gran medida su avance. Esta autora, además, lo argumenta a través de las palabras de Marín Calahorro:

Hasta hace poco tiempo, los términos ceremonial y protocolo eran empleados con asiduidad sólo por un restringido número de personas y reservado su uso estrictamente al ámbito de los actos oficiales de Estado de las relaciones diplomáticas e intergubernamentales y en el marco de determinadas instituciones o corporaciones. Sin embargo, hoy en día están presentes en todos los estamentos y grupos sociales y son utilizados con relativa frecuencia por las personas en sus celebraciones privadas. Las causas que han impulsado este cambio han sido en esencia:

el incremento de las relaciones interestatales, la creciente importancia y proliferación de las organizaciones internacionales -gubernamentales o no-, la mayor presencia social de instituciones públicas y privadas y la gran influencia que tienen las empresas y otras organizaciones en el desarrollo socioeconómico actual. (Marín Calahorro, 2000, p. 35)

Además, en este análisis del léxico del protocolo, la autora apunta que este es un gran desconocido socialmente. Y que nos lleva a una conclusión clara: cómo vamos a esperar que haya una difusión social de la disciplina entre los legos en la materia si ni siquiera los propios profesionales se ponen de acuerdo en qué es y su léxico. De hecho, este último aspecto, Álvarez Rodríguez (2008) lo considera como un problema muy grave para la disciplina. En palabras suyas:

[...] los conceptos son componentes tan indispensables del método científico como las propias hipótesis; es más, éstas no pueden existir sin aquellos. El sistema teórico de la ciencia es un sistema conceptual y si el protocolo no tiene sus propios conceptos, no podrá tener teoría y muchos menos ser considerado una ciencia propia o auxiliar. (p. 3)

Desde nuestra óptica, la autora no puede estar más acertada. A la hora de estudiar la materia en los estudios de protocolo, se hace muy difícil poder entender y asimilar la misma si tenemos a muchos autores que se supone hablan de lo mismo, pero desde perspectivas diferentes. Si a eso le sumamos la cuestión del léxico, todo se complica mucho más. Entender una materia para la que no hay una unidad de significados en su léxico supone tener que aprender de nuevo los conceptos básicos en función de la interpretación y significado que cada autor les confiere.

Esta situación la consideramos grave ya que los conceptos son componentes tan indispensables del método científico como las propias hipótesis; es más, éstas no pueden existir sin aquellos. El sistema teórico de la ciencia es un sistema conceptual y si el protocolo no tiene sus propios conceptos, no podrá tener teoría y muchos menos ser considerado una ciencia propia o auxiliar. (Álvarez Rodríguez, 2008, p. 3)

Esto, en la práctica, supone profesionales de la materia con conceptos o áreas de trabajo diferentes. La prueba estaría en el mercado profesional, donde en cada empresa el profesional de protocolo tiene unas obligaciones distintas, aunque se comparta un nexo básico, y está situado en un área diversa de la estructura de la organización. En definitiva, un caos al que se le debe dar una solución si queremos, tal y como veremos luego con Ramos Fernández y la propia autora, generar y consolidar la ciencia del protocolo.

A continuación, para aportar más datos a este respecto, nos gustaría dejar constancia de otra parte de la investigación llevada a cabo por Sierra Sánchez & Sotelo González (2008). Aplicando el Método Delphi, realizaron una encuesta a una muestra de 38 profesionales del protocolo sobre la materia. Estos son algunos datos destacables:

La primera pregunta realizada fue: «¿Cree que el Real Decreto 2099/1983, de 4 de agosto, por el que se aprueba el Ordenamiento General de Precedencias en el Estado se ajusta la realidad social, política, cultural y económica que estamos viviendo en este momento?» Las respuestas indicaron que no hay un consenso al respecto entre los encuestados. De los 38 individuos que respondieron, 16 manifestaron una postura neutral; 13 de ellos, que se ajusta poco o nada, y un total de 9 consideran que se ajusta bastante a la situación real.

Otro resultado, cuanto menos curioso, y que va en línea clara con la realidad del protocolo actual es que hay dos grupos muy diferenciados: aquellos que consideran que el protocolo solo se puede asociar a la esfera oficial, y aquellos con una visión más aperturista que consideran que es más que esta. Los autores afirman que, con los resultados obtenidos, se aprecia una clara tendencia hacia el aperturismo en este sentido. Cada vez, por el desarrollo y evolución de la disciplina, más profesionales se decantan por valorarla y tenerla como algo que va más allá de la esfera oficial. Podemos considerar este resultado como una prueba más de aquello a que hacíamos referencia anteriormente: no existe una clara concepción de qué es el protocolo y, por tanto, esto supone un reto para la disciplina en el s. XXI.

Seguidamente, se preguntó: «En el supuesto que se elaborase una nueva ley que regulase el protocolo oficial, ¿sería necesario que en la misma se reflejase con precisión y nitidez una definición exacta de protocolo?» Casi el 60 % de los encuestados contestó afirmativamente.

A partir de aquí, nos surge una pregunta: ¿es lo más adecuado el fijar por ley qué es el protocolo? Desde nuestro punto de vista, la respuesta es no. Si queremos crear una disciplina abierta, que pueda ir evolucionando con el paso del tiempo su estudio y práctica, encorsetarla en una legislación no tiene mucho sentido. De hecho, no hay ninguna ciencia que sea estática, todas van sufriendo cambios de acuerdo con su evolución.

Por último, se pidió a los sujetos que participantes que, de un listado, seleccionaran 10 características que, bajo su punto de vista, debía tener el profesional de protocolo. Las cinco principales características son:

- Una buena formación en protocolo.

- En segundo, tener capacidad de reacción y anticipación.
- En tercer lugar, tener discreción.
- En cuarto lugar, la experiencia.
- Y, por último, la capacidad de improvisación.

En esta misma línea está el estudio de Sánchez González (2018). La autora llevó a cabo una investigación para determinar la relación entre protocolo y derecho, hablando, además, del encaje de la disciplina como ciencia. Al igual que los autores anteriores considera que existe una confusión terminológica alrededor de los conceptos clave de la disciplina, —protocolo, ceremonial, etiqueta y usos sociales—, lo que, no ayuda a construir ciencia. Considera importante asentarlos y definirlos con el fin de seguir avanzando en la disciplina.

Por último, aportaremos los datos obtenidos por otra investigación de elaboración propia sobre el concepto de protocolo, en la que se pedía a 24 profesionales de la materia su definición sobre la disciplina. Posteriormente, el análisis de contenido arrojó datos muy interesantes. Esta muestra no tiene carácter representativo, por lo reducida de su naturaleza, pero los resultados tienen relevancia.

La primera conclusión es que el concepto de protocolo carece de definición consensuada, cambia en función de la persona que lo investiga y/o ejerza. Para aquellos que trabajan en administraciones locales, o muy relacionadas con ellas, el foco está más en el mensaje que se trasmite, y para otros, que se dedican a la organización de eventos, el orden es el protagonista.

Y esto llevado a la práctica supone la situación actual, y que veremos más adelante en la conceptualización del protocolo: la existencia de autores que han estudiado la materia careciendo de una perspectiva científica, al haberlo efectuado desde una perspectiva meramente profesional. Esto dificulta no solo la comprensión de la disciplina, puesto que se ha de estudiar de nuevo cada concepto en función del autor analizado, sino también el desarrollo de su avance científico. Este último aspecto ocurre entre profesionales que, sobre otros estudios científicos anteriores, construyen nuevos, pero partiendo de una base conceptual común, tal y como veíamos anteriormente a raíz de las palabras de Álvarez Rodríguez. Por ello, esta situación supone uno de los retos e impedimentos más importantes de la disciplina.

La segunda conclusión que se puede extraer es que, en principio, la composición de la disciplina está clara, puesto que el 60 % de ellos considera que es el conjunto de normas, técnicas, usos y costumbres.

Asimismo, el 52 % de los sujetos indica claramente el elemento organización de actos. Por ello, queda claro que son dos disciplinas hermanas que tienen mucho en común,

además de entenderse mejor juntas. Prueba de ello lo tenemos en los actuales estudios oficiales de protocolo, donde todos ellos se imparten junto con la organización de eventos.

Por otro lado, se desprende del análisis de datos que el protocolo es, innegablemente, comunicación. Generamos un determinado acto de forma que emita un determinado discurso diseñado de forma estratégica para unos públicos concretos.

Finalmente, se puede afirmar que nadie sabe lo que es el protocolo desde una perspectiva científica. Hay muchos autores y obras que hablan del mismo, pero hasta el momento nadie ha hecho un análisis de carácter científico respondiendo a la pregunta ¿qué es protocolo? Será desde esta investigación, en el presente marco teórico, donde haremos una argumentación científica con el fin de cambiar esta situación de ausencia de definición científica del protocolo.

1.1.5. Quinto reto: distancia entre la profesión y la academia

Por último, el quinto reto hace referencia a la distancia que hay entre el ejercicio profesional y la academia. Mientras que a nivel profesional todos aquellos que practican el protocolo tienen obligaciones y labores muy similares, no ocurre lo mismo en la vertiente académica. Como veíamos, cada experto define el protocolo y sus conceptos desde su perspectiva profesional y no científica, por lo que el resultado es una disciplina que resulta difícil para los estudiantes.

A la hora de estudiar la materia en los estudios de protocolo, se hace muy difícil el poder entender y asimilar la misma si tenemos a muchos autores que se supone hablan de lo mismo, pero desde perspectivas diferentes. Si a eso le sumamos la cuestión del léxico, todo se complica mucho más. Entender una materia para la que no hay una unidad de significados en su léxico, supone tener que aprender de nuevo los conceptos básicos en función de la interpretación y significado que cada autor les confiere. (Delmás Martín, 2021, p. 2854)

No hay que ir muy lejos para poder comprobar este hecho. Solo hemos de recurrir a entrevistas en los medios a profesionales de la materia. Todos ellos hablan de labores y prácticas profesionales muy similares.

El pasado junio de 2021 Penavic Marshall, jefa de protocolo del presidente americano Barack Obama, con motivo de la reunión entre los presidentes de EE. UU. y Rusia en Suiza, publicaba un artículo donde hablaba de su ejercicio profesional. En él, ponía de manifiesto como este tipo de encuentros se planificaban con muchos meses de

antelación. Entre sus cometidos destacaba la selección del espacio, rituales de llegada, regalos para intercambiar, etc., con el fin de equiparar a ambos países en todos los aspectos y poner los cimientos necesarios para que la reunión se desarrolle en igualdad y con los mejores resultados para ambos mandatarios. Mismas declaraciones que hacía Peter Van Laere, jefe de protocolo de la ONU, en una entrevista de 2019 a la revista *Gentleman*. Argumentaba que su trabajo es planificar con tiempo cada visita y encuentro poniendo los medios necesarios para que las relaciones entre países y mandatarios se den en un ambiente de armonía e igualdad para conseguir los mejores resultados para cada parte: “[...] nuestro deber es ofrecer un servicio que garantice las mejores relaciones diplomáticas y que a todos se trate por igual” (El magazine *The Gentleman’s Journal* entrevista a Peter Van Laere, jefe de protocolo de United Nations y presidente honorario de la OICP, 2019). Y en esta misma línea iban las palabras de Auda Roig, directora de eventos y visitas oficiales del Ministerio de Exteriores de Paraguay. En muchas ocasiones han de organizar actos institucionales donde acuden diferentes representantes políticos de diferentes sensibilidades políticas y, a través de empleo del protocolo, consiguen dar a cada uno su lugar en función de diferentes variables con el fin de asegurarse de que el acto se desarrolla en armonía. Finalmente, Javier Montijano, jefe de protocolo de la entidad financiera Ibercaja, en una entrevista sostenía un discurso muy parecido. Desde su perspectiva, el protocolo es una herramienta de comunicación que se utiliza para contar una determinada historia que se da en un evento, y el protocolo es parte fundamental para ello: dónde colocas a los protagonistas, cómo, el orden que intervienen, etc. Por tanto, estos cuatro profesionales del protocolo están de acuerdo en que supone una actividad profesional, de carácter comunicativo, y una forma de ordenar, de dar sentido a los elementos que componen un evento con el fin de poder poner los cimientos necesarios para que las relaciones entre los intervinientes se den en un ambiente de armonía.

Estas declaraciones son la muestra clara de que la mayoría de los profesionales de la materia ejercen del mismo modo la disciplina. Lo cual contrasta con la situación que tenemos en las aulas, donde los alumnos tienen problemas para poder aprender qué es protocolo, porque cada autor que estudian lo define de un modo, así como todos los conceptos derivados del mismo necesarios para entender la materia.

1.2. El protocolo como ciencia

En la actualidad, la primera dificultad que encontramos a la hora de hablar de protocolo es la vinculada a la respuesta sobre si el protocolo es una ciencia.

Lo cierto es que podríamos haber incluido esta perspectiva en el punto anterior, pero hemos considerado ubicarlo en este porque, bajo nuestro punto de vista y el de autores como Pulido Polo y Ramos Fernández entre otros, queda subordinada al quehacer de la presente y futura comunidad científica del mismo sector del protocolo.

Pero antes de responder a si el protocolo es o no una ciencia, tenemos que dar un paso atrás para analizar el concepto de ciencia. De este modo, veremos qué elementos constituyen una disciplina como tal y analizar si el protocolo los cumple.

1.2.1. El concepto de ciencia

Si alguien quisiera pensar que la concepción y percepción de la ciencia es algo único e inmutable, y en lo que toda la comunidad científica coincide, se equivocaría. Tras una amplia lectura de la doctrina más autorizada en la materia, hemos podido comprobar como la comunidad científica no concuerda en esta idea, sino que, además, cabe remarcar que lo que se considera ciencia va cambiando dependiendo de la sociedad y del momento histórico en el que la estudiemos.

1.2.1.1. Bueno y su concepto de ciencia

El autor Bueno (1995) afirma que el concepto actual que tenemos sobre la ciencia es reciente. Proviene exactamente de las llamadas ciencias positivas surgidas en el s. XVIII. Se consideraban parte de ellas a la física, la botánica o la mineralogía, por ejemplo; es decir, solo aquellas que se creían parte del progreso de la humanidad del momento. Por tanto, argumenta el autor, la ciencia es innegablemente un concepto que va cambiando en función de la mentalidad de la época. De hecho, según el momento, contiene diversos tipos de contenidos, normas, instituciones, etc. Por lo que, además, las teorías surgidas con el fin de establecer nexos entre las diferentes ideas serán de muy diversa índole: científicas, filosóficas, ideológicas o teológicas.

El autor establece, de forma resumida, cuatro tipos de concepciones de ciencia a lo largo de la historia que, como decíamos anteriormente, hacen referencia al momento de la sociedad de la que surge.

1) En primer lugar, habla del concepto de ciencia ligado al '**saber hacer**' humano. De hecho, dice, es una forma de verla muy cercana al arte, pero desde un punto de vista técnico. Así pone como ejemplos la «ciencia del zapatero» o la «ciencia del navegante». Es la primera tipología, señala Bueno, pero la considera de lo más actual.

2) En segundo lugar, hace referencia al concepto de ciencia, pero visto como un **sistema ordenado de proposiciones** que derivan de principios. La ve como una acepción surgida de un momento histórico donde el ser humano ya sabe escribir, hay debate, y una organización lógica de proposiciones. Según Bueno, y como referencia histórica, habla de algo similar al pensamiento de Aristóteles en su obra *Segundos analíticos*. Dentro de esta acepción encontraremos la ciencia geométrica o las filosóficas o teológicas. Pone el foco en un hecho muy importante, y que lo diferencia de la anterior acepción: el taller, ahora pasamos a las escuelas (Academia) como centro del conocimiento. Por tanto, dice, es una forma de verla asociada a las escuelas, los libros y las lecciones y lecturas. Considera que está plenamente vigente, y que su espacio temporal principal fue de veinte siglos: desde el IV a. C. hasta nuestra era.

3) La tercera forma de ciencia es la correspondiente al momento de **las ciencias positivas**. Pertenece a la época moderna y otorga sus principios a la Revolución Industrial. Surgen nuevos contenidos e instituciones y la ciencia toma un nuevo espacio: el laboratorio. Bueno considera que este surge de la hibridación de ambos espacios anteriores: los primitivos talleres convertidos en escuelas. Es el momento en el que surge la ciencia con el sentido moderno y que fue practicada por Galileo o Newton.

4) En cuarto lugar, más que un nuevo concepto de ciencia, el autor considera que tiene lugar una **extensión** de la anterior con el surgimiento de las llamadas ciencias humanas. Ciertos saberes que quedaban fuera de la ciencia, tales como geografía o historia, empezaron a replantearse sus métodos adoptando un método científico adecuado a su naturaleza, experimentado de ese modo una transformación total. Por eso, dice Bueno, hoy podemos hablar de Facultades de Ciencias de la Información, de Ciencias Políticas, etc. Finalmente, el autor deja entrever que no todo el mundo científico ha aceptado dichas disciplinas y que debe ser la teoría de la ciencia la que lo analice y resuelva.

Una vez establecido este punto de partida, Bueno considera que para responder a la pregunta de qué es la ciencia hay que analizar la génesis y el desarrollo característico de las ciencias positivas, que hacen referencia a su tercera acepción, así como su extensión en la cuarta tipología. Propone dar respuesta a esa pregunta desde un punto de vista gnoseológico², donde el hecho científico se ve como un acto, diferente a los naturales o culturales, con unas características propias y distintivas que derivan de los procesos

² Según la Real Academia de la Lengua Española, es la teoría del conocimiento. La epistemología.

empleados para llegar a la verdad científica y sus métodos. “El teorema de Pitágoras, en cuanto teorema científico, no sería un «hecho cultural» sin más: es un «hecho» que obliga, como una norma, a todo aquel que pretende reconstruirlo, a aceptarlo necesariamente” (Bueno, 1985, p. 6).

El autor afirma también que cada rama del conocimiento científico constituye una individualidad definida alejada de la simplicidad. Cada ciencia supone una individualidad compleja, una totalidad atributiva. “[...] las partes internas de la Geometría no son partes distributivas de la misma, sino partes atributivas del sistema global” (Bueno, 1985, p. 8).

A partir de esta argumentación, Bueno sostiene que ya estamos en disposición de responder a una cuestión importante: ¿qué hace que una disciplina se constituya como ciencia singular?

En primer lugar, y dejando a un lado consideraciones referentes a la forma, afirma que un área de conocimiento, para poder establecerse como ciencia singular y diferenciada de las demás, debe tener su propio campo. Y a este respecto especifica campo, y no objeto. Bajo su perspectiva, el objeto tiene que ser determinado por la forma, puesto que hace referencia a una unidad de análisis. Como ejemplo pone la biología, cuyo campo son las diferentes partes que componen la vida, tales como las células o tejidos, por ejemplo, y no el objeto que es la vida en sí.

Finalmente, en esta reflexión, llega a la forma, donde no da ninguna indicación al respecto, pero se pregunta:

¿Qué papel habrá que asignar a la forma de cada una de las ciencias, en cuanto esa forma pueda ser el principio de unidad atributiva de cada campo, y, al mismo tiempo, el principio de diferenciación (atributiva) de las diversas ciencias, así como también, el principio de unidad «distributiva» entre ellas? (Bueno, 1985, p. 9)

Y relacionado con las anteriores argumentaciones, el autor considera que la respuesta a qué es la ciencia está, hasta cierto punto, fuera de la propia ciencia, puesto que esta se preocupa de la materia y la forma, así como de la naturaleza de la relación entre ambas.

Aproximando estos conceptos sobre el conocimiento y la ciencia a la disciplina del protocolo, podemos hablar de la misma como ciencia joven, según las palabras de Pulido Polo que veremos más adelante, o que tiene visos y potencial para convertirse en ciencia. Por un lado, en cuanto a su forma, es de carácter transversal y multidisciplinar,

tal y como veíamos con al inicio con Bernad Monferrer, Rubio Calero, & Delmás Martín, (2021). Está interrelacionada y comparte mucho conocimiento con el derecho, la historia o la sociología, entre otros. En lo que respecta a su campo, lo fijamos al orden humano. El protocolo es la disciplina que vertebrada la convivencia humana y la hace posible. Su objeto tiene que ser el de estudiar el orden humano en sus diferentes ámbitos y que toma un carácter especial cuando se usa para celebrar símbolos. “En este sentido, citando a Fernández y Vázquez, el objetivo principal del Protocolo, es el civismo entre los seres humanos en sus diversos ámbitos sociales” (Portugal Bueno, Becerra Muñoz & Victoria Mas, 2017, p. 140).

Si seguimos con los razonamientos de Bueno, este propone un acercamiento a la respuesta sobre qué es la ciencia desde la relación establecida entre la materia (el campo) y su forma. En esta relación establece cuatro formas diferentes, lo que él denomina teoría de teorías de la ciencia, desde una perspectiva gnoseológica, de la que solo hablaremos sobre la que él considera la más adecuada: el materialismo gnoseológico.

Desde esta perspectiva, se produce un diálogo entre la materia y la forma, ya que, en su opinión, no pueden tratarse como partes sustantivas e inteligibles por sí mismas. Por ello, son conceptos conjugados que están en relación estrecha con la verdad científica.

Finalmente, sobre el materialismo gnoseológico, indica que tiene que ser visto como una forma de análisis de las diferentes ciencias. Este método busca la forma de distinguir diversidad de materiales y las conexiones entre ellos, tales que el resultado sea una identidad sintética —entendido como un significado nuevo— y que constituirá el contenido de la verdad científica en ese campo. Eso sí, la forma de llevarlos a cabo será diferente en cada área de conocimiento, ya que supondrá un caso distinto.

Tal y como veíamos anteriormente, el protocolo y el ceremonial tienen poca literatura científica clasificada como tal, puesto que su estudio es reciente, pero existe gran cantidad de material científico disperso por su naturaleza transversal y multidisciplinar. Por tanto, a través del materialismo gnoseológico de Bueno, podríamos ver cómo encajarlo y configurarlo como ciencia dándole su forma y su material de acuerdo con los estándares científicos actuales.

PREMISAS DEL MODELO DE ANÁLISIS DE LA CIENCIA DEL MATERIALISMO GNOSEOLÓGICO

A la hora de analizar la propia ciencia desde la perspectiva del materialismo gnoseológico propuesto por Bueno, destacamos que:

Por un lado, el autor afirma que tiene un carácter constructivista, debido a la estrecha relación de la ciencia con la técnica o tecnología. Desde esta perspectiva, además, ve las ciencias positivas como un conjunto muy heterogéneo de saberes: observaciones, proposiciones, clasificaciones, libros, aparatos, etc. Y todos ellos forman parte del cuerpo científico que se relaciona con otros opuestos e incluso a saberes que no están organizados científicamente todavía. Es lo que hemos denominado **efecto de retroactividad científico**, y que hemos visto que se cumple en el caso del protocolo.

Tal y como decíamos anteriormente, el autor ve la ciencia como un hecho heterogéneo, por tanto, afirma que uno de los primeros problemas a plantearse es el relativo a esas unidades necesarias para conectarlas entre sí. Habla, de forma general, de dos tipos de conectores: por un lado, los de carácter *subjetualista* o mentalista y, por el otro, los de tipo materialista u *objetualista*.

Estaremos frente al primero, los *subjetualistas* o mentalistas, cuando el núcleo y principal elemento del cuerpo científico esté compuesto por pensamientos o proposiciones fundamentales en torno a un campo dado. Estos, a su vez, tienen una determinada coherencia entre ellos.

Cabría decir que, para este primer tipo de respuestas, el núcleo de las ciencias reside en la mente o en cerebro de los sujetos, de los científicos. A lo sumo, el núcleo de la ciencia se hará residir en las «comunidades científicas» (Bueno, 1985, p. 14).

En esta primera tipología los componentes objetuales, tales como libros o laboratorios, por ejemplo, serán considerados como meros instrumentos de este conocimiento subjetivo. El papel principal, pues, es la mente o proposiciones.

En cuanto al segundo tipo de conectores, los materialistas u *objetualistas*, son lo opuesto al caso anteriormente expuesto. Con este tipo, nos referimos a aquel conocimiento científico que se adquiere a través de un objeto, como elemento principal, sobre el propio individuo. A modo de ejemplo, Bueno (1985) dice: “un microscopio no desempeñará ahora tanto el papel de simple «auxiliar» del ojo del científico, [...] puesto que transforma unas configuraciones dadas en el campo en otras distintas” (p. 17).

Este segundo tipo de conectores podría plantear un problema para algunos estudiosos de la materia, relacionado con que se le dé más importancia a un objeto que al propio investigador. A este respecto, el autor lo ve justificado, puesto que solo podría ser considerado arriesgado cuando nos manejamos en el mundo de lo abstracto. En estos casos estamos pasando al plano del ejercicio, y los instrumentos juegan un papel muy importante y absolutamente necesario a la hora de conseguir lo que denomina verdades científicas.

Siguiendo con su análisis de la ciencia, considera que esta, como cuerpo científico, debe permitir su descomposición en partes más pequeñas, y ser posible su recomposición posteriormente en función de la verdad científica que estemos buscando. Por consiguiente, esta división se puede hacer, en opinión del autor, en dos escalas: por un lado, estarían las partes formales y, por el otro, las partes materiales. Las primeras, las formales, son las partes que conservan la forma del todo al que pertenecen, básicamente porque están determinadas por él. Por tanto, las segundas, las partes materiales, serían partes genéricas.

De acuerdo con esta clasificación anterior, se impone de nuevo la característica de la heterogeneidad, por lo que se imponen criterios de clasificación no neutrales para ellas, es decir, independientes de la concepción de la ciencia que el investigador tenga. Esta clasificación, según el autor, se hace a través de tres criterios: el primero, contenidos de carácter *subjetual* (científicos y comunidades científicas); el segundo, contenidos de tipo *objetual*, y, finalmente, los contenidos de carácter simbólico.

Y al hilo de estos elementos de carácter simbólico, el autor hace la apreciación de que, aunque no nos podamos desprender de la polaridad que supone el sujeto/objeto para responder a qué es ciencia, no es suficiente para poder explicarla. En medio de ambos polos añade lo que denomina σ , que hace referencia al mundo de otros elementos simbólicos que son necesarios para poder llegar a la verdad científica y que sitúa entre ambos polos.

Por consiguiente, Bueno considera que el cuerpo de la ciencia, con el fin de poder analizarlo, debe verse como un elemento tridimensional que llama espacio gnoseológico. De este modo, conseguimos eliminar esa dualidad entre el sujeto/objeto, que es insuficiente para responder al enunciado planteado desde el inicio, ofreciendo una visión más amplia. Por ello, determina que hay tres ejes, que son: eje sintáctico, eje semántico y eje pragmático. Ejes en los que no vamos a profundizar por no ser relevantes al objeto de esta investigación.

1.2.1.2. Bunge y su concepto de ciencia

Bunge (2014) concibe lo que denominamos ciencia como la forma del ser humano de entender el mundo en el que vivimos y, así, hacerlo más confortable. Por eso, afirma que en este proceso construimos un mundo artificial con miles de ideas a las que llamamos «ciencia». La define como “conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y por consiguiente falible” (p. 6). Añade que gracias a la construcción de la ciencia que el ser humano ha hecho hemos alcanzado una reconstrucción conceptual de nuestro mundo cada día más amplio, exacto y profundo.

Considera la ciencia y su investigación con la característica de social y, según el autor, además, toma su mayor exponente en el momento en el que la consideramos como un bien en sí mismo como actividad productora de nuevas ideas o, dicho en otras palabras, investigación científica.

A la hora de clasificarla, Bunge hace una división en dos familias científicas: las ciencias formales o ideales y las fácticas o materiales. Para él, la razón de esta gran división de la ciencia actual hace referencia al objeto o tema del que se encargan. Las ciencias formales o ideales se encargan de las relaciones entre signos, como por ejemplo las matemáticas, y las fácticas o materiales se encargan de los entes extracientíficos (sucesos y procesos), como por ejemplo la psicología o la pedagogía.

Además, esta división, también se corresponde con la metodología por la que se prueban los enunciados verificables. Las ciencias formales lo hacen a partir de la lógica, y las ciencias fácticas necesitan confirmar y verificar a partir de la observación y/o experimentación. De hecho, esta última rama de la ciencia trata de variar deliberadamente variables del hecho científico con el fin de obtener el nivel de adecuación de la hipótesis. Solo a través de la verificación empírica se puede considerar un enunciado probablemente verdadero, y esa es la razón por la que a las ciencias fácticas también son conocidas como ciencia empírica.

¿Por qué decíamos que la verificación empírica se podría considerar como un enunciado probablemente verdadero? La respuesta es porque, en ocasiones, este sufre estudios paralelos o similares que con el paso del tiempo lo suelen hacer cambiar en un nivel u otro. Por tanto, partimos de la base de que los enunciados en las ciencias fácticas son probablemente adecuados y no verdades absolutas. Por ello, dice Bunge (2014) “[...] mientras las teorías formales pueden ser llevadas a un estado de perfección (o estancamiento), los sistemas relativos a los hechos son esencialmente defectuosos: cumplen, pues, la condición necesaria para ser perfectibles” (p. 9).

Como se puede deducir, el protocolo, en su estado de ciencia, entraría dentro de lo que Bunge denomina ciencias fácticas. Considera que estas son las propias de la naturaleza y la cultura, y que sus rasgos esenciales son la racionalidad y la objetividad.

Respecto a la racionalidad, la entiende desde dos visiones. Por un lado, por el hecho de que está constituida por conceptos, juicios y raciocinios, y no por sensaciones, pautas de conducta, etc. El investigador científico parte de ideas generadas a partir de la realidad. Por otro lado, la entiende relacionada con la generación de ideas o, más concretamente, con las reglas a través de las cuales se producen esas ideas (inferencia deductiva). Finalmente, afirma que esas ideas se organizan en torno a sistemas ordenados de proposiciones que son lo que se denominan teorías.

En lo que corresponde al aspecto objetivo del conocimiento científico, lo atribuye a dos hechos. El primero, que concuerda con la verdad fáctica a la que se refiere, y el segundo, que verifica la forma en la que se adaptan esas ideas a los hechos, entendidos como observación y experimento. Además, este proceso debe ser hasta cierto punto reproducible.

CARACTERÍSTICAS DE LAS CIENCIAS FÁCTICAS

Seguidamente, Bunge, nos ofrece un listado de características que poseen las ciencias fácticas, también conocidas como empíricas.

1) Fáctico. Parte de los hechos, los respeta hasta cierto punto y los trata de percibir independientemente de su valor emocional o comercial.

2) Trascendente. El conocimiento científico, considera el autor, trasciende a los hechos, ya que los selecciona, los controla, reproduce, y va más allá de ellos.

[...] el conocimiento científico racionaliza la experiencia en lugar de limitarse a describirla; la ciencia da cuenta de los hechos no inventariándolos sino explicándolos por medio de hipótesis (en particular, enunciados de leyes) y sistemas de hipótesis (teorías). Los científicos conjeturan lo que hay tras los hechos observados, y de continuo inventan conceptos (tales como los del átomo, campo, masa, energía, [...]). (Bunge, 2014, p. 12)

3) Analítica. Analiza problemas concretos y trata de descomponerlos en otros elementos más pequeños. Dice que no tratamos de responder a la pregunta qué es el universo, sino que planteamos dar respuestas a partes más específicas y pequeñas dentro del mismo.

4) Especializada. Va por parcelas de conocimiento, lo que no impide la formación de campos interdisciplinarios como la psicología social o la bioquímica.

5) Claro y preciso. El método científico está diseñado para acercarse lo más posible a la precisión. No está libre de error y, si ocurre, se trata de sacar partido de ello. Entonces, ¿cómo se llega a esta precisión y claridad? Según el autor a través de:

- Problemas formulados de forma clara.
- Parte de nociones que se van transformando al incluirlas en esquemas teóricos.

- Define la mayoría de los conceptos, por lo que, posteriormente, si se usa con fidelidad lleva a la precisión.
- Creación de lenguajes artificiales a través de símbolos. Se parte de los más elementales y, a partir de ahí, con una serie de reglas concretas, pueden ir combinándose para componer otros de grado superior tan complejos como sea necesario.
- Medición y registro de los fenómenos.

6) Comunicable. Es básico este hecho puesto que el compartir los descubrimientos con la comunidad ayuda a seguir avanzando en el conocimiento científico. Y en esta característica es donde el resto toma mayor significado, si cabe.

7) Verificable. Siempre debe haber la posibilidad de verificar el conocimiento científico con el fin de explicar el conjunto de fenómenos, conjeturas, etc., que lo componen.

8) Metódico. La investigación científica no merodea en la oscuridad, sino que sabe lo que está buscando y cómo encontrarlo. Además, habitualmente, todo conocimiento científico se basa en otros trabajos anteriores.

9) Sistemático. Todas las informaciones que lo componen están interconectadas entre sí dentro de un sistema lógico.

10) General. Ubica los hechos singulares en pautas generales, del mismo modo que los hechos particulares en esquemas más amplios.

11) Legal. El conocimiento científico busca leyes naturales o culturales y las aplica.

Tras el desorden y la fluidez de las apariencias, la ciencia fáctica descubre las pautas regulares de la estructura y del proceso del ser y del devenir. En la medida en que la ciencia es legal, es esencialista: intenta llegar a la raíz de las cosas. (Bunge, 2014, p. 18)

12) Explicativa. Su objetivo es explicar los hechos en formato de leyes, y estas en términos de principios. El objetivo es conocer cómo ocurre algo, por qué, en qué condiciones, etc.

13) Predictivo. Consideramos que un hecho científico ocurrirá de una forma u otra forma fundado en leyes y sobre informaciones fidedignas con las que contamos previamente. Decimos que ocurrirá A siempre que suceda B.

14) Abierta. La ciencia no reconoce barreras *a priori* que limiten el conocimiento. En principio, si un hecho científico no se puede refutar, entonces no pertenece a la ciencia sino a otro campo.

15) Útil. Tal y como decía el autor al inicio, con la ciencia el ser humano trata de entender más cómo es el mundo en el que vivimos.

OTRAS CUESTIONES IMPORTANTES ALREDEDOR DE LA CIENCIA

En primer lugar, resaltaremos una reflexión que hace el autor respecto a la característica verificable de la ciencia. Parte de la base de que toda la información fáctica de carácter científico no es verificable. Como ejemplo, pone definiciones nominales como “Canadá está al norte de México”, ya que la relación norte/sur está hecha sobre la base del gusto, conveniencia, etc. No son verdaderas o falsas. Sin embargo, sí podemos verificar una afirmación fáctica que contenga a ese término tal como “la calle mayor se extiende de norte a sur” si convenimos norte/sur como ciertas direcciones que indica una brújula, y nos ayudamos de esta última para su verificación. Pero en otras ocasiones no es tan sencillo, puesto que la verificación exige operaciones más complejas que implican enunciados de leyes y cálculos matemáticos, como es el caso, según el autor, del enunciado «La distancia media entre la Tierra y el Sol es de unos 1.500 millones de kilómetros». Por ello, dice: “cuando una proposición general (particular o universal) puede verificarse sólo de manera indirecta —esto es, por el examen de algunas de sus consecuencias— es conveniente llamarla hipótesis científica” (Bunge, 2014, p. 30). Además, añade, el núcleo de toda teoría científica es un conjunto de hipótesis verificables.

Las hipótesis científicas son, por una parte, remates de cadenas inferenciales no demostrativas (analógicas o inductivas) más o menos oscuras; por otra parte, son puntos de partida de cadenas deductivas cuyos últimos eslabones —los más próximos a los sentidos, en el caso de la ciencia fáctica—, deben pasar la prueba de la experiencia. (Bunge, 2014, p. 30).

Por otro lado, reflexiona sobre el propio método científico. Se pregunta si existe una serie de reglas para llevarlo a cabo. Desde su punto de vista, la certidumbre solo se puede conseguir en las ciencias formales. En la ciencia factible no hay ningún método científico que, a través de una serie de reglas acotadas, nos lleve a unos resultados fructíferos a nivel investigativo. Aunque si es cierto, admite, que hay cierto tipo de guías que nos ayudarán a saber si estamos en el camino correcto.

Mantiene también que para llegar a las hipótesis no solo hay una forma, sino muchas. Estas no son impuestas por los hechos, sino creadas para dar cuenta de ellos. Pero, por otro lado, para llegar a ellos, la premisa previa es que sean verificables. La inducción, la dedicación de suposiciones extracientíficas y la deducción forman parte de los puntos de partida que serán posteriormente elaborados y probados.

Por consiguiente, admite, el estudio del método científico es el estudio de la teoría de la investigación. Además, afirma, la metodología será normativa en tanto en cuanto nos indique cuáles son las reglas que seguir en el procedimiento con el fin de aumentar las probabilidades de éxito.

Si la hipótesis se refiere a objetos ideales, es decir, a números, fórmulas..., la verificación la haremos mediante un método que nos permite probar su coherencia o incoherencia. Sin embargo, cuando el enunciado se refiere a la naturaleza o sociedad, como es el caso de las ciencias fácticas, la verificación se podrá dar a partir de la razón y/o de la experiencia.

La mera referencia a los hechos no basta para decidir qué herramienta, si el análisis o la experiencia, ha de emplearse. Para convalidar una proposición hay que empezar por determinar su status y estructura lógica. En consecuencia, el análisis lógico (tanto sintáctico como semántico) es la primera operación que debiera emprenderse al comprobar las hipótesis científicas, sean fácticas o no. Esta norma debiera considerarse como una regla del método científico". (Bunge, 2014, p. 34)

A continuación, enuncia la que sería la segunda regla, que consiste en que el método experimental es la forma con la que comprobamos las afirmaciones informativas dentro del método científico. Entonces, ¿a qué hace referencia este término? Investigación científica en la que se aplica una serie de diseños experimentales en los que se modifican y manipulan ciertas variables con el fin de explicar la relación entre ellas.

Finalmente, habla de que la ciencia moderna consiste en su mayoría en teorías explicativas, lo que quiere decir que son sistemas de proposiciones que se clasifican en principios, leyes, definiciones, etc., y que están conectados entre ellos. Son lo que da sentido a todo el contenido, además de crear modelos conceptuales sobre los que se basa esa disciplina y le confiere un sentido completo.

1.2.1.3. Cazau y su concepto de ciencia

Otros autores ven la ciencia como el producto de la aplicación del método científico. Es el caso de Cazau (2006, p. 6), quien entiende el fenómeno de la investigación, ya sea desde un punto de vista científico o no, como el proceso por el cual nos enfrentamos y resolvemos un problema de forma planificada y con una finalidad concreta. De hecho, respecto a la finalidad, considera que es la forma más adecuada de dar clasificación a la propia investigación.

De esta definición, el autor saca las ideas básicas y más esenciales del proceso de investigación que considera son: el proceso, el problema, la planificación y su finalidad.

1) Respecto al **proceso**, destaca que conlleva tiempo. El hecho de constituir un proceso trae como consecuencia que no sea algo instantáneo, sino que requiere de una cronología muy variable dependiendo de la temática y objetivos.

2) El segundo elemento, el **problema**, afirma que ha de ser solucionable, sea en uno u otro grado, porque si no, no hay proceso de investigación posible. El investigador, dice, es un buscador de soluciones.

3) En tercer lugar, tenemos la **planificación**. Esta tiene el objetivo de buscar la solución al problema, a la que el autor considera que tiene, al menos, dos variantes: la automática y la planificada.

4) En cuarto y último lugar, nos queda ver el elemento **finalidad**. Toda investigación es una actividad humana de carácter intencional y tiene un objetivo concreto. Este último elemento será el que determinará los tipos de investigación posibles.

Este autor entiende la ciencia como resultado de la aplicación del método científico. Toma la definición de método científico del autor Ander-Egg, quien indicó que es “fáctico, trasciende los hechos, se atiene a reglas, utiliza la verificación empírica, es auto correctivo y progresivo, presenta formulaciones generales, y es objetivo” (p. 9). Como decíamos, el producto de la aplicación del método científico es lo que podemos denominar ciencia, que define como “un conjunto de conocimientos racionales, ciertos o probables, que obtenidos de manera metódica y verificados en su contrastación con la realidad se sistematizan orgánicamente haciendo referencia a objetos de una misma naturaleza, cuyos contenidos son susceptibles de ser transmitidos” (Cazau, 2006, p. 9).

Bajo el prisma de este autor, existen un total de cinco tipologías de investigación científica de las que la ciencia del protocolo podría valerse para su construcción:

1) Investigación pura, aplicada y profesional.

La investigación pura tiene el objetivo de ampliar y profundizar el conocimiento de la realidad. Se centra en la parte teórica, sin interesarse directamente por su aplicación práctica. Se conoce por el nombre de básica porque sirve como fundamento para cualquier otro tipo de investigación. Además, es de orden formal cuyo objetivo es conseguir generalizaciones con el fin de desarrollar una teoría basada en principios y leyes.

En cuanto a la aplicada, supone la transformación del conocimiento puro en aplicable, “[...] se trata aquí de investigar las maneras en que el saber científico producido por la investigación pura puede implementarse o aplicarse en la realidad para obtener un resultado práctico” (Cazau, 2006, p. 18).

Finalmente, tenemos la tipología de investigación profesional. Esta emplea ambos tipos para su intervención en una realidad concreta. Por ello, “[...] esta tarea la realiza alguien a quien habitualmente llamamos 'profesional' (un médico, un abogado, un ingeniero, un psicólogo clínico, etc.)” (Cazau, 2006, p. 20)

Imagen 9: comparativa de los tres tipos de investigación

	Investigación pura	Investigación aplicada	Investigación profesional
Qué busca	Busca el conocimiento por el conocimiento mismo.	Busca recursos de aplicación del conocimiento obtenido en la investigación pura.	Busca intervenir en la realidad utilizando los resultados de los otros dos tipos de investigación.
Qué hace	Generaliza.	Generaliza.	Singulariza.
Diferencias más específicas	"Se realiza con el propósito de acrecentar los conocimientos teóricos para el progreso de una determinada ciencia, sin interesarse directamente en sus posibles aplicaciones o consecuencias prácticas; es más formal y persigue propósito teóricos en el sentido de aumentar el acervo de conocimientos de una determinada teoría" (Ander-Egg, 1987:68).	Guarda íntima relación con la investigación pura o básica, pues depende de sus descubrimientos y avances y se enriquece con ellos. "Se trata de investigaciones que se caracterizan por su interés en la aplicación, utilización y consecuencias prácticas de los conocimientos" (Ander-Egg, 1987:68).	Utiliza las ideas elaboradas en la investigación aplicada con el fin de resolver un problema singular y concreto.
Ejemplo en psicología	Elaborar una teoría de la personalidad.	Construir un test en base a una teoría de la personalidad.	Investigar un paciente usando un test de personalidad.

Fuente: Cazau, 2006, p. 17

2) Investigación exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa.

Los cuatro tipos de investigación toman su nombre dependiendo del alcance de la misma y, añade el autor, que suelen darse en etapas cronológicas que tienen una finalidad distinta.

Primero se ‘explora’ un tema para conocerlo mejor, luego se ‘describen’ las variables involucradas, después se ‘correlacionan’ las variables entre sí para obtener predicciones rudimentarias, y finalmente se intenta ‘explicar’ la influencia de unas variables sobre otras en términos de causalidad. (Cazau, 2006, p. 25)

3) Investigación teórica y empírica.

La investigación teórica tiene el objetivo de comparar ideas y la empírica, a su vez, las compara con la realidad. Por ello, diremos que el escenario clásico de la teórica es la biblioteca, y los laboratorios el de la empírica. En esta última hay que considerar dos clases: la que se realiza en el laboratorio y la que se realiza en el propio espacio de los elementos a estudiar. Cuando el trabajo de investigación se lleva a cabo en un laboratorio, estamos en un espacio «artificial» donde se pueden controlar las variables mejor; sin embargo, cuando ese espacio es el «hábitat natural», como una ciudad o un bosque, se considera que es más difícil poder controlar las variables. Uno u otro tienen sus ventajas y desventajas que tendrán que ser valoradas dependiendo del estudio a llevar a cabo.

4) Investigación cualitativa y cuantitativa.

Lo que define y diferencia a ambos paradigmas es la naturaleza de sus datos. Mientras que los estudios cuantitativos convierten sus datos en números que pueden ser estudiados a través de las matemáticas, por ejemplo, los estudios de tipo cualitativo recogen datos desde la observación a partir de entrevistas, grupos de opinión, etc., para después proceder a su interpretación y análisis de significados.

Imagen 10: comparativa de método cuantitativo y cualitativo

Paradigma cualitativo	Paradigma cuantitativo
Aboga por métodos cualitativos.	Aboga por métodos cuantitativos.
Fenomenología y Verstehen (comprender): interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.	Positivism o lógico: busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos.
Observación naturalista y sin control.	Medición penetrante y controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Próximo a los datos; perspectiva 'desde dentro'.	Al margen de los datos; perspectiva 'desde fuera'.
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.
Orientado al proceso	Orientado al resultado.
Válido: datos 'reales', 'ricos' y 'profundos'.	Fiable: datos 'sólidos' y repetibles.
No generalizable: estudios de casos aislados.	Generalizable: estudios de casos múltiples.
Holista.	Particularista.
Asume una realidad dinámica.	Asume una realidad estable.

Fuente: Cazau, 2006, p. 34.

A este respecto, cabe destacar el estudio de Pulido Polo, ya citada, para determinar cuál podría ser el mejor camino para seguir en la investigación científica en protocolo. Llegó a la conclusión de que lo mejor sería la triangulación, es decir, usar la metodología cuantitativa y cualitativa que cita Cazau. Estos son los beneficios que encontró en la misma:

- Potencia los resultados obtenidos, puesto que, al no emplear uno solo, mostrarían cierta independencia respecto a la metodología.
- Su uso conjunto favorecería la integración de las técnicas de investigación proporcionando este hecho coherencia al proceso de investigación empleado.
- Mejora del proceso metodológico e incrementa la fiabilidad de las respuestas al emplear una combinación de ambos.

A este respecto, pone un ejemplo:

De hecho, en la actualidad, se han fomentado en el campo de las ciencias sociales aquellos diseños metodológicos que emplean, por ejemplo, un método de investigación principal de corte cualitativo como es el estudio de casos en sus diseños bien de casos múltiples, bien caso único; y un método complementario de corte cuantitativo: el análisis de contenido. (Pulido Polo, 2015, p. 1146)

5) investigación primaria y bibliográfica.

Este tipo de metodología para el estudio científico hace referencia a la clasificación de las fuentes de los datos consultados. Hay de dos tipos: primarios y secundarios. Los primarios son aquellos que obtiene el investigador de la realidad estudiada, bien sea por método de observación o a través de cuestionarios, por ejemplo. Los datos de carácter secundario son los obtenidos de otras personas o instituciones. Por ejemplo, de un censo.

Desde nuestro punto de vista, para la ciencia del protocolo y el ceremonial, podríamos recurrir a cualquiera de los tipos expuestos, excepto, en un primer momento, al de investigación exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa. Tal y como se ha indicado, el protocolo como ciencia es joven o se está conformando, por ello, este último método de investigación consideramos que no sería útil por el momento. Parece un tipo de metodología más adecuado para otros estadios disciplinares más avanzados.

1.2.1.4. Chalmers y su concepto y crítica a la ciencia

Finalmente, haremos referencia a Chalmers (2006). Es otro de los autores que se acerca al fenómeno ciencia, explicando qué es y su perspectiva al respecto. Bajo su punto de vista, la ciencia se deriva del conocimiento científico y este tiene un carácter probado. Las teorías de la ciencia, añade, derivan de hechos de la experiencia adquiridos a través de la experiencia u observación, siguiendo un determinado modo de índole rigurosa. Ciencia es aquello que podemos ver, oír, tocar... y fuera de ella quedan las preferencias u opiniones personales. Para él, lo más importante es que el conocimiento científico es fiable por su naturaleza objetiva.

Pero al mismo tiempo que describe su perspectiva sobre la ciencia, también hace una gran crítica: lo que denomina *inductivismo ingenuo*. La ciencia, argumenta, se deriva de la inducción de ciertas premisas a partir de la observación de ciertos hechos. “Las argumentaciones lógicas válidas se caracterizan por el hecho de que, si la premisa de la argumentación es verdadera, entonces la conclusión debe ser verdadera” (Chalmers, 1987, p. 11). Pero, dice a continuación, esa no es la lógica por la que se rige el mundo. Es posible que la conclusión de una argumentación de carácter inductivo sea falsa, incluso partiendo de premisas verdaderas. Eso no supone una contradicción. Explica esta reflexión a través de un ejemplo. Imaginemos que observamos a gran cantidad de cuervos y todos son de color negro, por ello, a partir de esa información generamos la deducción de «todos los cuervos son negros», cuando no siempre es así. Esta es su mayor crítica a la ciencia actual: “El principio de inducción no se puede justificar simplemente apelando a la lógica” (Chalmers, 1987, p. 11).

Finalmente, hace otra crítica a la ciencia actual: su utilización partidista. Los investigadores hoy en día, en su mayoría, llevan a cabo su actividad seguidos por los intereses de diversas instituciones, propósitos personales o profesionales, finalidades económicas, etc.

1.2.2. El protocolo como ciencia desde la perspectiva de la doctrina actual en la materia

En este punto, una vez acotado qué es el concepto de ciencia y argumentado cómo el protocolo puede considerarse como tal, vamos a exponer lo que plantean los profesionales y/o investigadores en este asunto.

1.2.2.1. El protocolo como ciencia, según Ramos Fernández

A este respecto, muchos autores, llevan tiempo reflexionado para dar una respuesta a este supuesto. A nivel académico, Ramos Fernández considera que el protocolo está

ante un momento muy importante de cambios y estima que tiene dos caminos a seguir: convertirse en una ciencia o, por el contrario, ser considerado como una técnica para la organización de actos. Dependiendo de la dirección que tomen los profesionales e investigadores actuales en la materia, se convertirá en ciencia o técnica.

Siguiendo el camino de la ciencia, el primer problema con el que se encuentra es definir qué es ciencia. Hace una revisión de muchos autores que hablan sobre el tema, y la conclusión a la que llega es similar a la que hemos mostrado anteriormente: que el concepto es muy amplio y depende de quién lo enuncie, responde a unos u otros intereses. En su opinión, lo que más se acerca a ciencia es la definición moderna planteada por Carreras, pero que también tiene sus aristas. Añade que es: “todo conocimiento de la realidad en sus causas, y dotado de un instrumento específico, el método, que le permite alcanzar sus fines” (Ramos Fernández, 2014, p. 1077).

Partiendo de esta concepción de ciencia, dice que se puede afirmar que el protocolo no tiene fines propios, sino que es una herramienta utilizada para mejorar la presentación en público de instituciones, visualizar el poder, etc. Por tanto, desde esta perspectiva, no pasaría de ser una técnica y, por tanto, no podría ser considerado como ciencia.

Seguidamente añade que, desde esta óptica, lo mismo ocurre con otras ramas de conocimiento como las relaciones públicas, la publicidad o el periodismo. Estas carecen de objeto propio de estudio siendo artes al servicio de otros fines: mejorar la imagen de una organización, promover la venta de productos o servicios, etc. Por ello, propone fijarse en el contenido del protocolo. Si este nos permite desarrollar una teoría científica a partir de otros trabajos. Nos propone acercarnos al concepto de ciencia desde la perspectiva de: “la recopilación de técnicas y métodos que nos permiten organizar de forma objetiva y accesible un conjunto de información, que puede ser adquirida a través de la experiencia o de la deducción” (Ramos Fernández, 2014, p. 1077).

El autor afirma que el protocolo no tiene fines propios, y es algo en lo que, como hemos dicho anteriormente, no estamos de acuerdo. Desde la concepción actual del protocolo, este tiene un fin muy claro: la vertebración de la convivencia humana. Al aplicar la técnica protocolar a la hora de organizar un acto, damos orden a distintos elementos, tales como espacios o tiempos, por ejemplo, generando de ese modo las condiciones necesarias para la convivencia de todos los asistentes. Además, a partir de esa concreta selección y ordenación de elementos, generamos un determinado mensaje estratégicamente diseñado. Por consiguiente, el protocolo tiene un fin propio sin duda alguna.

Lo que el autor tiene muy claro es que la ciencia del protocolo está enmarcada dentro de las denominadas Ciencias Sociales. Es una disciplina que trabaja y analiza el comportamiento humano y cuyo fin último son las personas. Pero, a su vez, afirma que es una ciencia de resultados, muy diversa en función de las distintas culturas, pero con un fin último común: el comportamiento adecuado humano en determinados actos y acontecimientos de la vida social, especialmente aquellos de carácter simbólico, ritual o conmemorativo.

Pero toda ciencia necesita un método científico y, para el protocolo, Ramos Fernández considera que se ha de combinar los métodos deductivo e inductivo en función de los objetivos que se persigan. Asimismo, sostiene que se parte de la experiencia que nos da la observación del fenómeno del protocolo y que esta se enriquece con investigación documental, estudios de casos y bibliografía especializada. Concluye que,

Nuestros hechos son los acontecimientos sociales de cierto rango [...] pero que están sometidos a unas determinadas reglas, usos y tradiciones formales, expresados a través de la etiqueta y el ceremonial, muchas veces sustentado en la tradición y en los usos sociales consolidados. (Ramos Fernández, 2014, p. 1078)

Ramos Fernández opina que, para desarrollar el protocolo como ciencia, se ha de avanzar en dos direcciones: la primera de ellas es la ciencia básica. Esta busca solo el observar e interpretar la información que genera sin formular ninguna teoría aplicada más allá del propio espacio que ocupa. No pretende generar reglas de aplicación universal exportables a otros campos. La segunda dirección a la que hace referencia es la ciencia aplicada. Esta transforma y enriquece los conocimientos obtenidos a través de la ciencia básica con el fin de resolver necesidades humanas. En este caso sí se pueden aplicar a otros ámbitos fuera de la propia disciplina y, si son certeros y estructurados, pueden llegar a ser leyes universales. Esta dirección irá en la línea que veíamos anteriormente con Cazau respecto a la tipología de Investigación pura, aplicada y profesional.

Por tanto, Ramos Fernández considera que, con el fin de hacer avanzar el protocolo a nivel científico, se necesita mejorar la calidad de la investigación en ciencia básica. Pero esto por sí solo, en su opinión, no es suficiente. Si pretendemos elevar el protocolo a ciencia y, por tanto, analizar científicamente y explicar qué es, así como formular una teoría sobre su conocimiento, necesitamos valernos de otras disciplinas. Estas son, según el autor,

La Historia, el Derecho (y en especial alguna de sus ramas o especialidades, desde el Derecho Diplomático al Derecho Premial), la Heráldica, la Vexilología, la Sociología, la Etnografía, la Retórica, la Literatura, la Proxemia, el Paralenguaje, la Kinesia y hasta la Mitología, entre otros, serán conocimientos que es preciso explorar para estructurar el armazón del conocimiento científico del Protocolo (Ramos Fernández, 2014, 1078)

Porque, al fin y al cabo, la verdadera ciencia persigue el objetivo de explicar los hechos en términos de leyes y principios. Por qué un suceso es de un modo y no de otro. Contemplar cómo fue en el pasado, cómo es en el presente y cómo puede ser en el futuro.

En la línea de aplicar otras disciplinas para construir la ciencia del protocolo, cabe destacar la investigación de Laforet (2003) sobre la heráldica, de la que hablaremos más extensamente después. Afirma que esta constituye un código articulado de símbolos, y que toma un cariz especial en el protocolo y el ceremonial, puesto que significa una comunicación simbólica efectiva y real con aquellas personas que comparten dichos códigos. Bajo su punto de vista, este elemento ayuda a nuestra disciplina a expandir su valor referencial y su valor simbólico. Por tanto, nos preguntamos, ¿podríamos considerar el lenguaje de los símbolos como lenguaje propio del protocolo? Desde luego, de acuerdo con los estudios de este autor y los de Radic (2002), que veremos más adelante, parece que no cabe duda de ello. En esta línea se abre un camino de investigación dentro de la ciencia del protocolo.

Siguiendo con los estudios de Ramos Fernández, el autor propone un esquema para poder considerar el protocolo como ciencia:

- a) Un Marco Epistemológico. Que nos acerque al conocimiento del porqué de la cuestión.
- b) Un Marco Metodológico. En el que se incluirá el método cualitativo que incluye todas aquellas investigaciones orientadas hacia la solución de problemas y toma de decisiones vinculadas a la investigación-acción.
- c) Un Marco Conceptual. Donde se tratan los antecedentes históricos de la materia y se fijan los contenidos.
- d) Marco Temporal. Que debe ser acotado con precisión. Podemos estudiar la historia toda la humanidad o los siglos actuales.
- e) Y un Marco Espacial. Europa, España, el Mundo... (Ramos Fernández, 2013, p. 8)

La ciencia, en su opinión, es una valiosa herramienta para remodelar la sociedad y a esta debe servir, sea del tipo que sea. Por ello:

La Ciencia del Protocolo no puede construirse aisladamente de la Historia, la Sociología o la Política como apoyos fundamentales. Es, por tanto, una Ciencia de síntesis al servicio de la excelencia en la presentación de los actos humanos en el espacio de lo institucional, la empresa, las corporaciones y las entidades públicas. (Ramos Fernández, 2013, p. 14)

En este camino por llegar a la afirmación de la existencia de la ciencia del protocolo, necesitamos desarrollar una teoría general sobre el mismo y es en este punto donde Ramos Fernández hace una reflexión muy acertada, desde nuestro punto de vista, sobre parte del problema que consideramos que tiene esta disciplina. Indica que “Para formular una teoría general del Protocolo es preciso superar la manida concepción que lo sitúa como una regla de comportamiento humano vinculada al ceremonial y a la etiqueta de determinadas ceremonias palatinas y oficiales”. (Ramos Fernández, 2014, p. 1080) Y no solo superar esta concepción, sino que se necesita una definición de consenso entre todos los profesionales que se dedican a la materia. No se puede estar generando investigación alrededor de un tema en el que cada persona que la desarrolla tiene una idea diferente del mismo. Esto lleva en diferentes direcciones que hace muy difícil el avance de la misma. Ramos Fernández (2014) hace su propia aportación indicando que el protocolo es la “regla general de comportamiento correcto en cualquier circunstancia de la vida social, especialmente en aquellos actos de carácter público, del Estado y de las diversas instituciones de la vida civil”. (p. 1080)

Y en este mismo sentido, el autor afirma estar de acuerdo con Fuente Lafuente donde dice “el protocolo se ha extendido al conjunto del tejido social, y que ha dejado de ser un coto propio de lo oficial. El Protocolo está presente en todo y como tal hay que darle una respuesta, según las circunstancias del entorno” (Ramos Fernández, 2014, p. 1087). Dentro de esta concepción nueva, donde la disciplina se instala como la forma de articular el discurso comunicativo de entidades, empresas e instituciones, es justo donde se abre un campo muy amplio para poder convertirlo en una disciplina plenamente científica con sus propios elementos, que permita generar una teoría diferenciada que lo lleve de técnica a ciencia.

1.2.2.2. El protocolo como ciencia, según Pulido Polo

Pulido Polo es una autora que ha investigado desde una perspectiva científica el encaje del protocolo como ciencia. Desde su punto de vista, este se articula dentro de las relaciones públicas, en tanto en cuanto permiten a las organizaciones comunicar de

forma bidireccional con sus grupos de interés. Además, considera, basado en las teorías relacionistas sobre la bidireccionalidad y la coorientación, que el protocolo y el ceremonial pueden ser tratados desde la función social que desempeñan, puesto que resuelven las necesidades comunicativas de una organización respecto a sus públicos de interés. Por tanto, dice, la investigación científica en el área del protocolo debe abordarse desde la base epistemológica de las Ciencias Sociales.

El objetivo de la investigación, además de analizar su encaje como ciencia, es el de proponer un modelo metodológico para el estudio del protocolo y el ceremonial desde una perspectiva científica. Realizó una revisión bibliográfica de la literatura existente con el fin de diagnosticar su estado y llegó a tres conclusiones muy claras:

1) Por un lado, que existe una **escasa literatura científica** en torno al protocolo y ceremonial y, carencia de trabajos que traten su perspectiva epistemológica.

2) Por otro lado, afirma que existe **poca profundidad** al abordar dicho objeto de estudio y que muy pocos son los profesionales que lo hacen desde la perspectiva científica.

3) Por último, pone de manifiesto que hay una **baja calidad metodológica**. Los trabajos “suelen adolecer de diseños metodológicos sólidos estructurales que los cimienten y definan tanto los métodos como las técnicas de investigación científica que mejor se adecúan al estudio científico del ceremonial y el protocolo” (Pulido Polo, 2015, p. 1139).

Estas características, según la autora, no solo evidencian la juventud de la epistemología del protocolo, sino que ponen de manifiesto el amplio cuerpo de profesionales que lo practican y el escaso corpus doctrinal teórico y científico. De hecho, afirma que su investigación parte desde la premisa de que el protocolo tiene un vasto corpus literario de carácter práctico/profesional y un escaso tratamiento científico. Conclusión similar a la obtenida por la autora Álvarez Rodríguez siete años antes y que veremos, posteriormente, con más profundidad.

Por ello, la autora va más allá y propone un método científico para la investigación en protocolo que sigue los siguientes pasos:

1. Enunciar preguntas bien formuladas y verosímelmente fecundas.
2. Arbitrar conjeturas, fundadas y contrastables con la experiencia, para contestar a las preguntas.
3. Derivar consecuencias lógicas de las conjeturas.
4. Arbitrar técnicas para someter las conjeturas a la contrastación.

5. Someter, a su vez, a contrastación esas técnicas para comprobar su relevancia y la fe que merecen.
6. Llevar a cabo la contrastación e interpretar sus resultados.
7. Estimar la pretensión de verdad de las conjeturas y la fidelidad de las técnicas.
8. “Determinar los dominios en los cuales valen las conjeturas y las técnicas, y formular los nuevos problemas originados por la investigación” (Pulido Polo, 2015, p. 1141-1142).

Su objetivo final es llegar a una serie de proposiciones generales teóricas que sean capaces de ser contrastadas de forma empírica con el objetivo de establecer conclusiones que puedan ser consideradas inferencias. Para ello, se debe establecer una metodología, que no es más que una serie de normas de obligado cumplimiento para el investigador con el fin de hacer posible la predicción y explicación de cuestiones de índole significativas. Y, al hilo de estas palabras, añade: “Cabe destacar en este punto que la investigación debe ser entendida como un proceso coherente sustentado en un número determinado de actividades, más que en el cumplimiento obligado de normas preestablecidas” (Pulido Polo, 2015, p. 1143).

En lo que respecta a las técnicas (a las que ya hacíamos referencia en la introducción), es decir, los procedimientos y medios operativos que hacen posible el método científico, destaca la entrevista, la observación o el uso de fuentes de información secundarias, entre otras, que son las utilizadas en la investigación social. Y de este último, el método científico, considera que lo mejor es la triangulación, es decir, el uso de métodos de carácter cuantitativo y cualitativo. En nuestra opinión, la autora hace una aportación importante en este punto, puesto que, como ella misma decía, el protocolo carece de un buen cuerpo de literatura científica. Por tanto, lo mejor sería beneficiarse de las bondades e inconvenientes que tienen ambos métodos con el objetivo de obtener los mejores resultados y equilibrar los posibles sesgos asociados de uno u otro.

Así mismo, la autora señala cuáles son estos sesgos. Pulido Polo considera que tres son los beneficios que el método científico del protocolo obtendría fruto de la triangulación metodológica:

Imagen 11: beneficios de la triangulación metodológica según Pulido Polo



Fuente: elaboración propia

En último lugar, hay que destacar las conclusiones claras que alcanza la autora: por un lado, afirma que, para llegar a la consolidación del estatus científico del protocolo, se debe estar al margen de modas comerciales/pasajeras que lleven a la disciplina a apartarse de su objetivo epistemológico. Por el otro, que se debe acercar a las ciencias de la comunicación. Por ello, tiene absolutamente claro que, para consolidar el protocolo y el ceremonial como ciencia, se debe hacer desde los métodos y técnicas de investigación que definen las ciencias sociales.

1.2.2.3. El protocolo como ciencia, según Álvarez Rodríguez

Álvarez Rodríguez también ha investigado el protocolo desde su perspectiva profesional y académica y, como hacen otros autores, enmarca la disciplina en las Ciencias Sociales y considera que está en un momento clave donde se está definiendo como ciencia. Además, bajo su punto de vista, se trata de una herramienta que establece ciertas reglas para actos públicos con el fin de transmitir un mensaje visual y verbal sobre el poder de una autoridad o institución.

A su manera de ver, la materia que supone el protocolo se ha abordado básicamente desde dos perspectivas principales: una profesional y otra académica. La primera ha tenido como consecuencia una producción literaria de carácter pragmático, donde se ha mostrado el día a día del ejercicio de dicha profesión. La otra vertiente, la académica,

ha tenido como objetivo integrarse, desde el mundo editorial, en el diálogo científico para ser relacionado con alguna de las ciencias ya existentes. Y desde esta última perspectiva, y su producción editorial, considera que el protocolo ha derivado, fundamentalmente, en dos visiones clásicas: una histórica y otra jurídica. Finalmente, añade que, unida a estas dos, en los últimos años está surgiendo otra perspectiva que está tomando mucha más fuerza: la vertiente comunicológica.

Desde la vertiente histórica, considera que el estudio del protocolo se centra en la narración de las tradiciones, costumbres, usos sociales y modas, a lo largo de la historia. Desde la perspectiva jurídica, observa como su estudio ha estado centrado, esencialmente, en las leyes, normas y reglas aprobadas en materia de protocolo a lo largo del tiempo. De ambas vertientes, considera que han perdido su valor tradicional por el hecho de hacer reformulaciones e interpretaciones de los hechos acontecidos en una sociedad postmoderna. Por tanto, plantea como complementaria y/o alternativa el estudio del protocolo desde la visión comunicológica. Una perspectiva basada y centrada en el protocolo como herramienta de comunicación, al servicio de las organizaciones para la transmisión de la identidad que creará una determinada imagen de las mismas.

Álvarez Rodríguez, además, como veíamos en la introducción, hizo un estudio de la documentación bibliográfica del protocolo. Para dicho ejercicio seleccionó fuentes que cumplieran determinados criterios como son: centrarse en la materia del protocolo y el ceremonial, estar escritos por autores españoles y publicados antes de 2006. A través de estos requisitos, filtró las obras y, de más de 500 libros, quedaron solo 170 con los requisitos suficientes para ser considerados fuente de interés científico. Además, encontró datos muy interesantes, ya que observó que hubo un aumento exponencial de publicaciones sobre protocolo en la última década que estudió. Detectó la carencia de autores vinculados a la universidad española y la casi inexistencia de libros considerados científico-teóricos frente a la abundancia de tratados, manuales y monografías cuyo autor ejercía la materia objeto de estudio como profesión y, por tanto, hacen una exposición de su trabajo práctico sin perspectiva científica, sino meramente ejemplificativa. Son una mera síntesis de conocimientos o una exposición general basada en el desarrollo profesional del autor.

Para completar, así como ir un paso más allá, este estudio sobre la bibliografía del protocolo, Álvarez Rodríguez hizo un análisis también sobre el léxico de la disciplina. Su objetivo fue el de identificar la terminología clave, ya que el léxico conforma y transmite la ciencia. Por tanto, la finalidad es la de conocer mejor el protocolo a través de las palabras y expresiones utilizadas en el mismo.

Coincide en que el léxico, como pieza de representación lingüística de cualquier campo de conocimiento, es el elemento en el que se apoya una disciplina para poder adquirir,

generar y transmitir el conocimiento específico. Por tanto, argumenta, la terminología desempeña un papel fundamental porque suministra una serie de términos que median en la comunicación, porque ayudan en la identificación de las reglas subyacentes entre la generación y relación de otros términos, además de contribuir como método y habilidad de trabajo. Con lo que llega a la misma conclusión que hemos llegado nosotros y otros autores:

La diversidad conceptual del protocolo, no sólo a la hora de considerarlo instrumentalmente, sino para ofrecer una definición que sirva de marco de referencia y que aporte el conocimiento necesario al receptor, constituye uno de los mayores obstáculos para el desarrollo de un cuerpo teórico sólido de la materia. (Álvarez Rodríguez, 2008b, p. 167)

Además, la autora, con el fin de demostrar y profundizar sobre la materia, investigó la palabra *protocolo* en dichas obras. De los 170 libros que analizó, encontró 51 definiciones distintas de protocolo. Un caos terminológico que, sin duda, y como decíamos anteriormente, dificulta mucho su avance como disciplina. Lo que nos lleva a apoyar la argumentación que hacíamos al inicio de este trabajo: es muy difícil para un estudiante el hecho de adquirir conocimientos en una materia en la que, para cada autor que se lee, hay que redefinir los conceptos básicos.

Por otro lado, en este análisis de términos, la autora determina que son 13 aquellos que representan a la disciplina a partir de la bibliografía analizada: “protocolo, precedencia, ceremonial, presidencia, etiqueta, peinado (de listas de invitados), cortesía, anfitrión, condecoraciones, cronograma, tratamiento, acto y derecho premial” (Álvarez Rodríguez, 2008b, p. 168).

Además, también analiza la tipología de actos, donde llega a la misma conclusión que con el léxico:

Toda esta variedad de clasificaciones, en lugar de enriquecer la materia, la oscurece debido a su falta de acuerdo en las cuestiones básicas de la delimitación del campo, y el objeto del saber y de la práctica del protocolo, lo que traslada más confusión y equívocos a la concepción social de la materia. (Álvarez Rodríguez, 2008b, p. 169)

Seguidamente, Álvarez Rodríguez analiza las obras escogidas y en ellas encuentra cuatro escuelas muy marcadas dentro de la disciplina del protocolo. Son formas en las que se ordena el conocimiento de la materia y que tienen más o menos contenido teórico. Estas escuelas no surgen a la vez en el tiempo, sino que van apareciendo de manera sucesiva y todas ellas mantienen su vigencia. Suponen verdaderas corrientes de conocimiento

profesional y unas aglutinan alrededor suyo más seguidores que otras, lo que, además, ha supuesto pequeñas polémicas entre unos y otros seguidores de las mismas.

La autora señala cuatro escuelas de protocolo y ceremonial en España con sus respectivos creadores y máximos exponentes:

Imagen 12: escuelas de protocolo y ceremonial y sus máximos representantes

- 1** **Escuela Tradicional Diplomática**
José Antonio de Urbina
- 2** **Escuela Jurídica**
Francisco López-nieto
- 3** **Escuela Histórica**
Felio Vilarrubias
- 4** **Escuela Comunicológica**
Carlos Fuente, M^a Teresa Otero y Marín Calahorro

Fuente: elaboración propia basada en la autora Álvarez Rodríguez

Esta última escuela, afirma la autora, es la más destacada en la actualidad y supone la de mayor proyección debido a la gran cantidad de trabajos y publicaciones que aglutina en los últimos tiempos.

Pero, a pesar de esta variedad de escuelas, sostiene que ninguna de ellas por sí misma resuelve todas las cuestiones relativas a la práctica del protocolo o a la enseñanza del mismo. Considera que cada una tiene una visión parcial y particular de la materia que ayuda a la explicación y comprensión de solo parte de la acción y problemas del protocolo. Por tanto, de forma aislada, todas estas escuelas parecen insuficientes para dar soluciones a los retos del protocolo en el s. XXI y de los que hablábamos al inicio de esta investigación.

De hecho, si vemos cada una de ellas por separado, llegaremos a la conclusión de que se necesitan entre sí. No podemos estudiar el protocolo sin tener en cuenta la parte histórica, ya que hablamos de una disciplina basada, fundamentalmente, hasta hace pocos años, en los usos, costumbres y tradiciones. Por otro lado, la parte diplomática. El protocolo ha sido la herramienta a través de la cual las naciones se han relacionado entre sí, y ha servido como facilitador de las mismas. No podemos olvidar tampoco la

parte jurídica. Hoy en día el protocolo pasa por esa serie de reglas establecidas por ley y que necesitamos para el desarrollo de cierto tipo de actos. Y, por último y no menos importante, la visión comunicológica. Sin duda, el protocolo destaca a lo largo de la historia como herramienta de comunicación. Se diseña un acto de forma estratégica para transmitir un determinado mensaje y producir una imagen concreta.

Por tanto, proponemos empezar a ver el protocolo como la ciencia del orden humano, y que se puede construir a partir de las aportaciones de todas estas escuelas, así como iniciar el camino para traer todo ese conocimiento disperso en otras disciplinas. De ese modo, podemos construir una disciplina independiente de las escuelas citadas y que funcionan hasta la fecha, ya que, en palabras de la autora, no son capaces de proporcionar de forma independiente una solución suficiente a la disciplina del protocolo.

Finalmente, la autora, hizo un análisis teórico del cuerpo del protocolo. Tras el análisis de la parte documental de la disciplina, obtiene otros datos muy interesantes, tales como que la disciplina del protocolo no tiene todavía teorías propias de carácter científico. Tampoco observa paradigmas, ni métodos, ni técnicas investigadoras propias. Todos los autores investigados por ella han desarrollado teorías de carácter funcionalista, es decir, están basadas en la parte comunicativa del protocolo y, por tanto, su aplicación se limita a la gestión de públicos en un entorno mediático en los eventos. Y es justo en esta área donde sí observa multitud de técnicas prácticas de aplicación basadas en el funcionalismo.

En definitiva, para poder avanzar hacia el estatus de ciencia, y poder enfrentarse a los retos del protocolo en el s. XXI, se necesita trabajar más en la dirección de aportar teorías científicas a la disciplina. De hecho, la autora precisa que, recurriendo a las teorías pertenecientes a la disciplina de las Ciencias Sociales, y más concretamente en el campo de las ciencias de la comunicación, se aprecia un contexto científico posible en el que hay teorías que se pueden aplicar al protocolo no solo desde el punto de vista funcionalista, sino también del interpretativo y crítico. Finalmente, desde un punto de vista más optimista, la autora considera que el protocolo no se encuentra en una situación peor que la teoría de la comunicación en general, ya que hay profesionales e investigadores que denuncian una situación parecida para esta.

Partiendo de la base de que se genere la ciencia del protocolo a partir de las ciencias de la comunicación, Álvarez Rodríguez afirma que se puede desarrollar de las especialidades de la comunicación institucional, corporativa y/o digital.

La vertiente de la comunicación institucional considera que es básica como generadora de mensajes para la ciudadanía a partir del corpus jurídico que produce. Desde esta

visión, entiende que no se está utilizando todo su potencial, ya que solo se usa el protocolo como gestor de imagen y actos, dejando de lado otros usos como serían los patrones históricos y legales a nivel comunicativo que se han empleado históricamente por las instituciones. La transmisión de la imagen ritual del poder es inherente a las sociedades estructuradas y, en este campo, el protocolo ha sido una herramienta clave. Actualmente, considera que se está viviendo un momento de crisis y transformación de las instituciones, lo que lleva aparejado una actualización del protocolo y del mensaje que transmite. Se está sufriendo un rechazo del protocolo desde la vertiente institucional por parte de la ciudadanía, fundamentado en el rechazo a la institución que representa.

Por lo que respecta a la vertiente de la comunicación corporativa, considera que las empresas han adoptado el protocolo para conseguir los mismos beneficios que están experimentando las instituciones: generar, proyectar, mantener y aumentar su imagen y poder (como marca). Lo están usando no solo en su comunicación externa, sino en la interna también. El protocolo está siendo utilizado como arma dentro de la batalla por el liderazgo comunicacional de marca. Aunque, en este sentido, la autora considera que no se está tampoco aprovechando todo el potencial de la disciplina. Afirma que se necesita mucha investigación en este sentido para perfeccionar su uso. De hecho, consideramos que esta sería una de las claves para el crecimiento del protocolo como ciencia. Vivimos en una sociedad consumista y capitalista donde las empresas son unos de los pilares fundamentales.

Finalmente, hablaba de la comunicación digital. Internet es un espacio nuevo donde millones de personas interactúan entre sí día a día y para el que todavía no hay una teoría de la comunicación digital. Es justo esta ausencia la que considera un filón para la ciencia del protocolo, ya que podemos ser los pioneros generando teorías nuevas de la comunicación donde se hable de cómo se crea, genera y transmite la imagen y el poder en la red. En este espacio, desde nuestro punto de vista, no solo hay que trabajar en cómo se crea y proyecta la imagen, sino también en analizar cómo son esas interacciones y cuáles son las reglas más adecuadas para su convivencia. Partiendo de que la esencia del protocolo son las reglas de las que se dota una sociedad para convivir en armonía, este espacio adopta un valor mayor, ya que no solo se interactúa entre personas de la misma sociedad, sino que expandimos el rango al mundo. Por tanto, esta visión abre nuevas posibilidades que han de ser estudiadas por la ciencia del protocolo.

1.2.2.4. El protocolo como ciencia, según Otero Alvarado

La profesora M^a Teresa Otero tiene muy claro que el protocolo está enmarcado dentro de las ciencias sociales y enfocado en términos comunicativos. En este sentido, Álvarez Rodríguez ya la citaba como precursora de la escuela comunicológica.

Desde la perspectiva de Otero, el protocolo está únicamente en aquello que tildamos de oficial y supone un sistema de comunicación del Estado que celebra actos como forma de comunicarse con sus públicos. A esto, añade, “una comunicación verbal y no verbal, tradicionalmente (y hasta hace poco) interpersonal o colectiva no masiva y formalmente normativa, cuya funcionalidad está en ordenar el ámbito espacio-temporal en el que se desenvuelve el emisor” (Otero Alvarado, 2016, p. 17). A esta forma de comunicación le otorga dos objetivos:

1) De un lado, transmitir de manera fidedigna una determinada identidad.

2) Y por el otro, generar o mantener un clima favorable a la entidad emisora, que permita un desarrollo cordial en dichos actos de las relaciones entre el anfitrión y sus públicos.

Por tanto, concluye la autora, se trata de un modelo de comunicación enmarcado dentro de las relaciones públicas organizacionales. Y en cuanto a lo argumentado, Otero añade un dato muy interesante de mediados del s. XX: la boda de Isabel II del Reino Unido. Fue la primera vez que un acto oficial se difundía en los medios de comunicación de masas llegando a todo el mundo. La radio estaba ya muy asentada, la prensa tenía mucho peso y la TV llevaba unos pocos años, pero supuso un antes y un después en términos de comunicación política e institucional.

Otero Alvarado considera el protocolo como un elemento de comunicación, reflexiona e inicia su estudio sobre la materia analizando la relación del protocolo con la comunicación.

Parte de la base de que toda actividad humana se desarrolla por medio de la comunicación. Desde el momento en el que surgió un grupo social entre humanos, estos necesitaron una forma de comunicarse entre ellos con el fin de conseguir sus propósitos. A medida que las relaciones fueron haciéndose más complejas, estos grupos crearon sistemas de comunicación más complejos. Pone como ejemplo las ceremonias. Por tanto, afirma, para poder conocer la relación entre ambas materias hay que analizar la comunicación desde dos perspectivas específicas: la interrelación entre los sujetos comunicantes y la modalidad de emisión.

Empieza por la interrelación entre los sujetos comunicantes. En este aspecto considera que se ha de diferenciar si la comunicación se realiza directamente entre emisor/receptor, donde tendríamos una fidelidad en la transmisión del mensaje en tanto en cuanto que no hay intermediarios y el mensaje sufre un nivel bajo o nulo de *distorsión*, o si, por el contrario, se da otro tipo de comunicación donde hay un intermediario de por medio entre emisor/receptor, es decir, los medios de comunicación, lo que supone una ampliación sustancial de las personas a las que llega

el mensaje en detrimento de la *distorsión* del mismo. Partiendo de este concepto, considera que existen tres tipos de comunicación:

1) La primera es la que denomina **comunicación interpersonal**. Supone un acto de comunicación que se desarrolla entre el emisor y un individuo o grupo reducido de ellos, que comparten la misma unidad espaciotemporal, de un modo alternativo y con la carencia de medios de comunicación de masas que actúen de intermediarios entre ellos. Pone como ejemplo una audiencia entre un jefe de Estado y los miembros del cuerpo diplomático o de un colegio profesional. Comparte el mismo espaciotemporal, con medios presentes, pero no como intermediarios de la comunicación entre ellos. Este tipo de comunicación, añade, es difícil de manipular, puesto que ambos elementos del proceso comunicativo están frente a frente y pueden interactuar.

2) A continuación, habla de la **comunicación colectiva no masiva**. En este tipo, el acto de comunicación se produce entre un emisor y un número elevado de individuos compartiendo la misma unidad espaciotemporal donde el criterio definidor es la simultaneidad en el proceso, más que en la cantidad de individuos receptores. En este caso, pone como ejemplo la celebración de una rueda de prensa por parte de un alto cargo del Estado, que habla a un grupo de periodistas, o la conferencia de unos premios de relevancia como los Nobel. Comparten espacio-tiempo recibiendo el mismo mensaje sin intermediación de medios de comunicación y existe la posibilidad de que cualquiera de ellos tome la palabra para hacer preguntas. Es decir, habría una retroalimentación y bidireccionalidad. Finalmente, añade, aquí la manipulación resulta difícil puesto que existen muchos testigos y se pueden pedir explicaciones u aclaraciones *a posteriori*.

3) Por último, habla de la **comunicación colectiva masiva**. Este tipo de acto comunicativo se da entre un emisor y un receptor colectivo que no comparten un mismo espacio-tiempo, y siempre contando con la intermediación de los medios de comunicación. Como ejemplo pone cualquier tipo de acto del cual los medios se hacen eco dando a conocer qué ha ocurrido ahí, quiénes han asistido... Por tanto, la principal ventaja es que llega a una gran cantidad de público, pero en cambio el uso de intermediarios supone la *distorsión* del mensaje que se manda. La eterna dualidad entre cantidad versus calidad.

Por ello, Otero Alvarado (2016) , concluye que, para las relaciones públicas

La comunicación colectiva no masiva y la interpersonal son los medios más efectivos para conseguir sus objetivos, al permitirnos relacionarnos directamente y sin intermediarios con nuestros públicos y hacerles llegar nuestros mensajes fidedignamente. Y podemos decir que los actos, los

eventos, son una de las modalidades más efectivas de comunicación interpersonal y colectiva no masiva con la que un buen publicirrelacionista puede contar. (p. 21)

Y tras analizar la interrelación entre los sujetos comunicantes, finalmente, pasa a hacer un análisis basado en la modalidad de emisión. En este aspecto diferencia entre comunicación consciente y no consciente o, dicho en otras palabras, comunicación verbal y no verbal. Bajo su punto de vista, “no supone una dicotomía insalvable o incompatible” (Otero Alvarado, 2016, p. 21). Los contempla como dos canales estrechamente ligados que en muchas ocasiones lanzan mensajes diferentes. La vertiente no verbal supone la mayoría del acto comunicativo y, por ser inconsciente, es más difícil de *fingir*. De aquí, señala, la importancia para los profesionales de las relaciones públicas en dominar ambos aspectos de la comunicación al máximo. No solo la parte verbal, sino aquello que se expresa con el cuerpo: “¡Cuántas veces gestos, indumentaria y orden de intervención o ubicación en un evento han puesto en evidencia rimbombantes manifestaciones públicas de excelencia!” (Otero Alvarado, 2016, p. 22).

Imagen 13: niveles de las relaciones entre comunicación y protocolo

De + inmediatez a + intermediación	Modo de emisión	
1. Comunicación interpersonal	Comunicación	Comunicación
2. Comunicación colectiva no masiva	Verbal	No Verbal
3. Comunicación colectiva masiva		

Fuente: obra de M^a Teresa Otero: Protocolo y organización de eventos (2016)

El siguiente paso que da Otero en su análisis del protocolo enmarcado dentro de las relaciones públicas (RR. PP.) es analizar la relación entre ambas disciplinas.

Considera que las relaciones públicas aparecieron en la esfera pública como forma de atraer voluntades hacia un programa político por medio de acciones de propaganda, a partir de un elemento fundamental en la comunicación: la persuasión. La empresa se dio cuenta de la efectividad de este tipo de forma de comunicación, por lo que adoptó sus técnicas con el fin de conseguir hacia sus organizaciones una predisposición ideológica favorable de un grupo social, así como la venta de sus bienes o servicios a dicho colectivo.

Por tanto, hemos de ver cuáles son los modelos de comunicación existentes en las RR.PP. para ver cuál es su efecto sobre el protocolo y la organización de eventos.

1) El primer modelo es el denominado **agente de prensa o publicity**. Su naturaleza lo hace unidireccional y asimétrico. Establece el nacimiento de este modelo en el s. XIX y considera que hoy en día se sigue dando en determinados ámbitos. Su acción consiste en unas relaciones públicas intuitivas basadas en la emisión de cualquier información válida con el fin de conseguir notoriedad para el emisor. Sus métodos incluyen, en ocasiones, como punto de partida la manipulación o la mentira y no permiten la retroalimentación o la investigación.

2) A continuación habla del modelo denominado **de información pública**. Por sus características es unidireccional y asimétrico, pero responde a la verdad y la transparencia recurriendo en ocasiones a filantropía como modo de conseguir popularidad. En este modelo desaparecen el engaño y el secretismo y afirma que es el que usan la mayoría de los gabinetes de prensa actuales. Su preocupación está más en proporcionar la información que ellos consideran relevante para sus intereses que la que sus públicos demandan.

3) El tercer modelo lo denomina **bidireccional y asimétrico**. Supone un salto cualitativo respecto a los anteriores, puesto que su finalidad es persuadir científicamente, es decir, investigamos al público al que nos queremos dirigir para dar forma a esa comunicación con el fin de conseguir los objetivos de la organización y con un elemento de retroacción. Surge como modelo ligado al concepto de que las RR. PP. no pueden darse separadas de la democracia. Este modelo considera que se parte de la adecuación y negociación de intereses diferentes y a menudo contrapuestos entre la sociedad y las organizaciones, y el ejercicio de las RR. PP. como comunicación persuasiva es signo de salud democrática, ya que los flujos de información permiten ser rebatidos y contrastados por quienes no los comparten.

4) El cuarto modelo, como el anterior, recibe su nombre de las características que lo definen: **bidireccional y simétrico**. Este modelo asume el anterior, con la diferencia de que la persuasión se da en un clima de entendimiento mutuo, de forma y manera que los cambios afectan al público receptor tanto como a la organización emisora. Un modelo que se entiende como *management* socialmente responsable basado en la investigación, el entendimiento y el mutuo acuerdo.

5) Finalmente, habla del quinto modelo denominado **antagonismo cooperante**. Supone un cambio y evolución respecto al anterior, puesto que sitúa al profesional de las RR. PP. como interlocutor de las organizaciones y sus públicos, cuya finalidad es buscar y realizar los pactos necesarios entre ambas entidades, pero respetando las discrepancias y centrándose en sus coincidencias. La autora considera este modelo como el ideal para la actualidad. Daría a los profesionales que la ejercen capacidad gestora y negociadora que los llevaría a ser capaces de prever los potenciales conflictos

que pueden surgir con el fin de poder poner las soluciones en marcha para evitarlos, y en caso de que ocurran, contarían con medios para poder minimizar sus efectos.

Dicho esto, Otero Alvarado (2016), concluye que

Si entendemos que las normas protocolarias se ocupan de conformar espacio-temporalmente los ámbitos en los que se desenvuelve el poder establecido, y que los jefes de protocolo son publicirrelacionistas especializados en gestión de públicos en eventos, parece fácil deducir que de sus capacidades de investigación, gestión y negociación dependerá en gran medida el éxito o el fracaso de la presencia pública de las instituciones implicadas. (p. 29)

Ha quedado claro, y lo veremos más adelante con detalle, que desde esta investigación vemos el protocolo desde una perspectiva más amplia de lo que lo hace Otero Alvarado. Encorsetar la disciplina en la práctica de la vertiente oficial de la profesión, después de la investigación que hemos llevado a cabo, nos parece ver la misma de forma parcial. Pero eso no quita para que estemos de acuerdo en esta parte de las afirmaciones de la autora. El protocolo genera un mensaje y, sin duda, una de las disciplinas que más va a aportar a la ciencia del protocolo son las ciencias de la comunicación; por ello, la vertiente de las relaciones públicas es un imprescindible a tener en cuenta.

1.2.2.5. El protocolo como ciencia, según Sánchez González

En su obra, Sánchez González (2018) tiene muy claro que, para poder construir la ciencia del protocolo, se tiene que hacer desde la aproximación de otras disciplinas. En una investigación que llevó a cabo, vinculando derecho y protocolo, concluye que este último tiene un carácter multidisciplinar y transversal y solo a través de crear una epistemología desde esa perspectiva se puede crear la ciencia del protocolo para responder a la realidad actual.

Como veíamos en la introducción, considera que existe una confusión terminológica alrededor de los conceptos clave de la disciplina, tales como protocolo, ceremonial, etiqueta y usos sociales, lo que no ayuda a construir ciencia. Considera importante asentarlos y definirlos como condición necesaria para que la disciplina avance.

Propone el estudio e investigación en protocolo a partir de la ciencia del derecho. ¿Por qué? Para ella, protocolo en sentido estricto es la legislación jurídica utilizada por las instituciones públicas y en sentido amplio, la normativa sobre la que se basa el comportamiento de un grupo social; por ello, el derecho tiene que ser una de las

disciplinas que haga avanzar la ciencia protocolar. En definitiva, la normatividad del protocolo es la que lo hace perfecto para estudiarlo desde el punto de vista del derecho.

A partir de esta premisa, considera que existen cuatro sistemas normativos encargados de regular la conducta humana y que el derecho puede aportar para estudiar el protocolo. Estos son derecho, moral, religión y reglas de trato social que, a su vez, originan diferentes sistemas normativos:

1) **Normatividad social:** supone el conjunto de reglas socialmente reconocidas, con un marcado carácter de difícil imposición y cuya forma de sancionar es el reproche social. Como ejemplos pone la moda, el saludo, la buena educación...

2) **Normatividad jurídica:** exige a las personas que viven en un ordenamiento jurídico una determinada conducta y es coercitivamente exigible.

3) **Normatividad moral:** conjunto de normas morales.

4) **Normatividad religiosa:** conducta religiosamente adecuada cuyo incumplimiento (pecado) tiene consecuencias de rechazo social y en la próxima vida.

Estos cuatro sistemas normativos que describe la autora se caracterizan por requerir a cada individuo una determinada conducta y responsabilidad, cuyo incumplimiento supone una desviación que debe ser justificada ante el resto de los que conforman el grupo social, según el grado de normatividad.

Y es en este punto donde la autora se reafirma y justifica su definición de protocolo: este no solo es un conjunto de normas en tanto en cuanto son exigidas y han de cumplirse. Los objetivos del protocolo van más allá de regular la convivencia, buscando además la transmisión de una determinada imagen y producir un mensaje. Y ambos objetivos se hacen desde una perspectiva estratégica con técnicas muy definidas. Por tanto, dice, además el protocolo no solo es derecho, sino también comunicación y RR. PP. o sociología. En definitiva, y como decíamos anteriormente, una disciplina con carácter multidisciplinar y transversal.

En esta misma investigación que lleva a cabo, sigue profundizando en la relación protocolo-derecho. En primer lugar, ve similitudes entre ambas disciplinas en cuanto a su definición. Igual que le pasa al protocolo, el derecho no tiene una definición universalmente aceptada por todos los profesionales e investigadores. Hay un acuerdo de mínimos en lo que respecta a su coercibilidad, es decir, la posibilidad de exigir una determinada conducta, no hay un acuerdo al delimitar el objeto de estudio. De la misma forma que ocurre con el protocolo, hay determinadas escuelas y las definiciones están realizadas a través de cierto grado de doctrina personal. Estos son, pues, los argumentos

que la autora esboza para ver grandes paralelismos entre protocolo y derecho en cuanto al concepto.

De hecho, no podemos estar más de acuerdo con la autora. Tal y como indican las investigaciones a las que hemos hecho mención y veremos más adelante, nadie sabe qué es el protocolo desde un punto de vista científico. Cuando hemos analizado los autores que dan definiciones sobre la disciplina, todos ellos construyen sus argumentaciones sobre la de otros autores que no han hecho un análisis científico del mismo y que se identifican con una corriente o escuela determinada. Por tanto, en este caso, la autora, tal y como consideramos que le ocurre a Otero Alvarado, es víctima de sus propios argumentos: ven la disciplina con un grado de doctrina propio: el derecho para Sánchez González y la historia para Otero Alvarado.

Sigue avanzando en el tema a partir del concepto de institución. Visto desde la perspectiva de “mecanismos de índole social y cooperativa, que procuran ordenar y normalizar el comportamiento de un grupo de individuos” (Sánchez González, 2018, p. 221). Por ello, su objeto de estudio está en las ciencias sociales y jurídicas. Dentro de estas instituciones tenemos las de carácter político cuyo objeto es regular la estructura y órganos de gobierno que existen dentro de los Estados. De hecho, afirma, hay una línea de estudios denominada institucionalismo, cuyo objetivo es el estudio de las instituciones, con el fin de comprender mejor su funcionamiento y efectividad. Desde esta perspectiva, entendiendo el protocolo en sentido estricto como elemento de las instituciones políticas que regula su forma de proceder, es fácil asumir que la autora considere el derecho como una disciplina indispensable para la ciencia protocolar. En el derecho de las instituciones es donde se recoge la mayor cantidad de normas jurídicas a las que recurre el protocolo que, según ella, son:

1) Normativa sobre la ordenación de autoridades.

2) Normativa sobre el orden de celebración de los actos públicos oficiales, su naturaleza y también clasificación que determina el uso de una normativa u otra.

3) Atribución de presidencias en actos oficiales.

4) Normativa sobre los honores conferidos a las más altas autoridades del Estado en representación de una nación. “Honorificencia Institucional” (Sánchez González, 2018, p. 222).

5) Normativa referida a simbología: heráldica y vexilología institucional. Se refiere a banderas oficiales, características, colocación y honores.

6) Normativa referente a honores y distinciones que se confieren a personas e instituciones.

7) Tratamientos de las autoridades.

Por último, aporta dos aspectos importantes. Por un lado, una clasificación de la normativa desde la perspectiva del derecho para ayudar al estudio de las normas que pertenecen al protocolo. Por otro lado, establece las disciplinas jurídicas de las que se puede ayudar el protocolo para seguir profundizando en su estudio.

Respecto a la clasificación de la normativa, se basa en el autor Hart. Por ello, tendríamos tres tipos.

1) En primer lugar, las **normas primarias**. Son normas de conducta que crean obligaciones y que determinan qué está permitido, prohibido y qué es obligatorio.

2) En segundo lugar, **las secundarias**, que son aquellas que atribuyen poderes o facultades.

3) Por último, las normas denominadas **de cambio**. Estas indican como pueden derogarse o modificarse otras normas, es decir, como producir otras normas.

Por tanto, concluye la autora, la normativa usada por el protocolo es secundaria y existen a, su vez, de dos tipos: las normas de orden público, las cuales no pueden modificarse por las partes, y las de orden privado, donde las partes pueden cambiarlas.

Por ello, afirma, las normas de protocolo son de orden público que, en función de sanción a su vez se pueden clasificar en tres categorías:

1) **Normas perfectas**, las cuales están dotadas de una sanción en caso de incumplimiento.

2) **Normas imperfectas**, carentes de sanción por incumplimiento.

3) **Menos que perfectas**, cuya sanción acarreada se considera inadecuada.

Por consiguiente, determina que las normas del protocolo, desde esta perspectiva, son normas imperfectas. Y, a modo resumen de tanta clasificación, dice: “Por tanto, las normas de protocolo, entendido el protocolo en sentido estricto, son normas secundarias, de orden público y, con carácter general, menos que perfectas. Y entendido en sentido amplio, son normas secundarias, de orden privado e imperfectas” (Sánchez González, 2018, p. 223).

Finalmente, la autora, hace referencia a cuáles son las disciplinas auxiliares del derecho para el protocolo.

A) **Historia del Derecho y de las Instituciones.** Esta vertiente del derecho nos acercará a la evolución a lo largo de la historia que el protocolo y el ceremonial han tenido, así como ayudarnos a entender su configuración actual.

B) **Derecho administrativo,** que nos aportará la visión de cómo actúan las instituciones públicas.

C) **Derecho político y constitucional,** que nos aporta no solo la estructura del Estado y las entidades supranacionales que posee y cuáles son los organismos de la Administración central, periférica e internacional, sino también las reglas de funcionamiento o normas procesales o procedimentales.

D) **Derecho nobiliario,** es decir, una parcela del derecho civil que se ocupa específicamente de la concesión de los títulos nobiliarios y tipos.

E) **Derecho premial,** encargado de reglar la concesión de premios, honores y distinciones.

F) **Simbología,** que estudia el conjunto de símbolos, y que tiene un apartado donde se ocupa de los oficiales del Estado: banderas, escudos e himnos.

G) **Vexilología.** Ciencia de las banderas que es determinante para comprender, no solo la del Estado, sino las de las Comunidades Autónomas, entidades locales, organismos internacionales e incluso de otros países de nuestro entorno.

H) **Heráldica** o estudios de las armas y escudos que haría relación a la simbología antes indicada.

En definitiva, estamos de acuerdo con la autora en que el derecho, como ciencia, es una disciplina que el protocolo necesita para entenderse mejor así mismo. Más allá de que se esté de acuerdo o no con que el protocolo solo y exclusivamente es la parte clasificada como oficial, debemos tener en cuenta que a lo largo de la historia el poder ha sido el que ha empleado la disciplina del protocolo, por tanto, necesitamos estudiar esta parte para entender mejor qué es el protocolo.

A lo largo de estos siglos hasta nuestros días, la investigación histórica viene a demostrar que el Protocolo y el Ceremonial formaban parte de las preocupaciones prioritarias del Poder, de modo que aparecen

sucesivos documentos que perfilan hasta extremos increíbles la vida de la Corte y las relaciones entre la sociedad y el que la gobierna. (Ramos Fernández, 2014, p. 1083)

1.2.2.6. El protocolo como ciencia, según Martí Perelló

En la investigación del protocolo como ciencia, el autor Martí Pellón (2012) analiza el protocolo en su estado a nivel académico y su perspectiva comunicativa. Desde el punto de vista académico, afirma que cada año se incrementan los estudios que ofrecen la especialidad del protocolo. Enmarca la disciplina también dentro de las ciencias sociales, y particularmente en las áreas y titulaciones de las ciencias de la comunicación, debido a que hay un aumento considerable de libros y artículos de revista que hablan del mismo.

Desde una perspectiva comunicativa, según él, el protocolo tiene tres caracteres básicos:

1) Por un lado, el acto protocolario como una **forma de transmitir un mensaje** concreto y, además, como un acto de manifestación de autoridad. Aunque el autor no hace referencia a ello, consideramos esa figura como la del anfitrión. Aquella persona en la que recae la organización y la responsabilidad del acto.

2) Por otro lado, afirma que el protocolo **escenifica una determinada cultura organizacional** en todos los actos públicos de la empresa y que esta se enfrenta a la contestación desde distintas perspectivas culturales. Esta afirmación es muy interesante a nuestro parecer, puesto que hoy en día todo lo que se hace desde la empresa se mira con lupa y, cuando desde diferentes grupos sociales, no se hace acorde a las tendencias actuales, estas reaccionan chocando. Esta perspectiva se ha acentuado hoy en día mucho debido al surgimiento de las redes sociales. Su carácter de comunicación con potencial mundial y bidireccional, lo han hecho un elemento a tener muy en cuenta por parte de cualquier organización pública o privada.

3) En último lugar, y relacionado con el primero, el protocolo como el acto a través del cual la **autoridad y/o anfitrión interactúan con sus públicos** en busca de una respuesta y consecuencias. Si desde el protocolo se configura un acto con unas determinadas características que mande un mensaje diseñado de forma estratégica, es para que haya una difusión por diferentes medios del que se espera una respuesta por el público.

Por tanto, el protocolo es entendido como una herramienta de comunicación estratégica diseñada para mandar un determinado mensaje, creado a partir de una

determinada cultura organizacional y sus respectivos valores, por parte de una organización y que permite al emisor la difusión en diferentes medios de dicho mensaje con el objetivo de obtener una determinada respuesta de los públicos a los que se dirige. No obstante, si vamos más allá del mundo empresarial y gubernamental, y lo aplicamos al protocolo social, obtenemos el mismo resultado. Un anfitrión que desea agasajar a sus invitados generando un determinado acto en el que se tienen en cuenta elementos del protocolo, como podría ser la organización de los invitados o las directrices de la mesa, y que con dicho diseño del acto crea un determinado mensaje que se percibe por los invitados durante el mismo.

1.2.2.7. El protocolo como ciencia, según Sierra Sánchez y Sotelo González

Otros autores, como Sierra Sánchez & Sotelo González, entienden la disciplina como cultural con un valor comunicativo social y una dimensión pragmática y finalista, de corte social. Por ello, consideran que su encaje pertenece a las ciencias de la comunicación.

Consideran, además, que el antes y el después en la disciplina vino cuando Felio Vilarrubias introdujo el protocolo en los estudios de postgrado de la Universidad de Oviedo y María Teresa Otero Alvarado realizó la primera tesis doctoral en materia de protocolo. A través de estos hechos se le ha empezado a conceder al protocolo la importancia que le corresponde en la comunidad universitaria y científica. En palabras de los autores

No se trataría por parte de la universidad, dar categoría universitaria a un mero tema de precedencias entre cargos públicos o personas poseedoras de un cierto rango que públicamente se les reconoce. No se trata de eso en absoluto en este siglo XXI. Desde nuestro punto de vista, la disciplina del protocolo ha salido del uso exclusivo de la esfera oficial a otras esferas y, por consiguiente, afecta a un mayor número de personas. (Sierra Sánchez & Sotelo González, 2008, p. 18)

Finalmente, afirman que han sido las redes sociales e internet las que han tenido un papel decisivo a la hora de democratizar el protocolo y, por tanto, pasar de la esfera oficial a otros ámbitos de aplicación.

En otro artículo, Sierra Sánchez perfila en mayor profundidad un concepto de protocolo ampliando datos respecto a lo ya aportado. Defiende el protocolo como rama profesional, ejercida por una persona especialista en la materia. Bajo su punto de vista, es una herramienta de comunicación de primer orden que aporta a la organización, pública y privada, alto valor añadido dando, además, una componente humana a la

imagen e identidad corporativa. “Su valor comunicativo es excepcional para favorecer la posición de la entidad organizadora en el contexto exterior. Logra, sin duda, un efecto de persuasión a través de la seducción de la ordenación de símbolos” (Sierra Sánchez, 2008, p. 341). Por tanto, leyendo las palabras del autor, el lugar del protocolo está en la universidad, donde se encaja en las ciencias de la comunicación y donde han de formarse los profesionales de la materia.

1.2.2.8. El protocolo como ciencia, según Laforet

Con el estudio de Laforet (2003), vamos a profundizar sobre la pregunta de si los símbolos pueden considerarse el lenguaje del protocolo.

Este autor deja muy claro que hablar tanto de heráldica como de protocolo es hablar de comunicación. Ambas materias tienen una finalidad comunicativa clara que parte de la necesidad social de expresarse a través de una serie de signos articulados, que generan un determinado discurso y es decodificado por el destinatario. Y tal y como señala Radic añade que, estos signos —que son los símbolos— permiten representar realidades mucho más complejas y amplias de las que son por sí mismas. Por tanto, en su opinión, la comunicación en el protocolo se produce a través del lenguaje simbólico. De hecho, propone el estudio de la semiótica y la heráldica —como sistema de símbolos— como elemento para ampliar y construir conocimiento en la ciencia del protocolo.

Así mismo, habría que plantearse, entre otras, cuestiones como: ¿Cómo es posible que a veces una representación a propósito de algo se configure, o no, como un contenido comunicativo y se vincule, o no, a unas expresiones determinadas?, [...] y ¿qué hace posible o imposible el control por la comunicación? Una respuesta sistemática a todas estas cuestiones, como a muchas otras paralelas, permitirá construir una teoría científica, o sea fiable, sobre la materia propuesta, y con ella alcanzar un mejor conocimiento y control de las situaciones comunicacionales que se dan a partir de la utilización de un lenguaje simbólico. (Laforet, 2003, p. 132)

Por tanto, afirma que, si hablamos del lenguaje como la capacidad del ser humano de comunicarse por medio de signos (símbolos) comunes a un grupo social, tales como el lenguaje verbal o el de signos, el protocolo tiene su propio lenguaje; por ello, tenemos que estudiar cómo son y cómo se articulan esos sistemas de símbolos en nuestra disciplina con el fin de entenderla mejor y construir ciencia en el protocolo. En definitiva, se trata de conocer la génesis de nuestro lenguaje simbólico, así como conocer los símbolos que le son más propios y sus procesos de significación.

En esta misma línea ha trabajado Laforet con respecto a la heráldica. El autor afirma que esta disciplina surge en sus orígenes como un instrumento de comunicación que, con la evolución, se convierte en un sistema de códigos complejos en el cual todos sus elementos se han visto sometidos a un proceso de significación en un ámbito social y cultural determinados. Surge como «marca» diferenciadora de los caballeros en las justas medievales. Se usaba para eludir y diferenciarse del uniforme blanco con cruz roja que solían usar, y acabó siendo un emblema de la nobleza de la época. Como símbolo, y tal y como decíamos anteriormente, amplía su significado, puesto que llevarlo era hacer referencia a todos los méritos, acciones y causas, presentes y pasadas, que caballero tras caballero, habían ido sumando al símbolo. Por tanto, identificaba el linaje y procedencia de su portador y, por ello, suponen un auténtico lenguaje simbólico articulado a través de códigos convencionales.

En esta línea, no son de extrañar definiciones de la heráldica como la propuesta por Asencio y Torres, para quién se trata de "la ciencia o arte que enseña a descifrar y componer con acierto los escudos de armas conforme a leyes, reglas, usos y costumbres en cada nación". (Laforet, 2003, p. 135)

Finalmente, Laforet hace referencia al valor de la heráldica en la actualidad. Considera que es de suma importancia estudiar y preservar la vertiente de carácter noble o de los linajes, y alude a lo que denomina «heráldica institucional» y «heráldica empresarial», que no es otra cosa que los logotipos o marcas de empresas que venden una imagen de una empresa clara y definida. Banderas, himnos, objetos de uso cotidiano con símbolos, etc., son elementos que permiten al protocolo el articular un lenguaje simbólico que transmite un determinado mensaje sobre una empresa o institución. De hecho, nos permitimos añadir que, en el ámbito social, cuando, por ejemplo, se elige un determinado detalle para regalar en un acto privado, estamos haciendo lo mismo: dar un símbolo que tiene asociados una serie de valores reflejo de aquella persona que lo entrega. Por tanto, bajo nuestro punto de vista, queda absolutamente claro que hemos de estudiar el lenguaje de los símbolos dentro del protocolo con el fin de dar respuestas a muchas preguntas que nos permitirán construir ciencia dentro de la disciplina del protocolo.

[1.2.2.9. El protocolo como ciencia, según Sáez González y Martínez Fierro](#)

Por último, en un estudio reciente, los autores Sáez González & Martínez Fierro (2020) hacen una revisión bibliométrica de las tesis y los artículos de protocolo y ceremonial, catalogados en las bases de datos Web of Science del Social Sciences Citation Index–Communication–Journal List y Scopus a nivel internacional, así como Teseo (para las

tesis doctorales), Dialnet y Google Scholar a nivel de España e Iberoamérica en lengua española, con el fin de responder a si el protocolo es una ciencia y el estadio en el que se encuentra.

A la vista de los datos analizados, aprecian que no se ha construido una teoría propia que permita al protocolo diferenciarse del resto de disciplinas científicas de las que se nutre. Lo que, unido a la escasez de reflexión en lo que respecta a su parte epistemológica, los lleva a concluir que “no exista un corpus suficiente como para que sea considerado una disciplina propia”. (Sáez González & Martínez Fierro, 2020, p. 171)

De hecho, consideran que es algo que comparte con el resto de las ciencias sociales. Estas evolucionaron a partir de la observación y experimentación y el protocolo apunta en esta dirección. Y añaden que su centralización en las Ciencias Sociales es difícil, por el hecho que apuntábamos anteriormente en este trabajo: su naturaleza transversal y multidisciplinar. Según la perspectiva que se le dé, cambia su enfoque de estudio. Por lo que dicen: “En todo caso, los resultados constatan empíricamente que se trataría de una disciplina científica en sus primeras etapas de desarrollo, tal y como ya apuntaban teóricamente otros autores” (Sáez González & Martínez Fierro, 2020, p. 172)

Respecto a la bibliografía científica analizada, consideran que el número existente es creciente. Desde el año 2000, cuando se publicó la primera tesis doctoral, se ha publicado al menos un artículo científico sobre protocolo y ceremonial al año en revistas académicas indexadas. Lo que contrasta con la escasez de publicaciones en revistas de ámbito internacional. Por otro lado, denuncian la escasez de artículos científicos en revistas comparado con la gran cantidad de publicaciones de índole divulgativa sobre la práctica protocolar. A lo que añaden que no se aprecian autores relevantes o redes de investigación en materia de protocolo.

En cuando a la temática, aprecian que se publica siempre desde una perspectiva histórica, jurídica o comunicológica. Observan una diversidad de temáticas, sin una aparente conexión entre ellas, pero estrechamente relacionadas con las Ciencias de la Comunicación. “Por ello, hay que dotar al Protocolo de una teoría propia sin necesidad de recurrir al instrumental de ciencias sociales ya consagradas como la Historia, la Geografía, la Política, la Sociología, la Economía y el Derecho, entre otras” (Sáez González & Martínez Fierro, 2020, p. 172).

Consideran que es una disciplina en sus inicios, porque parece un híbrido entre varios saberes tales como las humanidades, las ciencias sociales y del comportamiento. Lo que produce que tome prestados diferentes saberes, herramientas y procedimientos de estas u otras disciplinas cuando lo necesita.

Sin embargo, la maduración de su análisis teórico logrará finalmente independizarlo por completo de otras ciencias sociales auxiliares y construirse como un conocimiento nuevo, distinto e integrador. (Sáez González & Martínez Fierro, 2020, p. 172)

Por consiguiente, a partir de los datos obtenidos, concluyen que:

1) El protocolo es una disciplina científica encuadrada en las Ciencias Sociales de la Comunicación y su estado como ciencia es embrionario, debido a que no ha desarrollado su propia epistemología y teorías.

2) Añaden que, como disciplina, ha de incrementar el impacto de sus publicaciones en tres factores: por un lado, aumentar el número de artículos que aplican un método científico. Por otro lado, el número de citas. Y finalmente, el número de revistas académicas especializadas en la materia.

3) Y para concluir, señalan que se hace necesaria la profundización en la materia en general y especialmente en el protocolo empresarial, donde se aprecia un vacío en este sentido.

1.3. Qué es el protocolo

En las dos próximas partes de este trabajo de investigación, vamos a responder a la pregunta sobre el concepto de protocolo. La razón por la que hemos decidido dividir el contenido en dos tiene que ver con la naturaleza de la respuesta.

En la primera parte vamos a responder a la pregunta sobre el concepto del protocolo desde la revisión de la bibliografía existente que, como veíamos anteriormente, responde a documentación de carácter profesional y no científico. En la siguiente parte responderemos a la pregunta ofreciendo una definición de protocolo a la que le seguirán sus respectivas justificaciones científicas fruto de una revisión bibliográfica.

1.3.1 Concepto desde la perspectiva profesional de la materia

1.3.1.1. Qué es el protocolo según Urbina

José Antonio De Urbina (2006), autor que como indicábamos anteriormente es un referente de la Escuela tradicional diplomática (Álvarez Rodríguez, 2008b, p. 170), fue el precursor en los estudios de posgrado de protocolo en España.

Bajo la perspectiva de este autor, protocolo es un concepto que existe en todas las culturas y que tiene el mismo significado. No obstante, la diferencia terminológica puede generar cierta confusión. En algunas partes del mundo, como España, se usa la palabra protocolo y en otras, como en Hispanoamérica, por ejemplo, emplean la palabra ceremonial. “Es necesario, como corolario de esta explicación hacer una aclaración motivada en la exigüidad o falta de precisión de los términos: así, hablamos de ‘Ceremonial’ como ciencia y de ‘ceremonial’ como la técnica de ejecución de las normas protocolares”. (Radic, 2002, p. 126)

En este sentido, si investigamos fuera de los países de lengua española, observaremos que prefieren usar términos como relaciones públicas, institucionales, etc. Para confirmar este supuesto, hablábamos a principios del año 2019 con Jean Paul Wijers, profesional neerlandés de amplia experiencia y que se dedica actualmente a la docencia en la materia. Este *protocolero* nos indicó que no puede usar la palabra protocolo cuando publicita sus cursos por las connotaciones negativas que tiene, puesto que dicho término «No atrae alumnos ni interés alguno», según afirmaba. Sin embargo, usando la expresión «gestor de relaciones internacionales y/o organizacionales» tiene una efectividad mayor. En conclusión, la práctica de la profesión es la misma, pero la forma de denominarla difiere y lo mismo ocurre con los propios conceptos. Por este motivo, el concepto de protocolo está lejos de ser unitario.

Para De Urbina (2006), la manera de definir el protocolo de forma sustancial la recoge la siguiente definición: el protocolo sería una “actividad determinante de las formas/modos exitosos, bajo los cuales se lleva a cabo las relaciones del ser humano con sus semejantes” (p. 27). De este modo, el concepto se entiende mucho mejor y se entiende mejor porque es el creador y mayor exponente de la corriente de la tradición diplomática. También añade que la disciplina nació con el ser humano y no morirá mientras este siga en el mundo, puesto que las personas tienen una necesidad total y absoluta de relacionarse con sus semejantes.

Respecto a su antigüedad, el autor determina que uno de los textos más antiguos con los que contamos es el Código de Hammurabi, de 1750 a. C, pero el protocolo es mucho más antiguo. Se remonta a los tiempos del paleolítico, cuando los primeros seres humanos necesitaron vivir en sociedad y, por tanto, necesitaron dotarse de una serie de normas que regularan la convivencia del grupo (Orozco López, 2016, p. 7).

De Urbina considera que del Código de Hammurabi se pueden obtener la sustancia, el carácter y objetivo final del protocolo. Estos se pueden resumir en tres elementos:

- En primer lugar, que el protocolo se basa en la **cortesía**. Es la esencia de la educación y, por ello, sinónimo del respeto a todas las personas sin diferenciar sus condiciones personales o sociales. Por ello, añade, solo puede darse en plenitud en los países democráticos, ya que en las dictaduras se da lo que denomina seudoprotocolo, que se emplea para controlar a las personas.

- Por otro lado, un elemento clave es el **buen hacer**. Allá donde se emplea el protocolo, su objetivo es que todo salga bien. Es una herramienta flexible creada para resolver problemas.

- Finalmente, indica que el protocolo se emplea para crear una **convivencia positiva**. Está presente en todas las actividades, actos, etc., de la estructura y acción de los gobiernos y estos organismos tienen como finalidad la buena gestión de la convivencia humana.

Asimismo, y ligado a este concepto de protocolo estrechamente relacionado con las relaciones humanas, el autor determina cinco etapas que tienen que ver con la madurez del mismo. En las primeras etapas determina la poca madurez de la materia puesto que las diferentes naciones vivían muy aisladas las unas de las otras. Empieza un periodo de madurez cuando mejoran los medios de transporte y, por tanto, este hecho cambia teniendo más actividad entre los diferentes países. Lo que lleva a otra etapa de mayor madurez cuando se celebra el Congreso de Viena que asienta mucho más las relaciones entre países. La última etapa la sitúa en la actualidad, donde, además, el protocolo salta a la empresa.

Resulta bastante curioso el hecho de que De Urbina sea uno de los autores clásicos del protocolo que tiene en cuenta la parte del protocolo social, mientras que, por lo general, las escuelas de la materia siempre hayan partido de la perspectiva de que protocolo solo es aquello que circunscribimos al ámbito de lo oficial.

Este autor, en su obra *El gran libro del protocolo*, tiene un capítulo dedicado a la esfera de lo social, donde parte de la base de que el protocolo es un hecho constante en las sociedades humanas para regular su convivencia, pero que va cambiando tal y como lo va haciendo la misma sociedad. Esta misma conclusión la contempla Ramos Fernández (2016, p. 117), que pone como ejemplo la costumbre que había antiguamente de besar la mano de las mujeres cuando se las presentaba a un caballero, pero que hoy en día ha caído en desuso. Por tanto, el protocolo evoluciona constantemente de forma temporal respecto al ser humano, al igual que el cambio que experimenta la sociedad a la que pertenece.

A este respecto, De Urbina (2006) define el protocolo como el

Conjunto de costumbres, usos, reglas que, a tenor de los cambios en la sociedad, regulan el comportamiento y las relaciones humanas para mejorar la calidad y la eficacia de nuestra acción personal, y, en último lugar, nuestra convivencia con los demás. (p. 81)

1.3.1.2. Qué es el protocolo según Otero Alvarado

M^a Teresa Otero Alvarado es una de las autoras referentes en esta materia. Ha sido una de las precursoras de la disciplina en España y elaboró la primera tesis doctoral sobre nuestro objeto de estudio. La autora pertenece a la tradición comunicológica, que es la escuela más reciente dentro de esta disciplina.

Para buscar la respuesta a la pregunta de qué es protocolo, Otero Alvarado (2015) hace un recorrido histórico por la etimología de la palabra. Además, tal y como hacen otros autores, recurre al *Diccionario de la Lengua Española* (RAE), así como a la *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-americana* (EUIEA), entre otros manuales bibliográficos.

Otero Alvarado considera la fecha del nacimiento de la palabra protocolo en 1922, referido a “una serie de documentos (escrituras matrices, actas, libros, minutarios o escrituras) que recogen textos de importancia y de valor legal” (Otero Alvarado, 2015, p. 36). No indica quién hace empleo de la palabra por primera vez, pero sí nos indica el objeto y significado con el que fue empleado. Hablamos, pues, de protocolo como el continente y no el contenido de una serie de documentos. Pero en su acepción octava

en la EUIEA, la misma fuente tiene la clave para, en opinión de la autora, aportar más datos sobre qué es el protocolo al señalar que es:

Nombre que se daba en Roma al sello impreso o escrito en el papel destinado a extender las actas públicas. La novela XLIV de Justiniano prohíbe quitar o cortar el protocolo de las cartas que designaba el año en que se había fabricado el pergamino y el nombre del oficial que lo había despachado. (Otero Alvarado, 2015, p. 36)

En este sentido, la autora sigue tirando del hilo y llega al concepto encuadernación, donde una de sus acepciones tiene otra clave. Se afirma que en el Imperio Bizantino se llevaban a las ceremonias públicas grandes libros cuadrados que contenían las instrucciones proporcionadas por el Emperador para la administración de provincias. Libros con una determinada forma y colores que portaban el retrato del Emperador pintado en la tapa. Por tanto, dice, por derivación del nombre original del sello que las autentificaba, serían las normas del ceremonial y por extensión de las escribanías, realizando una interpretación justo al revés de cómo dice la primera acepción del término en el diccionario.

Así mismo, sigue avanzando en su investigación analizando el vocablo códice en donde la EUIEA indica que

En 7 de julio de 1503 los Reyes Católicos mandaron que los escribanos tuvieran un protocolo (del griego protos: 'primero' y kollos: 'parte o miembro') o libro encuadernado, formado de papel o pliego entero, en que estaban copiadas extensamente las escrituras que ante ellos se habían otorgado, con los nombres de los contratantes, fechas y expresión minuciosa de circunstancias especiales y cláusulas, autorizándolos con la firma y signo correspondiente, cuyos registros o manuales, como hoy se llaman, son también fehacientes se consideran como verdaderos originales. (Otero Alvarado, 2015, p. 37)

En definitiva, y tras hacer un recorrido por los principales conceptos que rodean a la noción de protocolo, Otero Alvarado afirma que hay varias vertientes importantes para entender el significado de esta palabra. Por un lado, su realidad dentro del Imperio Romano como sello autenticador de los documentos públicos. Por otro, en el Imperio Bizantino haciendo referencia a los documentos que los dignatarios portaban en las grandes ceremonias sobre la Administración imperial. Y, por último, la realidad obtenida de la época de los Reyes Católicos, donde se hacía referencia a los libros originales de registro de las escrituras. Por tanto, dice la autora: "[...] protocolo habría pasado a ser el documento en el que se inscriben acuerdos notariales y posteriormente diplomáticos, y

por extensión modernamente las mismas normas contenidas en ellos referidas al ámbito de actuación del poder” (Otero Alvarado, 2015, p. 38).

Por ello, y volviendo al punto de partida, es decir, a la acepción tercera de la RAE³, afirma que protocolo es una regla fija y que hay que cumplir. Esta regla regula las ceremonias llevadas a cabo en el ámbito diplomático y de Estado. Porque solamente este último, como poder establecido en la actualidad, tiene capacidad de aplicar las normas que regulan las ceremonias en el ámbito diplomático (con relación a otras naciones y poderes de organismos internacionales o supranacionales) y en lo palatino, es decir, a nivel nacional. Por tanto, afirma, el sujeto emisor de la comunicación protocolar en esta norma ceremonial, a nivel nacional o diplomático, queda limitado al Estado, que es el único con capacidad de interacción.

Finalmente, vuelve sobre sus palabras del inicio, donde afirma que la palabra protocolo en su contexto actual es de reciente creación: finales del s. XIX. Hasta ese momento, en los textos existentes las palabras que se utilizaban eran ceremonia y ceremonial.

En este sentido, posteriormente, Otero Alvarado (2016) aporta definiciones de protocolo y ceremonial. Del primero de ellos dice:

El protocolo constituye la ordenación espaciotemporal del ámbito de presencia pública en el que se desenvuelve el poder político legítima o ilegítimamente establecido en forma de Estado o entidades paraestatales. Se trata de normas escritas y de usos y costumbres tradicionales que configuran los aspectos relacionados con la triple resultante espacio-tiempo-personas en el ceremonial de determinados actos: los oficiales. (p. 16)

En lo que se refiere a ceremonial, lo define aportando, además, la definición de ceremonia como elemento necesario:

Este ceremonial constituye un sistema propio, compuesto de un conjunto indeterminable de acciones de carácter más o menos solemne cuyo objetivo es, en el marco que defina constitucionalmente a cada entidad, honrar a las personas físicas y jurídicas que ostentan su representación creando un ámbito relacional adecuado. Las ceremonias están constituidas a su vez por infinidad de elementos de comunicación no verbal susceptibles de ser percibidos con suma facilidad sensorialmente: auditivos, como la música; visuales, como los espectáculos de luz;

³ Conjunto de reglas establecidas por norma o por costumbre para ceremonias y actos oficiales o solemnes.

olfativos, como los aromas; táctiles, como las texturas de los ornamentos; o gustativos, como las viandas de los banquetes. (Otero, 2016, p. 16)

En definitiva, y buscando una forma de sintetizarlo, el protocolo supone las técnicas con las que se articulan las coordenadas espaciotemporales en las que se desenvuelven las autoridades e instituciones en su exposición y comunicación pública, y el ceremonial es el conjunto de formalidades y elementos para actos públicos y privados con el objetivo de destacar y proporcionar honor a personas e instituciones y que engloba todos los detalles: decoración, música, etc. Lo considera íntimamente ligado al rito, estudiado desde múltiples enfoques de los que el de la comunicación toma especial relevancia, puesto que su uso supone el relatar una historia.

A la vez, hemos de hacer otra matización importante para entender a esta autora. Otero Alvarado, fruto de su clara definición y acotación de qué es protocolo y ceremonial, especifica que el «protocolo corporativo» no es un término correcto, sino que lo correcto es «ceremonial corporativo». Para ella, el protocolo solo puede ser aplicado al ámbito de lo oficial y responde a una serie de técnicas, por lo que los actos que se circunscriben al ámbito corporativo, los considera ceremonial corporativo puesto que los definen la serie de formalidades para llevar a cabo un acto y suponen de facto la creación de un relato a nivel comunicativo. En este sentido, excluye el término «ámbito empresarial», puesto que afirma que este dejaría fuera a otro tipo de organizaciones como por ejemplo las ONG, asociaciones sociales, sin ánimo de lucro, etc.

Llegados a este punto, cabe hacer dos puntualizaciones. Por un lado, con la investigación de la autora sobre el origen y uso de la palabra protocolo, queda claro que este término es nuevo y que proviene de los ámbitos diplomáticos y/o gubernamentales. Por otro lado, aunque no estemos de acuerdo con su encasillamiento del término protocolo en el ámbito de lo oficial de la materia, la esencia de sus definiciones corresponde claramente con las funciones desempeñadas por la disciplina en la actualidad.

1.3.1.3. Qué es el protocolo según Sánchez González

Sánchez González (2011) es otra autora que indaga sobre el concepto de protocolo. Desde su perspectiva, el concepto es complejo, ya que diferencia entre tres acepciones: el protocolo en singular, protocolo seguido de un adjetivo que lo complete, y, por último, lo que ella considera protocolo en *stricto sensu*: el protocolo oficial.

Lo más básico para ella es el vocablo protocolo. En su opinión, hace referencia a un conjunto de reglas que vertebran la acción humana con el fin de tener una convivencia

pacífica. En definitiva, un código de conducta. Por ello considera que es absolutamente imprescindible añadirle un adjetivo que lo complemente. Señala que necesita esa segunda palabra para que nos indique a qué grupo de reglas se refiere. Por ello establece diversos tipos de protocolo para actuaciones especiales como son: el oficial, el social, el internacional, el diplomático, el religioso, el militar y el universitario. Respecto al protocolo empresarial o corporativo, que se podría echar de menos en este listado, la autora considera que no existe, ya que en el ámbito de la empresa se imita el uso de ciertas normas protocolarias o generales para la ordenación en actos. Por tanto, solo es una imitación, no algo propio.

En lo que concierne a su posición respecto al protocolo empresarial, consideramos que es una postura muy discutible. Si la empresa ha «imitado» estas conductas haciéndolas suyas con el fin de poder normativizar y, por ello, dar orden a las conductas relacionadas con la misma, está haciendo uso del propio protocolo en el sentido que ella decía tiene esta disciplina: dar orden a la conducta humana. Será por imitación, pero el fin es el mismo que en cualquiera de las demás actividades humanas, tales como el protocolo religioso o diplomático. Por tanto, esta afirmación resulta debatible. Ciertamente es que la empresa no genera legislación al respecto, pero sus manuales de protocolo podríamos considerarlos al mismo nivel que la legislación actual del protocolo oficial, puesto que son de obligado cumplimiento en el ámbito corporativo.

Siguiendo con la argumentación de la autora, tenemos que hablar del protocolo oficial, tercera acepción del protocolo en el S. XXI, y que es el «auténtico» desde su punto de vista. Esta concepción viene basada fundamentalmente en tres hechos. Por un lado, que la Real Academia de la Lengua Española (RAE) en una de las acepciones define el término protocolo como: “Regla ceremonial diplomática o palatina establecida por decreto o costumbre”. Lo cual significa que solo tiene dos espacios: el diplomático y el cortesano o palatino. Como consecuencia, y en segundo lugar, la autora asume la premisa de que el protocolo «auténtico» es el conjunto de leyes generadas para la organización de las instituciones, además de aquellas que dan las indicaciones de cómo se han de organizar los actos desde las mismas. Y es justo esta última premisa la que la lleva a la tercera: no solo tiene como objetivo dar normas, sino que, además, busca generar de forma estratégica a través de una serie de técnicas un determinado mensaje de la institución que lo emplea, así como una imagen concreta hacia sus públicos. Por tanto, y en este último sentido, la autora considera determinante y distintiva la intencionalidad comunicativa del protocolo.

En un sentido amplio y teniendo en cuenta estas tres acepciones y conceptos, la autora define el protocolo como “conjunto de normas, usos sociales y costumbres que determinan cuál es el orden de celebración o realización de un determinado acto o evento, bien sea de naturaleza pública o privada” (Sánchez González, 2011, p. 23). Y por

ello, en este sentido amplio, protocolo implica ceremonial, etiqueta, buenas maneras, educación y usos sociales.

Dicho esto, Sánchez González habla de las fuentes del protocolo y considera que son las normas y la costumbre. En cuanto a las primeras hace una subdivisión. Por un lado, aquellas que tienen un sustrato jurídico y, por tanto, si no se siguen pueden ser perseguidas penalmente. Por otro lado, habla de las que denomina normas morales. Estas no pueden ser exigidas legalmente, pero tienen un componente de rechazo social, así como un efecto en la opinión del resto de miembros de la sociedad que las ha hecho suyas. Exactamente por eso es por lo que las seguimos, porque queremos ser aceptados en un determinado grupo social. Y es justo de esas normas morales de donde considera que surge la costumbre. Son comportamientos que se repiten durante mucho tiempo y finalmente toman cierta transcendencia, llegando incluso a adquirir un cierto valor normativo que en ocasiones se convierte en ley.

Por eso, y desde su perspectiva del protocolo aplicado únicamente al área oficial, los elementos más importantes que lo configuran son la legislación vigente, en ausencia de esta los usos y costumbres, los cuales a su vez pueden suponer un componente que complementa a la legislación vigente, y la etiqueta. Por ello, estas normas proceden de aquellos órganos con capacidad para ello en nuestro Estado: Gobierno, comunidades autónomas y corporaciones locales incluyendo diputaciones, cabildos, consejos insulares y ayuntamientos, en sus respectivos ámbitos de actuación. Lo cual se traduce en que la legislación actual sobre protocolo es:

- 1) El RD⁴ 2099/1983, del 4 de agosto, de Ordenamiento General de Precedencias del Estado.
- 2) El RD 684/2010 del 20 de mayo, de Reglamento de Honores Militares.
- 3) Reales Ordenanzas de los tres Ejércitos, donde se indica cómo organizar actos públicos de carácter militar.
- 4) Normativa sobre símbolos del Estado.
- 5) Normas sobre recompensas.
- 6) Normas sobre títulos honoríficos.

Finalmente, nos parece muy interesante la aportación que hace la autora haciendo referencia a los muchos «*agujeros*» que tiene nuestra normativa en protocolo atendiendo a la perspectiva legislativa. Afirma que la ley de precedencias necesita actualización puesto que hay muchos cargos que cuando se creó no existían y, por ello, no están contemplados, que la ley de banderas resulta insuficiente, etc. Veremos esto más ampliado en la última parte de este trabajo.

⁴ Real Decreto

Finalmente, hay que hacer una observación que consideramos muy importante, respecto a Otero Alvarado y Sánchez González. Ambas han tomado como punto de partida para definir qué es protocolo la definición de la RAE. Bajo nuestro punto de vista, este hecho supone un punto de partida parcial y erróneo por las siguientes razones:

Por un lado, observamos que el significado de las palabras vinculadas al concepto de protocolo va cambiando y evolucionando a lo largo del tiempo. No es el mismo uso el que le daban los egipcios, ni los romanos, etc., que le damos hoy en día. Este aspecto lo ha explicado perfectamente Otero Alvarado como veíamos anteriormente. Por tanto, consideramos un error el fundamentar que el protocolo está basado en el significado del propio término a lo largo de la historia. Entendemos que no tiene nada que ver y puede suponer una visión parcial de una realidad que no corresponde con lo que es actualmente. Además, tal y como indicaban ambas autoras, el uso de la palabra protocolo es muy reciente: principios del s. XIX. A lo largo de la historia se ha hecho uso de la palabra ceremonial para incluir lo que supone el término protocolo hoy en día. Por tanto, el desdoblamiento en ambos términos es reciente y fruto de la evolución del lenguaje y la disciplina.

Por otro lado, hemos de decir que la RAE es un diccionario general de términos, que está muy lejos de ser un espacio especializado. De hecho, la propia RAE se va enmendando conforme va evolucionando la lengua y conforme la ciudadanía le va demostrando que hay términos que están mal expresados en su contenido. En este sentido, Noticias Universia (2015) habla de las enmiendas que la RAE va realizando durante los años. Afirma que la lengua evoluciona y que, fruto de esta evolución, la institución ha ido modificando definiciones, préstamos lexicalizados, coloquialismos y palabras con connotaciones sexistas y racistas. Otro ejemplo sería un artículo recogido en un blog sobre autismo donde se daba cuenta de que la RAE, a petición de profesionales y asociaciones de padres de niños afectados por este trastorno, había cambiado la definición de autismo. Inicialmente se recogía como “incapacidad congénita de establecer contacto verbal y afectivo con las personas” cuando en realidad esto no es así. Las personas afectadas por el autismo sí son capaces de manifestar afecto, tristeza o cualquier tipo de emoción. Por ello, la RAE corrigió la definición adaptándola a la nueva realidad “trastorno del desarrollo que afecta a la comunicación y a la interacción social” (Finalmente la RAE corregirá la definición de «Autismo» en su Diccionario, 2012).

Por tanto, y a modo de síntesis de los dos ejemplos mostrados anteriormente, consideramos que no se puede basar el estudio y, por consiguiente, la definición y punto de partida de la investigación de una disciplina básicamente en la definición que da la RAE o en el concepto que se tenía de este término en sus inicios. Si algo ha demostrado la historia es que todas las disciplinas científicas han ido evolucionando a lo largo de los siglos, pero no tener en cuenta la significación actual y acotarla solo en base a una definición aportada por una institución que normativiza la lengua, pero que no es

especialista en estos temas, o un diccionario, nos parece un error. Ni que decir tiene que, si ni los profesionales de la materia se ponen de acuerdo en una definición de consenso, un diccionario no especializado no puede mostrar mucha más profundidad o cercanía al mismo.

Por consiguiente, bajo nuestro punto de vista se deben tener en cuenta dos elementos a la hora de buscar una definición de protocolo y ceremonial:

1) La **experiencia profesional**. Debemos buscar la mayor objetividad posible, tratando de amortiguar el efecto que produce el trabajar esta disciplina tan poliédrica, transversal y multidisciplinar desde un único campo de trabajo. Este mismo efecto que proponemos mitigar es el que veíamos en la introducción con la investigación desarrollada sobre las definiciones de protocolo. En cada una de ellas se ve claramente que los estudios de los que proviene el autor y su desarrollo profesional influyen en su visión del protocolo.

2) La **investigación científica**. Al ser un área de conocimiento eminentemente práctica y con poca literatura científica calificada como tal, sin contar la dispersa en otras ciencias, necesita buscar argumentos científicos disponibles de la revisión bibliográfica actual para apoyar lo percibido desde la vertiente de la práctica profesional.

Por tanto, como consecuencia de ambos elementos, queda claro que definir protocolo y ceremonial no será tarea fácil. Fundamentalmente, porque su naturaleza transversal y multidisciplinar supone verla desde muchos puntos de vista para apreciar la disciplina en plenitud. Por ello, será un proceso de investigación que tendrán que llevar a cabo muchos autores, desde diversas perspectivas, y que se verá completo con el tiempo y como resultado de la suma de todos ellos.

1.3.1.4. Qué es el protocolo según Ramos Fernández

Hemos querido también reflejar las aportaciones de Fernando Ramos. Entiende el protocolo en un sentido amplio como la serie de ritos, de costumbres, de ceremonias que forman parte de la vida de las personas desde que nacen hasta que mueren. “La vida y la muerte tienen su propio ritual; es decir, su propio protocolo desde que se nos inscribe en el registro civil hasta que se anota nuestro fallecimiento” (Ramos Fernández, 2011, p. 164). Por tanto, hace referencia a todas las normas y procedimientos que tiene el ser humano desde su nacimiento. Una aproximación similar a la que hemos considerado desde esta investigación.

Si tenemos que hablar de su perspectiva más concreta sobre la materia, habla sin lugar a duda de una serie de normas que rigen el comportamiento humano con una determinada intención. En palabras del autor, el ejemplo de protocolo más antiguo que

tenemos en España es el creado por Pedro IV el Ceremonioso para la Corona de Aragón. Este ceremonial palatino determinaba con todo lujo de detalles el desarrollo de todo lo que tenía lugar en la corte. Añade que esta necesidad monárquica de organización estuvo presente con los Austrias.

Nada escapaba a la inflexible regla de protocolo, toda la vida de la corte estaba regida con precisión desde que se levantaba el sol hasta el ocaso [...] El protocolo rige la vida del monarca hasta el último pinche de cocina. (Ramos, 2011, p. 165-166)

Recoge y tiene en cuenta el factor cultural como fundamental en la disciplina. Recogiendo las palabras de Marín Calahorro, afirma que el protocolo impone un determinado mundo simbólico, que en gran medida determina el orden social y, por tanto, sus relaciones sociales. “[...] la regla social, el uso y la costumbre constituyen la urdimbre de la personalidad colectiva de un pueblo y de su propia cultura, siendo aquí apreciables las diferencias entre unos y otros” (Ramos, 2011, p. 171).

Finalmente, respecto a esta perspectiva social, hace una apreciación, en tanto que dice que, a lo largo de la historia, el ser humano siempre ha tenido una continuidad en hacer «lo correcto». Es para nosotros una clave más de la esencia del protocolo. Es la herramienta que ha dado a los seres humanos la capacidad de vertebrar su convivencia en grupos sociales. De hecho, añade el autor, el sentido de lo correcto y las buenas maneras van variando a lo largo de la historia. Como ejemplo, el ya mencionado beso en la mano de una mujer, hoy en desuso.

Por tanto, para acabar con este autor, cabría dar respuesta a dos preguntas: la primera referida a la naturaleza de la normativa del protocolo. Y la otra respecto a la clasificación de los actos.

Ramos determina que hay tres grupos de normas de las que se nutre la disciplina:

1) Las de carácter **ético** o que derivan de las obligaciones morales, tales como la buena educación y el respeto a los demás.

2) Normativa de naturaleza **social**. Especifica que habla de convenciones y usos sociales. Un ejemplo de ello sería el determinado atuendo que llevamos a un acto en función de su naturaleza.

3) Normas **jurídicas**. Estas serían las dictadas por la autoridad competente y son de obligado cumplimiento. Este es el caso del RD de ordenación de autoridades del Estado.

Por último, respecto a su clasificación ve tres tipos de actos:

A) Los organizados por una **autoridad o entidad pública**. En ellos, se aplica la normativa vigente, puesto que es de obligado cumplimiento por la naturaleza de la misma, y, además, las normas de tipo social: costumbres y usos sociales. De hecho, Ramos (2011) especifica que “estas normas consuetudinarias pueden cubrir el vacío o la falta de previsión del legislador” (p. 172).

Desde otra perspectiva, cabría decir que la visión del autor es errónea, puesto que se podría ver al revés, es decir, sin los usos y costumbres que guían la actuación de todas aquellas personas que asisten a un acto, no se puede organizar ninguno. En nuestra opinión, esta parte del protocolo supone la base para poder crear cualquier acto de la naturaleza que sea.

B) En segundo lugar, Ramos habla de actos organizados por **entidades privadas**. Afirma que se construyen tomando las pautas de la normativa vigente, los usos y costumbres sociales y, añade, las propias reglas que el anfitrión crea.

C) En tercer y último lugar, habla de los actos de **particulares o privados**. En ellos, considera que se aplican las normas de cortesía y etiqueta social. En este caso, en nuestra opinión, pasaría lo mismo que en el anterior; además, se seguirían las pautas creadas *ad hoc* para el evento por el propio anfitrión.

Partiendo de esta base, es curioso ver cómo parece que este autor vira en algunos de sus postulados sobre la materia en otro artículo junto con Barquero Cabrero y Medina Elizondo.

Por un lado, empiezan definiendo la disciplina como “ciencia comunicativa al servicio de la excelencia en las manifestaciones públicas de la empresa y las instituciones en orden al interés de su imagen pública” (Barquero Cabrero et al., 2013, p. 19). Por tanto, lo consideran una ciencia propiamente dicha, aunque sin ofrecer datos respecto a su profundidad científica y/o metodológica, donde Ramos Fernández, por el momento, se aleja de la perspectiva aportada anteriormente.

La mayoría de los autores van en una línea normativa a la hora de definir la materia y, como consecuencia de esta, hacen referencia a la parte comunicativa; sin embargo, en esta investigación, aun teniendo en cuenta el valor normativo, lo sitúan como un elemento propio de la comunicación antes que como generador de pautas de actuación. Por ello, dicen, en el protocolo es donde se produce la expresión y fijación de la

identidad e imagen corporativa de las entidades, puesto que expresa su cultura y sistema de valores. Y es justamente este aspecto principal, como forma de comunicación, donde consideran que se abre un vasto campo de investigación científica para la disciplina.

En otro orden de cosas, respecto al tipo de normativa del protocolo, se mantienen en la línea que Ramos Fernández aportaba anteriormente. Consideran que se formula a través de dos tipos normas. Por un lado, las de carácter jurídico, es decir, precedencias y orden de rangos, donde incluyen también los usos y costumbres, puesto que en nuestra tradición romanista son fuentes del derecho. Y por otro, aquellas que carecen de estatus jurídico, como son las reglas sociales y éticas.

Por tanto, aunque para ellos el elemento principal que subyace del protocolo es el aspecto comunicativo, están en línea con otros autores como Otero Alvarado o Sánchez González, que hemos analizado anteriormente, y que consideran que el protocolo solo supone la ordenación de rangos de autoridades en actos oficiales en un sentido estricto, y en un sentido general lo conciben como toda técnica para organizar y desarrollar actos de carácter público al servicio de las organizaciones con el fin de dar visibilidad pública, reputación, etc. Por ello, sin duda pertenecen a la tradición comunicológica que veíamos anteriormente.

Dicho todo esto, añaden que el valor presente que tiene debe trascender a las modas y usos puntuales para ser considerado como la regla general de comportamiento correcto en cualquier circunstancia de la vida social, especialmente, añaden, en actos de carácter público, de Estado y de diversa índole social.

El protocolo es una ciencia de resultados, que se expresa, de manera muy diversa, según las distintas culturas, pero que coinciden en el concepto de la “intuición de lo correcto”; es decir, del comportamiento humano adecuado y tempestivo en determinados actos y acontecimientos de la vida social, especialmente aquellos que tienen un carácter simbólico, ritual o conmemorativo. (Barquero Cabrero et al, 2013, p. 20)

Y es aquí donde nos encontramos con un hecho curioso y confuso. Primero de todo lo definen desde una perspectiva básicamente comunicacional de empresas o instituciones, sin hablar de reglamentos o formas de organización y, a continuación, tal y como hemos visto hace un momento, ya hablan de los reglamentos. Sorprende bastante que primero hagan referencia a la parte organizacional y ahora nos hablen de reglamentos de la vida social de las personas.

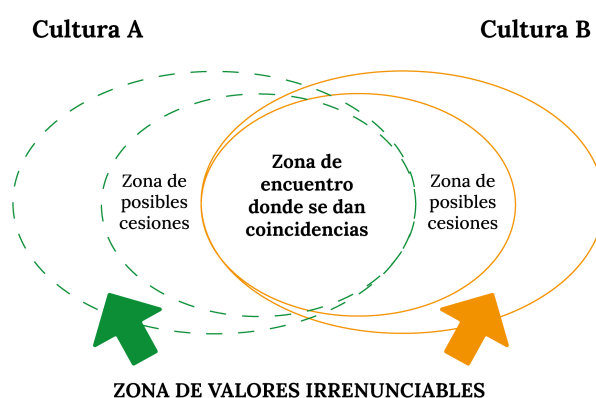
Por tanto, concluimos que, a pesar de todo, estos autores se alinean casi completamente con la idea de protocolo que hemos mantenido en esta investigación

desde el principio. Es decir, se trata de la normativa que permite a un grupo social su vertebración manteniendo la convivencia pacífica, que toma un carácter especial en la celebración de los símbolos y que supone una herramienta de comunicación estratégica. Incluso reconocen que, dependiendo del grupo social al que pertenezcan el protocolo y ceremonial, tiene un formato u otro debido al factor cultural.

De hecho, estos autores hacen referencia a que la disciplina del protocolo tiene que ser ese punto intermedio y de encuentro donde distintas clases y actores sociales convergen creando espacios donde las relaciones entre todos ellos sean fructíferas. Vivimos en un mundo globalizado, afirman, y el protocolo es la herramienta que permite a países con diferencias notables entablar y desarrollar relaciones con plena normalidad, igualdad y cordialidad.

Imagen 14: encuentro y colisión de culturas

ENCUENTRO Y COLISIÓN DE CULTURAS



En el protocolo internacional, pese a que casi todas las culturas tienen zonas de confluencia y otras donde es posible ceder, existen sistemas de valores y límites infranqueables, determinadas por el propio sistema de valores y respeto a los Derechos Humanos.

Fuente: interpretación propia basada en Barquero Cabrero et al, 2012, p. 36

Estos autores, además, hablan de la relación del protocolo y la organización de actos. Denuncian que, cada vez más, se tiende a eliminar la palabra protocolo para referirse a actos organizados a nivel particular o de empresa.

Cada vez con mayor frecuencia, los profesionales del Protocolo van abandonando esta expresión, cuando se refieren a actos privados, particulares, corporativos o de empresa, para emplear el término: "organización de eventos" u "organización de actos", o incluso expresiones anglosajonas que no son otra cosa que la traducción al inglés de algo tan típico y sencilla como organizar una boda. (Barquero Cabrero et al, 2013, p. 36)

1.3.1.5. Qué es el protocolo según Orozco López

Orozco López sostiene que, para entender el protocolo y conocer sus orígenes, nos hemos de remontar al momento en el que el ser humano decide vivir en sociedad y, por lo tanto, necesita organizar las relaciones entre los distintos individuos que la integran para evitar conflictos. En una sociedad gregaria y que requiere distribuir espacios y recursos, el ser humano debía, en algún momento, empezar a establecer normas que determinaran quiénes ocupaban los lugares más seguros o quiénes obtenían la comida más nutritiva, en detrimento de aquellos que eran obligados a quedarse en las zonas menos seguras y a consumir lo que los otros no querían. En palabras de Orozco López (2016): “Las sociedades necesitan el protocolo, que coloca a cada cual en el lugar que le corresponde y premia las conductas valiosas, de acuerdo con una escala de valores que cada sociedad y cultura ha elaborado, según sus necesidades” (p. 7). Así nació el protocolo, en su opinión, para establecer normas de convivencia que ayuden al éxito de las relaciones humanas.

De este modo, el autor cita documentos de los egipcios que datan de 3.000 años a. C. (2.000 años antes que la Biblia), donde ya tenían lo que se ha denominado el primer manual de etiqueta. Fue escrito por el faraón Ptahhotep y hace referencia a la ordenación de autoridades en el ceremonial de Estado, además de las formas de comportamiento adecuado. Y estos textos llevan al autor a entender la importancia del factor religioso en las sociedades y, por ello, en el protocolo. Muchas de las reglas escritas con las que contamos hoy en día provienen de la religión. La propia Biblia ya describe dichas normas. Como ejemplo pone el Libro de Samuel, donde dice: “El rey estaba sentado en su sitio, según su costumbre, junto a la pared”. En tan corta frase, dice, tenemos tres referencias protocolarias: primera, que el rey es una persona con un cargo diferenciado del resto, por tanto, jerarquía; segunda, que tiene un puesto diferenciado por su cargo de acuerdo con la costumbre, y, en último lugar, dónde va situado. Este autor pone varios ejemplos sobre reglas protocolares de la Biblia, pero el que más relevancia tiene en el protocolo actual es la regla de la derecha y la izquierda. En nuestra cultura, y en cualquier acto que se organice, sea institucional o una simple cena familiar, la derecha siempre es el lugar de honor que se guarda para determinadas personas. En casa, el padre o madre son los que se sientan en el lugar de honor por ser los cabezas de familia, y cuando la Corona organiza un acto, el rey, en calidad de jefe de Estado, es quien preside el acto situado a la derecha como lugar de honor. Ni que decir tiene que el origen de esta regla proviene del cristianismo, donde Jesucristo, tras morir en la cruz asciende a los cielos colocándose a la derecha de Dios padre. Pero no solo la Biblia tiene estas referencias; el resto de las sociedades con otras religiones no son una excepción. Judaísmo e islamismo, por ejemplo, también tienen alusiones en sus textos sagrados a reglas sobre cómo comportarse, que tienen gran influencia en las ceremonias llevadas a cabo entonces y en la actualidad.

Toda esta reflexión sobre el origen del protocolo, le hace darse cuenta de una conclusión muy clara e importante: “Evitar problemas entre personas puede ser considerado uno de los principales objetivos del protocolo” (Orozco López, 2016, p. 19). Este, visto como elemento organizador de la actividad humana para evitar conflictos, tenía como objetivo poner límites a la misma. Por tanto, más allá de los castigos impuestos a quienes no seguían esas reglas, otra consecuencia de no seguirlas era el rechazo o desprecio del resto. Por tanto, para pertenecer a un grupo social, se han de seguir las reglas marcadas por el protocolo. Esta es una realidad que se daba hace 3.000 años y sigue vigente.

Posteriormente, Orozco López habla de una definición moderna del protocolo. Afirma que el concepto es complicado, fundamentalmente porque no hay una unidad de criterios y cada autor lo define a su manera. En su opinión, a grandes rasgos, podemos distinguir dos tipos de protocolo: por un lado, el que tiene que ver con la organización de actos y, por el otro, el denominado protocolo social y que enmarca y guía las reglas de comportamiento social. En este sentido, tal y como ya hemos indicado anteriormente, las reglas que aporta el protocolo social son sobre las que se construye cualquier acto. Sin estas, cualquier evento sería un caos, puesto que los invitados se comportarían de formas diferentes y no se podría llevar a cabo.

Respecto al primer tipo de protocolo, para la organización de actos, Orozco considera que es el que establece las normas de desarrollo de la organización de actos sociales, institucionales o empresariales. En los actos institucionales, estas normas cobran un sentido especial, puesto que no solo provienen de los usos y costumbres, sino, además, de la legislación vigente. En cuanto al segundo tipo lo define como “la convención social que establece las reglas de comportamiento personal en relación con los demás y que determina la aceptación o rechazo del grupo” (Orozco López, 2016, p. 23). Pero añade que estas reglas son distintas para cada sociedad en función de su cultura. Lo que puede ser considerado aceptable en Francia puede no serlo para España y otros países. De ahí que se considere crucial esta faceta del protocolo para las relaciones internacionales, o el denominado protocolo diplomático o internacional, a la hora de tener éxito en un ambiente internacional. Por ello, dice el autor, «donde fueres, haz lo que vieres».

Por otro lado, habla de lo que para él son los pilares básicos del protocolo: el sentido común y la sencillez. El primero tomado desde el punto de vista de seguir las normas que adopta todo el mundo para llevar a cabo las cosas. No con falta de creatividad, sino entendido como seguir esas reglas de las que nos hemos dotado y que todos hemos de integrar para ser aceptados. La expresión «sentido común» no nos parece adecuada, puesto que este concepto tiene un claro carácter subjetivo, es decir, lo que es de sentido común puede ser diferente para dos personas, pero en la esencia del mensaje estamos de acuerdo. Por otro lado, habla de sencillez. Se refiere a alejarse de todas esas puestas en escena recargadas, con boato y exageradas que nos trasladan a actos de otros

momentos históricos. Aboga por lo sencillo, pero aplicando la creatividad si es necesario, así como la sencillez y cuidado de los detalles.

Orozco también habla sobre la finalidad del protocolo e indica que la disciplina:

- 1) Evita conductas consideradas inapropiadas.
- 2) Proporciona seguridad a quienes imponen la norma protocolaria.
- 3) Cohesiona a un grupo premiando las conductas adecuadas y castigando o rechazando a aquellos que no las siguen.
- 4) Elabora procedimientos que la tradición ha validado.
- 5) Y ejerce una finalidad comunicativa, pues los actos organizados tienen como misión transmitir un mensaje elaborado con el objetivo de influenciar o persuadir.

En definitiva, para este autor el protocolo es una herramienta de comunicación al servicio del ser humano con el fin de crear, mantener y reforzar relaciones institucionales y sociales. Un facilitador de la conducta humana a través de normas aplicadas en diversos ámbitos.

Por último, una vez ha definido la finalidad del protocolo, habla sobre la tipología. En este caso el autor distingue tres tipos: protocolo oficial, empresarial y social.

Respecto al primero, el adjetivo que le confiere por excelencia es rigidez. Se rige por la legislación vigente respecto a esta materia, por tanto, a la hora de organizar autoridades, por ejemplo, hay que seguir lo que indica el real decreto. No cabe discusión o interpretación alguna. En cuanto a ser creativo en estos actos, afirma que, cuanto más detalle en la norma, menos espacio para la creatividad queda. Y esta misma es la razón por la que califica al segundo, el protocolo empresarial, como flexible. En algunos actos será conveniente que quien presida el acto sea el director de marketing y en otros casos, el de innovación. En función de los intereses de la empresa, se aplican las reglas de protocolo, pero estas permiten más licencias que en el ámbito institucional. Por último, el protocolo social, lo califica como convención social. Afirma que, para poder tener éxito en las relaciones sociales en determinado grupo social, se ha de ser conocedor de las reglas que subyacen al mismo. Eso sí, estas reglas no son inamovibles, han ido cambiando con el devenir histórico y el éxito, en gran medida, viene marcado por saber adaptarse y actualizarse a los tiempos en los que vivimos.

1.3.1.6. Qué es el protocolo según Jiménez-Morales y Panizo Alonso

Jiménez-Morales & Panizo Alonso son autores que han investigado sobre la organización de eventos y el protocolo.

Por un lado, indican que el vocablo protocolo hace referencia a un conjunto de normas que regulan la actividad o comportamiento humano en sociedad. Como ejemplos ponen la planificación que hace una empresa de los pasos a seguir en el caso de que un determinado hecho ocurra, con el fin de dar pautas claras y precisas, de guiar el comportamiento de los responsables de gestionarla, o también los protocolos comunicativos que usan los sistemas informáticos para poder conectarse entre sí. Sea como fuere, así como hacían Sánchez González (2018, p. 216) y Orozco López (2016, p. 7), queda claro que hablamos de parámetros o normativas que guían la actividad humana.

Por otro, abundan en la gran confusión que hay tras el concepto de protocolo actualmente. Al igual que hicimos referencia al principio de este trabajo de investigación, estos autores afirman que entre la población hay un gran desconocimiento del término. El público en general considera que el protocolo tendría que ver con los buenos modales, es decir, cómo comportarse en la mesa o usar los cubiertos, etc., y los medios de comunicación no ayudan para nada a salir de este encasillamiento. Utilizan el protocolo como titular fácil para atraer lectores o para calificar la actuación de un personaje público, habitualmente relacionado con la política o del Gobierno, que no sigue las reglas que el periodista considera que tendrían que haberse seguido.

De hecho, estos autores, tal y como hacía M^a Teresa Otero Alvarado (2015, p. 36), sitúan el surgimiento de la palabra protocolo recientemente: principios del s. XIX. Hasta la fecha, como el protocolo se ha utilizado para organizar actos por parte de los poderes imperantes, considera que la palabra que se usaba era ceremonial, que marcaba las formas de proceder para llevarlos a cabo.

Jiménez y Panizo, aunque no aportan una definición de protocolo, usan el planteamiento de Sánchez González como punto de partida. Por tanto, entienden el protocolo en *stricto sensu* como el oficial, pero, valga la redundancia, con *peros*. Reconocen que es una definición que se queda coja, puesto que deja fuera del ámbito protocolar todos los actos llevados a cabo fuera del ámbito oficial y que, desde su punto de vista, han de ser incluidos:

Pero la práctica, y ese uso habitual del concepto de protocolo con otros significados diferentes del que acabamos de exponer, ha hecho que también se utilice como sinónimo de la organización de actos y del conjunto de normas que ayudan a la correcta planificación y desarrollo de un acto independientemente de si es de carácter oficial o privado. (Jiménez-Morales & Panizo Alonso, 2017, p. 128)

En definitiva, los autores consideran el protocolo como la disciplina que da pautas para la organización de actos oficiales y privados y reconocen dos grandes corrientes: aquellos que lo ven solo dentro del ámbito oficial, y aquellos que lo identifican como más amplio y lo consideran como el conjunto de normas que debemos seguir para la organización de cualquier tipo de acto, ya sea de naturaleza pública o privada, por tanto, con o sin participación de representantes oficiales.

Partiendo de esta base, estos autores hacen una matización importante: no existe el protocolo deportivo, religioso, etc., sino que lo adecuado y correcto es hablar de ceremoniales. Afirman que este uso indebido se debe a la confusión que hay con los términos ceremonia y ceremonial dentro del ámbito protocolar. Para establecer qué es cada concepto, se van al *Diccionario de la lengua española* (RAE) donde se define la ceremonia como “acto exterior arreglado, por ley, estatuto o costumbre, para dar culto a las cosas divinas, reverencia y honor a las cosas profanas”. En lo que respecta a ceremonial, se define según la RAE como “conjunto de formalidades para cualquier acto público o solemne”. Por tanto, y partiendo desde estos dos conceptos, la ceremonia sería el acto público que trata de generar una llamada de atención sobre alguien o una situación concreta, y el ceremonial, la planificación que hacemos de ese acto para poder llevarlo a cabo. A partir de esta premisa siguen los pasos de M^a Teresa Otero Alvarado (2016, p. 63), que considera tres tipos de elementos en la planificación de actos: espaciotemporales, personales y normativos.

Los elementos espaciotemporales hacen referencia a aquellos aspectos que repercuten en crear un entorno estético determinado. Habría dos tipos, los materiales, tales como decoración, mobiliario..., y los inmateriales, iluminación, música, efectos digitales... Por otro lado, hablábamos de los elementos personales. Estos hacen referencia a todos aquellos aspectos que influyen sobre las relaciones de los asistentes a la ceremonia: forma de comportarse, vestimenta... Finalmente, y respecto a los elementos normativos, son aquellos que se usan para establecer el orden y la colocación de los asistentes.

Por último, Jiménez-Morales & Panizo Alonso, consideran que el denominado protocolo social en realidad no lo es como tal, sino que son normas de etiqueta o buenas maneras. Son herramientas que ayudan a las personas a conocer los códigos de conducta más adecuados en cada sociedad, puesto que afirman que no son los mismos para cada grupo social o cultura, y ayuda a integrar a los diferentes sujetos, pero que no forman parte del protocolo.

1.3.1.7. Qué es el protocolo según Pulido Polo

La autora indica que el protocolo y el ceremonial tienen sus raíces históricas y sociológicas en las reglas de comportamiento y convivencia de los primeros modelos de comunidad humana. Estas fueron derivadas de usos, costumbres y tradiciones antiguas que marcaron unas reglas de cómo comportarse dependiendo del tiempo y el espacio en el que se desarrollaban cada actividad humana, sin olvidar, por supuesto, quiénes participaban en ella. En este aspecto, la autora coincide con lo expresado anteriormente por Orozco López (2016, p. 7).

Pulido Polo, además, considera que, a medida que las sociedades avanzan y se vuelven más complejas, estas reglas evolucionan del mismo modo. Indica que hay varios niveles: por un lado, aquellas que tenemos en cuenta para aplicar al protocolo; por otro, las que tienen una incidencia directa sobre el ceremonial, y, finalmente, las de etiqueta y urbanidad, que recaen sobre el comportamiento en sociedad de los asistentes. Afirma que aquellos que ostentan el poder en la sociedad son los que ordenan el espacio en torno a sí mismos en forma de ritos y, por tanto, un determinado ceremonial, cuya finalidad es la de consolidar el liderazgo. Por ello, el protocolo como herramienta de comunicación se usa con un doble sentido: comunicando la actividad que se desarrolla hacia los públicos de interés y haciendo tangible su estructura de poder.

Pero la autora va más allá. Analiza la disciplina desde otra perspectiva, en la cual ve el protocolo como un discurso continuo elaborado en una serie de coordenadas espaciotemporales acotadas y que puede ser analizado desde diversos sistemas comunicativos como, por ejemplo, la Teoría Hermenéutica. En su opinión, cualquier acto, de cualquier discurso protocolar, contiene una serie de marcas discursivas que funcionan como elemento persuasivo y que conducen a su decodificación o interpretación. Por supuesto, para este discurso contamos con un emisor que diseña el mensaje situando estratégicamente estas marcas discursivas. Como ejemplo de estas, pone la distribución de los espacios en los actos.

La distribución de los espacios (abajo-arriba, derecha-izquierda) pertenece ya al inconsciente colectivo y ejerce un poder simbólico en el público ya que desde los albores de la civilización el espacio constituye un elemento esencial, definiendo jerarquías y niveles entre los miembros de un colectivo para comunicar quién detenta el poder. (Pulido Polo, 2003, p. 213)

Por esta razón, y al hilo del análisis de los actos de toma de posesión de la Junta de Andalucía que realiza, concluye que dicha institución genera un discurso determinado a través del lenguaje del protocolo, cuya finalidad es transmitir una imagen de estabilidad y consolidación democrática. Por ello, en palabras de Pulido Polo: “[...] el acto de toma

de posesión es el acto público mediante el cual se oficializa y comunica esa adopción de responsabilidades” (2003, p. 210).

1.3.1.8. Qué es el protocolo según Sierra Sánchez y Sotelo González

Sierra Sánchez & Sotelo González (2008) hicieron una investigación sobre el estado del protocolo a nivel jurídico y profesional del que hemos aportado datos anteriormente. En dicho texto, antes de entrar a analizar el concepto de protocolo, hicieron un pequeño estudio de la materia y, conociendo la ambigüedad de la terminología en protocolo, desde un principio dejan claro lo que es para ellos:

El protocolo define las manifestaciones externas e internas de las estructuras del poder y es el instrumento que permite que el orden y la eficacia comunicativa organizacional se hagan presentes en el correcto desarrollo de determinados actos públicos y privados. (p. 1)

Apuntan también a que el protocolo se fundamenta en normas, y estas están hechas para poner orden ante la desigualdad de los diferentes miembros de la sociedad: “A diferencia de lo que suele acontecer con la generalidad de las normas jurídicas, las del protocolo se fundamentan esencialmente en tales desigualdades.” (Sierra Sánchez & Sotelo González, 2008, p. 7). Y es que tienen razón, si fuéramos todos iguales el protocolo no sería necesario, puesto que no habría necesidad de ordenarnos en los actos públicos, por ejemplo.

Hoy en día no podemos hablar de protocolo sin referirnos a la parte jurídica. Nuestra estructura legal tiene muchas leyes que los profesionales de la materia debemos de usar para poder ejercer. No solo en los actos considerados institucionales, sino también en organizaciones privadas. En muchas ocasiones existen normativas internas creadas por las empresas de aplicación en los actos públicos. Una vez más, se generan y crean una serie de reglas cuya finalidad es la ordenación y, mantener la convivencia entre las personas que constituyen dicha organización.

En este aspecto, clasifican las normas protocolarias de acuerdo con López Nieto (Sierra Sánchez & Sotelo González, 2008, p. 7-8). Habría tres tipos:

1) **Normas de carácter ético.** Son aquellas que se exigen para el cumplimiento del deber moral y que se inspiran en la caridad y solidaridad con nuestros semejantes. Ponen de ejemplo los buenos modales.

2) **Normas de carácter social o etiqueta** o simples reglas convencionales que varían dependiendo del tiempo y el espacio. Es una normativa no vinculante e

incumplirla no supone más que una infracción social. Ponen de ejemplo no seguir cierta etiqueta en un acto.

3) Por último, hablan de las **de las normas de carácter jurídico**. Son dictadas por un Gobierno nacional o internacional y son de obligado cumplimiento, por tanto, dependiendo del ámbito de aplicación, su no cumplimiento puede tener penas muy variables.

Nos resulta muy curioso ver cómo, Sierra Sánchez & Sotelo González (2008), y otros muchos autores, hacen referencia a la parte de usos sociales o reglas convencionales en el protocolo: “En cuanto a los usos sociales o reglas convencionales, debe señalarse que cada vez son más aceptadas en el protocolo [...]” (p. 7).

En esta parte disentimos, ya que señalábamos que los usos y costumbres son la base del protocolo. Hay gran número de reglas que se usan al organizar los actos que no tienen una base legislativa y/o normativa y se aplican por uso o costumbre. Además, las propias personas que asisten a un acto siguen una serie de normas, del denominado protocolo social, que no están escritas en ningún sitio, pero que hacen que, a la hora de llevar un acto a cabo, este se celebre en una convivencia pacífica y positiva. Sin esas reglas que son conocidas por todos los miembros de un grupo social, no podría construirse un acto. Por otro lado, hay un aspecto relacionado con estos usos sociales y reglas convencionales, en los que sí estamos de acuerdo con los autores. Es la parte en la que afirman que estas evolucionan con el tiempo.

En este siglo XXI, los usos sociales no sólo han cambiado, sino que se plantea la necesidad de introducir nuevas maneras, que vienen impuestas por unos nuevos modos de vida, por la aparición de otras escalas de valores, por el cambio experimentado en la familia, por el papel que ejerce la mujer en la sociedad y por el impacto de las nuevas tecnologías en las formas de trabajar y comunicarse. Las normas de protocolo obedecen todas, directa o indirectamente a un mismo. (Sierra Sánchez & Sotelo González, 2008, p. 7)

La prueba de ello la tenemos en la llamada netiqueta, que ha surgido en los últimos años para regular el comportamiento en el ciberespacio para poder garantizar la convivencia pacífica y el respeto a todos los usuarios.

Por otro lado, Sierra Sánchez & Sotelo González hacen un análisis de las fuentes jurídicas del protocolo y establecen tres tras revisar varios autores. Las costumbres o las tradiciones, las normas y, finalmente, los documentos escritos tales como manuales, tesis doctorales y tratados referentes a la disciplina. La ciencia del protocolo se

encuentra en estado embrionario (Álvarez Rodríguez, 2008; Pulido Polo, 2015; Ramos Fernández, 2013; Ramos Fernández, 2014; y Sáez González & Martínez Fierro, 2020) y avanza a pasos muy pequeños por el momento, pero es una disciplina que ha acompañado al ser humano desde el principio de los tiempos. Por tanto, los usos y costumbres son un elemento de suma importancia. Hasta el momento en el que ha habido registro de textos y estudios de este, los usos y costumbres han sido su única fuente. Son la práctica repetida, lo que se ha hecho una y otra vez sabiendo que debía hacerse de ese modo, y de lo que en muchas ocasiones ni tan siquiera había constancia escrita, pero generaba *opinio iuris* y, por ello, se considera «ley» y se sigue al pie de la letra. Se trata de formas transmitidas de generación en generación, básicamente, por transmisión oral.

Por otro lado, los autores hablan de las normas. Hoy en día no solo nos referimos a la vertiente jurídica en este sentido, sino que, además, hay muchas empresas que generan toda una normativa que regula sus actos, y, por consiguiente, son elementos de los que el protocolo bebe directamente.

Por último, y lo más reciente desde nuestro punto de vista, los documentos escritos. Poco a poco, con la consolidación del protocolo como ciencia, habrá más y más investigación científica que supone y supondrá una fuente del protocolo, sin duda. Son los tres pilares sobre los que se construye el pasado, el presente y el futuro del protocolo.

En la misma línea, y entrando en materia jurídica, Sierra Sánchez & Sotelo González señalan que nuestra legislación para el protocolo bebe directamente de dos fuentes: la Constitución de 1978 y el Real Decreto 2099, de 4 agosto de 1983. Pero en el mundo globalizado en el que vivimos estamos interconectados con otros países y, por tanto, para garantizar que esas relaciones sean buenas se han realizado una serie de convenciones a lo largo de los años donde se han establecido normativas en materia de protocolo internacional o diplomático. Algunas de ellas son Westfalia (1648), (1815), Aquisgrán (1818), Convención de La Habana (1928) y Convenciones de Viena (1961 y 1963). Si en estas convenciones los países se han reunido para generar unas normativas que regulen la relación entre ellos, con el fin de que las relaciones entre estados sean positivas, una vez más, tal y como hemos apuntado en otros puntos de este texto, vamos a la esencia del protocolo y lo que se olvidan la gran mayoría de autores: normas que garanticen unas reglas sobre las que convivir y relacionarse. La única diferencia en este caso es que pasamos de aquellas que se aplican dentro de un Estado, a las que se van a usar cuando se relacionen dos o más países.

Por otro lado, Sierra Sánchez & Sotelo González también ponen el foco sobre el poder de comunicación que tiene nuestra disciplina. A este respecto, ven el origen de los

actuales departamentos o jefaturas de protocolo en la necesidad de los gobiernos de moldear y transmitir una determinada imagen pública. La información y la comunicación son consideradas como un cuarto poder público y, de aquí, la necesidad del poder, valga la redundancia, de definir todas las manifestaciones externas e internas de las estructuras que poseen. El protocolo, pues, se ha convertido en el canalizador, a través del orden y la eficacia comunicativa, de la proyección de la imagen de la organización en todo tipo de actos públicos y privados.

De hecho, Otero Alvarado, en su artículo sobre la proyección de la imagen e identidad del Estado a través del protocolo, ya habla de cómo el preámbulo del Real Decreto 2099/1983 de Ordenación General de Precedencias en el Estado, en su artículo primero, está concebido para este mismo propósito que indican Sierra Sánchez & Sotelo González: la necesidad de reflejar la estructura de poderes "que articulan la imagen política y administrativa de la nación" (Otero Alvarado, 2002, p. 76). Este texto legal es el responsable de llevar a cabo la proyección de la identidad y la imagen del Estado en forma de comunicación no verbal suponiendo la correcta percepción de esta por los ciudadanos.

Por otra parte, Otero Alvarado también agrega que los fundamentos de la ordenación protocolaria aparecen en el artículo primero de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano: "Los hombres han nacido, y continúan siendo, libres e iguales en cuanto a sus derechos. Por lo tanto, las distinciones civiles sólo podrán fundarse en la utilidad pública". Por tanto, añade, a diferencia de lo que ocurría en sociedades estamentales, tales como el Antiguo Régimen, todos somos iguales y la única distinción entre personas que se puede hacer viene marcada por el cargo público que se ostenta. Aunque, por otro lado, también considera que aquellos miembros de la sociedad que destacan por sus «hazañas» a nivel artístico, económico, social, intelectual, religiosa o deportiva, son tratados de manera especial también por a quienes representan y lo que representan.

Siguiendo con el análisis de Sierra Sánchez & Sotelo González, los autores ponen énfasis en la necesidad que el protocolo tiene, como en toda actividad profesional especializada, de ser gestionada por un especialista universitario de la materia que lo diseñe y ponga en práctica. Estamos hablando del manejo de los intangibles, imagen e identidad corporativa de una organización; por tanto, el compromiso con los públicos a los que se debe no permite que la información, su análisis, la generación de la imagen y, en definitiva, su relación con los públicos internos y externos quede en manos del profesional incorrecto.

Así mismo, Sierra Sánchez & Sotelo González (2008) hacen referencia a algo que nos parece muy interesante: el intrusismo profesional. "[...] buenos profesionales de otros

campos que no conocen ni tienen la formación ni la experiencia suficientes para llevar a cabo las tareas de un responsable de protocolo” (p. 13). Por tanto, se ha de exigir que el protocolo sea gestionado por un especialista en la materia y no por una persona de otra rama profesional sin los conocimientos adecuados. Llegado el momento tendrá que diseñar un acto pensando en la respuesta a las preguntas sobre por qué y para qué el acto. De la adecuada contestación a ambas cuestiones, dará como resultado un diseño estratégico de un acto que debe tener un efecto persuasivo. Si esa tarea no la hace un profesional especializado, el acto no tendrá un desarrollo adecuado y, por tanto, la organización pública o privada está desperdiciando el dinero y los recursos. Y eso es algo que hoy en día no se puede permitir ninguna organización, porque repercute en la cuenta de resultados y en la imagen corporativa de la misma.

Por otro lado, estos autores también hablan de la finalidad del mensaje del protocolo. Afirman que, mientras que para los actos de protocolo oficial el efecto persuasivo tiene una naturaleza ideológica o propagandística, de forma única y exclusiva, en el ámbito corporativo esa persuasión tiene una finalidad ideológica o comercial/publicitaria. Si a esta reflexión le añadimos la finalidad del protocolo de carácter privado, consideramos que el objetivo último sería la ideológica o propagandística. Cuando un particular organiza un acto y se sirve del protocolo para llevarlo a cabo, este, a partir de las elecciones realizadas para dicho acto, busca transmitir un estatus social, por ejemplo. La selección de un espacio de celebración u otro, o simplemente una ordenación determinada de los invitados, transmitiría a los asistentes un determinado mensaje que calificaremos de carácter ideológico.

Finalmente, ambos autores afirman que, desde la perspectiva corporativa y dentro de los departamentos de protocolo, se elabora lo que se denomina Manual de Protocolo Corporativo. Dichos documentos sientan una normativa que indica cómo actuar y proceder en función de las situaciones y acciones que se le presentan a la empresa. Su fin último es que la identidad e imagen corporativas sean las que la empresa decide en todo momento sin importar la acción o la situación. Por tanto, esta normativa no es específica para aplicar en un momento determinado, sino que ha de impregnar continuamente el quehacer de la organización. Y en esta línea, los autores no hacen referencia al hecho de que, el departamento de protocolo ha de permanecer íntimamente ligado al director de comunicación, que es la persona que asume el papel de guardián de la comunicación en la empresa.

En otro artículo en solitario, Sierra Sánchez amplía ciertos aspectos respecto a lo visto hasta ahora.

Por un lado, considera que el protocolo es una herramienta con tres funciones muy determinadas: la comunicativa, la persuasiva y la simbólica. Considera que la disciplina

utiliza una serie de símbolos, de carácter verbal y no verbal, cuya articulación de determinada manera genera unas normas que, a su vez, comunican un mensaje a través de su puesta en práctica con un claro objetivo de persuadir a quien va dirigido. Y es justo por esta razón, por ser la unión de símbolos que articulan un código, que el propio autor considera que no se puede limitar su aplicación a la esfera pública.

Hoy en día, y con ayuda de disciplinas de reciente aparición y escasa tradición histórica, como es el caso de las ciencias de la comunicación; el protocolo ha roto las fronteras en las que estaba encorsetado y su concepto tradicional ha calado en otros sectores de la sociedad, siempre respetando la idea de que su uso está ligado a la ordenación y comunicación de imagen de actos de cierta significación en el ámbito en el que se administre. (Sierra Sánchez, 2008, p. 339)

Por tanto, y como otros autores, ve el protocolo como una herramienta de comunicación estratégica de eficacia universal para transmitir y proyectar la imagen e identidad corporativa de cualquier organización. A su vez, tal y como otros señalan también, pone de manifiesto el salto del protocolo de lo oficial a otro tipo de organizaciones, con o sin ánimo de lucro. En definitiva, su expansión a otros ámbitos.

Bajo nuestro punto de vista, la mayoría de los autores comenten un error de base, que es el de considerar el protocolo desde lo que es hoy en día. Se ha analizado las consecuencias, efectos, su articulación, etc., que ha tenido desde diferentes perspectivas como pueden ser la histórica, lingüística..., pero no se paran a pensar en que, antes de llegar a ese punto, la disciplina ha experimentado un origen y un desarrollo. Esa es la razón por la que consideramos que el protocolo está en el origen del ser humano, con su organización, y que, el estudio de Radic (2002) es el elemento que nos permitirá enlazar el protocolo con sus orígenes y evolución: la celebración del símbolo de forma colectiva.

Según Sierra Sánchez, desde el momento en el que la sociedad moderna se da cuenta de la importancia de la gestión de la comunicación en las organizaciones, surgen y se van consolidando las actuales Ciencias de la Comunicación, y su surgimiento es, precisamente, lo que lleva al protocolo un paso más allá. A partir de que se considera que su configuración es útil y adecuada para ayudar a las organizaciones a lanzar un mensaje concreto estratégicamente diseñado, nos damos cuenta de que el protocolo no solo estaba en la esfera de la administración pública, sino también en el ámbito de lo privado. “Pero si partimos del supuesto que el protocolo es la unión de símbolos (verbales y no verbales) que articulan un código, no podemos restringir el uso y

aplicación de esos signos a una determinada esfera de actuación (la oficial)” (Sierra Sánchez, 2008, p. 339).

Aunque desde el punto de vista de este trabajo esta perspectiva nos resulta interesante y adecuada, consideramos que, una vez más, se olvida de la base del protocolo: la parte social. Partiendo de que nuestra disciplina es una herramienta de comunicación que proporciona una serie de reglas para la convivencia pacífica de grupos sociales, y su ordenación, debemos tener en cuenta que la base de cualquier acto está en el protocolo social. Por tanto, todo estudio que hable de protocolo necesita referirse a esta faceta también. No pueden existir la una sin la otra. De hecho, Sierra Sánchez, en este mismo artículo, hace referencia a que el protocolo se encuentra en todas las manifestaciones de la vida pública y privada. Lo considera «íntimamente» ligado al rito y estudiado desde muchos puntos de vista, siendo el enfoque comunicativo la última adhesión, lo que ha permitido nuevos planteamientos relacionados con la interrelación social. Una vez más, un autor que no hace referencia a la parte social del protocolo, pero que sin duda la tiene en cuenta desde otra perspectiva.

1.3.1.9. Qué es el protocolo según Fernández Lamas y Rodríguez García

Fernández Lamas & Rodríguez García (2002) hacen un estudio del protocolo desde una aproximación semiótica. Dicha investigación parte de la base de considerar la disciplina del protocolo como un lenguaje propio. Desde su punto de vista, y tras haber investigado lo que dicen otros autores sobre el protocolo, lo definen como:

Instrumento que utiliza la sociedad para establecer ordenamientos espaciotemporales en un grupo determinado de personas, físicas o jurídicas, de distinto o igual rango. No debe confundirse, aunque en algunas definiciones se haga, con las reglas de cortesía o de urbanidad, ya que el ámbito de la comunicación en el que se desarrollan son completamente diferentes. (p. 7)

Su visión es diferente al resto de la doctrina, puesto que definen el protocolo como un instrumento utilizado para la ordenación de espacio y tiempo, relegado a un determinado grupo social concreto, que puede estar formado por personas físicas o jurídicas, de distinto o igual rango. Entendemos que, para aplicar a los actos, aunque no lo especifica. Y, a pesar de la naturaleza que confieren a la disciplina, dejan fuera las reglas de cortesía o urbanidad. En su opinión, al ser considerado un instrumento para ordenar personas en espacio y tiempo, no tiene sentido considerar este tipo de normativas. Estas pertenecen a otra esfera.

Llegados a este punto, ¿de dónde viene esta perspectiva de orden puro y duro? La respuesta la encontramos en los estudios culturalistas. Estos estudios consideran que, fundamentalmente, lo que dota al ser humano de racionalidad para vivir en sociedad es el orden. Este le da al ser humano límites que se hacen efectivos a través del lenguaje silencioso que supone el espacio y el tiempo: “Lo que hace la gente, según el autor, es mucho más importante que lo que dice. Y esto, se puede aplicar a muchas ramas de la comunicación, entre ellas, al Protocolo, al Ceremonial y a la Etiqueta [...]” (Fernández Lamas & Rodríguez García, 2002, p. 20). Y es que consideran que todos estos códigos sociales vienen marcados de forma cultural. Indican como ejemplo la relación entre tiempo y etiqueta, donde, en función de a la hora que asistimos a un acto, la vestimenta es de una forma u otra. Para el día es más informal, los colores son más llamativos, los trajes más vistosos, etc... con el fin de permitir una mayor interacción, la noche es diferente, olores más oscuros, discretos, etc., lo que repercute en una menor interacción, pasando a ser más importante la comunicación no verbal. Por último, las autoras hacen referencia a que, toda esta perspectiva lleva implícito el hecho de que en cada cultura, estos principios cambian.

Por otro lado, nos hablan del objetivo del protocolo, partiendo de la base de que para ellas este objetivo es ordenación, es decir, el objetivo es el mensaje que con esa determinada ordenación se programa para los receptores de la comunicación. Sin duda, desde un punto de vista estratégico, puesto que afirman que, si el mensaje no está bien diseñado, y dentro de una estrategia más amplia, los resultados serán diferentes a los que se planificaron en un inicio.

En lo que respecta al ceremonial, consideran que, a diferencia del protocolo, que ordena a las personas en los actos, se encarga de los aspectos formales y técnicos de los mismos.

Consideran que tanto el concepto de protocolo como el de ceremonial son elementos fuertemente relacionados con la comunicación, porque con ellos se componen mensajes de amplio significado.

1.3.1.10. Qué es el protocolo según Martí Pellón

Martí Pellón (2012) es un autor que enmarca el protocolo dentro del ámbito oficial:

No tiene sentido desgajar la institución de sus orígenes, del carácter institucional y su expresión historiográfica depende una imagen congruente de las instituciones que gestiona el protocolo. Y cuando las leyes imponen formas específicas para protocolos oficiales o derivados, el derecho debe seguir estableciendo el reconocimiento público y la

ordenación de autoridad y estructuras sociales, como en algunas épocas lo hace con el protocolo oficial. (p. 5)

Este autor no cuestiona el concepto de protocolo. Se limita a asimilar el concepto clásico que circunscribe al protocolo a una herramienta de comunicación, pero de aplicación al mundo gubernamental y empresarial. No es el primero que lo hace, como hemos podido comprobar en otros ejemplos anteriores. Lo curioso es que tras sus palabras se puede vislumbrar que esta disciplina va más allá de cuanto dice:

[...] Tal aplicación de patrones o reglas, supone en principio, un caso sencillo para los tres niveles de reflexión teórica de la comunicación desde una perspectiva funcional, ya que ejecuta unos códigos en parte compartidos por todos y relaciona públicos también conocidos por las autoridades que los invitan. (Martí Pellón, 2012, p. 9)

Afirma que el acto protocolario se construye sobre una serie de patrones y reglas que en parte son códigos compartidos por todos. Desde nuestro punto de vista Martí Pellón evidencia que el protocolo es más que su aplicación oficial: es ordenación. Se necesita de esa parte social de la disciplina sobre la que se construye cualquier acto protocolario a nivel organizacional, con el fin de garantizar la convivencia pacífica de los asistentes. Sin las reglas compartidas por toda la sociedad que aporta el denominado protocolo social, no puede haber ningún otro tipo de protocolo. Es la esencia y la base sobre la que se construyen todos los demás, sin lugar a duda.

Que el protocolo es una herramienta de comunicación estratégica al servicio de cualquier organización es una cuestión que muchos estudiosos de la materia en la actualidad comparten. Fundamentalmente, aquellos de la escuela comunicológica. Este autor también comparte esta visión y afirma que si las organizaciones utilizan el protocolo como espacio de comunicación, participación y organización con sus públicos obtendrán más información con la que podrán hacer los actos de una forma más eficaz. Además, de este modo, llegarán a conseguir vías para su mejora y desarrollo. Solo concebirlo como una forma de mantener la imagen de la empresa u institución es un error. Por tanto, el protocolo visto como Relaciones Públicas.

1.3.1.11. Qué es el protocolo según García Carrasco

García Carrasco (2015) define el protocolo como “ciencia sociológica que regula, instaura y desarrolla determinadas reglas establecidas para los ceremoniales oficiales o trato social [...]” (p. 16) Es perfectamente consciente de la polisemia de la palabra, a la que define con muchos *apellidos*, entre los que destacan tratamiento, notarial y, el que nos interesa a nosotros, protocolo social: “conjunto de conductas, reglas y normas

sociales que se aplican para conocer, respetar y cumplir: no solo en el medio oficial ya establecido, sino también en el medio social, laboral, ejércitos, académico, político, cultural, deportivo, policial y militar” (García Carrasco, 2015, p. 17).

Desde la perspectiva de la autora, el protocolo es ciencia. Dicha disciplina tiene como objetivo dar, regular, instaurar y desarrollar toda una serie de reglas para aplicar en los actos, pero también a nivel social. Vemos, una vez más, como el protocolo no es solo algo que se circunscriba a actos oficiales, sino que es la forma de organización del ser humano.

Por otro lado, García Carrasco recoge por el concepto de Felio A. Vilarrubias quien definía el protocolo como “la garantía del cumplimiento de la igualdad jurídica, que es dar a cada uno lo que en justicia les corresponde, o sea, dar el puesto y honor que le corresponde, esa es la misión del protocolo” (García Carrasco, 2015, p. 18). Para Vilarrubias, dice la autora, la esencia está en el orden. Su ámbito de aplicación es el oficial, donde cada institución o estamento recibe el puesto que le corresponde dependiendo del espacio a ocupar. Por ello, en su opinión, contribuye a la imagen exterior de las diferentes entidades oficiales y lo enmarca, también, en el campo de la simbología. Además, afirma que desde el principio de los tiempos se ha regulado por diferentes decretos, reglamentos, etc., que las diferentes culturas, civilizaciones, etc., se han otorgado.

Por último, dice la autora, y debido a la concepción del protocolo asociado a lo oficial, tenemos una serie de reglas cuyo origen está en las leyes que emanan del poder imperante. Pero también debemos ser conscientes de aquellas no escritas. Es decir, aquellas seguidas por todos los miembros de un grupo social con el fin de ser aceptados. Esto mismo lleva implícito que, para aquellos momentos en los que la sociedad entra en conflicto, porque no hay un acuerdo al respecto de una determinada regla, el Estado es el que la determina.

1.3.1.12. Qué es el protocolo según Martínez Sánchez

Martínez Sánchez indica que el protocolo es “un conjunto de normas y disposiciones legales vigentes que, junto a los usos, costumbres y tradiciones de los pueblos, rige la celebración de los actos oficiales. Estamos hablando de reglas, pero también de técnicas” (Martínez, Sánchez, 2012, p. 65-66). En su opinión, el protocolo es una disciplina con siglos de antigüedad que está muy lejos de ser algo rígido y encorsetado. La considera como algo que va más allá del orden espaciotemporal en los actos y que, a su vez, es sinónimo de cortesía y respeto entre ciudadanos, que describe un código que responde a cómo debemos comportarnos en las relaciones sociales en la vida pública. Una vez más, bajo nuestro punto de vista, se trata de un autor que se ciñe a los clásicos

del protocolo, que lo considera solo de aplicación al ámbito institucional, pero que reconoce claramente una faceta de uso y aplicación al ámbito social. Reconoce unas reglas pertenecientes a la esfera de lo social, de las que el conjunto de la sociedad se ha dotado para garantizar la convivencia en armonía y que, por supuesto, suponen la base del protocolo institucional o corporativo. Si esas reglas sociales no se aplicaran a los actos, sean de la naturaleza que sean, el evento sería un caos. Cada uno se comportaría de forma distinta.

1.4. Concepto de protocolo desde la perspectiva del autor: demostración científica

Llegados a este punto, ya hemos descrito como uno de los retos que tenemos en la disciplina es el determinar qué es protocolo desde una perspectiva científica. Muchos autores lo han conceptualizado desde la visión profesional, pero el conocimiento en la sociedad actual se construye a través de la ciencia; necesitamos empezar a desentrañar el concepto desde esta perspectiva con el fin de que la disciplina evolucione y desarrolle un modelo epistemológico propio y consolidado que explique los conceptos necesarios para entender la materia. Eso sí, tal y como apuntábamos anteriormente, nuestra aportación solo es una pieza más en el rompecabezas que supone esta disciplina por su carácter multidisciplinar y transversal. Por ello, vamos a ofrecer una definición propia de protocolo con el fin de, posteriormente, hacer una revisión bibliográfica científica que aporte argumentos sobre la que sostenerla.

Antes entrar en materia, queremos aportar más datos sobre el origen y evolución de la disciplina con el fin de encuadrarla de una forma más amplia y detallada.

1.4.1. Origen y evolución del protocolo

Como ciencia que está en estado embrionario, el protocolo tiene mucho camino de investigación que recorrer, por lo que una de las primeras cuestiones que hemos querido analizar es el origen. No podemos saber a dónde vamos si no sabemos de dónde venimos. Esto, en esta disciplina, es más pertinente e importante que nunca, puesto que muchos son los autores que afirman que está con el ser humano desde el principio de los tiempos.

Y justo en este sentido, cualquier profesional del protocolo y el ceremonial vería como «lógico» poner el origen de la disciplina en la socialización humana. Si partimos de la base de que suponen las reglas que permiten la vertebración de la convivencia humana, es justo ahí donde estaría. Pero a tenor de la investigación realizada, esta «lógica» de la procedencia social sería errónea, puesto que se encontraría más bien en el fenómeno de la cooperación humana.

Como decíamos, desde un primer momento todo apuntaba a que el origen de la disciplina está en la socialización humana. Por ello, hemos hecho una revisión desde la psicología a la naturaleza social del ser humano donde se entiende la socialización como:

A través de este se adquieren comportamientos, valores y normas que van ajustadas a los estándares de la sociedad. Es así como se interioriza la cultura, definiéndose dentro de esta la identidad propia, lo que

permite reproducirla y participar mediante las experiencias de los individuos en el aprendizaje social de otros. (Ruiz Tafur, 2009, p. 327)

Expertos como Ruiz Tafur hacen una revisión sobre el fenómeno de la socialización desde el análisis de varios autores. Por un lado, afirma que Freud entendía este fenómeno humano como la forma en la que el yo se apropia de rasgos y características de unos u otros individuos. Por otro lado, revisa a Piaget, el cual lo consideraba, en la década de los ochenta del s. XX, como la forma progresiva en la que el ser humano se adapta a su entorno cambiante. No solo durante los primeros años de vida del ser humano, sino durante toda su vida. Seguidamente revisa a Ardila, quien sostiene que desde un enfoque conductual se define como la adquisición de patrones de comportamiento, actitudes y valores que constituyen el sustrato sobre el que se construye la personalidad del ser humano. Este mismo autor prosigue con otros cinco autores más que van en la misma dirección que los anteriores. Por tanto, la socialización nos permitiría la integración de las normas y estándares de la sociedad, pero no el proceso de creación de las mismas. Por consiguiente, desde esta perspectiva psicológica, el protocolo no proviene del fenómeno de socialización humana.

Si acudimos a ver el proceso de socialización desde la sociología, se considera que es el “proceso por el que un individuo se hace miembro funcional de una comunidad, adquiriendo la cultura que le es propia. Es decir, socialización es el proceso de adquisición de una cultura” (Lucas Marín, 1986, p. 357). Por tanto, desde esta visión, este fenómeno tiene un peso importante debido a que supone un proceso de formación y crecimiento de un individuo, pero tampoco explica el origen del protocolo.

De hecho, este estudio hace una radiografía del concepto socialización e identifica tres elementos importantes. El primero es la adquisición de cultura permitiendo interiorizar símbolos, modelos y valores. En segundo lugar, se afirma que en ese proceso de integración llega un momento en el que se pierde la sensación del peso del control social. Y, finalmente, supone un proceso de adaptación al entorno, considerándolo como un elemento característico de toda la vida del individuo.

Por consiguiente, llegamos a la misma conclusión que desde la perspectiva psicológica. La socialización supone el proceso por el cual un individuo interioriza símbolos, valores y modelos sociales preexistentes, pero para ver cuál es el origen de las reglas que vertebran la convivencia humana hemos de acudir a otro modelo: cooperación humana.

COOPERACIÓN HUMANA Y PROTOCOLO

Uno de los mayores enigmas de la sociedad actual sobre el ser humano es el fenómeno de la cooperación. Esta conducta humana ha sido tratada a fondo desde la economía,

donde pensadores como David Ricardo, Francis Edgeworth y Leon Walras sostenían que el ser humano es egoísta por naturaleza. “La racionalidad económica parte de la idea de que las personas son por naturaleza meros animales egoístas, seres autointeresados y calculadores que utilizan la razón con el mero objetivo de maximizar su beneficio personal” (Calvo, 2017, p. 87).

Resulta curioso el hecho que destaca este último autor al afirmar que desde hace muchos siglos se ha tenido en cuenta la ética como elemento humano —desde Aristóteles hasta Adam Smith—, pero la economía la ha dejado aparte. No ha tenido en cuenta el mundo emocional, el de las normas, el de los valores y los sentimientos a la hora de explicar el comportamiento humano alrededor de la cooperación. Desde una visión actual, consideramos que esta perspectiva no tiene sentido, puesto que el ser humano es mitad racional y emocional.

Tanto los presupuestos del *Homo economicus* como los de la selección natural emergen de la lógica individualista de la competencia entre personas u organismos. Sin embargo, esta lógica se revela como limitada cuando se requiere explicar el comportamiento cooperativo de la especie humana.

Los estudios que hasta hace pocos años contemplan la perspectiva de que el ser humano es egoísta por naturaleza ya han sido demostrados como erróneos en diversos experimentos (Silva & Gustavo, 2015, p. 83). De hecho, no sería necesario irse al laboratorio para comprobarlo, puesto que en la vida diaria encontramos personas que llevan a cabo acciones en favor de otras sin esperar nada a cambio. Actuaciones, por tanto, carentes de un interés propio. Las motivaciones por las que las personas cooperan pueden ser muy variadas: porque hay una situación injusta que corregir, porque pertenecen a un grupo o comunidad que los necesita... En definitiva, porque el ser humano en ocasiones se adscribe a puntos de vista u opiniones igualmente válidas a las propias que merecen consideración por diversos factores.

La denominada neuroeconomía⁵ ha demostrado científicamente el papel fundamental que desempeñan los sentimientos a la hora de tomar decisiones, lo cual abre la puerta a considerar que estos mismos influyen también a la hora de la cooperación (Calvo, 2017, p. 88)

Decíamos al inicio que el altruismo es uno de los grandes enigmas de la humanidad. Silva & Gustavo ponen de ejemplos a autores, como William Hamilton, que confieren una

⁵ La neuroeconomía es la combinación de la Neurociencia, la Economía y la Psicología para estudiar el proceso de elección de los individuos. Es decir, el análisis del cerebro cuando los individuos evalúan decisiones y categorizan los riesgos y las recompensas y además de la interacción entre ellos.

vertiente darwiniana al comportamiento cooperativo en las especies animales. Pero Acedo & Gomila consideran que en especies más evolucionadas, como el ser humano, esta teoría se queda corta puesto que no ve más allá de a quién beneficia. Proponen considerar mecanismos que median en tales conductas, además de permitir la evolución de la especie: los aspectos psicológicos. Concluyen que una explicación satisfactoria para dar respuestas a la cooperación humana ha de contemplar el aspecto conductual y el psicológico.

[...] para que estas relaciones de reciprocidad puedan emerger son necesarios ciertos mecanismos psicológicos: de reconocimiento de la individualidad de los demás, de memoria del «balance» de la relación (quién está en deuda con quién), de detección de tramposos, además de amplias oportunidades para la colaboración. (Acedo & Gomila, 2013, p. 223)

EVOLUCIÓN TEÓRICA DEL ALTRUISMO

Por tanto, la siguiente pregunta que deberíamos hacernos es cómo ha sido la evolución de la cooperación humana. Y en este sentido podemos identificar tres fases en el origen y la evolución del comportamiento cooperativo (Silva & Gustavo, 2015, p. 85).

En primer lugar, y basándonos en estudios de Dawkins, se sostiene que el origen del altruismo o cooperación estaría en lo que denomina altruismo parental. Hace referencia al hecho que se da en las especies animales donde se experimenta un comportamiento cooperativo con la «familia» más cercana con el objetivo de perpetuar la carga genética. Llevado al ser humano es lo mismo. Este tipo de conducta con la evolución de la especie, sostienen, acabará formando parte de uno o más genes que se transmitirán de una generación a otra. Lo que producirá, en un punto u otro, una predisposición al altruismo no solo hacia la «familia» más cercana, sino a otras personas fuera de este núcleo que serán reconocidas como altruistas, también. “El gen es eminentemente egoísta, pues busca su beneficio hasta el punto de codificar comportamientos altruistas para su supervivencia” (Silva & Gustavo, 2015, p. 87).

Y es justo en este último punto donde identificamos el siguiente paso en el modelo de evolución del comportamiento cooperativo. Es lo que se denomina el altruismo recíproco. Esta visión sostiene que los genes pueden codificar un tipo de comportamiento que reporte beneficios al individuo para su supervivencia, lo que quiere decir que lo haría capaz de identificar conductas altruistas en otras personas más allá del núcleo más cercano. Aquí se considera que surge el comportamiento cooperativo entre los seres humanos. Y no solo en nuestra especie; en el mundo animal pone como ejemplo la llamada de alerta de algunos tipos de aves cuando se acerca un depredador para avisar al resto del grupo. En uno y otro caso es una conducta altruista

limitada, puesto que está supeditada a que exista una retribución en un futuro no muy lejano. Por tanto, es una mera cuestión de adaptación al medio para la supervivencia.

De este modo, Silva & Gustavo, asumiendo las teorías de Trivers, reconocen tres tipos de comportamiento altruista:

- Cuando el resultado de la acción altruista dispersa los beneficios de esta aleatoriamente sobre la población.
- Cuando no se hace aleatoriamente, teniendo en cuenta el grado de relación genética con los posibles receptores.
- Acción altruista no aleatoria y teniendo en cuenta las repercusiones hacia sí mismo que puede tener su acción (altruismo recíproco).

El modelo de Trivers considera que el beneficio que se obtiene de la reciprocidad en un futuro será mucho mayor que el coste de no colaborar. Por tanto, es un sistema de cooperación que supone una ventaja «competitiva» para la supervivencia, respecto al comportamiento egoísta, basado en el altruismo constante entre dos o más personas. “La clave del éxito del altruismo recíproco se fundamenta en la posibilidad de ejercer una interacción discriminada entre individuos, que permita reconocer con certeza a los egoístas y privilegiar las interacciones con los altruistas” (Silva & Gustavo, 2015, p. 89). Hemos de admitir que en el ser humano este tipo de conducta involucra un cierto nivel de satisfacción cognitiva que llevará a hacerlo capaz de percibir las tendencias cooperativas, así como las explotadoras o tramposas. Lo que se identifica como un rasgo evolutivo en sí mismo, puesto que supone un mecanismo para identificar a aquellos que dentro de esa relación de altruismo no aportan nada.

Mecanismos cognitivos como la memoria o la capacidad de distinguir rostros y prevenirse ante la apariencia de un individuo son formas que los seres humanos, y tal vez algunas especies de simios mayores, emplean para acceder a una interacción discriminada y a una cooperación más estable. (Silva & Gustavo, 2015, p. 89-90)

Pero yendo más allá, y de acuerdo con autores como Trivers, la evolución de las conductas altruistas ha hecho aparecer sentimientos morales como la amistad, la indignación, la culpa o la agresión moral cuya experimentación refuerza el comportamiento cooperativo.

Finalmente, estos autores consideran un tercer paso en la evolución del comportamiento altruista. A partir de los estudios de Trivers, siguieron investigando con

modelos de la economía y su Teoría de los Juegos⁶. Crearon, a partir del Dilema del Prisionero⁷ (DP), un modelo nuevo denominado «Dilema del Prisionero Iterado⁸ (DPI)». Una matriz que considera que en una situación de cooperación de individuos con ciertas capacidades cognitivas que les permitan recordar, se dará una relación estable de altruismo puesto que se reconoce una relación positiva con dicho individuo de veces anteriores. Pero advierten que, para que esta cooperación se dé la estrategia para la misma ha de cumplir tres rasgos importantes: viabilidad, robustez y evolutivamente estable.

La viabilidad hace referencia a que dicha conducta altruista pueda encontrar la posibilidad de concretarse en medio de un ambiente adverso. La robustez guarda relación con que dicha estrategia debe poder prosperar dentro de un ambiente altamente diversificado de otras opciones que cumplan la misma función. La última, la evolución estable, consiste en que dicha solución es la adoptada por la mayoría de los integrantes del grupo y no puede ser invadida o mejorada por ninguna otra estrategia alternativa.

Con el fin de seguir investigando en la cooperación humana, pusieron el DPI a prueba con diversas estrategias de la teoría de los juegos. El modelo denominado *Tit for Tat* fue el que mejor encajaba en las tres características que hemos indicado anteriormente. Funciona del siguiente modo: se inicia el proceso de cooperación en una primera interacción y en las sucesivas se copia el comportamiento del adversario. De este modo, cuando uno de los dos no coopere, el otro jugador se percatará pudiendo hacer lo mismo.

⁶ La teoría de juegos es una rama de las matemáticas y de la economía que estudia la elección de la conducta óptima de un individuo cuando los costes y los beneficios de cada opción no están fijados de antemano, sino que dependen de las elecciones de otros individuos.

⁷ Dilema del prisionero: Describe una situación en la que dos prisioneros, sospechosos de robo, pasan a estar en custodia de la policía. Sin embargo, los policías no tienen suficientes pruebas para condenarlos de ese crimen, sólo para condenarlos por el cargo de posesión de bienes robados, que conlleva una pena mucho menor. Si ninguno de ellos confiesa (cooperan entre sí), ambos serán sentenciados a la pena menor, un año de prisión cada uno. La policía los interrogará en salas de interrogatorio diferentes, lo que significa que los dos prisioneros no pueden comunicarse entre ellos (por lo tanto, tendrán información imperfecta). La policía tratará de convencer a cada prisionero de que confiese el crimen, ofreciéndoles salir libres de inmediato, mientras que el otro prisionero será condenado a una pena de diez años. Si ambos prisioneros confiesan, cada preso será condenado a ocho años. A ambos prisioneros se les ofrece el mismo trato, ambos conocen las consecuencias de cada acción (información completa) y son completamente conscientes de que al otro prisionero se le ha ofrecido el mismo trato (por lo tanto, la información es de conocimiento común). Fuente: <https://policonomics.com/es/dilema-prisionero/> consultado el 17 de julio de 2021.

⁸ Dilema del prisionero iterado: El dilema de un prisionero normal jugado repetidamente por los mismos participantes. El dilema de un prisionero iterado difiere del concepto original de dilema de un prisionero porque los participantes pueden aprender acerca de las tendencias conductuales de su contraparte.

Esta forma de “ojo por ojo” permite que la represalia de un jugador estabilice la interacción, en tanto que el adversario no podrá aprovecharse inequitativamente de su contraparte, y, más bien, lo empujará a cooperar para recibir los beneficios de una interacción recíproca cooperativa y prolongada. (Silva & Gustavo, 2015, p. 92)

En opinión de los autores, es una estrategia de carácter «amable», puesto que hay una cooperación continua que evita el conflicto, ya que cuando una de las partes deja de seguirla, se hace evidente hacia el rival. Del mismo modo que, cuando este vuelve a seguir la estrategia, se hace manifiesto. Por ello, es una forma de cooperación transparente y basada en la confianza de las partes. Y hacen una puntualización que puede parecer obvia, pero no lo es: este sistema permite la capacidad de «olvidar» el mal comportamiento de la contraparte en caso de que se decida volver a cooperar.

Pero este modelo de cooperación tiene otra opción. La denominada «SIEMPRE D», es decir, desertar. Los «jugadores» pueden colaborar, pero también pueden decidir desertar. Los autores se preguntan por qué, teniendo esta opción, se elige la conducta altruista. Una primera respuesta a este dilema considera que está en el factor del parentesco genético que mencionábamos anteriormente. De colaborar con el núcleo familiar más cercano, evolutivamente se pasa a hacerlo con otros grupos afines. Si se actúa altruistamente con otros grupos, la repetición de ese comportamiento produce un apego que lleva a repetir una vez tras otra mientras las partes quieran. Este hecho evita que se dé SIEMPRE D.

Por consiguiente, el altruismo recíproco se caracteriza por cuatro elementos:

- Presencia de futuras interacciones.
- Probabilidad de que aquellos con quien se interactúa sean cooperadores condicionales.
- Decisión de cooperar inicialmente con el otro.
- Rechazo a la conducta altruista si en el pasado ha defraudado con deserción.

Finalmente, añaden que los estudios sobre cooperación a partir de la Teoría de los Juegos solo se han comprobado entre dos jugadores, no son adecuados para hablar de grupos.

En otro estudio sobre la evolución de la conducta altruista en el ser humano, se ciñen a los datos obtenidos por Mediavilla, que data el nacimiento de este tipo de comportamiento en 500 000 años atrás (Calvo, 2017). Los homínidos comprendieron que el hecho de trabajar en grupo les ofrecía una ventaja competitiva a la hora de

sobrevivir en situaciones de escasez. La evolución de la especie hizo accesible esta conducta por dos cuestiones básicas: por un lado, la capacidad empática que les hacía darse cuenta de qué individuos de su grupo tenían un comportamiento recíproco. Por el otro, el reparto justo de los logros obtenidos.

Analizando estos datos con los ofrecidos por Silva y Gustavo, podremos observar una coincidencia en el segundo paso de la evolución del comportamiento altruista. Ambos modelos ofrecidos por estos estudios coinciden en este apartado.

Por otra parte, Calvo aporta lo que considera la evolución a nivel biológico-cultural de la conducta cooperativa y que se concreta en tres procesos básicos:

1) El desarrollo de **habilidades y motivaciones cognitivo-sociales** para comunicarse y coordinar la acción hacia un fin común.

2) El desarrollo de un tipo de **confianza capaz de posibilitar y sustentar una actividad altruista** no instrumental y no necesariamente diádica.

3) El desarrollo de cierto tipo de **prácticas institucionales a nivel grupal**, visto desde la perspectiva de “[...] normas de uso que regulen y orienten la acción mutua y la toma en consideración de su carácter deóntico, que dirijan y garanticen una acción colaborativa compartida” (Calvo, 2017, p. 90)

Por tanto, en esta tercera evolución de la cooperación humana podríamos ver el nacimiento del protocolo. El ser humano ha empleado la cooperación como forma de asegurarse la supervivencia en el mundo; por consiguiente, un paso natural en la evolución de esta conducta ha sido el de elaborar una serie de reglas que garanticen la convivencia en paz del grupo. Este mismo hecho explicaría también las diferentes formas que adopta el protocolo en función del grupo social y la cultura a los que pertenece.

Finalmente, hemos analizado otros estudios sobre la cooperación, pero desde la perspectiva de la confianza. Desde esta, se considera que el origen de la conducta altruista en el ser humano está en sus necesidades más primarias: afectividad, ayuda, apoyo, compañía y seguridad. En definitiva, se habla de salvaguardar la integridad física y psíquica del individuo con el fin de sobrevivir en el entorno (Acedo & Gomila, 2013, p. 225).

Desde este punto de vista, y coincidiendo con los otros autores analizados hasta ahora, el inicio de la cooperación está en el entorno familiar más cercano del individuo. Fruto de una relación de dependencia para la supervivencia con los progenitores, se

desarrollan fuertes relaciones y vínculos emocionales con esos individuos. Por ello, cuando esas relaciones se amplían a otros grupos sociales más complejos en busca de la supervivencia, surgen conductas de cooperación que dan lugar a grupos con individuos dominantes, coaliciones y jerarquías. Estas relaciones se darán con la evolución y desarrollo de las capacidades cognitivas del cerebro. “Para tener éxito en las luchas de poder, dominación o simplemente supervivencia, la capacidad cognitiva para generar confianza pudo desarrollarse como una estrategia beneficiosa que posibilita nuevas relaciones cooperativas” (Acedo & Gomila, 2013, p. 234). Este tipo de relaciones recrean una sensación de familiaridad que aporta seguridad en aquellos contextos donde los sujetos se sienten inseguros o amenazados por el entorno. Y no solo aporta seguridad, sino que este tipo de situaciones pudieron ser las que empujaron al ser humano a cooperar. Una determinada emoción puede ser lo que empuje al individuo a confiar y cooperar con otro. Y donde hay un grupo colaborando, hay necesidad de una serie de reglas —más rudimentarias o complejas en función de sus características— que regulen las relaciones entre los individuos.

CONDUCTA COOPERATIVA EN EL SER HUMANO

Calvo (2017), a partir de los estudios de Tomasello sobre el altruismo, afirma que la cooperación aparece en los seres humanos a una edad muy temprana: poco después del año de vida. “[...] se relaciona con la capacidad de ser recíproco, de comprometerse y de abordar un objetivo común, abandonando la perspectiva del *yo* y adoptando la del *nosotros*, comportamientos que no se dan entre los primates más inteligentes” (p. 90). Dichas palabras irían en la línea de Silva & Gustavo y explicarían por qué hay personas con mayor o menor tendencia a la cooperación. Dependiendo de su carga genética, su predisposición será una u otra. De hecho, hay experimentos hechos con niños de entre 14 y 18 meses que muestran una actitud cooperativa y a ayudar al prójimo sin esperar nada a cambio. Además, este mismo experimento indica que este tipo de comportamiento no forma parte de la socialización del niño, intercambio cultural o intervención parental, sino que responde a una inclinación natural de los infantes que deciden ayudar a otros que están en problemas.

En otros experimentos llevados a cabo entre los dos y tres años de edad, cuando el cerebro de los niños empieza a desarrollarse y aumentan sus capacidades lingüísticas, sociales y la experiencia pasa a tener un papel fundamental, se observa como los niños toman conciencia de las consecuencias de una cooperación altruista indiscriminada y desarrollan la habilidad de ser altruistas solo con aquellos individuos que son confiables. Incluso, en niños de entre 14 y 24 meses, se ha visto que son conscientes del «sujeto plural» y de trabajar juntos para conseguir un fin común, pero si detectan que algún miembro del grupo no colabora, se lo trasladan para que retome la colaboración. Si vamos a edades más avanzadas, de entre 3 y 5 años, podemos, además, ver que no solo

acatan normas sociales, sino que detectan a aquellos que no lo hacen y lo comunican a la autoridad competente.

Si pensamos en adultos, se considera que las normas que impulsan la cooperación no responden a un respeto a la autoridad o al grupo ni tampoco a la expectativa de beneficio a medio o largo plazo. La razón por la que se siguen las reglas que permiten la cooperación entre seres humanos está en las emociones de tipo positivo y negativo que involucran su seguimiento o ausencia de este. “[...] concurre un tipo de reciprocidad que escapa a la mera instrumentalización de los sujetos en relación y se adentra en el terreno del reconocimiento, de la cordialidad y de la intersubjetividad, y que es la base de toda cooperación” (Calvo, 2017, p. 93). Por tanto, la perspectiva emocional tiene gran peso a la hora del altruismo y es uno de los elementos que permite su estabilidad en el tiempo, siempre y cuando se perciba al otro como un *interlocutor cordial*.

COOPERACIÓN COMO CONFIANZA

Otros estudios tratan el altruismo en el ser humano, pero con origen en la confianza. Consideran que las relaciones de solidaridad entre los humanos son el resultado de la confianza que se tiene en esa/s personas, entendido como “un acto de fe positivo hacia los demás cuando no existe información sobre la que construir una acción, que requiere un contexto colectivo donde emerger y que proporciona un sentido de seguridad basado en la familiaridad” (Acedo & Gomila, 2013, p. 226). En esta modalidad de conducta están implícitos elementos de tipo cognitivo, emocional, cultural y psicológicos. Las diferentes combinaciones de estos elementos harán surgir una clase u otra de relación altruista.

En lo que respecta a la vertiente emocional, se considera que es importante porque es la que nos permite enfrentarnos a los riesgos y temores que implica la creación y mantenimiento de relaciones sociales y cooperativas. Es el elemento que nos proporciona una sensación de seguridad.

En cuanto al espacio cognitivo, se corresponde con el surgimiento de una expectativa normativa sobre la actitud y conducta que la otra persona va a tener con respecto a esa relación. Dicha expectativa se basa en dos elementos: por un lado, el estado mental con relación al confiado y, por el otro, el patrón de conducta en relación con el contexto en el que tiene lugar la cooperación.

A continuación, tenemos los elementos psicológicos y culturales. Respecto a los primeros, son los adquiridos, bien sea durante los primeros años de vida, por genética, influencia o contexto social donde el individuo se desarrolla. Estos son determinantes a la hora de establecer relaciones de confianza.

En cuanto al elemento cultural, es el más interesante desde el punto de vista del protocolo. “[...] construcciones intangibles creadas por una sociedad que son reconocidas, compartidas e interiorizadas por sus miembros, y que influyen en su organización colectiva y en la acción individual. Esto incluye las normas compartidas, creencias, costumbres, prácticas, hábitos, valores, experiencias, etc.” (Acedo & Gomila, 2013, p. 228). Son importantes porque en función de ellas se modula la relación de confianza entre las personas y, por tanto, si habrá o no relaciones de cooperación. Desde este aspecto, podemos explicar la existencia y necesidad del protocolo mismo, y del denominado internacional/diplomático. Este elemento cultural es el que ha permitido al ser humano crear y desarrollar relaciones de cooperación con otras sociedades o naciones culturalmente diferentes.

COOPERACIÓN Y PROTOCOLO

Por tanto, la siguiente pregunta que nos debemos formular es qué relación hay entre la cooperación y el protocolo.

La relación entre ambos elementos es clara y directa de acuerdo con las investigaciones consultadas. Cuando las relaciones cooperativas evolucionaron del núcleo familiar a otros grupos, en algún punto debió de surgir entre los miembros de esa comunidad la figura de un «soberano» a modo de máxima autoridad con el fin de pacificar y dirigir las relaciones entre todos los miembros. Quién ocuparía ese puesto dependería de los méritos de cada persona y en cada contexto. Misma conclusión a la que llega el autor Juan de Dios Orozco (2016, p. 7-8). Bajo nuestro punto de vista, antes del surgimiento de ese líder ya tendría que haber una serie de reglas que vertebraran la convivencia permitiendo la paz. Pero estas alcanzarán su máximo apogeo cuando una persona, desde su perspectiva individual y de acuerdo a una serie de logros obtenidos para llegar a ese puesto, se instaure como líder estableciendo una normativa subjetiva por el bien común (supervivencia). Y no solo eso, diseña una serie de incentivos y sanciones que le permitan *obligar* al resto a seguir las reglas establecidas. Por consiguiente, la conclusión clara es que el líder lo es por acuerdo (en principio), por deseo de cooperación entre todos los implicados en dicho grupo con el objetivo de sobrevivir. Silva & Gustavo (2015), empleando las palabras de Hobbes, dicen: “[...] el castigo y la recompensa vienen a ser los nervios y tendones que mueven los miembros y articulaciones de un Estado” (p. 108).

Y esta situación vendría a explicar por qué el ser humano, en ocasiones, soporta situaciones que son claramente complicadas: “[...] se presentan situaciones difíciles en las que consentimos que nuestros gobernantes asuman sistemas de coerción para ejecutar castigos, de tal forma que podamos disfrutar de los beneficios de los contratos y las promesas” (Silva & Gustavo, 2015, p. 108)

Este hecho explicaría la razón por la que el protocolo tiene su mayor exponente en el poder. Cada líder necesita una manera de gestionarlo, mantenerlo, comunicarlo y legitimarlo, y la celebración de los símbolos es una de las formas en las que se transmiten ideas y se genera cohesión de grupo. Esta misma sería la razón por la que, cuando un líder cae, caen con él sus símbolos y todo lo relacionado con él, dando como resultado la instauración de nuevos símbolos y reglas para comunicar la nueva situación. Veremos más adelante una investigación a este respecto de la mano de autor Luján.

En otro orden de cosas, ya hemos establecido que, bajo nuestro punto de vista el protocolo es la ciencia del orden humano y que esta toma un cariz especial en los actos con la celebración de los símbolos. Por tanto, vamos a hablar de un autor que consideramos nos ha aportado el «eslabón perdido» que une ambas relaciones de causa y efecto: Miguel Ángel Radic.

Este autor es argentino y, como en gran parte de Hispanoamérica, en vez de hablar de protocolo habla de ceremonial. Abogaba por una «Teoría Pura del Ceremonial», es decir, la ciencia del protocolo. Aunque diferencia entre ambos términos, cabe decir que su propuesta parte del ceremonial, que define como: “ciencia que estudia el comportamiento ritual humano, su naturaleza, significado y exteriorización, determinando en su caso las normas de esa conducta y sus modos de ejecución” (Radic, 2002, p. 126). El elemento principal es el ceremonial y dentro del mismo tenemos lo que se denomina «técnica del ceremonial». Su objetivo primordial es ser el elemento ordenador de las ceremonias y se define como: "la acción o actos exteriores para dar culto a las cosas divinas o reverencia y honor a las cosas profanas o una serie de formalidades para un acto público o solemne" (Radic, 2002, p. 123).

Por tanto, desde esta perspectiva se pone el acento en el ceremonial más que en el protocolo, por el hecho de que este último solo aporta las reglas sobre las que se construye el ceremonial, es decir, la puesta en escena de la disciplina. Es un punto de vista muy interesante, puesto que es completamente opuesto a la visión general que se tiene sobre la misma en España. De hecho, considera que a través del ceremonial es como la ciencia del protocolo se puede desarrollar conectada a otras ciencias para construirla. La piedra angular es el comportamiento humano, eso radica en el ceremonial, y desde ahí hay muchas conexiones con otras disciplinas con las que trabajar.

Desde esta perspectiva, una de las características consustanciales al ser humano y que pertenece a su esencia es el ceremonial o ritual. Radic considera que esta cualidad humana es la conclusión de su naturaleza simbólica. A través de citas de Cassier, argumenta que la humanidad está compuesta por dos partes: por un lado, la parte racional y, por otro, la emocional o simbólica. Esta segunda nos abre a un mundo más

amplio que aquello que podemos ver o tocar. Amplía, no solo de forma cuantitativa, sino también de forma cualitativa la visión del ser humano y supone un método de adaptación al ambiente que nos rodea. En esta perspectiva, el rito y el mito son la forma de participación simbólica que tiene la humanidad. El mundo no solo se puede entender desde la perspectiva racional, y es ahí cuando el ser humano utiliza el símbolo que, en su opinión, es la base del estudio de protocolo y el ceremonial.

Por consiguiente, podemos concluir que el símbolo se puede definir como un elemento que supone una ampliación cualitativa y cuantitativa de la visión del mundo del ser humano, ya que permite la interpretación de la realidad en diversos planos y órdenes. Una unidad sintética entre dos polos diádicamente opuestos que consta de dos partes: lo visible y lo oculto (Radic, 2002, p. 127). Tras aquello que podemos ver y tocar, hay un mundo infinito de significados más profundos que se transmiten por tradición oral u escrita de generación en generación. Son formas de traducción de realidades humanas que no se pueden explicar con palabras. Por ello, no se expresa ni se explica, sino que por su naturaleza sugieren antes que explican. “La imagen no se transmite, sino que se obtiene tras la percepción de una realidad” (Otero Alvarado, 1999, p. 285).

El ser humano, a través de los símbolos manifestados en el protocolo y el ceremonial, genera una determinada puesta en escena que manda un mensaje en un acto: transmite una imagen construida —en parte— a través de los símbolos con elementos discursivos. El ceremonial es una forma simbólica particular. Es la forma en la que el ser humano ensalza símbolos que dan sentido a su vida y que forman parte de su propia naturaleza. Como ejemplos podemos poner la muerte o el poder. Ambos conceptos son difíciles de explicar con palabras, pero manifestándolos en un acto a través de los símbolos con los que nos hemos dotado para explicarlos, tienen un significado propio que muy difícilmente conseguiríamos explicar con palabras. Como dice el refranero popular español, «una imagen vale más que mil palabras».

Finalmente, y respecto a los símbolos, podemos apreciar dos características fundamentales. La primera de ellas es la reactualización permanente, pero conservando su esencia. Es decir, los símbolos se pasan de generación en generación y sufren un proceso de actualización en un punto u otro. Evidentemente, este mensaje con el tiempo puede acabar degradándose. Por lo que esta última característica es la segunda. Con la transmisión de esos símbolos a través de cuentos y leyendas de una forma u otra mantienen la esencia, pero pierden parte de su significado o cambian. Es decir, no provienen de la fuente principal de la que tuvieron su origen. Como ejemplo tenemos la muerte, que se ha «materializado» de muchas formas, como el popular esqueleto con la guadaña.

Para el protocolo un símbolo es ante todo un instrumento de comunicación no verbal, que como tal va a ser utilizado para transmitir un mensaje. [...] su

significado va a trascender a sí mismos, es decir, más allá del significado habitual que tenga, a un símbolo vamos a dotarlo de un significado subjetivo diferente. Los símbolos forman parte de la historia, y es esta la que ha enriquecido su significación. (Freixas Castellnou, 2016, p. 77)

Hasta el momento, hemos establecido que el ser humano tiene una naturaleza simbólica, y el símbolo es un instrumento que le ayuda a ampliar de forma cuantitativa y cualitativa el mundo. Este, en sí, es inefable y sintético, no se puede explicar con palabras: “Hablar del símbolo es empobrecerlo” (Radic, 2002, p. 131). El siguiente eslabón de la cadena para este autor es el mito. Lo considera un elemento de transición. Es una historia, leyenda, metáfora... que surge alrededor del símbolo y que supone su expresión. Finalmente, la manera de participar de él es el ritual o ceremonial. Ambos conceptos, que a ojos del autor son sinónimos, son la única forma que tiene el ser humano de celebrar el símbolo, por lo que denomina al ser humano *Homo Ceremonialis*. Por ejemplo, los griegos como forma de explicar el amor crearon al dios Eros. De ahí surgieron una serie de historias y leyendas que ayudaron a explicar el concepto. Asociados a Eros y el amor crearon una serie de fiestas y actos destinados a ensalzarlo con el fin de buscar sus buenos presagios y augurios.

Finalmente, Radic (2002) acaba hablando de que el ceremonial o rito, desde un punto de vista sociológico, es aglutinador:

[...] crea en los participantes luego de la angustia que trae aparejada el símbolo y el mito, un sentido de satisfacción y plenitud. El rito hace renacer y reforzar la mayoría de las veces, el sentido de pertenencia a la comunidad. Fortalece la identidad y la convicción de pertenencia. (p. 135)

Y es justo en este punto donde encontramos el «eslabón perdido» del protocolo. El ser humano necesita dotarse de una serie de reglas para regular su convivencia entre sus semejantes. Es la forma de cooperación que le da las mayores probabilidades de supervivencia. No está la anarquía en la esencia de la humanidad, porque eso lleva al conflicto. “Las sociedades necesitan el protocolo, que coloca a cada cual en el lugar que le corresponde y premia las conductas valiosas de acuerdo con una escala de valores que cada sociedad y cultura ha elaborado, según sus necesidades” (Orozco López, 2016, p. 7). Por tanto, con la maduración del grupo social y su evolución, eso se lleva a la celebración de actos. El ser humano usa los símbolos para ampliar su visión del mundo y cuando tiene que celebrar dichos símbolos, debido a su naturaleza simbólica, necesita dotarse de una serie de reglas que den eso, orden a todos aquellos que participan en ellas y al acto en sí mismo. Por ello, primero surgen las reglas básicas a través de las cuales los seres humanos se relacionan y luego esta faceta se lleva a los actos celebrados entre los miembros de esa sociedad para celebrar los símbolos. Pareciera que son una extensión natural del mismo. En sociedades con unos limitados medios para

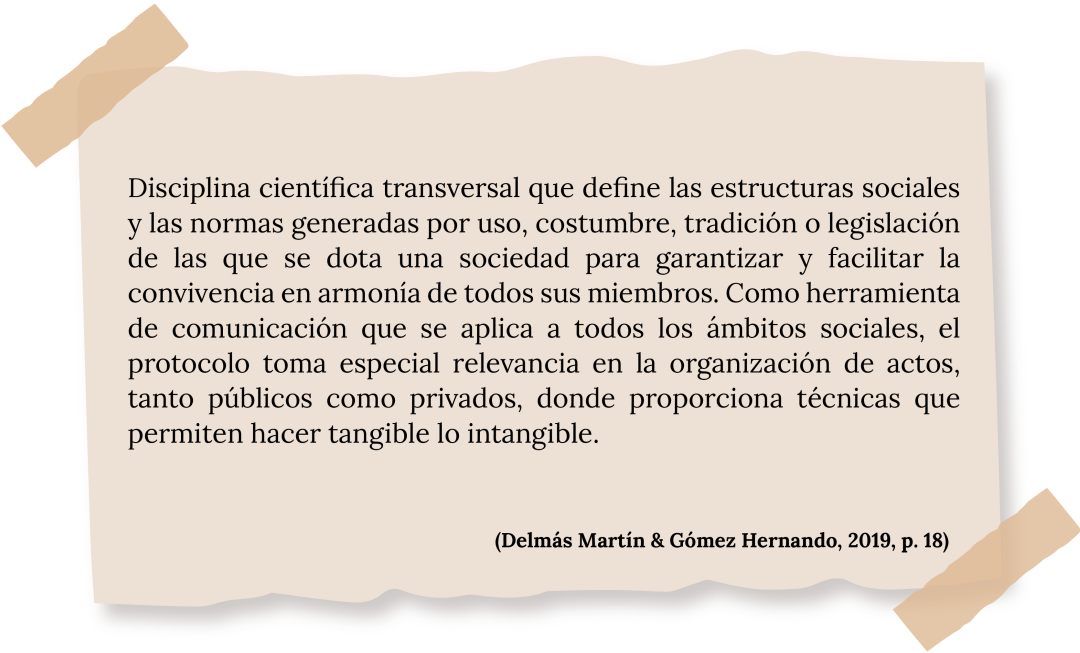
comunicarse, la organización de actos es una forma perfecta de «hablar» a la sociedad y de legitimar las ideas que desde allí se exponen. Por eso, cada uno tiene su lugar en función del espacio que ocupa dentro del grupo. Si celebramos el amor con un sacrificio al dios, el formato será uno, pero si necesitamos transmitir un nuevo orden político con el fin de legitimarse en el poder, el formato será otro. Por consiguiente, primero nacería la parte del protocolo social que proporciona reglas de convivencia a todos, después pasaría a los «gobiernos» como forma de comunicar y legitimarse y la última en adoptar el protocolo habría sido la empresa privada en el s. XX. Por consiguiente, tenemos una disciplina viva que ha ido evolucionando de la misma manera que lo ha hecho la propia humanidad.

1.4.2. Aproximación a un concepto propio de protocolo

Tras el pormenorizado análisis de la doctrina más autorizada en este campo, así como los últimos datos aportados sobre el origen y evolución de la materia, pasaremos a hacer una aproximación al concepto de protocolo desde una vertiente científica.

Para ello, partiremos del concepto de protocolo que ya recogimos en un anterior trabajo realizado junto a la especialista Maribel Gómez Hernando en el que indicamos que el protocolo es la

Imagen 15: definición de protocolo con aproximación científica



Disciplina científica transversal que define las estructuras sociales y las normas generadas por uso, costumbre, tradición o legislación de las que se dota una sociedad para garantizar y facilitar la convivencia en armonía de todos sus miembros. Como herramienta de comunicación que se aplica a todos los ámbitos sociales, el protocolo toma especial relevancia en la organización de actos, tanto públicos como privados, donde proporciona técnicas que permiten hacer tangible lo intangible.

(Delmás Martín & Gómez Hernando, 2019, p. 18)

Fuente: elaboración propia

Para llegar a sustentar nuestra definición del protocolo con los argumentos científicos que permitan demostrar su carácter como ciencia, haremos una descomposición, a

modo de análisis de contenido, de esta definición en elementos más pequeños. Ellos van a ser los que guíen nuestra revisión de la bibliografía científica, además de concretar el hilo argumental sobre el que versa la presente parte del trabajo. Estos elementos son:

- 1) Como disciplina científica
- 2) Con carácter transversal
- 3) Definitoria de estructuras sociales y normativa de las mismas, a través de las cuales se vertebra su convivencia.
- 4) Herramienta de comunicación
- 5) Presente en todos los ámbitos sociales
- 6) Especial relevancia en los actos, tanto los de carácter público como privado.
- 7) Aporta técnicas a los actos, a partir de las cuales se consigue hacer tangible lo intangible.

Todos estos elementos están, en su mayoría, muy interrelacionados, por lo que es difícil aislarlos a la hora de hacer la revisión bibliográfica. Por tanto, analizaremos los dos primeros —«disciplina científica» y la «transversalidad»— por separado y el resto, de manera conjunta.

1.4.2.1. Disciplina científica

La primera dificultad que encontramos a la hora de hablar de protocolo en la actualidad es la respuesta a la pregunta sobre si el protocolo es una ciencia. Lo que nos ha quedado claro después de toda la investigación realizada es que el protocolo y el ceremonial son elementos que han estado presentes en diversidad de pueblos y culturas que han alcanzado el más alto grado de civilización a lo largo de la historia. Por consiguiente, no podemos considerarlos exclusivamente un relato mecánico de ritos y ceremonias (Ramos Fernández, 2013, p. 9), sino una constante en el ser humano. Incluso si analizamos y comparamos culturas como la maya y azteca con la romana y griega, que no han tenido contacto entre ellas, podemos observar el elemento que supone el protocolo en ellas. Es algo innato en el ser humano, por lo que se puede estudiar de forma amplia a través de la aplicación del método científico.

A tenor de lo visto anteriormente, somos conscientes de que la disciplina del protocolo tiene un corpus científico limitado y escaso, pero lo que existe nos indica claramente que el protocolo se puede considerar como ciencia en estado embrionario (Álvarez Rodríguez, 2008; Pulido Polo, 2015; Ramos Fernández, 2013; Ramos Fernández, 2014; y Sáez González & Martínez Fierro, 2020). Condición que no es nueva para una ciencia, puesto que otras disciplinas la tuvieron en su momento, como el periodismo (Martí Pellón, 2012, p. 4). Por tanto, su consolidación o no está supeditada a la labor presente y futura de los profesionales e investigadores en la materia.

La situación actual de la enseñanza de protocolo en España no contribuye a solucionar esta coyuntura. Actualmente contamos con seis estudios oficiales de grado y cinco de máster oficiales en protocolo, de los que ninguno ofrece una rama de investigación para los estudiantes; todos ellos optan por su aplicación práctica eludiendo la investigación científica (Rodríguez Fernández & Castillo Esparcia, 2020). Toda la investigación de carácter científico actual en materia de protocolo se da a través de investigadores independientes o doctorandos, por lo que se necesita concienciación en los directores de los estudios oficiales en este sentido para ayudar a construir ciencia del protocolo.

Hay que destacar que, aunque el protocolo no tiene teorías científicas propias, sí posee varias de carácter profesional y funcionalista. Por tanto, y con el fin de construir la ciencia del protocolo y su método científico, tenemos ya dos líneas marcadas. La primera es la creación de teorías propias (Álvarez Rodríguez, 2008b, p. 171). La segunda consiste en ayudarnos de otras disciplinas, tales como la historia, el derecho, la sociología, la comunicación, etc., para la creación de conocimiento autóctono (Bernad Monferrer et al., 2021). Pero todo ello enmarcado dentro del método científico, donde ha quedado claro que la triangulación, es decir, el empleo de técnicas cuantitativas y cualitativas combinadas es la opción más óptima (Pulido Polo, 2015, p. 1145). Se sugiere el empleo del estudio de caso y el análisis de contenido junto con herramientas tales como la entrevista, la observación y el uso de fuentes secundarias como los documentos de archivos y bibliográficos, entre otros.

Analizando la doctrina sobre qué es ciencia, queda claro que el concepto no es estable. Dependiendo del momento histórico en el que nos encontremos, la sociedad reconoce como tal una cosa u otra con su correspondiente método. Eso sí, desde las diferentes formas estudiadas de enfocar el concepto de ciencia, el protocolo tiene su encaje perfectamente.

Desde algunas perspectivas, la ciencia queda delimitada por una individualidad definida y alejada de la simplicidad. Afirman que la podemos describir por dos elementos diferentes: la forma y el campo (Bueno, 1995, p. 9). Es pronto para definir la forma, puesto que la epistemología del protocolo es joven, pero no cabe duda de que podemos trabajarla a partir de sus conexiones con otras ciencias o disciplinas. Respecto al campo, tal y como decíamos, lo determinamos dentro del orden humano. Tal y como iremos viendo, y como han argumentado otros autores analizados, el protocolo es una disciplina que ayuda al ser humano a dar orden a su convivencia.

Desde otras perspectivas aseveran que la ciencia es aquel conocimiento que se adquiere a partir del método científico (Bunge, 2014, p. 6) y que ayuda al ser humano a entender el mundo en el que vive. Este hecho hace que la ciencia tome dos formas: las formales y las factuales. Es en estas últimas, las ciencias factuales, es donde el protocolo encaja a

la perfección. Por definición, son aquellas cuyo conocimiento científico es adquirido a partir de observaciones de determinados sucesos y procesos, que es posible confirmar y verificar con cierta metodología.

Por último, y desde perspectivas que ven la ciencia desde una visión más amplia consideran la materia como todo conocimiento que se adquiere a partir de la aplicación de un método científico dependiendo de los resultados que se quieran conseguir (Cazau, 2006, p. 6). Por tanto, la fórmula podríamos resumirla de la siguiente forma: se nos plantea un problema determinado, llevamos a cabo un proceso de investigación con la finalidad de resolverlo e ideamos una planificación concreta para tal fin. Por consiguiente, la clave estaría en la metodología científica que determina cinco tipos de investigación:

- 1) Investigación pura, aplicada y profesional.
- 2) Investigación exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa.
- 3) Investigación teórica y empírica.
- 4) Investigación cualitativa y cuantitativa.
- 5) Investigación primaria y bibliográfica.

El protocolo puede emplear cualquiera de estas formas de investigación científica, excepto la segunda —por el estado embriológico en el que se encuentra—, con el fin de consolidarse y establecerse como ciencia propia.

Finalmente, cabe aportar otro hecho relevante. Las disciplinas socialmente legitimadas están institucionalizadas y, habitualmente, se estudian en centros de enseñanza superior. El protocolo cuenta con la aprobación de grado y máster oficial por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) desde septiembre de 2010 (Sáez González & Martínez Fierro, 2020).

1.4.2.2. Transversalidad

A estas alturas, y con todo lo investigado hasta el momento, nadie pone en duda que el protocolo es una disciplina con una amplia transversalidad. Hasta la existencia de los estudios oficiales en la materia, la persona encargada de gestionar esta parte de la comunicación organizacional era un profesional con estudios universitarios formado por su propia experiencia y la de sus compañeros. Muchos de ellos provenían de estudios de ciencias de la comunicación o los grados de turismo o derecho, fundamentalmente, que posteriormente se especializaban en esta materia a través de cursos, títulos propios, congresos o la reducida literatura de carácter profesional que existía (Rodríguez Fernández & Castillo Esparcia, 2020, p. 212).

La introducción de la docencia del protocolo en España fue de la mano de Felio Vilarrubias, y su evolución hasta la actualidad ha ido aparejada a diversas escuelas asociadas a un área u otra de estudios (Álvarez Rodríguez, 2008b, p. 166). La primera es la denominada escuela diplomática. Su forma de estudiar la disciplina era a través de una parte esencial de la misma: las relaciones entre las personas y las naciones. Don José Antonio de Urbina fue su precursor.

Era cuestión de tiempo que otras dos áreas de conocimiento, el derecho y la historia, tomaran el estudio del protocolo. La vertiente histórica es muy importante, puesto que analiza la narración de uno de los elementos más básicos del protocolo: los usos sociales y modas, las costumbres y las tradiciones. Su representante fue don Felio Vilarrubias. La perspectiva jurídica se encarga de estudiar otro pilar sustancial del protocolo como es la parte legal que suponen leyes y reglas aprobadas en el transcurso de los tiempos. Su precursor fue don Francisco López-Nieto.

No cabe duda de que estas tres perspectivas son de vital importancia para el protocolo, pero ni juntas ni por separado solucionan las necesidades de que tiene la disciplina. Con el paso del tiempo y el auge de las ciencias de la comunicación surgió otra escuela, la comunicológica, de la que doña M^a Teresa Otero y don Marín Calahorro son sus principales representantes por contar con tesis doctorales en materia de protocolo enfocadas desde esta perspectiva.

Por consiguiente, contamos con cuatro áreas de conocimiento, las relaciones internacionales, la historia, el derecho y la comunicación, que han intentado tratar el protocolo desde su perspectiva, pero que no han resultado suficientes por si solas o de forma conjunta para explicar la materia en su conjunto (Álvarez Rodríguez, 2008b, p. 170), aunque, sin lugar a dudas, aportan datos muy interesantes que nos ayudan a comprender mejor el rompecabezas que supone a día de hoy la compleja y transversal realidad del protocolo.

Lo anterior nos lleva a las últimas investigaciones que hemos analizado. Por un lado, nos indican que desde la historia, la sociología, la semiótica o la moda, entre otras disciplinas (Bernad Monferrer et al., 2021), podemos construir ciencia del protocolo trayendo su conocimiento para crear saber autóctono que nos permita avanzar y consolidar la disciplina. Por el otro, que el objetivo fundamental de la disciplina ha ido cambiado y evolucionando. Hoy en día se considera un elemento de civismo entre los seres humanos en sus diversos ámbitos sociales: político, cultural, empresarial, religioso, deportivo, etc. (Portugal Bueno, Becerra Muñoz, & Victoria Mas, 2017, p. 140). Por consiguiente, el estudio del protocolo y la forma de entenderlo de una manera holística es verlo desde todas las perspectivas posibles; no solo desde unas pocas que aportan una visión parcial del mismo. “Ya sabemos de la ambigüedad que ofrece el término

protocolo, por tratarse de la disciplina multidisciplinar, cambiante y global de la que se trata” (Borau Boira, 2013, p. 104).

Finalmente, cabe destacar estudios sobre las publicaciones en protocolo que arrojan varias conclusiones muy interesantes (Álvarez Rodríguez, 2008a). Por un lado, que haya sido considerado desde sus inicios más un arte que una ciencia. Lo que lleva a justificar la gran variedad de literatura que tiene escrita desde una perspectiva práctica y no científica. Por otro lado, este hecho concuerda con que, hoy en día, con el surgimiento de los estudios oficiales de la materia, se esté tratando, además, desde otra vertiente, la teórica o académica. Y esta nos lleva a una última conclusión que nos indica que hay una escasa literatura científica, por el momento, y que su carácter es muy transversal, ya que las publicaciones se encuentran en revistas científicas de diversas temáticas: comunicación, derecho, diplomacia, empresa, historia, medicina, medioambiente y política (Sáez González & Martínez Fierro, 2020, p. 150). De todas esas publicaciones se desprende un último dato: el concepto de protocolo va variando —es polisémico— dependiendo del área de conocimientos en el que se emplea, pero el de ceremonial es constante.

1.4.2.3. Otras aportaciones para el concepto y definición de protocolo

Otra de las características que hemos obtenido del análisis de contenido de la definición de protocolo es su capacidad para definir las estructuras sociales y normativa del grupo al que pertenece. Los estudios analizados desde la perspectiva histórica nos muestran esta faceta del protocolo en varias etapas de la historia de la humanidad.

IMPERIO ROMANO Y EDAD MEDIA

En el Imperio Romano (Rodríguez Ennes, 2003), en la figura del emperador, se puede observar una clara evolución del cargo que le permite una diferenciación del resto de la sociedad no solo en el título, sino también en los espacios que ocupaba. Esta diferencia no solo se percibía en su título, *Imperator Caesar Augustus*, que expresaba los títulos de poder y dignidades que poseía, sino también en su atuendo e insignias, así como en el ceremonial que lo rodeaba. El objetivo era claro: divinizarlo.

Un antes y un después en este aspecto vendrá con la introducción de la monarquía imperial, que produjo un cambio en las funciones públicas de los estamentos más altos, el senatorial y el ecuestre. Estos pasaron de ser considerados trabajadores del Estado a ser cargos ofrecidos por el propio emperador. En la práctica se traducía en un trato diferenciado, ya que los elegidos gozaban de una serie de privilegios escritos y no escritos. De este modo, se observa claramente a través del protocolo cómo podemos definir los diferentes estratos sociales que componen una sociedad. Y no solo esto,

también se puede identificar claramente la normativa que aplica a cada uno de ellos. De acuerdo con una disposición del emperador Vespasiano, un senador no podía ser ofendido por nadie, ni por un caballero. Si esta situación se daba, el agraviado tenía derecho a devolver la ofensa, pero por una persona del rango de la que la había ofendido, no por él mismo.

Y así como hablábamos de la indumentaria y títulos del emperador, también existía una determinada y diferenciada para el resto de los estamentos. Los senadores, por ejemplo, tenían el título de «clarissumi», así como sus mujeres e hijas. Estas, además, lucían insignias (símbolos) que las distinguían como clase social: una franja ancha púrpura en la túnica. Del mismo modo, los caballeros llevaban una franja estrecha y su título era el de «eques Romanus». A los romanos les gustaba hacer alarde de sus cargos en público, por ello las reglas de protocolo y ceremonial tomaban un carácter especial con el fin de hacer tangibles esas diferencias (Rodríguez Ennes, 2003). Por medio de disposiciones, el emperador Augusto confirmó y extendió disposiciones por toda la república que reservaban asientos o filas a las clases altas: senadores, ecuestres y ciudadanos. En los municipios, se aplicaban de forma sensiblemente diferente, su finalidad era hacer la distinción entre senadores y ciudadanos de a pie. De hecho, el emperador César promulgó una ley a través de la cual se imponían multas elevadas a aquellos que no respetaran su lugar en los actos públicos.

Por consiguiente, no solo nos sirve como elemento que describe las estructuras y normativa de un grupo social, sino que, además, es una herramienta de comunicación que está presente en todos los ámbitos sociales y toma especial relevancia en los actos.

Con la caída del Imperio Romano, el mapa de Europa cambia profundamente dando lugar a lo que conocemos como Edad Media. Por tanto, el protocolo cambió también con el fin de adaptarse al nuevo entorno social en el que vivía. Pasamos a vivir en un mundo en el que la mentalidad del ser humano va unida a la de la figura de Dios, por ello la sociedad evoluciona hacia un sistema dividido en tres estamentos claramente diferenciados que hacen referencia a la creación de Dios: *oratores*, *bellatores* y *laboratores*. La función de los primeros es rezar por las almas de todos, la de los segundos es consagrarse a la defensa y protección del conjunto de la sociedad. Los últimos trabajaban para mantener al resto de los grupos. Un sistema claro y simple que estaba en la mente de toda la sociedad de la época, que supuso lo que se denomina «sociedad de tres órdenes» y que justificó las desigualdades que perduraron durante siglos.

Si nos centramos en cuestiones protocolares, podemos decir que esta división estaba muy acentuada. Había una gran cantidad de disputas por el uso indebido de dignidades tales como «vuestra merced», «ilustrísima» o una reverencia a destiempo (Rodríguez

Ennes, 2003). Además, todo este tipo de cuestiones se acentuaban, más si cabe, en la Corte donde cada uno tenía más marcado su cargo y dignidad. La figura del monarca estaba rodeada de todo un ceremonial y pompa hecho por y para definirlo como símbolo centralizador y estabilizante de una sociedad fragmentada. Este hecho era claramente identificable en el ceremonial que lo rodeaba, desde la manera de presentarlo, a su etiqueta, la forma de hablar, etc., El objetivo era situarlo como una deidad.

Por tanto, la conclusión de esta visión del protocolo a través de la historia en la Edad Media es la misma que en el Imperio Romano. Por un lado, que conocer el protocolo es visualizar claramente las normas que vertebran la sociedad y que todos deben conocer y seguir. “El Protocolo a través de la historia establece y marca las pautas de forma normada de los usos, costumbres, tradiciones y reglas que regirán la sociedad en los diferentes segmentos sociales” (Fernández y Vázquez, 2012, p. 751). Por otro, su estructuración social, que se manifiesta no solo en los actos públicos o privados, sino en la propia etiqueta, por ejemplo. La que, sin duda, supone una forma de comunicación que afecta a todos los grupos sociales que componen una sociedad. Hacen tangible aquello que no lo es.

En definitiva, fruto de este análisis de la etapa del Imperio Romano y de la Edad media, podemos obtener dos cuestiones más. Primero, que cuando se produce un cambio en la sociedad, el protocolo cambia y se adapta a las nuevas circunstancias creando un claro mapa de la nueva situación en la que se desenvuelve. “[...] Su importancia radica justamente ahí, en su pervivencia a través de los años y en su renovación constante para seguir aportando soluciones en el día a día actual” (Borau Boira, 2013, p.114). Por consiguiente, no cabe duda de que se adapta y evoluciona. En segundo lugar, que, sin duda, esto supone un importante elemento que hemos bautizado como **«substrato cultural»**. Es decir, que tanto protocolo como ceremonial son un reflejo absoluto de la cultura imperante de la sociedad a la que pertenecen. Hay una clara relación directa entre protocolo y cultura, lo que explicaría las diferencias que adopta entre países o naciones.

S. XIX Y LAS CORTES DE CÁDIZ

Si nos trasladamos a tiempos más recientes, encontramos investigaciones más actuales. Hablamos del s. XIX con las ceremonias de apertura de las Cortes españolas (Luján, 2019).

No hay duda de que en uno de los aspectos donde mejor se puede observar el protocolo es en las manifestaciones del poder. Son la forma en las que se busca la legitimación de un sistema. En esta etapa de la historia de España, el liberalismo impuso su nuevo sistema político para el país y las ceremonias de apertura de las Cortes eran una perfecta

escenificación pública con el fin de buscar la aceptación y consenso a ese nuevo espacio social y político. “El protocolo no está para marcar diferencias sociales o crear privilegios, sino para tender un puente de comunicación, armonioso y eficiente entre personas y entre Estados” (Borau Boira, 2013, p. 111). Unos cambios que no solo afectaron a la puesta en escena en los actos, sino que se pueden estudiar también desde la lingüística por el lenguaje empleado en los discursos.

Bajo nuestro punto de vista, este estudio, así como el anterior con el Imperio Romano y la Edad Media, demuestra que, una vez establecido un nuevo sistema social y sus respectivas normas, estas contribuyen a crear y comunicar una nueva estructura social claramente identificable en los actos. Además, este último estudio que analiza las Cortes españolas contribuye con un nuevo elemento no visto anteriormente: el valor que suponen los símbolos como elemento dentro de la estructura protocolar y su capacidad de comunicación con toda la sociedad.

Con la etapa de Fernando VII, momento de grandes cambios políticos en España con las Cortes de Cádiz (1819-14) y el establecimiento de la monarquía parlamentaria, se pensó en un acto para la apertura del curso político, pero no se concretó en el texto constitucional, a nivel protocolario, cómo debía de ser. Sin embargo, sí se diseñó un acto con un manejo de los símbolos que transmitía exactamente las inquietudes políticas del momento. Era un evento protagonizado por el rey, con la lectura de un discurso leído por él, el cual contaba con plena capacidad para poder redactarlo. De hecho, el actual Congreso de los Diputados no fue inaugurado hasta 1850, por lo que algunos de esos actos inaugurales fueron realizados en edificios de la Corona, tales como la residencia del rey en el Palacio del Retiro. La explicación de este tipo de formato es clara: Europa se encuentra en un proceso de cambio, donde la monarquía parlamentaria se está extendiendo y asentando, y este tipo de acto simboliza, por su composición, la ruptura con el Antiguo Régimen, sin dejar de lado la figura de la monarquía. Los nuevos regímenes políticos de la época querían cortar con la figura del rey y, por ello, le dan un papel destacado en las ceremonias de apertura del curso político.

De hecho, las Aperturas de las Cortes se convirtieron en un espacio donde, a través del ceremonial, se escenificaba un claro choque entre dos legitimidades de la época. Por un lado, la del principio monárquico como derecho natural; por el otro, la de las instituciones parlamentarias ostentadoras de la soberanía nacional consecuencia del liberalismo. Aunque la monarquía era la preeminente, las instituciones parlamentarias empezaron a discutirle ese papel protagonista. Por ejemplo, en los casos donde había la ausencia del rey, la Regencia (gobierno provisional) actuaba en su representación, asumiendo el poder ejecutivo, el cual era configurado bajo el control del poder legislativo que suponían las Cortes. Por otro lado, la Regencia era la encargada de determinar el ceremonial de apertura y el procedimiento que debían seguir los diputados para la toma de posesión de sus cargos. El formato elegido era uno en el que

diputados, antes de nada, se reunían en el palacio de la Regencia de Cádiz, espacio que personificaba la Corona, y encauzaba la sesión. En definitiva, la Corona tenía relevantes facultades y con las Cortes, muchos «tira y aflojas» por el mantenimiento del poder, aunque vivimos en un momento en el que la soberanía nacional no está aún consolidada y la Inquisición sigue vigente en una España considerada como un Estado confesional católico. De hecho, la inauguración de las Cortes el 24 de septiembre de 1810 se celebró en la iglesia parroquial de la isla de León de Cádiz con el fin de «implorar la asistencia divina por medio de una misa». La fórmula de jura del cargo fue:

¿Juráis la santa religión católica, apostólica, romana, sin admitir otra alguna en estos Reinos? ¿Juráis conservar en su integridad la Nación española, y no omitir medio alguno para libertarla de sus injustos opresores? ¿Juráis conservar a nuestro amado soberano el Sr. D. Fernando VII todos sus dominios, y en su defecto a sus legítimos sucesores, y hacer cuantos esfuerzos sean posibles para sacarlo del cautiverio y colocarlo en el Trono? ¿Juráis desempeñar fiel y legalmente el encargo que la Nación ha puesto a vuestro cuidado, guardando las leyes de España, sin perjuicio de alterar, moderar y variar aquellas que exigiese el bien de la Nación? (Luján, 2019, p. 105)

En este tipo de juramento destaca la esencia de la España de la época y la necesidad de ciertos estamentos —la Corona y la Iglesia Católica— de ser considerados como elemento fundamental de la nación. El protocolo es reflejo de la sociedad en la que se desarrolla (substrato cultural) y, por tanto, así lo muestran los actos celebrados. La condición de diputado iba ligada a la de católico y a la de la defensa de la monarquía. Esta fórmula convertía ambas instituciones en la esencia del país. De hecho, el reglamento para la jura de los diputados de noviembre de 1810 indicaba que estos tenían que poner la mano sobre los evangelios, estar hincados de rodillas y frente a una cruz colocada en la mesa del presidente para jurar su cargo.

Es un hecho que esta es una época de grandes cambios para España. El cambio de régimen era un hecho indudable. Se había roto con el Antiguo Régimen. La sociedad española tenía que ver cómo encajar la figura del rey. Pero, sin duda, esta nueva situación hizo al rey sentirse amenazado y tuvo que repensar su encaje en el país. No hay duda de que, como veremos más adelante, usó el protocolo y el ceremonial como armas para reafirmarse en su cargo y seguir muy presente en la sociedad española.

Con la llegada del liberalismo a España y a partir de las Cortes de Cádiz aparece el concepto actual que tenemos de nación como entidad política soberana encarnada por ciudadanos libres representados políticamente por las Cortes. Esto empezó a materializarse en el ceremonial llevado a cabo en 1810 para recibir a los diputados. Los ciudadanos los recibieron con vivas a la nación, además de flores y poesías que versaban

sobre la libertad y las bondades que les iban a traer las Cortes. Se respiraba un ambiente donde la gente estaba conmovida y con ganas de acabar con la sumisión anterior. En la ceremonia no estuvo presente el rey, pero sí pusieron un cuadro suyo además de establecer el formato y texto anteriores para la jura de los diputados. Un acto que, a través del empleo del ceremonial y del protocolo, mandaba un mensaje claro a toda la ciudadanía.

La investigación al respecto pone de manifiesto que hubo una posición destacada del monarca en el ceremonial conforme su posición se fue definiendo y consolidando. Según el capítulo XV del reglamento de las Cortes de 1813, una treintena de diputados recibía al rey a su llegada a la sede donde se iba a producir el acto de inauguración de las Cortes. A continuación, estos lo acompañaban al trono mientras el resto de los presentes lo recibían de pie. En el acto, el rey debía prestar juramento a la Constitución, de ese modo reconocía la soberanía nacional para después dar un breve discurso como respuesta a las palabras que le dirigía el presidente de la cámara. Claramente se apunta a que el papel del rey se estaba redefiniendo en un segundo plano a la sombra de los políticos. En los primeros años hubo una ausencia del rey, pero será con el Trienio Liberal (1820-23) cuando esta dialéctica hasta entonces manifestada en los actos tome un cariz distinto. El rey no estaba dispuesto a asumir un segundo puesto asumiendo la soberanía de la nación. Por ello, en 1821, en el discurso que pronunció en las Cortes hizo hincapié en el origen divino de la monarquía mostrando así de una forma muy clara que no reconocía la soberanía nacional. Estas fueron sus palabras:

Al verme rodeado por segunda vez de los dignos representantes de esta Nación heroica que tantas y tan relevantes pruebas tiene dadas de su amor y adhesión a mi Real persona, mi corazón conmovido no puede menos de dar gracias al Todopoderoso, que, habiéndome restituido al Trono de mis mayores por el valor y constancia de mis fieles súbditos, se ha dignado consolidarle dándole por base la Constitución sancionada por las Cortes extraordinarias. (Luján, 2019, p. 107)

Vemos así una de las muestras de cómo, a través de un análisis del lenguaje empleado en los discursos, se puede también estudiar el protocolo desde la lingüística.

El artículo tres de la Constitución supeditaba al monarca como elemento simbólico de la nación, pero Fernando VII se resistía a este papel al que lo habían relegado y así lo mostraba a través del protocolo y el ceremonial cuando tenía ocasión. Se ve claramente como el rey usaba ambos elementos como arma política para defender su posición de poder en la nueva sociedad liberal. Tanto es así que el discurso que pronunciaba, escrito por él mismo o por uno de sus allegados, le era entregado durante las ceremonias por el capitán general de guardias o el mayordomo real. Era una forma sutil y directa de

demostrar la preeminencia del rey y los símbolos divinos que lo rodeaban sobre los terrenales representados por los políticos de las Cortes.

TIEMPOS DE LA REINA REGENTE MARÍA CRISTINA

A la muerte de Fernando VII, lo sucedió la reina regente María Cristina, que vivió tiempos históricamente distintos a los de su predecesor como consecuencia de la Primera Guerra Carlista. Debido a ella, la monarca y la clase política desarrollaron un fuerte lazo que hizo que el ceremonial de inauguración de las Cortes se consolidara al poner a la monarca como epicentro del acto. La reina regente fue muy inteligente y, aceptando su papel como símbolo de la nación, decidió cambiar la estrategia respecto a su antecesor presentando a la monarquía como un vínculo indispensable de unión entre la sociedad y las instituciones políticas. Sus «armas» fueron las mismas: el protocolo y el ceremonial.

La monarquía utilizaba los actos públicos, como la apertura de las Cortes, para prodigarse y afianzar su posición. Buscaba legitimarse. Tanto es así que aprovecharon la circunstancia traslado de la reina desde el Palacio Real hasta el Palacio del Buen Retiro donde tenía lugar el acto de apertura de las Cortes, para organizar una marcha real en la que solo participara ella, sus sirvientes y toda la sociedad. Ningún poder político. Un movimiento muy inteligente por parte de la monarca, que vio un momento perfecto para prodigarse entre la población y afianzar su posición. De hecho, a su muerte, su sucesora —Isabel II— seguirá llevando a cabo este acto para afianzar su imagen con la sociedad española de la época. Recorrían el centro de Madrid en el carruaje, pasando por la calle Mayor y la Puerta del Sol hacia el Palacio del Retiro y después de 1850, al Congreso de los Diputados.

El diseño de los actos era, sin duda, estratégico. En 1850 cuando se inauguró el Congreso de los Diputados, en el desfile participaron doce carruajes con gentilhombres de la cámara, mayordomos, camareras, caballeros, damas y nobles de la Corte y miembros de la familia real. La reina y su marido iban en último lugar mostrando así no solo el poder de la monarquía, sino la estratificación que la componía. A través de este acto se obtenían varios resultados. Por un lado, tenemos un acto de aclamación pública a la monarquía en un contexto histórico donde esta institución está buscando su nuevo sitio en una sociedad que ya no está en el Antiguo Régimen, y que necesita afianzarse y buscar su favor social frente a la opción carlista. Por otro lado, con este estratégico ceremonial la monarquía muestra los símbolos de la institución con el fin de transmitir un mensaje claro de poder. Eso sí, no era todo voluntario: “Con todo, sus vínculos llegaban desde la imposición y con una participación pasiva. Sin ir más lejos, los vecinos estaban obligados a adornar sus casas con colgaduras y a no quitarlas hasta el regreso de la familia real” (Luján, 2019, p. 119).

Todo este ceremonial poco a poco fue calando en la sociedad que acepto a la reina regente y al modelo de monarquía parlamentaria como parte de la sociedad española. Tanto es así que se acabó utilizando el término «madre del pueblo» para referirse a ella. Este concepto simbolizaba la representación de toda la población y lleva implícita la interiorización de la monarquía como elemento nacionalizado. El hecho de aclamar públicamente a una persona pone de manifiesto los sentimientos de un grupo públicamente de forma que estos aprueban o no: “Este tipo de actuaciones articulan lo que a la liturgia simbolizan actos de fidelidad al señor. Eso es, aprobación y legitimidad” (Luján, 2019, p. 111). Desde nuestro punto de vista, esta visión nos lleva a pensar en la moderna teoría de la aguja hipodérmica, donde la monarquía sería «el medio de comunicación» que vierte un determinado mensaje sobre la masa que cala y tiene un determinado efecto sobre la gente desde un punto de vista colectivo.

La monarquía isabelina cultivó un magnífico manejo de los símbolos y todo el protocolo y ceremonial alrededor de ellos. Gracias a ello, consiguió su supervivencia y aceptación en un momento crucial. Se situaron como ese elemento entre la sociedad y las instituciones políticas necesario para la España de la época consiguiendo, además, una cuota de poder «significativo y efectivo» (Luján, 2019). Como ejemplo, el autor pone el uso estratégico de la indumentaria como símbolo de su estatus y poder:

En la sesión de apertura de las Cortes de 1835 la reina regente iba vestida de «gran gala». Era una forma de promover la distinción de la institución entre la sociedad. En esa ocasión vestía un manto de terciopelo negro bordado de plata y una diadema de brillantes. El terciopelo, la plata y los brillantes son todos ornamentos de calidad y distinción, por su alto precio, mientras el color negro infunde autoridad y poder. (p. 111)

Ni que decir tiene que la clase política de la época conocía el poder de los símbolos y utilizaba la etiqueta como elemento de comunicación. En el reglamento del Estamento de los Procuradores de 1834 se indicaba que estos debían vestir de negro en las sesiones regias, a excepción de aquellos que tenían uniforme y quisieran usarlo. El color negro es un elemento que transmite autoridad y elegancia. Un ejemplo de ello lo tenemos en el actual atuendo de la autoridad judicial. Además, en el s. XIX se asociaba también a la autoridad y la respetabilidad. El uniforme es un símbolo de estatus social a la vez que de autoridad y poder. Y en especial el castrense, ya que refleja el rango y la posición social.

En definitiva, ambos elementos —monarquía y clase política— usaban el protocolo y el ceremonial para ganar aceptación, reconocimiento y poder. “[...] a lo largo de la historia del ser humano quien ostenta el poder se ha venido sirviendo del rito y del ceremonial como estrategia para su propia legitimación pública” (Pulido Polo & Parrilla Amador, 2016, p. 8). La clase política cedía espacio a la monarquía como elemento de la nación de acuerdo con las reglas establecidas en la constitución, y estos a su vez se servían de

la situación para representar su posición política y social como forma de afianzarse y ganar aceptación y legitimidad entre la población. En definitiva, dos elementos vinculados a la idea de nación española del momento.

ETAPA DE LA MONARCA ISABEL II

Con la llegada Isabel II al trono, el ceremonial sufrió un factor continuista y se acentuó a favor de la monarca. La reina regente María Cristina puso unas bases, las consolidó y con la llegada de la nueva monarca se entró en una fase de acentuación de su papel. Se pasó de las marchas en la calle a tener más protagonismo. Por ejemplo, una delegación del Congreso la recibía a su llegada para entrar juntos al edificio. En el interior, la reina disponía de un trono flanqueado por su esposo y por los ministros. Tras ellos, los jefes de palacio y demás miembros de la servidumbre real. Es decir, tenemos una puesta en escena donde miembros del Gobierno y Corona están equiparados. Además, se le daba un papel preminente a la reina en la apertura de las Cortes y, antes de leer su discurso, este le era entregado por el presidente del Consejo de ministros, quien besaba su mano en señal de respeto. Para la monarquía, estos hechos eran símbolo de distinción y reconocimiento local. De hecho, fue tal el poder ganado por la monarquía que, en 1845, se implantó la soberanía compartida entre la cámara baja y la Corona, acabando con todo lo conseguido con la Constitución de Cádiz.

Se pueden ver en este caso cambios muy sustanciales. Mientras que en los tiempos de Fernando VII el discurso se lo entregaba un miembro de la Casa del Rey y se sentaba solo, en la etapa de Isabel II el discurso era entregado por el presidente del Consejo de ministros, el cual le besaba la mano en señal de respeto y estaba rodeado por miembros del Gobierno. Misma situación, pero cuyo ceremonial comunica ideas y situaciones absolutamente diferentes. Una prueba más de la capacidad del protocolo para comunicar haciendo tangible lo intangible.

Por todo lo que podemos leer en la investigación de Luján, Isabel II fue una mujer que conocía perfectamente el poder y potencial del protocolo, del ceremonial y del uso de los símbolos. Los empleaba como arma a su favor. Uno de los elementos destacables es el uso de la indumentaria, donde transmitía una determinada imagen de la nación, al igual que hizo su predecesora la reina regente María Cristina. En la apertura de las Cortes de 1858 la reina usó un vestido blanco adornado con los castillos y leones de España bordados en oro. Se vistió con las armas heráldicas de Castilla para lo que decíamos anteriormente, representar una idea de nación a la vez que asentar y estrechar vínculos con los ciudadanos (legitimarse). De hecho, junto con ese vestido, llevó un manto bordado con medallones de oro con el árbol genealógico real de España, lo que, sin duda, remite a la larga tradición de la monarquía española. Además, también hacía uso de la corona y el cetro reales que son símbolos regios que van en la dirección ya indicada.

Pero su uso de la etiqueta no solo se hacía con su persona, sino con la de su marido. Este asistía a los actos con el uniforme de capitán general. Con este hecho quería dar rango al consorte real, ya que en los últimos años la clase política había dejado de usar el negro, como decíamos anteriormente, y ahora empleaban los uniformes. De esa manera, la Corona establecía un rango públicamente que sobresalía al del resto de la clase política. Por tanto, no cabe ninguna duda de que Isabel II y su predecesora conocían perfectamente el uso de los símbolos y como, con un diseño estratégico, el protocolo y el ceremonial suponen una herramienta de comunicación perfecta para los intereses de la institución a la que representaban. Esto es una prueba más de que esta disciplina toma un valor especial en los actos, además de aportar técnicas en la organización de actos para hacer tangibles elementos que no lo son de otro modo. “[...] partimos de la base de que a través del protocolo se hace visible la estructura del Estado, y que nos proporciona la radiografía de las fuerzas que subyacen en la comunidad [...]” (Otero Alvarado, 2002, p. 76).

Pero de la misma manera que los símbolos en el protocolo y el ceremonial pueden ser un arma aliada, la investigación demuestra también que pueden suponer un elemento que va en detrimento de nuestros intereses (Luján, 2019). En 1869 hubo cambios políticos en España que dejaron de lado a la monarquía. En este caso, para la apertura de las Cortes el Gobierno decidió usar el mismo ceremonial que cuando la Corona participaba de él, solo que cambiando la figura de la reina por el presidente del Gobierno. Pues bien, esta idea fue errónea, ya que el uso de los mismos elementos remitía a la idea de la Corona. En vez de usar el acto para renovar el ceremonial dando más protagonismo a la ciudadanía, se usó el mismo formato por lo que, implícitamente y por omisión, se estaba dando un papel protagonista a la Corona contribuyendo a legitimar la vinculación de estos con el sistema parlamentario español.

En definitiva, fruto de todo este análisis histórico, podemos ver como en función del contexto social y político, el ceremonial para la apertura de las Cortes iba cambiando y se ajustaba a la visión de la nación del momento. Por tanto, el protocolo y el ceremonial empleados en cada caso eran reflejo de las estructuras sociales y políticas del momento, así como el de su substrato cultural. Estos ceremoniales evocaban las relaciones de poder entre la clase política y la Corona a través de los símbolos. Al principio, en 1812, el rey estaba sometido a la clase política en un papel simbólico, y de esa forma lo refleja el ceremonial empleado en dichos actos. El presidente del Congreso era quien se dirigía al rey, y este podía dirigirle unas palabras posteriormente, que usaba sabiamente como contra réplica a una situación que no aceptaba. Con el tiempo, y los cambios sociales y políticos enumerados, ese papel cambió con la reina regente y su sucesora Isabel II. En esa época, la clase política decidió darles más protagonismo, pero siendo ellos los que redactaban los discursos que pronunciaban. En este contexto fue clave la figura de la reina regente María Cristina. Una mujer que supo ver que debía adaptarse a la nueva

situación, a diferencia de su predecesor, asumiendo el nuevo papel de la monarquía en la sociedad española. Por ello, a través del protocolo, del ceremonial y su uso de los símbolos, trazó una estrategia clara en la que situaba a la monarquía como punto de unión entre clase política y ciudadanía. Dicha estrategia fue exitosa, ya que le llevó a ganarse a ambos actores sociales, sobre todo, a los ciudadanos.

[...] podría decirse que la entrada en la Edad Moderna implica un salto cualitativo en relación a la toma de conciencia sobre el crecimiento manifiesto que la imagen ritual y ceremonial proporcionaba a la esfera del poder en relación a su percepción pública y a las posibilidades que proporcionaba a la hora de situar determinados mensajes en la opinión pública del momento. (Pulido Polo & Parrilla Amador, 2016, p. 8)

Otros trabajos de investigación vuelven a hacer referencia al protocolo como herramienta de comunicación que define estratos sociales y sus reglas, pero además, analizan como un mismo grupo social –la nobleza española– emplea el símbolo como elemento para identificarse y diferenciarse (Pérez Marcos, 2015). Es lo que podríamos llamar **«proceso de especialización protocolar»**.

La nobleza aparece como un *coto cerrado* perteneciente a la estratificación social de las sociedades del Antiguo Régimen. Ocupaban el lugar intermedio entre la monarquía y el pueblo llano. Su mayor o menor vinculación con los reyes ha venido marcada por el poder que estos últimos han tenido a lo largo de la historia. En momentos en los que el monarca ha sufrido debilidad de gobierno, estos grupos sociales nobles han ido surgiendo y/o consolidándose como contrapeso para soportar el *statu quo*.

Por tanto, la nobleza es un estamento que se adhiere a las existentes reglas sociales, pero que necesitará desarrollar las suyas propias para diferenciarse no solo de los demás, sino entre ellos (especialización protocolar). Además, esta situación lleva aparejada que esas mismas reglas se vean reflejadas en los actos públicos dándole como estrato social un lugar determinado y diferenciado de los demás estamentos. La nobleza se dotará de toda una serie de símbolos externos e internos con el fin de mostrarle al resto de la sociedad de la época sus valores, posición y poder. Por tanto, su herramienta básica a emplear será el símbolo, que es uno de los elementos básicos del protocolo como forma humana de explicar aquello que es difícil con palabras (hacer tangible lo intangible) y, más, si hablamos de una sociedad medieval donde la gran mayoría de la población es analfabeta y la forma de comunicar estaba basada en las imágenes y la transmisión oral.

Esta será precisamente la razón por la que los nobles de la época buscarán una determinada indumentaria para presentarse y diferenciarse socialmente. La posición y

la función de este estamento era sinónimo de riqueza, cortesía, sabiduría, amor, honor y toda una serie de virtudes que la complementaban como forma de reconocimiento social. Tal fue el poder de la nobleza que los primeros Austrias consiguieron arraigar en ellos la idea de que todo lo que tenían —influencia y riquezas— era bienes de los que no podían disponer a su libre voluntad porque constituían una reserva al servicio del rey y la nación.

El estudio de Pérez Marcos concluye que la nobleza se regía por un sistema simbólico mental de valores representados siempre por la aristocracia, y que en la mayoría de las veces coincidía con la escala de valores del pueblo español, de los que destacan:

1) Orgullo español. Visto como ese sentimiento que tenía la nobleza del acatamiento del rey y la defensa del territorio:

Los navarros, aragoneses y vizcaínos reclamaban para sí el título de nobles por considerarse como los más antiguos y fieles paladines de la Reconquista: "Nos, que cada uno valemos tanto como vos y que juntos podemos más que vos, os ofrecemos obediencia, si mantenéis nuestros fueros y libertades y si no, non". Así rezaba la primitiva fórmula aragonesa de la coronación de los reyes. (Pérez Marcos, 2015, p. 39)

2) El honor. Desde la perspectiva de que todo hombre era capaz de presentarse "sin tacha ni menoscabo, ante Dios, ante sí mismo y ante sus semejantes" (Pérez Marcos, 2015, p. 40). Este concepto simbólico fue la clave de la sociedad monárquica señorial de la época, ya que su función fue la de hacer creer a sus miembros que solo se podían realizar a través de este ideal social y no a través de la fidelidad a uno mismo: "No hay una valoración intrínseca del contenido del comportamiento; se acata esa conducta por obligación social, por pertenecer a tal o cual grupo" (Pérez Marcos, 2015, p. 41). Por tanto, hablamos de protocolo. De unas reglas sociales que hemos de seguir con el fin de poder ser aceptados en el grupo social al que pertenecemos, que no solo estaba presente en la nobleza, sino en todos los estratos sociales, y que toman especial relevancia en los actos.

Pero con el tiempo en un mismo estrato social se van sucediendo las interclases, la especialización protocolar. El estamento noble se dividió en tres clases o graduaciones que llevaban asociadas unas reglas y privilegios más específicos. La de más rango era la denominada **Grandeza de España**. Su pertenencia venía determinada por la sangre, eran aquellos descendientes de la aristocracia de la Edad Media y/o de la Reconquista. Al principio fueron veinticinco, los cuales tenían derecho a portar una corona en su escudo de armas. Los Grandes de España tenían asientos reservados para misas y funciones religiosas en la corte o acceso a las habitaciones del monarca. A estos, les seguían en rango y posición social los **Caballeros**. Miembros de Órdenes militares que estaban en

posesión de privilegios y cargos dentro de la administración y gobierno interiores. En este caso, no conseguían el título por sangre, sino por nombramiento. Finalmente, estaban los denominados **Hidalgos** («hijo de algo»). Constituían lo más bajo de la nobleza. Lo habitual es que fueran poseedores de tierras de algún antepasado con un pasado esplendoroso.

Por consiguiente, y tal y como decíamos en la definición de protocolo, este define las estructuras sociales. Viendo cualquier acto de la época, podemos observar y definir perfectamente los diferentes estratos sociales que componen la sociedad a la que pertenecen. La simbología e indumentaria contribuyen, sin duda, a este propósito.

Pero esta diferenciación de los tres escalafones sociales de nobles se manifestaba también a través de los símbolos. Por un lado, cada uno de ellos tenía un blasón y una divisa. El primero era común a varias familias, las agrupaba en una especie de clan, pero el segundo, la divisa o contraseña, era de carácter individual (Pérez Marcos, 2015, p. 45). Supone un grito de guerra lanzado en momentos de combate. Traerlo al s. XXI es exactamente lo que ha hecho R. R. Martin en la saga de libros de *Juego de Tronos*. Cada una de las casas tiene sus símbolos y su lema. Por ejemplo, para la Casa Stark el blasón sería representado por el lobo huargo y la divisa sería 'Winter is Coming'. Estos símbolos eran impresos en tapices, frescos, joyas, banderas y un largo etcétera de objetos. Solo con verlo, sabías a quién pertenecía y sus valores asociados.

Por otro lado, otro símbolo de la nobleza era el apellido. Simboliza los lazos de sangre y nos pone en contacto con el pasado de esa familia. Este elemento tiene su origen en la necesidad de los nobles de diferenciarse de otros celebrando rituales donde sellaban sus alianzas con sangre simbolizando la unión indisoluble y, por tanto, de pertenencia a un nuevo linaje por consanguinidad. Sin lugar a duda, el objetivo era también asegurar la inmortalidad de su «clan», además de vivir con la tranquilidad de pertenecer a una estirpe importante y sólida.

A su vez, otro símbolo lo constituía la casa. La vivienda era símbolo de poderío y justo esta es la razón por la que, en la época, una de las sanciones a la traición era el exilio o la confiscación de la casa. El ser arrebatado de tu vivienda era símbolo de derrota. Es la razón por la que era tan importante el traspaso de esta de forma indivisible, a ser posible, de padres a hijos.

Finalmente, existía otro símbolo denominado tutela o solidaridad. Era una protección que el noble ejercía no solo sobre sus familiares y aliados, sino también sobre amigos y vecinos. Era símbolo y expresión de poder y riqueza, el cual tomaba un cariz especial en las ceremonias públicas celebradas en la ciudad y las fiestas privadas. Su asistencia era sinónimo de fidelidad al clan familiar y el anfitrión las usaba como instrumento de poder en sí mismo. La fiesta jugaba un papel social muy importante, ya que era sinónimo de

diversión, exhibición y ayuda. Todo ello se expresaba a partir del espectáculo y de la distribución de regalos y limosnas entre los asistentes.

Por ello, una vez más, se demuestra que el protocolo define las estructuras sociales de la sociedad a la que pertenece y que, además, como este caso pone de manifiesto, en los actos sociales esas reglas toman un matiz especial permitiendo al anfitrión hacer tangible aquello que no lo es, a través de la expresión y celebración de los símbolos con un mensaje comunicativo estratégicamente diseñado.

Dando otro paso en el tiempo, podemos ir a investigaciones llevadas a cabo dentro del s. XX (Rodríguez Piñeiro, 2017) en el ámbito de evolución del binomio protocolo-ceremonial en los últimos cien años de historia de España. Concretamente nos centramos en la II República y la Dictadura, donde ambas utilizaron el protocolo y el ceremonial para mostrar y legitimar las nuevas estructuras sociales y políticas exaltando sus nuevos símbolos. Todo ello, fundamentalmente, a través de los actos celebrados con carácter público o privado. Una vez más, hablamos de hacer tangible lo intangible. De los estudios sobre esta época se recogen argumentos para fundamentar nuestra definición en todos los ámbitos, pero haciendo especial hincapié en el componente comunicativo de la disciplina.

Hemos hablado de que cada gobierno desde el principio de los tiempos se ha servido del protocolo para comunicar y legitimar un determinado orden e imagen. Esto es lo que muestra esta investigación. Se afirma que la II República impuso las representaciones plásticas de su estructura los primeros días de ser proclamada aboliendo las anteriores. Junto a ello, y a golpe de decreto, se diseñó el ceremonial de los actos solemnes, pero sin dejar por escrito las normas de prelación. Respecto a la Dictadura, se considera que hizo lo mismo: imponer sus símbolos en cuanto llegaron al poder. En los actos se aplicó un ceremonial a la carta en función de cómo les convenía, hasta que se dieron cuenta de que necesitaban legislar sobre el orden de las autoridades. “El eje comunicativo del sistema propagandístico de la estructura franquista fue el ceremonial. Las ceremonias, acompañadas con la proclamación de festividades por doquier, marcaron la cotidianidad de estas décadas” (Rodríguez Piñeiro, 2017, p. 331). Además, esta estrategia se compartió con el Ejército y la Iglesia. Ambas instituciones, junto con la pompa y el simbolismo franquista, tuvieron gran importancia en los actos organizados por el régimen.

Más tarde, con la llegada de la reinstauración de la Monarquía, parece que hay un sistema continuista del binomio protocolo-ceremonial respecto a la Dictadura. Hay un cambio en la jefatura del Estado, donde se reinstaura la figura del Rey y no se hacen cambios en la simbología. Las ceremonias se mantienen como anteriormente, pero con menos boato, hasta que se promulga la Constitución de 1978 y surge la necesidad de

una norma que ordene a las autoridades de la nueva estructura de poder. A diferencia de lo ocurrido con la llegada de la II República y la Dictadura, la transición a la democracia de la sociedad española fue sin conflicto bélico de por medio, por tanto, no hubo necesidad de romper radicalmente con lo anterior. Sin embargo, el periodo de transformación del binomio protocolo-ceremonial y de sus estructuras de poder, se alargó más en el tiempo.

Por consiguiente, cuando un nuevo régimen necesita legitimarse lo primero que hace es imponer sus propios símbolos. La diferencia entre unos casos y otros de los analizados radica en si se da más rápido o menos en el tiempo. Este factor dependerá del contexto histórico, social, etc. Por tanto, primero se llega al poder y se cambia su estructura para adaptarla a las nuevas circunstancias. A continuación, se hacen cambios en el binomio protocolo-ceremonial y la puesta en escena de los actos solemnes para, finalmente, tratar de perpetuar esos cambios promulgando una nueva norma respecto al orden de precedencia de sus autoridades. “[...] puede hablarse de una relación de orden temporal, entre el proceso de asentamiento de una nueva estructura de poder y la paulatina transformación del trinomio simbología-ceremonial-protocolo” (Rodríguez Piñero, 2017, p. 339).

Al final de su investigación, Rodríguez Piñero (2017, p. 340) hace una reflexión y análisis de una situación que se da en nuestra sociedad actualmente y que amenaza al protocolo: la dilución de las señas identitarias de la nación. Considera que, en la España del s. XXI, han surgido una serie de movimientos de carácter regionalista, populista y nacionalistas, a los que no les importan los símbolos nacionales, sus tradiciones y ceremonial, y los menoscaban con afán protagonista en los medios de comunicación. Bajo nuestro punto de vista, el protocolo, el ceremonial y su simbología se han convertido en un arma política que busca claramente el desgaste de los mismos, no solo para conseguir cuota de pantalla en medios, sino para ganar poder político con sus respectivos caladeros de votantes. Estos movimientos no solo han conseguido menoscabar los símbolos nacionales, sino que han hecho que los propios miembros de la sociedad los ignoren, menosprecien o, directamente, los ataquen. Que aquellos que han de respetar el protocolo lo usen como arma es una situación que debería, al menos, preocuparnos a los profesionales de la materia.

No podemos dejar de hacer referencia a los estudios que hemos encontrados sobre el uso de los símbolos en el protocolo y el ceremonial (Casal Maceiras, 2017). Son un elemento presente en todos los estratos sociales, que se emplea como instrumento de comunicación y que, sin duda, toma un valor relevante en las puestas en escena de los actos. Es un factor universal empleado por las civilizaciones de todo el mundo desde el origen de los tiempos.

Los seres humanos al organizarse en grupos sociales han buscado una serie de componentes simbólicos que les han aportado un valor de diferenciación respecto a otros grupos y, a la vez, de cohesión, es decir, una serie de atributos con los que estos se sientan identificados y fomenten su pertenencia. Históricamente todos los pueblos han tenido un símbolo, que habitualmente ha sido una bandera o enseña que los ha dotado de unidad e identidad. Este símbolo, a su vez, confiere a aquellos que lo usan creencias y valores comunes con los que identificarse. Y más allá de eso, los símbolos tienen un valor emocional que el propio ser humano le atribuye. Esa es la razón por la que los actos son una forma de ensalzarlos y rendirles culto.

Los conceptos de Estado, nación o patria, por ejemplo, son elementos abstractos cuya forma humana de representarlos es un símbolo y con él se consigue que el individuo desarrolle un sentido de pertenencia a la colectividad que lo ostenta. Por ello, cuando se quiere «atacar» a un grupo lo más fácil es hacerlo a través del símbolo que los representa y si, además, tienes cierta visibilidad en medios, eso aumenta su efecto. Como ejemplo, la acción de protesta del expresidente español José Luis Rodríguez Zapatero contra EE. UU. por su actuación en Irak. En 2003, durante el desfile del Día de la Hispanidad, se quedó sentado en el momento en el que pasó la bandera de los EE. UU. Este simple hecho ha sido considerado una ofensa grave de España hacia los EE. UU. Y más teniendo en cuenta la gran estima nacional que se tiene por este símbolo en el conjunto del país norteamericano. Si queremos un caso más actual y cercano, tenemos el acto simbólico de 2016 de los grupos municipales sustentados por Podemos. Estos, dejaron la bandera de la Unión Europea a media asta como forma de protesta hacia la política comunitaria sobre los refugiados de la guerra de Siria (Casal Maceiras, 2017, p. 29).

Finalmente, Casal Maceiras pone de manifiesto un hecho muy importante: estas personas están usando su cargo y su «tirón» mediático para reivindicar algo en los medios de forma individual a través de símbolos que pertenecen a toda la sociedad española. A los cargos altos de la administración del Estado o de cualquier otro organismo estatal, autonómico o provincial, se les pide ejemplaridad y respeto a los símbolos de todos, por ello, el uso partidista e individualista de un símbolo colectivo por parte de un cargo público no es lo adecuado y responsable. Y eso nos lleva a otra cuestión: la de la falta de sanciones para aquellos que incumplen la legalidad sobre protocolo. A este respecto, la autora deja claro que, mientras que no haya sanciones para aquellos representantes públicos que sigan instrumentalizando y saltándose la normativa en materia de protocolo, no mejorará la situación respecto a nuestra disciplina. Para ejemplificar esto recuerda todos aquellos ayuntamientos que, simpatizando con la causa republicana, pusieron la enseña de este movimiento en el balcón del consistorio para celebrar y reivindicar el aniversario de la II República en 2016. Todos estos ayuntamientos se olvidan de que la bandera republicana no es oficial en nuestra legislación y, por tanto, no se puede poner junto a las otras oficiales. Lo que

lleva a otro elemento de debate, y es que la bandera republicana solo representa a parte de la sociedad, por ello, usar un símbolo que no representa a todos, solo por el impacto mediático que tiene este acto reivindicativo, no es la actuación correcta por parte de una institución que tiene que representar a todos los ciudadanos del municipio y a la que se le exige ejemplaridad. En un Estado constitucionalmente monárquico como el nuestro, el uso de este símbolo supone posicionarse en deslealtad hacia las reglas establecidas por parte de toda la ciudad. Por tanto, queda claro que una bandera, o cualquier otro símbolo, es un elemento que representa a un grupo social y que no debe ser instrumentalizado por una persona con el fin de conseguir atención mediática. Lo que nos lleva a concluir que un especialista en protocolo ha de ser el que los maneje y decida cómo utilizarlos con el fin de que la clase política no haga un uso partidista de los mismos que, para desgracia nuestra, no conlleva una sanción que suponga de disuasión, además de suponer un menoscabo de la imagen institucional.

A este respecto tenemos Desconocido (2020), donde La Sala Tercera de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Supremo ha dictado una sentencia en la que fija como doctrina

Que no resulta compatible con el marco constitucional y legal vigente, y en particular, con el deber de objetividad y neutralidad de las Administraciones Públicas la utilización, incluso ocasional, de banderas no oficiales en el exterior de los edificios y espacios públicos, aun cuando las mismas no sustituyan, sino que concurren, con la bandera de España y las demás legal o estatutariamente instituidas. (p. 1)

Aunque este hecho pudiera parecer una victoria para el protocolo, no parece que lo sea, fundamentalmente porque los hechos en contra de la legislación en este aspecto siguen sin ser punibles y para cuando se denuncian y llegan a buen término, el hecho en sí ya ha ocurrido. Por tanto, el gobierno de turno ha instrumentalizado políticamente los símbolos y cuando pueda llegar una sentencia al respecto, ésta ya no tiene sentido. Básicamente, porque el hecho ya se ha llevado a cabo, con su respectivo eco en los medios. En el caso de la sentencia que hemos citado, lo único que se ha hecho es suspender el pleno del ayuntamiento al que hace referencia, indicando al consistorio que no puede usar esa bandera por mucho que la haya aprobado el pleno, porque no es la recogida en la legislación española. Por consiguiente, bienvenida sea la sentencia que para ciertos casos ayudará, pero para que se respete la ley en materia de protocolo, como cualquier otra, ha de convertirse su incumplimiento en una acción perseguible de algún modo. Es la única forma de asegurarse de que infringirla y usarla de modo partidista tiene consecuencias.

Finalmente, queremos aportar un estudio sobre el protocolo como herramienta de comunicación. En este caso partimos de relacionar el protocolo con las relaciones institucionales (Martínez Sánchez, 2013).

Una constante a lo largo de la historia es que todas las diferentes culturas y civilizaciones humanas han necesitado una u otra forma de representar y transmitir la imagen ritual del poder. Pero más allá de la necesidad de comunicar, también ha habido la de legitimación. Podríamos considerar que el poder ha sido convertido en un símbolo para ser celebrado en los actos por sí mismo. “[...] donde el protocolo como elemento ordenador de ese Estado entra en juego, jerarquizando a la sociedad, marcando las diferencias sociales y políticas; y en gran medida -emanadas de estas- las económicas”. (Guillén Rodríguez, 2002, p. 62).

Es por ello por lo que el protocolo no tiene que ver con regímenes políticos, sino con la necesidad de todo poder imperante. Necesidad que no solo es de orden, sino también de comunicación. Lo que somos (Estado) ha de ser percibido por toda la sociedad (Martínez Sánchez, 2013, p. 68). Por tanto, podemos concluir que la necesidad del orden y la comunicación es la razón por la que el protocolo ha sido adoptado por el poder a lo largo de la humanidad. De la misma manera que en los últimos años este ha sido adoptado por la empresa privada. Allá donde se necesite ordenar la vida de una comunidad, el protocolo entra en escena tarde o temprano. Y dentro de este elemento, el poder necesita estructurarse y ubicarse de una determinada forma, de ahí el uso de jerarquías o coordenadas espaciotemporales en los actos. La humanidad siempre ha rendido culto a dioses o gobernantes a través de técnicas del ritual, y esto conllevaba darle a cada uno el sitio que le correspondía, conformando este hecho un objetivo real del protocolo.

En la actualidad, esa necesidad de comunicación se canaliza a través de la relación entre el protocolo y las relaciones institucionales. La organización de actos es una de las fuentes más importantes a la hora de dar forma a su imagen institucional interna y externa. No solo se cuenta con los actos, sino que gracias a los medios de comunicación y a las tecnologías surgidas con el nacimiento de internet hay muchas más opciones que pueden ser usadas por las organizaciones para transmitir su imagen (Martínez Sánchez, 2013, p. 68).

Además, las organizaciones públicas y privadas generan una serie de códigos de conducta y formas adecuadas de relacionarse que contribuyan a una imagen positiva. Este es, en efecto, uno de los beneficios del protocolo. Pero, por otro lado, y sin decirlo explícitamente, esta autora está hablando de relaciones sociales y sus correspondientes reglas que, están basadas en aquellas de la sociedad a la que quieren llegar. Hoy en día existe una necesidad organizacional de adaptarse a las normas con las que se sienten identificados los públicos a los que quieren llegar, con el fin de que vean en el

comportamiento de la organización un reflejo suyo. Este fenómeno es a lo que hemos denominado: **principio de reflejo comunicativo protocolar**. Un ejemplo de ello sería todo lo acontecido en los últimos años alrededor del movimiento estadounidense «Me Too» (2017)⁹. Todas las organizaciones y la sociedad en general se han vuelto muy sensibles a este fenómeno, por lo que tiene un reflejo claro y contundente en la forma de comunicar y actuar de las empresas e instituciones. Todos los años existen actos organizados desde diferentes actores sociales que van en la dirección marcada por dicho fenómeno. Es un tema sensible para la sociedad y las organizaciones lo hacen suyo.

En definitiva, las conclusiones a las que podemos llegar con la aportación de esta autora respecto a nuestra investigación son que el protocolo es una ciencia con una clara función de comunicación estratégica con siglos de historia y que ha supuesto una constante en la sociedad humana. Y por ello ha sido utilizada por todos los poderes dominantes en las sociedades existentes en sus diferentes formas. No olvidemos que el protocolo de una cultura concreta es reflejo de la sociedad en la que se desarrolla.

⁹ «Me Too» es un movimiento surgido en octubre de 2017 para denunciar la agresión y acoso sexual, a raíz de las acusaciones de abuso sexual contra el productor de cine y ejecutivo estadounidense Harvey Weinstein en los Estados Unidos.

1.5. Carencias y mejoras de la disciplina para el futuro

Tras toda la literatura científica y profesional revisada para compilar este marco teórico, no podemos dejar de añadir un apartado que verse sobre carencias, mejoras y sugerencias que, como profesionales de la materia, queremos hacer a la disciplina.

Desde luego esta idea no es nueva entre los profesionales del sector y si en algo se han puesto de acuerdo es en que no hay unidad en cuanto a cómo enfrentarse a los cambios que necesita la disciplina. Sobre todo, en el ámbito del ceremonial de Estado: precedencias, regulación de símbolos nacionales, el derecho premial, la aconfesionalidad del Estado, etc. La pregunta que queda para poder enfrentarse a este proceso es: ¿se debe aferrar la profesión a tradiciones que suponen mantener un ceremonial histórico y de gran valor para la cultura general del país, pero que puede correr o corre el riesgo de anclarse en estigmas del pasado y ser considerado actualmente inadecuado y rancio? (Fuente Lafuente, 2013, p. 5). En nuestra opinión la respuesta a esta pregunta es la adaptación. La sociedad que estamos construyendo difiere en algunos sentidos respecto a la que teníamos hace 10, 20 o 30 años, por tanto, el protocolo no puede quedarse anclado en el pasado dando la espalda al progreso.

Una de las autoras que toca varios temas interesantes a este respecto es M^a Teresa Otero Alvarado. Escribe directamente sobre desigualdades que, en su opinión, suponen contradicciones de la propia legislación actual. Como ejemplos pone que, de acuerdo con la Constitución Española, todos los hombres y mujeres somos iguales en derechos y obligaciones, pero sin embargo hay una preferencia legal por el varón sobre la mujer en cuanto a la sucesión de la Jefatura del Estado de acuerdo con el artículo 57.1 de la Constitución española de nuestro ordenamiento jurídico. Misma situación que ocurre en lo respectivo a la sucesión de los títulos nobiliarios, los tratamientos de los consortes de reyes y reinas o la concesión de diferentes distinciones en materia de derecho premial.

Pone de manifiesto más discriminaciones por razones de sexo. Aunque haya una aparente igualdad a nivel de protocolo, el hecho de que en las normas de etiqueta se indique que las mujeres —a los miembros de la realeza— hayan de hacer una reverencia y los hombres un gesto con la cabeza es discriminatorio. Asimismo, otra discriminación es el tratamiento que se le da a los consortes de los altos cargos. Estas personas, independientemente de su sexo, ocupan un lugar por delante de otros altos cargos solo por ser el respectivo de una persona, es decir, su condición social prima sobre sus méritos/cargo. En la sociedad en la que vivimos, y con los principios legales sobre los que nos apoyamos, este tipo de actuaciones en nuestra profesión no tienen cabida. Se ha de cambiar esta parte del protocolo para adecuarlo a la vida actual, dejando de lado planteamientos que hacen referencia a sociedades más estamentales. Lo cual, por

ejemplo, y en palabras de la autora, lleva a un error que denomina «de espejo», puesto que los cónyuges de los cargos públicos pretenden emular a S. M. la Reina, persona que sí tiene un cargo público y, por tanto, una serie de funciones recogidas en nuestra Carta Magna, esperando que se les dé el mismo tratamiento en los actos.

Pero este tipo de errores a nivel de protocolo no son únicos. El término «primera dama» es el cargo o rol protocolar que tienen las mujeres de los presidentes de las repúblicas. Para los maridos de las presidentas se emplea el de «primer caballero». En ocasiones, lo desempeña la madre, hija o hermana del presidente, en vez de la mujer o en ausencia de esta. Un ejemplo de ello sería Ivanka Trump, que en diferentes ocasiones desempeñó este cargo en los EE. UU durante el mandato de su padre. Por tanto, esta figura tiene una serie de funciones protocolares asignadas: acompañar al presidente y ejercer el papel de coanfitrión en actos públicos con el fin de que la imagen de la institución aparezca fortalecida y sea representativa del país (Sánchez González, 2015, p. 52). Por consiguiente, es un cargo público y un elemento de la comunicación institucional que tiene medidas sus apariciones e iconografía de acuerdo con una estrategia concreta. En nuestro país, el efecto de la «primera dama» de países republicanos ha generado controversia y confusión, puesto que desde los medios de comunicación se ha llegado a considerar la mujer del presidente del Gobierno en este papel, que en nuestra legislación no existe. La reina de España sería el cargo más similar a esta figura con la que contamos.

1.5.1. Símbolos religiosos

España es un país de profunda tradición religiosa. Es cierto que, en la actualidad, la evolución social y la mezcla de culturas por el fuerte fenómeno migratorio han hecho que tengamos una sociedad híbrida en la que poco a poco la cultura y moral católicas han perdido influencia social. La Dictadura fue una etapa donde se impuso la moral religiosa de la Iglesia católica, y eso ha provocado que cuando se da paso a la etapa de democracia haya mucha influencia de la Iglesia y sus símbolos en el ceremonial oficial.

De acuerdo con la Constitución Española, en su artículo 16.3, "Ninguna confesión tendrá carácter estatal". Lo cual supone una contradicción con la gestión del protocolo actual, ya que en numerosas ocasiones podemos ver a cargos públicos —locales, autonómicos o nacionales— participando en actos religiosos de todo tipo:

Autoridades civiles presidiendo procesiones de Semana Santa; cuerpos de seguridad rindiendo honores a imágenes o dignidades religiosas de una sola confesión en actos estatales, perpetuando con su presencia la secular alianza "altar-trono" iniciada en los Concilios de Toledo pero a todas luces improcedente en nuestra realidad constitucional. (Otero

Alvarado, 2002, p. 82)

Lo cierto es que tras 40 años de democracia se ha avanzado mucho en este aspecto. Nos vienen a la mente los últimos funerales/homenajes de Estado llevados a cabo sin simbología religiosa. El más antiguo dentro del presente s. XXI, es el del expresidente Suárez. La capilla ardiente fue instalada en el Congreso de los Diputados, donde no hubo símbolos religiosos y se recibió a la familia con gran solemnidad, como demanda el acto. Tras la misma hubo una misa, que no fue organizada por el Estado, sino por la familia, y a la que acudieron grandes personalidades de todos los escalafones sociales. El siguiente funeral de Estado fue el del exvicepresidente Rubalcaba. La forma de proceder fue la misma que con el expresidente Suárez, pero en esta ocasión no hubo otro acto público. Solo para la familia del fallecido. Finalmente, el homenaje a las víctimas de la COVID organizado en 2020. No fue un funeral de Estado, pero el formato y ceremonial fueron muy cercanos a ello. El acto fue un gran acto aconfesional, puesto que no hubo ningún tipo de elemento religioso. Eso sí, se invitó a autoridades religiosas a asistir al acto.

Lo que está claro es que es un tema delicado. Cuando el Estado organiza un funeral para una persona por sus méritos para el país, lo hace de acuerdo con los deseos de la familia del difunto, o lo que el propio difunto quería. No puede ser de otro modo. Por ello, si la familia, además de la capilla ardiente en un sitio u otro, quiere organizar una misa católica, debería de poder hacerlo. Es, cuando menos, una situación sobre la que reflexionar mucho porque entran en contradicción los deseos del difunto/familia con la aconfesionalidad del Estado.

Desde luego se ha avanzado mucho, pero quedan cosas por hacer. Hoy en día no tiene ningún sentido que las autoridades del Estado, al jurar o prometer su cargo, lo sigan haciendo con un crucifijo y la Biblia (Fuente Lafuente, 2013, p. 18). Si estamos en un Estado aconfesional, no debería haber presencia de símbolos religiosos de ningún tipo. Cada uno puede tener las inclinaciones religiosas que considere, pero en nuestra opinión hemos de *limpiar* el ceremonial de Estado de estos elementos.

1.5.2. Real Decreto 2099/1983

Uno de los casos que necesita mejoras, y que los profesionales de la materia están reclamando desde hace mucho tiempo, es el Real Decreto 2099/1983 (RD) de ordenación de precedencias. La sociedad española ha cambiado mucho desde que se publicara en el Boletín Oficial del Estado (BOE) a principios de la década de los 80 y, aunque se le han hecho algunos arreglos, profesionales en la materia suscriben que dichos cambios no han terminado de solucionar los problemas existentes.

Han salido más de un centenar de leyes y reales decretos que suponían la modificación indirecta de aquel [...] Pero estos cambios, llegados por otras vías no han tenido su reflejo en una norma que debiera haberse consolidado (refundido o revisado). (Fuente C, 2013)

Este RD ya estaba *mutilado* a pocos meses de estrenarlo. Se interpuso un recurso de inconstitucionalidad por parte de la Generalitat de Cataluña, porque consideraban que los presidentes autonómicos tenían que ocupar un puesto superior a los expresidentes del Gobierno en las precedencias del Estado, en los artículos 10 y 12 de la ley. Después de la sentencia del Tribunal Constitucional en enero de 1985, siguió su curso el recurso ante el Tribunal Supremo que, por sentencia núm. 918, de 2 de diciembre de 1986, emitió el siguiente fallo:

FALLAMOS: Que rechazando los motivos de inadmisibilidad opuestos por el Letrado del Estado, debemos estimar y estimamos parcialmente el recurso contencioso-administrativo interpuesto por la representación procesal de la Generalidad de Cataluña, contra el Real Decreto 2099/1983, de 4 de agosto, por la que se aprueba el Ordenamiento General de Precedencias en el Estado, disposición general que, también parcialmente, anulamos por su disconformidad jurídica en el concreto particular de la misma que se refiere a los arts. 10 y 12, que fijaron el orden precedencial de los Presidentes de los Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas, situándolos en los núms. 14 y 11, respectivamente, de dichos artículos declarando, en su lugar, que dichas Autoridades deberán ser situadas en los puestos precedentes números 13 y 10 de los indicados arts. 10 y 12, retrasando un puesto a las Autoridades que ocupaban los mencionados números 13 y 10, desestimando el resto de las pretensiones de la parte recurrente. Todo ello sin hacer imposición de costas.

Por tanto, los presidentes de las comunidades autónomas pasaron a situarse por delante de los expresidentes del Gobierno en los actos de Estado en la villa de Madrid, quedando este ordenamiento como definitivo desde la fecha de publicación de la sentencia.

Pero este no es el único cambio que ha recibido la ordenación del art. 10 del RD. Tras la abdicación del rey don Juan Carlos, el Gobierno promulgó el Real Decreto 470/2014, de 13 de junio, donde, además de conceder vitaliciamente el uso con carácter honorífico del título de rey y reina, con tratamiento de majestad y honores análogos a los establecidos para el heredero de la Corona, príncipe o princesa de Asturias a don Juan Carlos y doña Sofía, se indica que en la ordenación de autoridades del RD 2099/83 irán por detrás de los infantes de España.

Autores como Carlos Fuente, con amplia experiencia en ámbitos del protocolo oficial, ponen otros ejemplos en su blog, como que en el RD todavía vayan por delante del presidente del Gobierno miembros de la familia real sin ningún cargo público. En este sentido estamos de acuerdo con el autor. La web de Casa Real ha ido cambiando su estructura adaptándose a los tiempos actuales, pero el RD sigue intacto sin reflejar esos cambios.

Si nos vamos a ver la situación desde una perspectiva docente, esto supone un problema, sin lugar a duda. El RD supone un caos a la hora de poder enseñar a los alumnos qué es y su aplicación. “[...] cuando enseñamos esta normativa y les decimos que hay dos artículos, 10 y 12, pero que no hagan caso al RD original porque lo que dice tiene más de un centenar de cambios cuya fuente está en otra legislación” (Fuente C, 2013). Por tanto, no tener una unidad de criterios clara en la materia lleva a que esta sea difícil de aprender por los nuevos estudiantes.

Pero esta situación no es nueva. Otras investigaciones anteriores denunciaban esta misma situación (Sierra Sánchez & Sotelo González, 2008). «*Destripan*» el Real Decreto 2099/1983 de 4 de agosto y advierten que han pasado casi 40 años desde su creación. En este tiempo la sociedad española ha cambiado mucho, así como su sistema político, que ha experimentado un desarrollo y consolidación del sistema autonómico y ha dado como resultado la aparición de muchos nuevos cargos asociados que antes no existían. Por tanto, se necesita de una adaptación del RD a estos cambios con el fin de dar una normativa clara que ayude al profesional de protocolo a su ordenación. En estos momentos supone un quebradero de cabeza ajustar los cargos existentes con los no recogidos.

Siguiendo esta línea de trabajo, hay otras investigaciones que lo analizan desde una perspectiva jurídica (Sánchez González, 2018). Podemos considerar que la denominada «paz protocolar» duró hasta el año 1997. En ese año fue cuando los profesionales de protocolo empezaron a pedir a los diferentes gobiernos del PP y del PSOE que hicieran cambios en la materia. Era necesario, pero no hubo consenso y no se ha hecho nunca hasta la fecha. Este mismo estudio de Sánchez González llega a algunas conclusiones similares a otros vistos. Por ejemplo, muchos de los cargos recogidos en el RD ya no existen y la única modificación hecha fue a partir de la abdicación de don Juan Carlos I en el año 2014 para recoger sus cargos y honores.

Entonces, ¿qué defectos le ve al RD de precedencias esta autora?

1) Por un lado, considera que el primer defecto de forma que tiene este ordenamiento para el protocolo oficial es justamente que no define qué es un acto oficial.

En principio, y deducido de lo manifestado por el Decreto de precedencias, es el organizado por una autoridad con capacidad jurídica para organizarlo en ejercicio de la capacidad jurisdiccional legalmente reconocida como conmemoración de un acontecimiento. Pero ni todos los actos que organizan las autoridades son actos oficiales, ni todos los actos públicos sin más son actos oficiales. (Sánchez González, 2018, p. 887)

2) Por otro lado, añade, este defecto de forma está llevando a hacer un «uso y abuso» de este RD, puesto que se emplea para cualquier acto de carácter privado donde va una autoridad y que, por tanto, no es un acto oficial.

3) Otra crítica que le confiere, es que la realidad jurídica que tiene no es la correcta. “Un aspecto tan complejo debería estar contenido en una norma de rango superior al utilizado. Debería estar en una ley y no en un decreto” (Sánchez González, 2018, p. 895). Por tanto, la legislación en protocolo debería de estar recogida en una ley aprobada en el Parlamento.

4) Además, dice, tiene muchos defectos. Primero, porque es muy evidente que se hizo un calco del anterior del régimen franquista. Después, porque le ha detectado notables incoherencias, además de errores técnicos importantes. Y, por último, añade, presenta un lenguaje jurídico «oscuro» que mantiene que lleva frecuentemente a error.

Dentro del RD hay otros aspectos que necesitan de revisión. En este caso hablamos del artículo 9 que hace referencia a las representaciones de autoridades.

Según la normativa vigente, únicamente el presidente del Gobierno y el jefe del Estado pueden enviar a otra persona a un acto oficial de carácter general, y dicha persona ocupará el mismo sitio en el orden de precedencias que la persona que ocupa el cargo. “La normativa vigente en España es clara y tajante; sin embargo, su aplicación termina siendo problemática y discutible y se promueven soluciones al margen de la legalidad literal establecida” (Sánchez-Bayón et al, 2020, p. 149). Lo cual se considera una contradicción jurídica en sí misma. Porque si el jefe del Estado y el presidente del Gobierno, que son representantes del Estado, lo pueden hacer, ¿por qué un presidente de comunidad autónoma, que es el máximo representante público del Estado en su territorio, no puede hacer lo mismo? Desde esta perspectiva y sin contexto, parece un absoluto sinsentido.

Un claro ejemplo de «conflicto» lo supone la casuística catalana, donde no está documentado en ningún sitio, pero, si el *president de la Generalitat* o del *Parlament* no puede acudir a un acto, a la persona que mandan en representación suya sí recibe un

tratamiento protocolario muy similar al del propietario del cargo. Sin embargo, y yendo a casuística de ámbito local, las normas cambian completamente. Si un alcalde lo decreta, el teniente de alcalde ejercerá su cargo por el tiempo en el que esté, por ejemplo, este de baja médica. Lo representa y ocupa su espacio protocolar en un acto oficial. Pero si acude a un acto oficial, de acuerdo con la interpretación de la norma que hace la Abogacía del Estado, no recibe el mismo trato protocolario que la persona que ostenta el cargo original.

Por tanto, la discriminación protocolar en este sentido, no se entiende y debería corregirse. Pero ¿cómo? “La representación institucional de un cargo público no puede otorgarse para un acto oficial a cualquier otra autoridad que no está en su círculo competencial” (Sánchez-Bayón et al, 2020, p. 151), añadiendo como excepción al jefe del Estado. Estos autores ofrecen una solución a esta situación basado en el criterio dado por Vilarrubias y que nos parece una buena solución: abogan por reconocer estas representaciones en aquellos casos exclusivos de enfermedad, vacante o ausencia de la persona que ostenta el cargo, siempre y cuando haya sido la misma legitimada en plenario de la Corporación y publicada en un documento público.

En el ámbito del protocolo oficial tenemos dos tipos de actos. Los oficiales, de los que hablábamos anteriormente, y los especiales. Por tanto, ¿qué ocurriría con los actos oficiales de carácter especial que, además, suponen la mayoría? Ocurre lo mismo. La normativa vigente del RD en su artículo 6 se convierte en un «coladero» del todo vale. Esta normativa indica “para la ordenación de las precedencias serían de aplicación preferente respecto del Real Decreto 2099/1983 las normas específicas de la institución, organismo o autoridad organizadora del acto” (Sánchez-Bayón et al, 2020, p. 164), por lo que cada organismo hace lo que quiere en muchas ocasiones.

Por consiguiente, como conclusión y de acuerdo con toda la literatura revisada, es absolutamente necesaria una reforma de la legislación vigente. En nuestra opinión, dicho cambio debería llevarse a cabo a propuesta de un texto realizado por una comisión compuesta por profesionales e investigadores del protocolo, así como juristas.

Pero esta solución que proponemos parece algo difícil. Autores como Carlos Fuente y María Dolores Sánchez resaltan el hecho que no hay voluntad política para modificar la norma actualmente. La modificación de esta redundaría notablemente en una coherencia institucional, así como en una mejor ordenación de los cargos de Estado. Además, proporcionaría a los profesionales del sector un marco de trabajo adecuado y acorde a la realidad española, haciendo más fácil la vida de los estudiantes de la materia.

1.5.3. Protocolo Local

Otro aspecto del protocolo que necesita mejoras, en este caso del oficial, es el perteneciente al ámbito local.

Varias son las leyes que amparan a los ayuntamientos a poder crear su propia legislación sobre protocolo y ceremonial, siempre y cuando no sea contraria a preceptos legales superiores. Por un lado, tenemos el artículo 4 Ley de Régimen Local (Ley 7, 1985 de 2 de abril). Por otro lado, el artículo 41.1 del Real Decreto 2568/1986 de 28 de noviembre, en el que se aprueba el Reglamento de Organización, Funcionamiento y Régimen Jurídico de las Entidades Locales. Es este último, el que alude de forma directa a la capacidad del consistorio de crear su propio conjunto de reglas para definir los actos del mismo.

Ramos (2011) en su obra sobre protocolo en el ámbito local recoge las conclusiones de Carlos Fuente sobre la salud del protocolo en los consistorios españoles. En el informe suministró un cuestionario a los responsables de protocolo de las capitales de provincia, de las que respondió al mismo un total del 85 % de la muestra. El objetivo fue conocer los criterios internos a la hora de establecer las precedencias en las corporaciones municipales.

La conclusión principal de dicho estudio fue que hay que hacer ajustes con el fin de dar uniformidad puesto que reina la desigualdad. Cada consistorio lo tiene regulado de una forma u otra —si es que lo tienen recogido— y con mayor o menor profundidad. Ramos hace un repaso a las principales formas en las que se ordenan los consistorios y, las soluciones aplicadas son muy dispares: tipo de actos, símbolos, ordenación de cargos, etc. Asimismo, el estudio indica que un alto porcentaje de los ayuntamientos dispone de un reglamento de honores muy antiguo y desfasado. Por tanto, esta casuística es otro de los puntos del protocolo actual que tienen la necesidad de actualización.

Similares conclusiones son las obtenidas por otro estudio unos años antes (Quintas Froufe, 2005). En este estudio el objetivo era describir el protocolo local en las capitales de provincia de Galicia. En sus conclusiones afirmaba: “Nos encontramos con un panorama, a nivel de Protocolo, disperso, carente de un criterio unificador a la hora de estructurar y organizar este tipo de Departamentos” (p. 679). Indica, además, que la situación parece ser provocada por la evolución de la disciplina, que ha pasado de ser inexistente a considerada absolutamente necesaria. Por tanto, indica que hay una necesidad de marcar pautas básicas de actuación, organización y funcionamiento a nivel del protocolo local.

Tras el análisis del estado protocolar de estas cuatro capitales de provincia, llegó a las siguientes conclusiones:

1) Los cargos encargados de gestionar el protocolo en dichos ayuntamientos son funcionarios que carecen de formación en protocolo. A lo sumo, si la tienen, alguno ha hecho un curso corto para iniciarse en la disciplina y, a partir de ahí, se han formado en la experiencia de la práctica profesional.

2) Por otro lado, detecta que no hay una percepción de necesidad en cuanto a contar con profesionales de la comunicación en las corporaciones locales.

3) El tercero, y más grave bajo nuestro punto de vista, es la politización de estos cargos. Son cargos de confianza en su mayoría, por tanto, prima la cercanía al candidato sobre una persona que sepa desarrollar una actividad profesional como es el protocolo.

[...] los cargos políticos dirigentes de las Corporaciones optan por conceder a los afiliados del partido puestos relevantes, como por ejemplo Jefes de Protocolo [...] Por tanto, los intereses de la Corporación se ven ensombrecidos por los intereses personales o políticos del partido dirigente. Ello provoca que cargos que requieren cierta especialización se encuentren ocupados por personas que carecen de conocimientos para realizar un buen trabajo [...] (Quintas Froufe, 2005, p. 680)

No hay duda de que el protocolo local es uno de los elementos más importantes de nuestro país, puesto que son aquellos representantes públicos los que tiene un contacto más directo sobre los ciudadanos. Por tanto, necesitan del protocolo y del ceremonial con el fin de definir la identidad organizacional propia de la entidad. A través de los actos que organizan los consistorios, proyectan una determinada imagen no solo a los ciudadanos, sino a todas aquellas personas que trabajan directa o indirectamente para el propio ayuntamiento. La función del protocolo en este caso es claramente comunicativa en tres direcciones: informar sobre la gestión que realiza, premiar a los ciudadanos reputados y entretener y divertir a la población en general.

[...] los ayuntamientos siempre han cuidado el protocolo y el ceremonial de los actos por una doble circunstancia; por un lado, para conservar las costumbres más arraigadas en la sociedad y, por otro, porque el ciudadano, mediante la participación en los actos oficiales, tiene ocasión de integrarse con mayor facilidad en la vida colectiva. (Martínez García & Hernández Martínez, 2018, p. 288)

Pero resulta paradójico que, siendo la parte de la administración pública que más actos organiza, solo el 19,03 % de ellos cuentan con un Manual de Protocolo Local, frente al 80,97 % que no lo poseen (Martínez García & Hernández Martínez, 2018, p. 289). Por consiguiente, los ayuntamientos de España están dejando de lado una herramienta de

comunicación muy potente. Lo cual nos lleva a pensar que los responsables políticos no son conscientes de la necesidad que tienen del mismo con el fin de poder comunicar aquellas cosas que el ayuntamiento lleva a cabo por los ciudadanos y que podría ser una pieza más a la hora de determinar el voto de los ciudadanos. A este mismo respecto, otros autores consideran que la falta de su empleo podría ir en dos direcciones: la primera, la falta de conocimiento de las precedencias y la falta de conocimiento del valor del protocolo como elemento de imagen pública. La segunda, sería una perversión de la flexibilidad de la disciplina; es decir, aquello que no está recogido en una norma legal puede ser modificado y adaptado en función de las necesidades del momento (Orozco López, 2016, p. 369).

1.5.4. Aportaciones propias

Como profesionales de la materia, y tras una revisión de las últimas investigaciones científicas en la materia, hemos querido añadir nuestra perspectiva sobre los aspectos a mejorar en el protocolo actual. Como hemos visto en el desarrollo de esta investigación, el protocolo es una disciplina viva que va evolucionando con la sociedad y, por tanto, hemos de actualizarla. Y como hemos analizado, la legislación en materia protocolar es antigua y necesitamos pensar en esas actualizaciones que requiere con el fin de mejorarla y traerla al s. XXI.

1.5.4.1. El luto

Una aportación nuestra en materia de mejora sería la asociada al luto que, es la forma en la que el ser humano procesa y expresa la pérdida de un ser querido. Esta es la razón principal por la que es tan importante y sería necesario tener reguladas las pautas de actuación. Por tanto, el acto que se organice para despedirnos de un ser querido supone el punto que marca el inicio del proceso psicológico del luto. Es una necesidad humana. Llevado al protocolo, además, afecta a la forma en la que organizaciones de toda índole expresan su solidaridad por la pérdida de un miembro de la organización o un miembro de la sociedad: funerales de Estado, banderas a media asta, indumentaria negra, etc. El ser humano ha desarrollado un rico repertorio de formas ligadas a la cultura imperante como elementos de los que servirse en las ceremonias funerales. Pero no es algo que afecte tan solo al fondo, sino también a la forma. Por ejemplo, en las culturas como la nuestra el negro es el color que expresa el luto, pero si no vamos a países orientales el color que se emplea es el blanco. Por otro lado, en la religión católica, por ejemplo, aunque se experimentado un auge de la cremación, las ceremonias suelen buscar preservar el cadáver en un entierro hasta que llegue el momento de la resurrección de los muertos, mientras que los budistas consideran que el cuerpo no tiene ninguna utilidad tras la muerte, es tan solo una vasija vacía, y generalmente se quema. Por tanto,

hay diversas formas con las que expresar el luto y el protocolo ha de recogerlas. Ha de darle unas determinadas normas que nos otorguen certeza a la hora de gestionar este tipo de ceremonias o actos simbólicos. No será lo mismo poner una bandera a media asta que organizar un determinado ceremonial a partir de un rito específico, pero todas estas formas han de expresar la pérdida y deben tener una normativa clara a la que atenerse.

Por consiguiente, el luto, junto con sus ceremonias y actos símbolos asociados, supone un elemento fundamental en la vida de los seres humanos y desde el punto de vista protocolar hay tres entidades desde las cuales se puede expresar: las instituciones, las empresas y las personas. Para el presente trabajo vamos a fijarnos en las dos primeras únicamente.

Si hablamos desde el punto de vista de las Instituciones, el luto se expresa fundamentalmente por medio de las banderas, la indumentaria y otros símbolos tales como el repique de campanas, ceremonias, cambios en agendas oficiales, etc. La legislación al respecto es escasa y, a juzgar por lo que podemos ver en la prensa y en la práctica, eso lleva a situaciones curiosas e inusuales. Es de suma importancia el tener, al menos, unas reglas básicas y claras de cómo y cuándo el Gobierno debe decretar el luto. Lo mismo aplica en cuanto a decretarlo por parte de las comunidades autónomas, municipios, etc. No hay directrices y eso hace complicada la situación aparte de llevar a escenarios muy *creativos* que no deberían de darse en un asunto de tanta importancia.

De entrada, la cuestión de decretar su extensión temporal ya genera problemas. El Gobierno debe decretarlo con su publicación en el Boletín Oficial del Estado (BOE), pero no hay una vara de medir. Cada Gobierno decretará un número de días en función de su criterio (Fuente, C., 2013).

Por ejemplo, tras morir el conde de Barcelona, don Juan, o su esposa, doña María de las Mercedes, se decretaron siete días de luto oficial. Por tanto, banderas a media asta en todos los edificios públicos y los buques de la Armada. Más adelante, cuando murió el papa Juan Pablo I en 1978, se declararon tres días de luto oficial a nivel nacional, y cuando murió en 2012 Manuel Fraga el Gobierno gallego también tres días de luto oficial.

Así mismo, hay otros dos casos curiosos por lo que respecta a su extensión temporal. En 2011, cuando fallecieron dos militares del contingente español en la Fuerza Internacional de Asistencia a la Seguridad en Afganistán (ISAF), se declaró un día de luto oficial a nivel nacional y, más tarde, cuando fallecieron en el mismo país abatidos por un helicóptero otros 17 soldados se declararon dos días de luto nacional oficial.

Otro ejemplo más actual es el luto declarado el pasado mayo de 2020 por la pandemia de la COVID-19 por los fallecidos por el coronavirus. El Gobierno estableció 10 días de luto oficial. La verdad que, a la vista de los datos, es un completo caos. Hemos insistido durante el transcurso de esta investigación en que el protocolo es orden. Por tanto, para garantizar el mismo se debería dar una normativa para aplicar a todo el territorio nacional sobre cómo proceder. De otro modo, la cantidad de días de luto se establece en función de la importancia que tiene dicho acto a nivel político y no objetivamente.

Por ello, si el objetivo es honrar y mostrar respeto hacia la memoria de una o varias personas por parte del país, autonomía o ciudad, lo adecuado sería establecer ese tiempo en función de los méritos de la misma y su ámbito. Además de que, queda claro por lo expresado anteriormente, habría que acotar ese tiempo. Puesto que los usos y costumbres en esta materia son establecer entre uno y tres días, deberíamos ceñirnos a esto. Por tanto, desde este trabajo tenemos una propuesta clara.

Imagen 16: propuesta para el luto

PROPUESTA PARA EL LUTO



Fuente: elaboración propia

Tal y como se puede observar en el mapa superior, nuestra propuesta pasa por establecer un rango de días acorde a los usos y costumbres más habituales hasta la fecha: entre uno y tres días. Pero con una duración determinada en función del organismo que lo declare. Cuando hablemos del luto declarado a nivel estatal, estableceremos entre uno y tres días. Cuando sean las comunidades autónomas las que declaren el luto, la banda temporal será de entre uno y dos días. Y finalmente, cuando la declaración del luto sea a nivel local será siempre de un día de duración. De ese modo, si hablamos de la muerte de un expresidente u soldados muertos en combate o misión de paz, se establecería un tiempo máximo de tres días a criterio del ente que lo declare en función de los méritos y servicio prestado al país. O, por ejemplo, si se trata de un miembro de la familia real, es decir, el jefe del Estado, su consorte o los infantes de España, se establecerían tres días de luto oficial, pero si es un miembro ajeno a este

núcleo más cercano podríamos establecer uno o dos días dependiendo de los méritos y servicio realizado por el país. Por otro lado, el mismo criterio aplicaremos a nivel autonómico. La única diferencia es que se habrán de decidir si uno o dos días en función de los méritos de las personas y los servicios prestados al territorio en el que desempeña su labor. De hecho, se podría tener en cuenta para decidir la longitud en el tiempo si, además de hacia el territorio, ha desarrollado cargos o servicios al conjunto de España. Finalmente, y ya hablando del nivel local, en todos los casos se establecería un único día de luto oficial y sería con las cuestiones ceremoniales con las que se marcarían las diferencias a la hora de tener en cuenta el servicio a la ciudad a la que está vinculada la persona a la que se le rinde el homenaje.

En definitiva, establecer tiempos en función de los méritos para la institución y/o territorio que está declarando el luto con el fin de homogeneizar pautas. Porque lo que está claro es que, si dejamos que el Gobierno de cada momento, en función de su color político e intereses partidistas, decida en materia de tiempo, veremos cosas como la ocurrida con la COVID: se declaran 10 días de luto oficial. No estamos diciendo que no se merezca por la trascendencia de la tragedia, pero este no debería ser el criterio. Debería haber una homogeneidad en función de unos determinados criterios.

Una vez aclarada la parte del tiempo, hay que meterse en otro asunto que necesita regulación: las banderas. Son el símbolo por excelencia con el que se expresa el luto institucionalmente y, aunque el real decreto que lo regula deja claro que se han de poner a media asta en las instituciones pertinentes y en los buques de la Armada, no dice nada de qué se hace con ellas en el interior. Vamos a verlo con más detalle.

Respecto a la parte exterior, las fotografías de archivo muestran claramente que se desconoce la legislación vigente y, por ello, hay escenas de los más *rocambolascas*. Ayuntamientos poniendo la bandera española de luto cuando el Gobierno no lo ha declarado o, por ejemplo, un ayuntamiento que pone todas de luto por un hecho acontecido en la localidad. En este aspecto, una vez más, no hay regulación al respecto. La fórmula que proponemos desde esta investigación es que, una vez una institución declare el luto, todas las banderas de entidades dependientes de la misma, queden en luto también. No tiene ningún sentido que cada uno de los diferentes organismos tenga que declarar el luto por separado. Por ejemplo, digamos que la Comunidad Valenciana declara dos días de luto oficial. En todas las instituciones deberían ponerse las banderas autonómicas y locales a media asta, dejando la española y la europea, en el caso de tenerla, de manera normal. Lo mismo si desde el Gobierno de España se declara el luto: en todo territorio español, durante el lapso de tiempo determinado, todas las banderas a media asta. En definitiva, proponemos que, una vez una institución declara el luto, el resto, por una cuestión de rango, hagan lo mismo sin tener que declarar el luto organismo por organismo. Hasta ahora lo que se estaba haciendo es poner solo a media

asta aquellas banderas de las instituciones que lo han decretado, pero, a juzgar por lo que hacemos en protocolo, no es lo más adecuado.

Finalmente, respecto al luto en las instituciones, tenemos las banderas en el interior. En este caso, y como anteriormente, no hay normativa específica, aunque en ocasiones se indica¹⁰ cuando se declara el luto oficial. La única que da una pauta es la ley de símbolos que indica que no se puede poner nada sobre la bandera. Y es la razón por la que, hasta ahora, lo correcto que se ha venido haciendo por parte de los profesionales en la materia es anudar un lazo negro en la moharra del asta. También, como en el caso anterior, se han visto modas de poner un crespón sobre la bandera por el efecto mediático que tiene. Muy visual, pero contrario a la legislación vigente en materia de los símbolos nacionales.

Para terminar, en cuestiones de luto, nos fijaremos en el ámbito corporativo. Hablamos de cualquier tipo de empresa, asociación, etc., que no pertenezca al ámbito gubernamental. En este entorno, tenemos que la tradición tiene poco recorrido y que no hay una normativa establecida, por tanto, cada caso será completamente diferente y se necesitará que la organización cree una normativa específica *ad hoc*. Para ello, lo recomendable es atender a los usos y costumbres como fuente principal. ¿A qué nos referimos con los usos y costumbres? Pues todos los que se emplean en el ámbito oficial que veíamos anteriormente, que son universalmente conocidos, y que es lo que se ha venido haciendo en los últimos años. El objetivo de declarar el luto es expresar solidaridad hacia personas u organizaciones, por tanto, deberíamos de utilizar un código común a todos que sea fácilmente reconocible al ser visto. Por consiguiente, los usos y costumbres son la forma más recomendable sobre la que generar una normativa a nivel organizacional a la hora de expresar el luto.

Con el resto de los símbolos, como con las banderas, se podría seguir la misma dinámica que con los símbolos oficiales. No es obligatorio, puesto que, como decíamos anteriormente, en el caso corporativo hay que ceñirse a la normativa interna y no a la oficial, pero lo recomendable sería seguir las mismas indicaciones que en el ámbito oficial. Por ello, en caso de que sea indicado y/o decretado por la junta directiva o dirección, la bandera debería izarse a media asta como forma de mostrar el luto. Si es el caso de una enseña en la parte interior, seguiríamos el ejemplo indicado anteriormente. Por supuesto, habría otros modos. Por ejemplo, se puede pedir a todos los trabajadores que vistan de colores más oscuros o negro, o que lleven un lazo negro en la manga. Es una cuestión que la organización deberá decidir y, se aconseja encarecidamente, sea

¹⁰ Ejemplo de indicación en la propia declaración

<https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/Paginas/enlaces/260520-enlace-luto.aspx>

guiada por los usos y costumbres para evitar situaciones extrañas y fácilmente reconocible por todos.

1.5.4.2. Cuestiones de género

Uno de los temas que también tiene margen de mejora en el protocolo es el relacionado con las cuestiones de género. De entrada, la propia Constitución Española en su artículo 14 ya recoge la igualdad en todos los ámbitos entre hombres y mujeres. Dice así:

Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Pero esta existente igualdad jurídica no se ha reflejado en cambios reales en el aspecto protocolar, puesto que las tradiciones de las que bebe nuestra disciplina tienen un trasfondo cultural anclado en otros tiempos donde esta no era la norma. La sociedad a lo largo de los años va cambiando y, por tanto, el protocolo tiene que evolucionar con ella. Por ello, nos gustaría añadir algunas indicaciones que consideramos son interesantes para que lo que ya es un hecho a nivel jurídico sea un hecho también a nivel protocolar.

Una primera medida que podemos tomar en general, y a la que ya algunas instituciones apuntan, es dejar de usar el término señorita para dirigirse a las mujeres. Antiguamente se empleaba el término señorito para ellos y señorita para ellas, cuando se trataba de un hombre o mujer que no estaba casado. Con el tiempo señorito cayó en desuso, pero señorita se sigue utilizando. Es un término que ya está usándose cada vez menos, por denotar el estado civil de la mujer, y que consideramos que debería de abandonarse completamente. En la sociedad en la que vivimos no podemos hacer distinciones entre personas por el estado civil. Por ello, aconsejamos únicamente los términos señor y señora para todo el mundo, independientemente de cualquier característica personal. Por consiguiente, y relacionado con ello, proponemos también evitar a la hora de mandar invitaciones el emplear frases del tipo «D. Santiago Pérez y Señora». En su lugar deberíamos emplear el nombre completo de ambas personas o, en todo caso, usar la palabra *acompañante*. Este es un término neutro y, teniendo en cuenta que las parejas del mismo sexo están cada vez más presentes en nuestra sociedad, es lo más adecuado para evitar discriminación de ningún tipo.

Respecto a esta cuestión, es interesante que, especialmente en el ámbito organizacional, evitemos los regalos de empresa con connotaciones sexistas. Lo mejor debe ser un regalo que pueda ser igualmente adecuado para un hombre o una mujer.

Del mismo modo, consideramos que sería una buena iniciativa desterrar el criterio de ordenación de personas en el ámbito del protocolo social por razones de sexo. La tradición es la de alternar hombre-mujer. Este criterio parece desfasado en cuestiones de igualdad de género, puesto que podemos ordenar a las personas por criterios más amplios que su sexo. Si se hace en la mayoría de los casos en el ámbito organizacional, debemos hacerlo también en el social. Sea como fuere, hemos de empezar a emplear criterios objetivos basados en méritos, por ejemplo, para ordenar en protocolo. No criterios basados en características subjetivas, como son el sexo.

Otra cuestión relacionada con el género es la de los acompañantes a actos. Habitualmente se les prepara una agenda propia paralela, pero en muchas ocasiones suponen actividades destinadas al público femenino y de corte muy sexista tales como visitas a centros comerciales, por ejemplo. A nivel institucional y corporativo se debería empezar a apostar por actividades culturales o de otra índole, pero sin este marcado acento femenino y sexista.

Otras de las polémicas, e iniciadas por cuestiones de género, es la relacionada con los cónyuges de las principales autoridades públicas. A las mujeres de los presidentes del Gobierno se les ha querido dar en los actos oficiales un puesto determinado de preferencia, cuando su cargo no está recogido en nuestra legislación. Sánchez González (2015, p. 52) ya hacía referencia a este fenómeno al afirmar que el problema está cuando se mira a países como Estados Unidos, por tanto, repúblicas, para hacer una comparación entre el papel del cónyuge del presidente allí y en España. La diferencia radica en que nuestro sistema político es diferente y mientras que la legislación norteamericana recoge la figura de la primera dama en su legislación, a la que se le dota de agenda oficial y funciones específicas, en España ese cargo no existe. Lo más similar que tenemos recogido es el cargo del cónyuge del monarca. Por tanto, se debería de dejar fuera de la ordenación oficial de personas en los actos públicos a las parejas de presidentes, ministros... y otras autoridades. Y si se considera que pueden tener una utilidad pública a nivel de representación, por ejemplo, debemos cambiar la legislación para dejar cerrado qué cargo tiene esa persona, qué funciones, etc. Pero por el momento no existe y no se le puede dar a una determinada persona un puesto por el hecho de ser el cónyuge de un cargo público.

1.5.4.3. Incumplimiento de la normativa oficial

Uno de los grandes problemas que tenemos en las áreas del protocolo oficial es la falta de sanciones por su incumplimiento. Este hecho ha fomentado que se haga un uso partidista de los símbolos que representan a toda la sociedad española. Tal y como hemos ido viendo en varios ejemplos analizados hasta ahora, el saltarse las reglas de protocolo establecidas en el ámbito oficial está a la orden del día y sale «gratis». Ejemplo

de ello son algunos gobiernos autonómicos de corte nacionalista en España que llevan años infringiendo la ley de banderas empleando los símbolos como arma política para dejar clara su posición política. O a gobiernos locales, de diverso signo político, que usan la bandera gay, republicana o europea con fines mediáticos y partidistas. Muchos de estos casos se han denunciado, pero cuando la justicia ha respondido, ha sido tan a destiempo que no tiene utilidad ninguna. Bajo nuestro punto de vista, se necesita una reforma de las normas de protocolo, pero también el establecer una serie de sanciones a modo disuasorio para que no salga *barato* su instrumentalización al servicio de uno y otro interés político. Los símbolos nacionales son de todos y se ha de hacer un adecuado y correcto uso de ellos. Porque somos conscientes de que actualmente sí hay algunas sanciones que se pueden aplicar en estos casos, pero no parece que haya administraciones interesadas en aplicarlas, por lo que queda claro que el sistema actual de disuasión no está siendo efectivo. Debemos exigir una conducta ejemplar en todos los sentidos a las administraciones públicas y, por tanto, el respeto a la normativa actual en materia de protocolo también. ¿Cómo esperamos que los ciudadanos respeten y mantengan determinados elementos si las propias instituciones públicas no lo hacen?

Lo que está claro es que, en general, muchas personas desconocen qué es el protocolo y la importancia de los elementos que lo componen tales como los símbolos. Sería importante el iniciar campañas institucionales para sensibilizar sobre qué es el protocolo, cuál es su normativa y, sobre todo, el significado de los símbolos y otros elementos que lo constituyen. Paralelamente a ello, se deberían crear libros de estilo institucionales que tengan una finalidad pedagógica para aquellas instituciones que no tengan personal de protocolo conocieran su importancia y cómo emplear los símbolos en su espacio específico. No solo para los cargos públicos, sino para el público en general. Lamentablemente, vivimos en una sociedad donde la clase política emplea todo lo que tiene a su alrededor como forma de llegar al votante instalándose en un constante estado de campaña electoral. Esto supone que se haga uso de los símbolos nacionales y autonómicos con fines partidistas devaluándolos y produciendo un desapego hacia ellos por parte de la ciudadanía. Esto deja patente que, sin lugar a duda, se necesita reformar la legislación en protocolo para que recoja una serie de sanciones para los usos indebidos que suponga un elemento de disuasión.

2.0. Las TIC en las aulas

Una vez hecha la radiografía del protocolo en el s. XXI y analizado cómo puede ser su encaje como ciencia, una de las primeras conclusiones a las que hemos llegado es que la falta de acuerdo sobre los conceptos básicos supone uno de los mayores problemas a los que se enfrenta la disciplina en el plano educativo. Si en la primera parte de este marco teórico hemos ofrecido una definición de protocolo que ayude a asentar y unificar criterios, en esta segunda parte vamos a revisar y proponer un nuevo discurso pedagógico personalizado que contribuya a que los estudiantes le saquen su máximo potencial.

Nos encontramos ante un mundo que ha cambiado radicalmente con el surgimiento de las TIC. Las tres «w» han supuesto una revolución que ha de llegar a las aulas, y que poco a poco está llegando. La pregunta que nos haremos será: ¿se están aplicando adecuadamente? Cualquier alumno hoy tiene infinitamente más información a la que acceder que uno de los años 80 y 90 del siglo pasado. Y es justo en este punto donde iniciamos otro camino. Vamos a ver la tecnología, lo que supone hoy en día, y a analizar cómo podemos mejorar el sistema de enseñanza-aprendizaje para contribuir a la construcción de nuevos profesionales que ayuden a crear y mejorar la ciencia y práctica del protocolo.

Imagen 17: estructura interna del marco teórico de las TIC



Fuente: elaboración propia

2.1. Introducción

La enseñanza pública en España es buena y, según quien vea el sistema sería mejorable de una u otra forma. Pero lo que está claro es que, como bien de interés público sufragado por el Estado con los impuestos que pagamos todos, tiene unos recursos limitados. El surgimiento de las TIC alrededor de la *mágica*, transformadora y revolucionaria Internet ha hecho que los docentes actuales puedan disponer de una cantidad muy amplia de nuevos recursos para poder enseñar alrededor de la tecnología. Pero no nos engañemos, esta no es una herramienta opcional; debería ser absolutamente obligatoria, ya que las nuevas generaciones que han nacido y crecido con ellas son lo que se denomina «nativos digitales». Por tanto, ¿por qué no utilizar estas herramientas tecnológicas de las que disponemos para enseñar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje? La respuesta, fundamentalmente y bajo nuestro punto de vista, va en dos direcciones: por un lado, la administración pública, tiene una serie de limitaciones presupuestarias que no permiten introducir esas herramientas en las aulas a la misma velocidad que surgen y se precisan, lo que lleva implícito un sistema de reciclaje de docentes que necesitan aprender a usar esa tecnología con el fin de poder usarla en las aulas. Con todo lo ocurrido con la COVID, consideramos que este punto ha quedado más que probado. En segundo lugar, viene la derivada del negacionismo o, dicho en otras palabras, algunos docentes no quieren actualizarse y siguen defendiendo que el viejo dogma de clase magistral es el mejor y no quieren cambiar. La cuestión es: ¿por qué no usar las TIC en el aula si ya están presentes en todos los ámbitos de nuestra vida y las hemos acogido con completa naturalidad?

El gran cambio que supone la tecnología en el aula es el cambio de roles de docentes y discentes. El profesor, lejos de ser un ente que solo emite información con un bajo nivel de bidireccionalidad, se convierte en un guía del aprendizaje. Marca el camino al alumno en un ambiente de completa bidireccionalidad comunicativa donde le suministra las herramientas necesarias para que desarrolle su potencial de forma individualizada. Debe despertar curiosidad y creatividad en sus alumnos. Asume, además, un papel de diseñador de materiales e itinerarios de aprendizaje. El discente, por otro lado, ya no es un mero receptor de información que reproduce en un examen, sino un ser autónomo que, guiado por el docente, desarrolla un papel activo en su aprendizaje. El aprendizaje empieza en uno mismo y la prueba más directa de ello es la práctica profesional. A través de «hacer», hemos llegado a dominar aquello que nos apasiona.

Pero el uso de la tecnología en el aula va más allá del solo cambio de roles de docentes y discentes. Permite, además, desarrollar, mejorar y optimizar diferentes formas de aprendizaje. La viñeta que mostramos a continuación explica de manera muy gráfica qué ocurre hoy en día en el sistema educativo:

Imagen 18: resumen del sistema educativo actual



Fuente: Google imágenes

Hasta la llegada a las aulas de la tecnología, la estrategia pedagógica básica era la de la clase magistral, lo que significa que dejábamos de lado otras formas de aprendizaje como el visual, por ejemplo. Esto quiere decir que estábamos dejando de trabajar, desarrollar y consolidar en los alumnos otros caminos necesarios y exigidos a los profesionales de hoy en día. La tecnología viene a cambiar esta situación, puesto que nos permite adaptar el contenido al formato más adecuado en función de su naturaleza, con el fin de que el alumno experimente y desarrolle diferentes formas de aprender. En unas ocasiones usaremos el *podcast*, en otras emplearemos un formato audiovisual..., con lo que el alumno perfeccionará diversas habilidades con todos los formatos y será un profesional más completo y adaptado a las necesidades de las sociedades actuales (Riener & Willingham, 2010).

En este punto nos gustaría hacer referencia a una frase de Albert Einstein que recoge perfectamente la situación de las TIC en las aulas: «El mundo que hasta este momento hemos creado como resultado de nuestra forma de pensar tiene problemas que no pueden ser resueltos pensando del modo en que pensábamos cuando los creamos». Lo que queremos decir con esta frase es simple: no podemos solucionar la fórmula TIC y educación si lo hacemos a partir del modelo de docencia ya propuesto y que no funciona. Por tanto, proponemos empezar de cero para averiguar cómo encajar la tecnología en el aula y hacer lo que hoy en día denominamos «*thinking out of the box*».

Llegados a este punto, es importante aclarar que no hablamos, aunque pudiera parecer lo contrario, de los estilos de aprendizaje. Muchos son los autores que han llevado investigaciones a este respecto y lo han calificado de mito (Beaudry, Dunn, & Klavas, 2002; Riener & Willingham, 2010; Rogowsky, Calhoun, & Tallal, 2015; Willingham, Hughes, & Dobolyi, 2015; Kirschner, 2017).

Los estilos de aprendizaje hacen referencia a que, dependiendo de cada persona, se tendrá una forma u otra «óptima» de aprender. Es decir, habrá personas que son más visuales y otras más de lectura, por lo que presentar el contenido de ese determinado modo los llevará a un mejor aprendizaje. Esta creencia ha creado una corriente de docentes cuya labor en clase ha sido la de averiguar para cada estudiante cuál es su estilo de aprendizaje preferido, con el fin de crear contenido de ese modo. Pero la realidad y la investigación científica nos llevan en otras direcciones. Todos los autores que hemos presentado anteriormente han llevado a cabo estudios o recopilado los de otros autores, demostrando que los estilos de aprendizaje son un mito.

Lo que hemos de hacer en las aulas, y es justamente la finalidad que pretendemos con este trabajo de investigación, es analizar el contenido que hemos de enseñar con el fin de ver cuál es la manera óptima para su presentación al estudiante. Personalización del contenido en función de sus características. Por ello, pasaremos de la clase magistral (casi) solo y exclusivamente a una asignatura donde habrá una variedad de presentación de contenidos que llevarán al estudiante a desarrollar otras muchas habilidades necesarias en la sociedad actual.

Pero más allá de todos los cambios que podamos o no hacer en el sistema educativo, hemos de tener una cosa clara: no se puede construir una nueva forma de pedagogía sin tener claros los principios básicos que han de guiar cualquier tipo de docencia. Una serie de parámetros, universales para cualquier sistema educativo del mundo, y que tenemos que seguir para solucionar la ecuación docencia y tecnología de la que hablábamos anteriormente.

DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS EN LA DOCENCIA DE ESTA INVESTIGACIÓN

A este respecto, queremos tomar como declaración de principios de este trabajo de investigación aquellos a los que hacían referencia Chickering & Gamson (1987) en los años ochenta. Estos autores publicaban en Estados Unidos, a través de la *American Association for Higher Education*, un artículo donde hablaban de los siete principios que debían guiar cualquier práctica docente con el fin de que esta fuera adecuada para la preparación de los ciudadanos. En este caso, para preparar a los futuros ciudadanos de las sociedades actuales, ya que, además, tomaremos las herramientas que el s. XXI nos ofrece para su formación.

Veamos cada uno de los siete diferentes principios:

1) Propiciar el contacto entre los estudiantes y la facultad.

Propiciar el contacto frecuente entre los estudiantes y la facultad dentro y fuera de las clases lo consideran un factor de suma importancia, puesto que redundaría en la motivación e implicación de los estudiantes. La facultad debe preocuparse por ayudar a los alumnos cuando pasan por situaciones difíciles con el fin de animarlos a seguir trabajando. Además, que los estudiantes conozcan a parte de los miembros de la facultad y se relacionen con ellos los mantendrá intelectualmente motivados, además de suponer un revulsivo para que piensen en sus valores y planes futuros.

2) Desarrollar reciprocidad y cooperación entre estudiantes.

Los autores afirman que el aprendizaje se ve mejorado cuando se hace en equipo y no de forma individual. Consideran que el buen aprendizaje, como ocurre en el trabajo, es en formato colaborativo y social, no en soledad y en competitividad. El hecho de compartir las ideas propias y responder a las reacciones de otros respecto a ellas agudiza el pensamiento y ayuda a profundizar en el entendimiento.

3) Uso de técnicas activas de aprendizaje.

Parten de la base de que el proceso de aprendizaje no debe ser en formato «*spectator sport*». En otras palabras, los estudiantes no aprenderán nada metidos en un aula, escuchando de forma pasiva a un profesor que suelta un discurso, memorizando un determinado contenido que posteriormente *escupirán (spitting)* en un examen. Los estudiantes deben hablar de aquello que aprenden, escribir sobre ello, relacionarlo con las experiencias pasadas y aplicarlo a sus vidas. Solo si hacen suyo el conocimiento y lo asimilan a partir de la participación activa durante el aprendizaje, lo harán parte de sí mismos.

De hecho, un aspecto muy interesante que los autores ponen de relieve como ejemplo es que los propios alumnos participen en el diseño de los cursos y las actividades. Quién mejor que ellos, que los han vivido de primera mano, para ayudar a los profesores a generar las mejoras necesarias para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4) Dar retroalimentación rápida.

El hecho de ser conocedor de aquello que sabes y de lo que no sabes contribuye a focalizar el aprendizaje. Los estudiantes requieren de una apropiada retroalimentación en su desarrollo en el aula para que puedan beneficiarse de la formación. Al inicio del curso, es imprescindible que se les valore aquello que saben y sus competencias. En las clases, frecuentemente precisan oportunidades para exponer lo que saben, recibir sugerencias y una valoración al respecto para mejorar. Durante sus años de formación, y al final, necesitan momentos donde poder ver qué han aprendido, qué más deben aprender y cómo juzgarse ellos mismos.

5) Optimización del tiempo.

Si el objetivo de la educación es preparar a los alumnos para el futuro, no hay nada más adecuado que enseñarles a optimizar el tiempo. Necesitan aprender a cómo hacer un uso efectivo del mismo. Que sepan asignar el tiempo necesario para llevar a cabo una tarea repercute en un aprendizaje efectivo y en una enseñanza óptima para la facultad. Cómo define una institución educativa las expectativas de tiempo para sus estudiantes, administración y otros profesionales puede establecer la base de un desarrollo óptimo de todos.

6) Comunicación de altas expectativas.

Exige mucho y obtendrás mucho. Las altas expectativas son importantes para todos, desde aquellos alumnos que tienen una preparación baja a aquellos que no quieren exigirse y para los más automotivados. Afirman que los estudiantes con resultados académicos bajos en la educación secundaria, con la adecuada exigencia obtienen mejores logros que aquellos con mejores resultados en la etapa previa. Y es justamente esta parte la que pueda cambiar radicalmente. Las TIC permiten a los docentes utilizar una gran variedad de herramientas que se adaptan a cada alumno y le ayudan a obtener mejores resultados. Por tanto, debemos exigir más, pero también ofrecer mejores herramientas para el aprendizaje con el fin de conseguir mejores resultados.

7) Respeto a los diferentes tipos de talentos y formas de aprender.

Este último principio enlaza claramente con lo que muestra la viñeta que ofrecíamos al inicio: no todos los alumnos aprenden de la misma forma. Los alumnos son diferentes y cada uno trae al aula diferentes talentos. Hay quienes son brillantes en el laboratorio, pero no lo son tanto en seminarios de arte. De la misma manera que hay quienes se desenvuelven muy bien en trabajos prácticos, pero les cuesta más con aspectos de tipo teóricos. Los estudiantes necesitan tener la oportunidad de mostrar sus talentos y aprender a desarrollar otros aspectos que no le son tan naturales.

2.2. Modelo pedagógico de aprendizaje

Después de una revisión de bibliografía pedagógica, hemos decidido que el concepto que ha de guiar la práctica docente es el denominado aprendizaje significativo, de Ausubel. Profundizaremos en este tema más adelante, pero este especialista en psicología pedagógica proponía enseñar a los alumnos a partir de lo que ya saben. Solo así, en su opinión, se pueden establecer redes de conexión entre lo sabido y lo que se quiere enseñar con el fin de que sea integrado en la estructura cognitiva de los discentes. Teniendo en cuenta que el protocolo es básicamente un sistema de orden y comunicación, basado en símbolos reconocibles a nivel cultural en mayor o menor medida por los componentes de un mismo grupo social, optar por averiguar qué saben de protocolo los alumnos —con el fin de que aprendan— parece lo más inteligente y la mejor forma de enseñar.

Por otro lado, y tal y como decíamos al inicio, dos alumnos no aprenden del mismo modo, por lo que dos materias no pueden ser enseñadas del mismo modo. Esta es la razón por la que, tras analizar la materia de protocolo y revisar las opciones en cuanto a estrategias pedagógicas, hemos decidido que la mejor forma para ejercer la labor docente de la materia es basada en seis principios: el aprendizaje significativo, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje observacional, el aprendizaje basado en proyectos, la creación de PLE (*Personal Learning Environment*) y la Taxonomía de Bloom.

2.2.1. Aprendizaje significativo

Como hacíamos referencia anteriormente, una de las revoluciones en la docencia actual viene por la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Este psicólogo revolucionó el campo de la psicología educativa y lo consideramos de suma importancia para este trabajo de investigación.

La mejor forma de sintetizar qué es el aprendizaje significativo es en las propias palabras de Ausubel: «Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente».

Sus investigaciones llevaron a concluir que la forma en la que se debe enseñar debería ser a partir de aquella información que conocen, la que ya forma parte de su estructura cognitiva. El aprendizaje funciona a modo de red y el objetivo de aprender es el establecer nuevas conexiones a partir de la información que el alumno ya conoce. Por tanto, este parte de la base de que los alumnos no son páginas en blanco, sino que ya tienen una serie de conocimientos y experiencias que forman parte de su estructura cognitiva. Pero no solo hay que saber qué saben, sino también la forma en la que está

estructurado ese conocimiento y su grado de estabilidad. Sabiendo qué sabe el alumno generamos un punto de anclaje para las nuevas ideas, conceptos o proposiciones, con la finalidad de que se produzca una integración del nuevo conocimiento enlazado al ya conocido en la estructura cognitiva de forma no arbitraria y sustancial y, con ello, aprendizaje significativo.

Pero este tipo de aprendizaje no es el único existente. Lo contrario al aprendizaje significativo es el aprendizaje mecánico, en el que no existe una información que usar como anclaje para su integración y la nueva información se almacena de forma arbitraria sin interactuar con otra existente. Cuando se enseñan fórmulas físicas, por ejemplo. Dicha información se incorpora a la estructura cognitiva de forma literal y arbitraria, puesto que no hay nada previo con lo que relacionarlo.

El aprendizaje mecánico puede ser necesario en algunos casos, por ejemplo, en la fase inicial de un nuevo cuerpo de conocimientos, cuando no existen conceptos relevantes con los cuales pueda interactuar, en todo caso el aprendizaje significativo debe ser preferido, pues, este facilita la adquisición de significados, la retención y la transferencia de lo aprendido. (Moreira, 2000, p. 3)

Por tanto, Ausubel, aunque cree que se debería trabajar desde el aprendizaje significativo, considera que ambos existen, y que pueden ocurrir en la misma tarea de aprendizaje. “Por ejemplo la simple memorización de fórmulas se ubicaría en uno de los extremos de ese continuo (aprendizaje mecánico) y el aprendizaje de relaciones entre conceptos podría ubicarse en el otro extremo (Ap. Significativo)” (Moreira, 2000, p. 3).

Según Ausubel, hay diversas formas en las que el alumno puede aprender y que no todas ellas pueden suponer un aprendizaje significativo. Distinguía básicamente en dos tipos de formas de aprender: por descubrimiento o por recepción (Moreira, 2000, p. 3).

En cuanto al aprendizaje por recepción, estima que puede dar lugar al aprendizaje significativo. Supone un sistema a partir del cual se le presenta al alumno el contenido a aprender de forma elaborada, de modo que solo necesita integrarlo. Esta tipología se da, por ejemplo, cuando queremos enseñar la teoría sobre un autor y el docente realiza un vídeo que lo resume, elabora un texto que lleva los conceptos, etc. Los contenidos están *digeridos y estructurados*. Siempre y cuando el alumno entienda la materia presentada y, por tanto, sea capaz de establecer ese punto de anclaje, será capaz de poder integrarlo dándose así el aprendizaje significativo.

El segundo tipo es el denominado aprendizaje por descubrimiento. Básicamente, es el que podemos encontrar en cualquier universidad española, donde el profesor

suministra una serie de bibliografía básica a los alumnos y estos tienen que extraer aquello que consideran relevante para el aprendizaje. Por tanto, no se ofrece la forma final del contenido, sino el bruto que el alumno ha de reconstruir. Si este tipo de forma de aprender lleva al aprendizaje significativo, depende del alumno y su capacidad de extraer la información e integrarla a partir de los anclajes que elabore. Por ello, podemos decir que, en ocasiones y según el alumno, este aprendizaje se convierte en mecánico. Apunta el autor, además, que este formato es inoperante cuando existe gran cantidad de información.

Por tanto, ¿qué condiciones han de darse para que haya un aprendizaje significativo? Ausubel habla de tres:

- Una de las cosas más importantes es que el docente realice una labor de creación de un material potencialmente significativo, haciendo una estructura de lo que se va a aprender clara y coherente. Lo que implica, a su vez, saber qué saben los alumnos al respecto y buscar esos puntos de anclaje para que sean capaces de integrar lo que están aprendiendo.
- Que el alumno tenga disposición de aprender. Podemos presentar el material mejor estructurado y tener un docente brillante profesionalmente, pero si el alumno no muestra una disposición a aprender, no sirve de nada. En ese caso, el alumno llevará a cabo una memorización que producirá un aprendizaje mecánico.
- Por último, habla de la significatividad psicológica, es decir, que el alumno sea capaz de integrarlo en su red de conocimientos. Esto que parece muy obvio no lo es, si tenemos en cuenta que solo se puede producir si el alumno tiene el adecuado desarrollo cognitivo, además de tener en cuenta los dos puntos anteriores.

Finalmente, Ausubel propone tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones, de conceptos y de proposiciones.

1) El aprendizaje de representaciones es el más elemental de todos ellos y del cual depende el resto. Su objetivo es el de atribuir significados a determinados símbolos. Podemos enseñar a alguien que la palabra 'pelota' se representa con un determinado objeto, de forma que se hace la asociación entre ambos integrando el concepto.

2) En segundo lugar, tenemos el aprendizaje de conceptos. Estos conceptos los definimos como objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos. Se usan las diferentes combinaciones disponibles en la estructura cognitiva para distinguir colores, tamaños... que hacen que seamos capaces de identificar una pelota, por seguir con el ejemplo

anterior, pero con características diferentes. Por tanto, se ha aprendido el concepto 'pelota', puesto que se sabe identificar en diferentes contextos y representaciones.

3) Finalmente, tenemos el aprendizaje de proposiciones. Esto supone un grado superior, puesto que se construye sobre los anteriores. Conociendo cada uno de los elementos individuales que componen la proposición, somos capaces de entender más allá de la suma de las palabras que componen una oración. Esto es lo que ocurre cuando aprendemos, por ejemplo, expresiones como «aquí hay gato encerrado».

[...] que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e idiosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición. (Moreira, 2000, p. 6)

Para finalizar, nos gustaría aportar un último concepto: el principio de asimilación. Dicho elemento es muy importante, porque es el que permite, en opinión de Ausubel, la reorganización de la información existente en la estructura cognitiva del individuo cuando se añade información nueva. La previa y la nueva se reorganizan creando una nueva red para la persona.

2.2.2. Aprendizaje cooperativo

Una de las herramientas más valiosas que podemos tener en el aula es el aprendizaje cooperativo. Hemos revisado varios estudios que muestran su gran eficacia, por lo que vamos a describir qué es y cómo deberíamos aplicarlo.

En primer lugar, empezaremos por definir qué es el trabajo cooperativo. Se define como el trabajo que se realiza entre un número mayor o menor de alumnos con el fin de alcanzar objetivos comunes. "El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás" (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, p. 5). De hecho, se considera que, mientras que el trabajo individualista o competitivo en el aula tiene limitaciones a la hora de cuándo y cómo emplearlo, el docente puede organizar en el trabajo cooperativo cualquier unidad o contenido que se quiera enseñar en cualquier programa de estudios.

El trabajo cooperativo se divide en tres tipos de grupos de aprendizaje: grupos formales, informales y grupos de base cooperativos (Johnson et al., 1999, p. 5).

1) Lo **grupos formales** son los que funcionan en un periodo de una hora a varias semanas de clase. Es decir, hay una continuación extendida en el tiempo para que el grupo alcance ciertos objetivos de aprendizaje en equipo. Estos grupos garantizan actividades intelectuales tales como la organización del material, su explicación, resumen e integración por parte de todos los miembros.

Para que el trabajo en grupo tenga éxito, el docente debe primero especificar los objetivos de la clase. Por otro lado, explicar la tarea a realizar y la interdependencia positiva a los alumnos. A continuación, y una vez se han puesto a trabajar, supervisar el aprendizaje e intervenir en aquellos momentos en los que sea necesario un apoyo extra o se requiera mejorar el desempeño interpersonal o grupal. Por último, se ha de evaluar el aprendizaje de los estudiantes y determinar el nivel de eficiencia con el que ha funcionado dicho grupo. Esto, sin duda, para docencia virtual supone un reto extra.

2) Los **grupos informales** tienen una extensión en el tiempo inferior a los anteriores. Solo duran entre unos minutos y una hora de clase. Se pueden usar para una actividad de enseñanza directa, donde se da una clase magistral o se visualiza un vídeo, por ejemplo, y cuyo objetivo es centrar la atención en un material concreto, promover un determinado clima de aprendizaje, crear expectativas acerca de un contenido determinado, para asegurarnos de que los alumnos procesan cognitivamente un material o para cerrar una clase. “[...] los grupos informales le sirven al maestro para asegurarse de que los alumnos efectúen el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material a las estructuras conceptuales existentes durante las actividades de enseñanza directa” (Johnson et. al, 1999, p. 6).

3) Por último, hablan de los **grupos de base cooperativos**. Su extensión en el tiempo es por largos plazos de tiempo, por lo menos de casi un año, y son considerados grupos de aprendizajes heterogéneos con miembros permanentes. Su objetivo es posibilitar a sus integrantes apoyo, ayuda, aliento y respaldo mutuo para conseguir un buen rendimiento escolar. Estos grupos son muy útiles porque permiten establecer relaciones responsables y duraderas que ayudan en cuestiones de esfuerzo y obligaciones escolares, así como a tener un buen desarrollo social y cognitivo.

Pero un grupo no tiene por qué ser cooperativo de por sí, es la razón por la que los autores proponen emplear lo que denominan esquemas de aprendizaje.

Los esquemas de aprendizaje cooperativo son procedimientos estandarizados para dictar clases genéricas y repetitivas (como redactar informes o hacer presentaciones) y para manejar las rutinas propias del aula (como revisar las tareas domiciliarias o los resultados de una prueba). Una vez que han sido planificados y aplicados en varias

ocasiones, pasan a ser actividades automáticas en el aula y facilitan la implementación del método cooperativo. (Johnson et. al, 1999, p. 6)

Por tanto, hemos de responder a la cuestión: ¿cómo sabemos que un grupo es realmente cooperativo?

No todos los grupos van a resultar en un trabajo realmente cooperativo; unos mejorarán la vida en el aula, pero otros solo entorpecerán el aprendizaje y resultarán más bien una insatisfacción por la falta de armonía. Con el fin de distinguirlos se establece una clasificación que ayudará al docente a diferenciarlos y, a intervenir para mejorar la situación en caso necesario (Johnson et. al, 1999, p. 6).

1) **Grupo de pseudoaprendizaje.** Los alumnos aceptan el hecho de tener que trabajar en grupo, pero el interés por hacer es poco o ninguno. Consideran que, finalmente, serán evaluados por su desempeño individual y, aunque pueda parecer que están trabajando conjuntamente, en realidad solo compiten entre ellos. Esta es la razón por la que se ven como rivales a los que derrotar, ocultan información, etc., generando un ambiente de desconfianza.

2) **Grupo de aprendizaje tradicional.** Los alumnos se organizan en grupos, ellos se disponen a hacerlo, pero la organización que ha hecho el docente de las tareas hace que trabajen de forma individual en vez de en equipo. El alumno considera que va a ser evaluado de forma individual en vez de grupal, como en realidad se va a hacer. En este tipo de grupos la predisposición a ayudarse es mínima y, en ocasiones, algunos alumnos se las ingenian para sacar partido del esfuerzo de sus compañeros más responsables. Lo que lleva a que estos últimos se sientan explotados. “El resultado es que la suma del total es mayor al potencial de algunos de los integrantes del grupo, pero los estudiantes laboriosos y responsables trabajarían mejor solos” (Johnson et. al, 1999, p. 7).

3) **Grupo de trabajo cooperativo.** A los alumnos se les indica que trabajen en equipo y ellos lo hacen de buen grado. Son conscientes de que el rendimiento del grupo depende del esfuerzo que se haga en conjunto. Este tipo tiene cinco características:

Primero, el hecho de tener un objetivo grupal motiva a todos a esforzarse y se obtienen resultados que superan la capacidad individual de cada uno de ellos por separado. Son conscientes de que si no trabajan en equipo el grupo fracasa en su conjunto.

Por otro lado, cada miembro del grupo asume su responsabilidad dentro del equipo y hace responsables a los demás de realizar un buen trabajo para cumplir con los objetivos marcados.

En tercer lugar, se da un verdadero trabajo en equipo trabajando *codo con codo*. Hay un indudable provecho y trabajo colectivo promoviéndose un buen rendimiento en todos los miembros, además de ayudarse, apoyarse, compartir, explicar y alentarse unos a otros. Se produce un apoyo tanto en lo escolar como en lo personal sobre la base de un compromiso e intereses recíprocos.

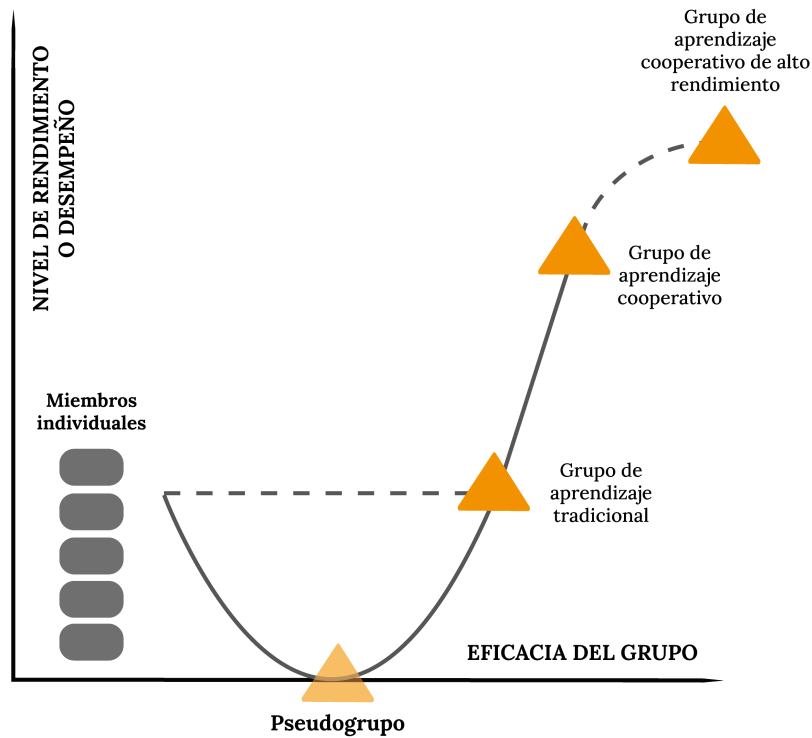
Por otra parte, se enseña a los miembros del grupo ciertas formas de relación interpersonal y se espera que las usen para coordinar su trabajo y alcanzar las metas. Todos ellos asumen la responsabilidad de dirigir el proceso del trabajo a realizar.

En quinto y último lugar, dentro de cada grupo se produce un análisis de su eficacia a la hora de conseguir los objetivos marcados, así como de comprobar que realmente se produce un aprendizaje y trabajo en equipo. Por tanto, se puede decir que el grupo es más que la suma de las partes y que los alumnos han desempeñado un mejor trabajo que si hubieran trabajado individualmente.

4) Grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento. Son grupos que cumplen los requisitos anteriores, pero los resultados que han conseguido superan las expectativas razonables.

El interés de cada miembro en el crecimiento personal de los demás hace posible que estos grupos cooperativos de alto rendimiento superen las expectativas, y que sus integrantes disfruten de la experiencia. Por desdicha, si bien es comprensible, los grupos de alto rendimiento son muy escasos, porque la mayoría no llega a alcanzar este nivel de desarrollo. (Johnson *et. al*, 1999, p. 7).

Imagen 19: curva de rendimiento del aprendizaje cooperativo



Fuente: interpretación propia de Johnson et. al, 1999, p. 8.

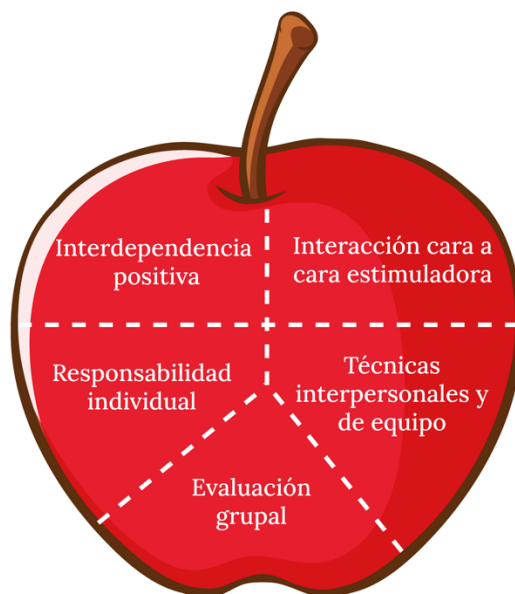
Finalmente, los autores añaden varios datos muy interesantes. En primer lugar, si se decide trabajar en grupos, hay que tener en cuenta que no todos ellos van a ser verdaderamente equipos de trabajo cooperativo. Los hechos muestran que la curva de rendimiento de los grupos depende de cómo estén estructurados. Por otro lado, pone de manifiesto que el docente ha de aceptar el hecho de que algunos o muchos de ellos acabarán siendo grupos de aprendizaje tradicionales, en lugar de cooperativos. Por ello, se propone que uno de los principales objetivos de los docentes en el aula sea el de integrar a todos los grupos, diagnosticándolos lo antes posible con el fin de poder detectar qué ocurre en ellos e intervenir para que puedan terminar siendo grupos reales de trabajo cooperativo.

Por tanto, la siguiente cuestión sería: ¿cómo conseguimos que los grupos sean verdaderamente cooperativos?

Para que el docente sea capaz de conseguir este objetivo, es decir, conseguir que todos sus grupos realicen el trabajo cooperativo, se considera que se han de tener en cuenta estos elementos: estructuración cooperativa de clases y programas, que el docente haga un diseño cooperativo del contenido y que haga un diagnóstico de los grupos para detectar aquellos que necesitan apoyo para llevar a cabo un trabajo cooperativo.

A partir de estos factores enuncian, además, cinco elementos que se han de introducir e incorporar para que se dé el trabajo colaborativo, que podemos ver resumidos en la siguiente imagen.

Imagen 20: componentes esenciales del aprendizaje cooperativo



Fuente: interpretación propia de Johnson et. Al, 1999, p. 9.

- El primero de ellos es la **interdependencia positiva**, es decir, dejar clara la tarea a realizar y el objetivo grupal que les haga conscientes que se hundirán o saldrán a flote juntos. Este elemento es positivo, puesto que produce un efecto de compromiso individual y de grupo. Es, sin duda, el elemento básico del trabajo cooperativo.

- A continuación, tenemos el elemento **responsabilidad individual y grupal**. Cada uno de ellos tiene una responsabilidad a nivel individual, respecto a su trabajo, y colectiva, respecto al objetivo común. Nadie puede dejar que el resto haga su trabajo, todos han de cumplir con su parte y han de aprender juntos. El objetivo es que aprendan juntos para que luego se desempeñen mejor como individuos. Además, dentro de esta dinámica, el equipo de trabajo ha de autoevaluarse para tener claro progreso realizado y el esfuerzo de cada miembro.

- Otros de los elementos esenciales del trabajo cooperativo es la **interacción estimuladora**, que, preferiblemente, ha de ser cara a cara. Los alumnos han de compartir recursos, explicarse cosas, promover el éxito del otro, etc. Los estudios dejan claro que los grupos de trabajo son sistemas de apoyo escolar y un sistema de respaldo escolar muy valioso. El hecho de promover personalmente el aprendizaje de otros

compañeros lleva al individuo a adquirir un compromiso personal con los demás, así como a conseguir los objetivos comunes.

- Otro elemento fundamental son las **habilidades de trabajo interpersonal y de grupo**. Se les ha de enseñar a ejercer la dirección, la toma de decisiones, a generar un clima adecuado para el trabajo en el grupo, a cómo solucionar los conflictos que surjan, a comunicarse... Este tipo de habilidades se han de enseñar como cualquier otra materia, puesto que son absolutamente necesarias para desenvolverse en el mundo en el que vivimos. En este aspecto, los autores, ponen el acento en la resolución de conflictos.

- Por último, el quinto elemento es la **evaluación grupal**. El equipo ha de ser capaz de saber en qué punto se encuentran para alcanzar el objetivo requerido y que sus relaciones de trabajo son eficaces. Deben ser capaces de diferenciar entre las acciones que los llevan a conseguir el objetivo marcado y aquellas que no son positivas para el trabajo.

En palabras de los autores:

El empleo del aprendizaje cooperativo requiere una acción disciplinada por parte del docente. Los cinco elementos básicos no sólo son características propias de los buenos grupos de aprendizaje, también representan una disciplina que debe aplicarse rigurosamente para producir las condiciones que conduzcan a una acción cooperativa eficaz. (Johnson et. al, 1999, p. 10)

Otra cuestión importante sería: ¿por qué es apropiado el trabajo en equipo?

Los autores afirman que el método cooperativo en clase, comparado con el competitivo o individualista, da lugar a resultados positivos para los alumnos.

Por una parte, hablaríamos de que mejora el desempeño educativo de los alumnos haciendo progresar su rendimiento y su productividad. Mejora la retención a largo plazo, su motivación, el tiempo que dedican a las tareas, su nivel de razonamiento y pensamiento crítico. Por otro lado, sin duda mejora las relaciones positivas entre alumnos. Incrementa el espíritu de equipo, relaciones comprometidas y solidarias entre ellos, respaldo personal y escolar y se consigue un mayor valor de la diversidad y la cohesión. Finalmente, destacan que contribuye a mejorar la salud mental de los alumnos, lo que incluye el fortalecimiento del yo, autoestima, integración en el aula y la capacidad de enfrentarse a las adversidades y tensiones. Por ello, como conclusión, podemos decir que el trabajo cooperativo en el aula, bien estructurado y llevado a cabo, tiene muchos efectos positivos sobre los alumnos y los prepara para enfrentarse no solo

al estudio, sino al mundo laboral actual. Es una estrategia docente que no se puede dejar de usar en el aula, en contraposición al trabajo individual o competitivo clásico.

DECISIONES PREVIAS PARA EL TRABAJO COOPERATIVO

Cuando el docente diseña una clase a partir del trabajo cooperativo, el diseño conceptual de la misma necesita de la inclusión en los contenidos de objetivos actitudinales, es decir, conductas interpersonales que esperamos que los alumnos aprendan en función de su nivel escolar y, por otro lado, objetivos grupales, que les harán aprender y fomentar habilidades necesarias para cooperar eficazmente unos con otros.

Afirman los autores que una clase de carácter cooperativo requiere los mismos materiales que una de otro tipo, pero con ciertas variaciones, pues el modo de distribuir dichos materiales puede incrementar la cooperación entre los miembros. Por ejemplo, el hecho de repartir solo un juego de materiales para todo el grupo fomentará el trabajo en equipo y la cooperación, puesto que han de compartir el material y necesitan organizarse adecuadamente para que todos puedan participar. Dependiendo del tipo de grupo podemos optar por esta opción o darle a cada uno una copia del mismo. Otra opción, siempre dependiendo del tipo de temario y grupo, puede ser un estilo mixto, donde comparten cierto material y otro se entrega de forma individual. En definitiva, la decisión sobre la distribución del material deberá estar basada en el grupo y el contenido.

COMPOSICIÓN DE GRUPOS

En cuanto al número de miembros del equipo, la regla debería ser: cuanto más pequeño, mejor. Lo ideal, afirman los autores, sería entre 2-4 personas y si se tienen dudas parejas o tríos. Este aspecto dependerá de la edad, los objetivos de la clase y la experiencia en trabajo en equipo. Podríamos enumerar seis factores que influyen a la hora de decidir el número de miembros en cada grupo.

1) Con cada persona que añadimos a un grupo, ampliamos la gama de destrezas y capacidades que lo componen: mentes para procesar información, adquirirla, puntos de vista..., pero si nos pasamos, puede crearse un grupo difícil para trabajar. Habría que pensar en la medida ideal en función del trabajo a realizar.

2) El siguiente factor está directamente relacionado con el anterior. Cuanto más grande sea el grupo, más habilidad deberán tener para poder dar la oportunidad de hablar todos, coordinar acciones, etc. Por tanto, cuando mayor es el número de integrantes del equipo, mayor será la cantidad de prácticas interpersonales y grupales necesarias para manejar esas interacciones.

3) Seguimos con los factores de grupos grandes. Un grupo grande lleva a reducir las interacciones personales entre los miembros y reduce la sensación de intimidad. Esto puede dar como consecuencia un grupo con menos cohesión y una menor responsabilidad individual para contribuir al objetivo del equipo.

4) Por otro lado, habrá que determinar el tiempo que necesitan los alumnos para llevar a cabo la tarea. Cuando menor sea el tiempo disponible, menor cantidad de miembros en el grupo con el fin de conseguir que sea un grupo eficiente.

5) Otro factor importante es que cuanto más pequeño es el grupo más difícil es que los alumnos no hagan su trabajo. En grupos más pequeños es más fácil de ver el desempeño de cada uno y cada alumno es más responsable de sus actos garantizando la participación activa de todos.

6) Por último, cuanto más pequeños sean los grupos, más fácil será detectar problemas dentro de ellos relacionados con dirección de las actividades, control y poder, etc.

ASIGNACIÓN DE ROLES

En muchas ocasiones y dependiendo de los alumnos, el docente puede decidir el asignar una serie de roles a los alumnos con el fin de prevenir que se conviertan en grupos tradicionales u otras complicaciones que dificulten el trabajo en equipo. Esta asignación de roles tiene las siguientes ventajas (Johnson et. al, 1999, p. 24):

- Reduce las posibilidades de que algunos alumnos adopten una posición dominante o pasiva dentro de la dinámica de grupo.

- Garantiza que dentro del grupo se adopten las técnicas de trabajo en equipo básicas y que todos los alumnos las aprendan.

- Crea una interdependencia positiva en el grupo, puesto que los roles son complementarios entre sí y están interconectados.

Hay cuatro tipos de roles para asignar en las dinámicas de grupo:

1) Roles de conformación del grupo: donde hay uno que supervisa el tono de voz, el ruido que se hace o los turnos para hablar o tareas asignadas. Los alumnos, sean del nivel docente que sean, deben aprender a trabajar de forma respetuosa con el resto de los grupos y este tipo de roles nos ayudan en esta tarea.

2) Roles que ayudan al grupo a funcionar, por tanto, a conseguir sus objetivos y que las relaciones entre los implicados sean eficaces. En estos casos podemos tener un encargado de explicar ideas o procedimientos, el que lleva el registro de los avances y demás, el que fomenta la participación de los demás, observador de las actitudes de los demás, orientador sobre cómo avanzar en tareas o procesos, encargado de ofrecer apoyo y encargados de aclarar/parafrasear lo que otros miembros del grupo dicen.

3) Roles que contribuyen a que los alumnos formulen aquello que saben y cómo integrarlo con lo que están aprendiendo. En esta clasificación tendríamos los compendadores/sintetizadores, cuyo objetivo es reformular las conclusiones del trabajo realizado, roles de correctores, cuyo objetivo es ayudar en la corrección de explicaciones o resúmenes de otro miembro, roles de verificación de lo aprendido, investigadores/mensajero, cuyo trabajo es el de conseguir el material necesario para poder elaborar la tarea, roles de analistas, cuya función es relacionar conceptos y estrategias con el material previo y, finalmente, el rol de los generadores de respuestas, es decir, generadores de alternativas a las respuestas ofrecidas por los miembros del grupo.

4) Para terminar, hablamos de **roles que incentivan el pensamiento de los alumnos y que ayudan a mejorar su razonamiento.** Aquí tendríamos roles de crítico de ideas. En este rol hay que hacer hincapié en que se ha de criticar las ideas, no las personas. Hay que destacar este punto como importante a la hora de generar las dinámicas de grupo con los roles. Otro de los cometidos es el de buscador de fundamentos, cuyo objetivo es pedir a los miembros del grupo que fundamenten sus respuestas y conclusiones. Por otro lado, tenemos el rol encargado de diferenciar, entendido como aquella persona que establece las diferencias entre las ideas y los razonamientos del resto. Rol de ampliación. La persona que se encargará de ampliar las ideas y conclusiones de otros agregando u añadiendo información dado el caso. Rol de inquisidor, cuyo objetivo es hacer preguntas profundas que lleven a un análisis o profundización del tema para su comprensión. Rol de productor de opciones, cuya finalidad es hacer que todos vayan más allá de la primera respuesta o conclusión generada. Rol de verificador de realidad, cuyo objetivo es el de ver si se está llevando en tiempo y forma el trabajo para conseguir el objetivo. Finalmente, el rol del integrador, cuya misión es la de integrar todas las ideas y razonamientos en una única posición acordada por todos.

EXPLICACIÓN DE LA TAREA

Puede que resulte una obviedad, pero los autores remarcan que debemos de explicar claramente el carácter y objetivos de lo que tienen que hacer. No siempre se hace y esto repercute en el desarrollo de los grupos. La tarea encomendada debe ser clara y

medible para que sepan qué se espera que hagan y que la tarea del docente de corrección sea sencilla teniendo en cuenta esos parámetros.

Por otro lado, una vez establecida la tarea y sus objetivos, debemos establecer los conceptos, principios y estrategias que deberán emplear, y relacionar estos con su experiencia y aprendizaje previo.

[...] el docente definirá los conceptos pertinentes, responderá cualquier pregunta que puedan formular los alumnos acerca de los conceptos o hechos que van a aprender o a aplicar durante la clase y ofrecerá ejemplos que los ayuden a entender qué van a aprender y a hacer al ejecutar la tarea. (Johnson et. al, 1999, p. 27)

Por último, el docente ha de explicar los procedimientos a seguir para llevar a cabo el trabajo, incluyendo el modo de trabajar en grupo. Si no se sigue esta indicación, el grupo decidirá qué es trabajar en grupo; por tanto, para evitar cierto tipo de formas de trabajar que vayan más en la dirección del grupo de trabajo tradicional, es mejor dar indicaciones. Esto no va a garantizar un óptimo aprendizaje, pero pone unos cimientos buenos en el grupo.

SUPERVISIÓN DE LA CONDUCTA DE LOS ALUMNOS

Se considera que es importante tener una serie de pautas que nos den una guía de cómo supervisar los grupos para que los comportamientos de los alumnos sean correctos y adecuados para el trabajo cooperativo. Hemos de escuchar lo que se discute y habla en los grupos para detectar posibles conductas a reconducir y recoger datos de la interacción. No olvidemos que anteriormente se proponía el rol de un miembro de equipo que vele por la salud del propio equipo. Así pues, proponen un modelo de supervisión de cuatro etapas (Johnson et. al., 1999, p. 44):

1) Preparación para observar los grupos de aprendizaje. En esta fase, además, se decidirá si es necesario un alumno con rol de observador.

2) Observación para determinar el nivel de cooperación que se da dentro del grupo de aprendizaje.

3) Intervención, en caso necesario, para mejorar la ejecución del trabajo en equipo o la propia tarea encomendada.

4) Realizar una autoevaluación por parte del alumnado respecto al trabajo cooperativo realizado.

INTERVENCIÓN EN LOS GRUPOS

Sin duda habrá momentos en los que el docente necesitará intervenir en el desarrollo de la tarea. En opinión de los autores, esto brinda al docente una «ventana abierta» a la mente de los estudiantes. El hecho de escuchar cómo el grupo resuelve un problema o lleva a cabo una tarea determinada da mucha más información de cara a la evaluación que cualquier examen escrito que puedan realizar. Nos da una idea muy exacta de lo que saben y lo que no, de lo que entienden y lo que no; por tanto, los autores lo proponen como medio de evaluar al alumno que va en la dirección de lo que hablábamos anteriormente: una evaluación que sea continua y lo más individualizada posible, y no única en un examen final. En trabajo cooperativo es una herramienta perfecta para conseguir una evaluación más personalizada y, por ello, más afinada. Con el trabajo cooperativo los alumnos revelan su forma de pensar exponiéndolo en observaciones y comentarios, en un ambiente mucho más relajado que en una prueba final, y esto permite al docente poder observar mucho mejor cómo elaboran su comprensión de la tarea con el fin de detectar qué saben y ayudarles a asentar y aprender aquello que no saben.

En lugar de decir: “Sí, está bien”, dirá algo más pertinente a la tarea, como: “Sí, esa es una de las maneras de encontrar la idea principal de un párrafo”. El empleo de un lenguaje más específico refuerza el aprendizaje deseado y promueve una transferencia positiva, pues ayuda a los alumnos a asociar los términos con lo que están aprendiendo. (Johnson et. al, 1999, p. 48)

CIERRE DE LA CLASE

En este sentido los autores son muy claros: la clase la deben de cerrar los alumnos. No tiene sentido cortar el proceso de aprendizaje de repente sin haber sido capaces de poder resumir lo aprendido. Por tanto, se debe de planificar cuándo se va a cerrar la clase para que los alumnos puedan cerrar el aprendizaje y no cortarlo por el tiempo. Resumen este proceso en tres puntos:

- El cierre lo han de hacer los alumnos de forma interna, y no se debe de producir de forma externa.
- Por tanto, es un proceso activo que han de planificar en función del tiempo que tienen disponible para la tarea encomendada.
- El cierre es más efectivo cuando los alumnos le cuentan a otro miembro qué han aprendido. Este hecho ayuda a fijar lo aprendido y proviene del aprendizaje significativo.

Por consiguiente, al final de la clase lo ideal es que se reúnan por tríos o parejas con el fin de reconstruir conceptualmente lo que han aprendido durante el trabajo que han llevado a cabo. Pueden resumir los principales puntos, organizar el material dentro de un marco conceptual, analizar cómo se puede aplicar lo aprendido en futuras ocasiones, etc.

DIAGNÓSTICO DEL APRENDIZAJE

Otro punto importante es la valoración del aprendizaje de los alumnos con el trabajo cooperativo. Toda medida aplicada en clase debe ser medible en términos de valoración de qué ha aprendido el alumno. En este aspecto, los autores proponen llevar a cabo un plan de diagnóstico de evaluación para cada una de las clases, centrado en varios puntos:

1) **Proceso de aprendizaje.** Proponen partir de que debemos centrarnos en evaluar y perfeccionar los procesos de aprendizaje en vez de en los resultados. Esto va en línea con lo que hemos hablado en esta investigación en muchas ocasiones: el docente ha de ser un guía pedagógico que enseñe a aprender en vez de centrarse en evaluar. Las razones son sencillas. Si les enseñamos a aprender, mejoraremos la calidad y cantidad del aprendizaje de los alumnos. Este concepto es el que los autores denominan «aprendizaje de calidad total».

Con el fin de conseguir esta «calidad total de aprendizaje», los autores proponen formar grupos de alumnos donde ellos se hagan responsables de la calidad del trabajo de todos los miembros. Sus funciones serán tres: saber cómo definir y organizar los procesos de trabajo, controlar la calidad de los procesos registrando el proceso mediante indicadores concretos y volcar las puntuaciones en un diagrama con el fin de evaluar la calidad de su trabajo.

2) **Resultados de aprendizaje.** Es necesario que el docente sea consciente de la calidad y cantidad del rendimiento de los alumnos en términos de aprendizaje por clase. Lo tradicional ha sido un examen a final del ciclo lectivo, pero los nuevos tiempos llevan hacia la evaluación en desempeño. Este tipo de evaluación implica el hecho de que los alumnos demuestren lo que saben poniéndolo en práctica en un procedimiento o técnica. Esto, además, y como decíamos anteriormente, se hace en un ambiente más distendido comparado con la prueba final escrita tradicional. “Los alumnos podrán presentar redacciones, exhibiciones, demostraciones, proyecciones de vídeo, proyectos de ciencias, encuestas y trabajos concretos” (Johnson et. al, 1999, p. 54). Por tanto, se necesitará un método apropiado para registrar el desempeño deseado y un criterio como base para evaluar.

3) **Ámbito en el que se efectúa el diagnóstico.** Este debe de efectuarse en un contexto de «la vida real». Esto no es posible en un ámbito real, pero el docente puede diseñar situaciones lo más parecidas posibles donde el alumno necesita aplicar los conocimientos adquiridos para resolver la situación. En el ámbito del protocolo, esta estrategia es muy importante y fácil de aplicar. Se les puede proponer a los alumnos muchos tipos de situaciones obtenidas de la vida real donde han de demostrar lo que saben para aplicar soluciones o, simplemente, recrear un acto.

A partir de aquí, proponen cinco reglas que han de guiar el diagnóstico y la evaluación.

- Efectuar todos los controles y evaluaciones en el contexto del equipo de aprendizaje. Ha de ser individualizado, pero es más eficaz si se hace en el propio grupo.
- La segunda regla es clara: ¡Diagnosticar una y otra vez! Proponen hacerlo continuamente para que puedan tener retroalimentación de lo que están haciendo y de esa manera puedan mejorar: hacerles preguntas con frecuencia, exigir trabajos escritos y/o presentaciones orales.
- Tras ese control que hacemos, les pediremos que se autoevalúen. Eso les hará conscientes de en qué punto están y a partir de ahí ellos tomarán medidas para mejorar lo necesario.
- La cuarta regla que proponen considera aplicar un sistema basado en criterios de diagnóstico y evaluaciones, evitando la comparación entre alumnos. Este hecho siempre supone una destrucción de la motivación.
- La quinta y última regla consiste en emplear una amplia gama de fórmulas de diagnóstico. Cuanta más información tengamos y más veces diagnostiquemos, mejor será la calidad de nuestro trabajo yendo en la dirección del «aprendizaje de calidad total» al que hacíamos mención anteriormente.

Finalmente, cerramos esta revisión al aprendizaje cooperativo y la evaluación y diagnóstico del mismo, a partir de una cita que resume el tema magníficamente:

Un error muy común es no darles suficiente tiempo a los alumnos para procesar la calidad de su cooperación. Los estudiantes no aprenden de las experiencias sobre las que no reflexionan. Para que los grupos de aprendizaje funcionen mañana mejor que hoy, los alumnos deben procesar su trabajo recibiendo retroalimentación, reflexionando sobre las maneras posibles de aumentar la eficacia de sus acciones y planeando cómo trabajar aun mejor en las futuras sesiones del grupo. (Johnson et. al, 1999, p. 59)

La segunda estrategia pedagógica que revisaremos será la del aprendizaje observacional. Tras analizar la naturaleza del protocolo, consideramos que lo mejor sería que pudieran aprender de aquellos actos ya llevados a cabo y de los que hoy en día hay muchos vídeos e imágenes. Qué mejor estrategia que aprender de una realidad que va a ser la suya cuando ejerzan profesionalmente.

2.2.3. Aprendizaje observacional

Otro de los tipos de aprendizaje que consideramos va a ser crucial para la introducción de las TIC en las aulas de protocolo es el denominado aprendizaje observacional. Blasco Mira & Megual Andrés (2007) realizaron una investigación donde hacían que estudiantes de magisterio en *practicum* visualizaran vídeos sobre la práctica docente con el fin de llevar a cabo un ejercicio de aprendizaje basado en la reflexión y el análisis de lo observado. No hay duda alguna que el ser humano aprende muchas cosas por imitación, por tanto, por qué no llevar el análisis de lo que ve a las aulas.

Y justo desde esta perspectiva los autores afirman que la observación nos permite obtener información de un hecho tal y como se produce. Ir allí donde se da el hecho es lo mejor para poder investigarlo. Se debe entender como un proceso sistemático donde intervienen las percepciones del sujeto que observa y las interpretaciones de lo observado. Afirman que para que este proceso sea útil y se pueda aprender de él, necesita ser orientado a una cuestión o problema que dé sentido a la observación y que determine aspectos como qué observar, a quién observar, cuándo, etc.

En esta misma dirección iba la investigación que se llevó a cabo en 2019 sobre la introducción de las series de TV dentro del aula para enseñar a los alumnos protocolo (Delmás Martín, 2018). De hecho, no solo se pueden usar las series, sino que se pueden utilizar vídeos de otros actos que representan la práctica real de su profesión y que, al fin y al cabo, es sinónimo del trabajo que realizarán en el futuro.

Blasco Mira & Megual Andrés, a través de una revisión bibliográfica y sus investigaciones, afirman que el analizar vídeos de otras prácticas docentes es de suma importancia para los profesores, puesto que les ayuda a mejorar la toma de decisiones y a adquirir habilidades docentes. Ni que decir tiene que, es una forma magnífica de poder tener acceso a ese material una y otra vez para fomentar la reflexión sobre dichas imágenes. Y esto, en la práctica, supone que el profesor deje de tener el papel protagonista para ser otra la fuente de formación, a la vez que convierte al alumno en un ser más autónomo.

RESULTADOS

Su metodología en la investigación fue triangular y de los resultados obtenidos durante la misma queremos destacar los siguientes:

Se les preguntó a los estudiantes cuál era su actitud respecto a las posibilidades que representaban los EVA (Entornos Virtuales de Aprendizaje) como soporte didáctico, y la mayoría de los alumnos les dio puntuaciones altas por considerarlos una buena plataforma para poder contribuir al aprendizaje.

Por otro lado, el 95,5 % de los estudiantes opina que los EVA aportan materiales didácticos que, desde esta plataforma virtual, ayudan a integrar la teoría y la práctica facilitando el aprendizaje. Y de esos alumnos, el 92,1 % considera que dichos materiales visuales permiten hacer una reflexión crítica de la práctica a través de la observación de la conducta de otros docentes. Por tanto, esto nos lleva a pensar que hacer lo mismo, tal y como decíamos anteriormente, con la enseñanza del protocolo va a atribuir estas mismas características pedagógicas a los alumnos.

Otro resultado interesante consiste en que el 91 % de los participantes ratificaron que la utilización de la metodología observacional como adquisición de conocimiento es adecuada, puesto que les permite aplicar e integrar los conocimientos teóricos con los prácticos.

Finalmente, y relacionado con los datos anteriores, el 50 % de los sujetos aseguraron que la metodología observacional les ayuda a aprender sobre y en la práctica.

2.2.4. Aprendizaje basado en proyectos

Otra metodología pedagógica que hemos encontrado muy interesante, y en especial para la enseñanza en el protocolo, es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Se define como un modelo a partir del cual los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos con aplicación en el mundo real dentro del aula (Estrada García, 2012, p. 128). Es una metodología constructivista que desarrolla actividades interdisciplinarias, de largo plazo, y que destacan porque se centran en el alumno dándole la responsabilidad del proyecto. A esta metodología pedagógica se le conceden varias características:

- 1) Metodología centrada en el alumno y dirigida por este.
- 2) Definida de manera clara en tres estadios, fundamentalmente: inicio, desarrollo y final.
- 3) Su contenido resulta significativo para los alumnos, ya que resuelven problemas del mundo real.

- 4) Los proyectos son llevados a cabo por investigaciones hechas de primera mano.
- 5) Son sensibles a la cultura local y culturalmente apropiados.
- 6) Sus objetivos específicos están íntimamente relacionados con el proyecto del centro, así como el currículo a impartir.
- 7) Desarrollan un proyecto que puede ser compartido con otros actores.
- 8) Se generan conexiones entre lo académico, la vida real y las competencias laborales.
- 9) Ofrecen la opción de evaluación y retroalimentación por parte de expertos en la materia.
- 10) Ofrecen, también, la opción de reflexión y autoevaluación al alumnado.
- 11) Permiten la evaluación auténtica de lo aprendido.

Este tipo de metodología mantiene a los alumnos motivados, puesto que permite que ellos puedan buscar temas sobre los que quieren trabajar, que les interesan y que les llevan a alcanzar sus propios logros. Por ello, agrega, las ventajas de este tipo de enseñanza son:

- Los prepara para la vida laboral
- Permite establecer conexiones entre lo aprendido en el aula y la vida real
- Promueve el trabajo en equipo
- Permite el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación
- Desarrollan la habilidad de solución de problemas
- Enlazan conocimientos con otras disciplinas
- Mejora su motivación y autoestima
- Aprenden a aplicar la tecnología en el campo de lo real

Para su aplicación dentro del aula, hemos de tener en cuenta las siguientes líneas generales (Estrada García, 2012, p. 130):

- A) Plantear una meta u objetivo para el proyecto que todos los implicados deberán conocer.
- B) Describir la situación o problema a resolver.
- C) Descripción del proyecto y explicación sencilla del objetivo y la forma en la que resuelve la situación planteada.
- D) Describir los estándares de calidad que el proyecto necesita cumplir.
- E) Las reglas a seguir; además, tiempos y metas a corto plazo.
- F) Participantes en el proyecto y los roles asignados.
- G) Establecer unos criterios claros de evaluación, del proceso de aprendizaje y del producto final.

En lo que respecta al ABP, otros autores hablan sobre su empleo en grupo o de forma individual. “Cuando se llevan a cabo colectivamente, el aprendizaje es mayor, pues se promueve el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, a parte de las creativas, propias de cada individuo” (Heras Castro, Mosquera Gende, & Timmer, 2006, p. 490-491). Incluso, agregan, se puede usar con otras metodologías complementarias como el aprendizaje cooperativo, al que hacíamos mención, o el denominado Pensamiento Crítico.

Por otro lado, se propone un listado de características de esta metodología, pero desde el punto de vista de ambos actores del proceso de aprendizaje: los estudiantes, el docente y el propio proyecto (Heras Castro, et. al., 2006, p. 491).

CARACTERÍSTICAS CON RELACIÓN AL ESTUDIANTE

- Se cede el protagonismo al alumno desde el punto de vista del aprendizaje, ya que son ellos quienes investigan y deciden la temática del proyecto en función de sus necesidades e intereses.
- Favorece el aprendizaje significativo, ya que partimos de la práctica de casos reales para su resolución, lo que, además, acerca a los estudiantes a la realidad laboral y profesional.
- Permite la relación de alumnos de diversas edades y niveles.
- Desarrollan pensamiento crítico y creatividad, así como habilidades de búsqueda de información.
- Desarrolla la competencia digital y tecnológica.
- Durante el desarrollo de los proyectos los alumnos asumen diferentes roles y desarrollan diferentes competencias, lo que fomenta el aprendizaje porque experimentan diferentes estilos de ellos.

CARACTERÍSTICAS CON RELACIÓN AL DOCENTE

- Permite al docente adquirir nuevo conocimiento a través de la investigación que llevan a cabo los alumnos, por tanto, hay un aprendizaje bidireccional.
- El profesor adopta el rol de guía pedagógico, supervisor y observador, permitiendo a los alumnos ser los protagonistas del proceso de aprendizaje.
- Puede suponer la coordinación de diferentes docentes, lo que, además, supone favorecer la relación y diálogo entre los mismos.

CARACTERÍSTICAS CON RELACIÓN AL PROPIO PROYECTO

- Parte de las ideas consensuadas de docentes y discentes.

- Las actividades que forman parte del proyecto pueden ser llevadas fuera del aula o centro, propiciando una participación más activa del alumnado.
- Hay un enlace de los proyectos con campos de interés de la vida real.
- Supone diferentes formas de aprender: visualización de vídeos, salidas a campo, lecturas, experimentos, etc.
- Sigue los contenidos, objetivos y competencias del currículo y supone un paso más respecto a este.
- Facilita aprendizajes de varias disciplinas académicas como la lengua, la historia, etc.
- Supone un aprendizaje holístico.
- Lleva a la elaboración de un producto final que puede ser presentado en una gran variedad de formatos.
- Parte de la evaluación puede llevarla a cabo el alumno.

Seguidamente hablan sobre los beneficios y dificultades que conlleva este tipo de metodología. En cuanto a los beneficios, aluden a la adquisición de conocimientos y destrezas básicas, el impulso de capacidades mentales superiores, la habilidad de resolver problemas, el desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo, el fomento de la responsabilidad en el aprendizaje autónomo, su capacidad de autoguía, así como la autoevaluación. Por otro lado, también consideran que aumenta la reflexión y el espíritu crítico, el uso de las tecnologías, la curiosidad por saber más sobre un tema concreto en la dirección que más interés les suscite, les ofrece respuestas a preguntas sobre la vida real y fomenta la creatividad de cara a la presentación del producto final.

Respecto a las dificultades, la primera que nombra es referente al docente y su cambio de rol. Muchos profesores no están acostumbrados a hacer de guía pedagógico en vez de fuente primordial de conocimiento. Por otro lado, afirma que este tiene, además, que hacer un trabajo intenso de observación y escucha activa para darse cuenta de las necesidades del alumno y cómo ayudarle a elaborar el proyecto. Lo que lleva implícito un reciclaje del profesor con el fin de poder responder a todas las inquietudes de sus alumnos. A lo que suma que, si el docente no es capaz de atender las necesidades grupales e individuales de sus estudiantes, este método no resultará suficiente para que aprendan. Ello implicada comprometerse con los alumnos a llevar a cabo el proyecto, puesto que falta de interés, se transmitirá a los estudiantes.

Finalmente, el autor concluye que deberíamos ver el ABP como el proceso de enseñanza-aprendizaje que supone un intercambio de información entre tres actores — docentes, discentes y el medio— para que el estudiante aprenda de una manera real y significativa.

2.2.5. PLE (*Personal Learning Environment*)

Otro de los conceptos importantes en la docencia actual es el de PLE (por sus siglas en inglés). Lo consideramos de vital importancia para introducirlo en la docencia en general y, especialmente, en lo que nos ocupa: la enseñanza del protocolo.

El concepto de PLE surge ligado a las tecnologías de la información y la comunicación, y la capacidad que otorgan a los usuarios para poder encontrar abundante información y hacer posible el aprendizaje a partir de la misma (Adell & Castañeda, 2010). Además de proveernos de información, el fenómeno internet nos permite conectarnos con otras personas de forma lineal o con retroalimentación con el fin de aprender. Partiendo de esta base, se considera a cualquier usuario, más que un consumidor de información, un individuo capaz de crear, remezclar, publicar y compartir la misma en una gran cantidad de formas.

Los autores afirman que existen dos corrientes respecto a qué es el PLE. Por un lado, aquella que hace referencia al concepto como un mero *software* que pone en el centro del proceso al estudiante y la flexibilidad que otorga para aprender. Por otro lado, tenemos una visión extendida del concepto, que lo entiende como una idea pedagógica para las personas que sitúa la tecnología como forma de aprendizaje. En definitiva, es un entramado que cada persona crea en la red y le permite el aprendizaje.

Es con esta segunda con la se quedan, puesto que supone un cambio realmente sustantivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para las propias TIC en el entorno pedagógico. Por tanto,

Concebimos un PLE como el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender. Es decir, que el entorno personal de aprendizaje incluye tanto aquello que una persona consulta para informarse, las relaciones que establece con dicha información y entre esa información y otras que consulta; así como las personas que le sirven de referencia, las conexiones entre dichas personas y él mismo, y las relaciones entre dichas personas y otros que a la larga pueden resultarle de interés; y, por supuesto, los mecanismos que le sirven para reelaborar la información y reconstruirla como conocimiento, tanto en la fase de reflexión y recreación individual, como en la fase en la que se ayuda de la reflexión de otros para dicha reconstrucción. (Adell & Castañeda, 2010, p. 7)

PARTES DEL PLE

Los autores afirman que los PLE permiten tres procesos cognitivos básicos: leer; —visto desde el punto de vista más amplio que permite el concepto—, reflexionar y compartir. Por tanto, en el PLE tiene tres tipos de elementos: en primer lugar, aquellos que suponen herramientas y estrategias de lectura a las que accedo; por otro lado, las herramientas y estrategias que proporcionan reflexión, es decir, aquellos espacios que me permiten la transformación de esa información (analizar, comentar...), y, en tercer lugar, las herramientas y estrategias de relaciones. Hablamos de aquellos entornos a los que accedo donde hay otras personas con las que aprendo o de las que aprendo.

Y si estas clasificaciones las convertimos en formas de tecnología, podemos hablar de tres grupos:

- Aquellas que nos permiten el acceso a la información. Espacios de publicaciones como los blogs o las wikis, repositorios y bases de datos de audio, plataformas de vídeo, multimedia, objetos de aprendizaje, lectores de RSS, etc.

- Tecnología que nos da la capacidad de crear y editar la información. En este caso hablamos de procesadores de texto, herramientas de mapas conceptuales, herramientas de edición de audio y/o imagen, etc.

- Herramientas que permiten la relación entre personas, tales como las redes sociales.

Y con relación a estas últimas, surge el concepto de Redes Personales de Aprendizaje, es decir, redes donde aprendemos con/de otras personas (Adell & Castañeda, 2010, p. 8). Se contemplan tres tipos en función de su propósito:

- 1) Por un lado, aquellos donde nos relacionamos con los objetos de información que publican otras personas. Hablamos de textos, imágenes, vídeos... que publican otros usuarios y donde nuestro interés principal es aprender de dichos elementos. Un ejemplo de ello sería ver un vídeo de YouTube para aprender sobre un tema en concreto.

- 2) El segundo grupo sería aquel al que pertenece la tecnología que usamos para comunicar lo que hacemos y aprendemos fuera del entorno de aprendizaje. El énfasis radica en compartir sitios, experiencias y recursos para aprender, de acuerdo con la idea de que, si los demás pueden aprender de ello, es interesante para mí mismo. Un ejemplo de ello sería Twitter.

3) Último grupo, lo forma la tecnología que nos permite establecer relaciones con otras personas y donde el aprendizaje es mutuo y fruto de esa interacción. Como ejemplos, la red social Facebook o LinkedIn.

En resumen:

Imagen 21: resumen del PLE

PLE:

- Dónde acceder a la información
- Dónde modificar la información
- Dónde relacionarme con otros:
 - A través de objetos que compartimos
 - A través de experiencias y actividades que compartimos
 - A través de relaciones personales

Fuente: Adell & Castañeda, 2010, p. 9.

Por tanto, podemos afirmar que el concepto de PLE va más allá de un simple entorno tecnológico, porque habla y se genera a través de las relaciones que establecemos para aprender. Tiene una parte social y una parte personal o individual, visto desde la perspectiva de lo que aprendemos con otros sin interactuar con ellos y lo que aprendemos de otros al recrear esa información junto con ellos.

Y todo esto nos lleva a otra reflexión: no hay dos PLE iguales. Cada persona desarrolla un tipo u otro en función de su forma de aprender. Por ello, no se puede prescribir un PLE a nadie puesto que cada uno tendrá unas herramientas diferentes, selección de fuentes, etc., en función de las características personales de cada individuo. Lo que está en perfecta armonía con lo que decíamos al inicio y seguiremos diciendo: a través de las TIC, tenemos la gran oportunidad de hacer un sistema docente mucho más igualitario e inclusivo que tenga en cuenta la diversidad de formas en las que se aprende con el fin de que todos puedan desarrollarse al máximo. Pasamos, pues, de un sistema donde el alumno se ha de amoldar al sistema, para llegar a uno que se adapta a cada alumno para permitirle dar el 100% de sí mismo si está dispuesto a ello.

IMPACTO DE LOS PLE

El primer impacto que tiene el PLE, y la razón por la que nos parece un instrumento a implementar en las aulas de protocolo, es el hecho de que su generación permitirá al alumno seguir aprendiendo más allá de su etapa docente. Si lo creamos y consolidamos, el alumno será capaz de seguir usándolo cuando ejerza profesionalmente para

adaptarse a un entorno cambiante que depende de la constante actualización de lo que se sabe.

Adell & Castañeda (2010, p. 10) consideran que hay elementos importantes que hemos de tener en cuenta sobre los PLE.

1) **El papel del discente.** Los PLE le convierten a este en un ser autónomo y activo que busca información, la edita, crea, adapta y emite. Pasamos de los contenidos estandarizados a una riqueza mucho más amplia.

2) **Personalización de la experiencia de aprendizaje.** Mientras que en el sistema docente tradicional el alumno ha de conformarse con la selección que un tercero realiza del contenido y que es igual para todos, el PLE supone una selección propia personal del contenido que se adapta a las necesidades de aprendizaje del discente.

3) **Abundancia de contenido.** Esto es *a priori* positivo, pero destacan los autores que para aquellos que sepan hacer la selección y discriminación del contenido adecuado. El PLE se nutre de muchos elementos libres aportados por usuarios, terceros o sistemas colectivos de filtrado y recomendación.

4) **Implicación social.** En un entorno tradicional tenemos al docente aislado con los alumnos; sin embargo, el concepto PLE rompe este espacio tradicional de aprendizaje para ampliarlo a comunidades de aprendizaje. Los alumnos pueden entrar en contacto con profesionales de la materia que investigan con el fin de que les ayuden o guíen en el proceso de aprendizaje. Internet rompe las barreras del aula para ampliarla al mundo.

5) **Propiedad intelectual y protección de datos.**

Los contenidos, propios y ajenos, están distribuidos en múltiples servicios, idealmente bajo licencias de tipo Creative Commons. Los estudiantes pueden acceder a los contenidos gratuitamente, reproducir y reutilizarlos bajo las condiciones estipuladas por el autor o autores y crear y compartir los suyos propios. (Adell & Castañeda, 2010, p. 12)

6) **La cultura educativa y organizativa,** visto desde la perspectiva de que se experimenta un cambio en la configuración de un modelo de alumno que con el PLE desarrolla un tipo de aprendizaje autoorganizado, por tanto, se hace una selección personal de aquello que se va a usar para aprender, así como de los objetivos y metas pedagógicas, y no una selección igual para todos los miembros de la comunidad educativa.

7) **Aspectos tecnológicos.** Para los autores, prima un modelo de herramientas de *software* tecnológico social débil donde no hay comprobación de fuentes ni de lo que se suministra, en detrimento de plataformas cerradas donde se ofrece material seleccionado y aprobado por el docente.

2.2.6. *Taxonomía de Bloom*

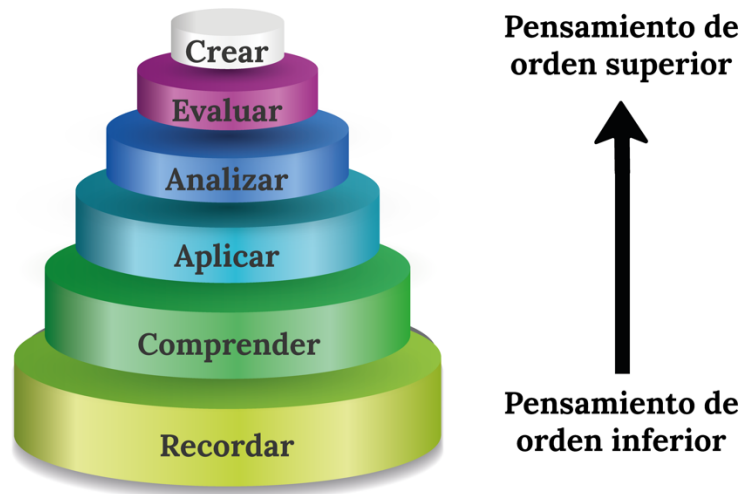
Otro de los elementos a tener en cuenta para el diseño del contenido educativo es la denominada Taxonomía de Bloom (Hernán Losada, 2012).

Dicha herramienta recibe este nombre por el profesor que lideró el proceso de creación: Benjamin Bloom. Fue profesor doctor de la Universidad de Chicago y la taxonomía se empezó a fraguar dentro de la Convención de la Asociación Norteamericana de Psicología en 1948. El equipo de trabajo de Bloom estuvo años trabajando e investigando en esta clasificación y todo ese trabajo culminó con la publicación de la obra *Taxonomy of Education Objectives* donde divulgaron los resultados.

Esta taxonomía supone la jerarquización de las diferentes formas del proceso de aprendizaje con el fin de poder diseñarlo y programarlo de una forma óptima. O dicho de otro modo, es una forma de clasificar las metas educativas que el docente se plantea. Su origen y concepto son desarrollados dentro del paradigma constructivista; y, más exactamente, en la vertiente cognitivista del mismo. Los psicólogos y pedagogos norteamericanos del momento se preguntaban cuestiones como, por ejemplo, cómo medir el grado de adquisición de conocimientos del alumno o cómo fijar los objetivos pedagógicos. A partir de estas y otras preguntas, diseñaron “un sistema de clasificación universal que facilitará fijar objetivos educativos y como consecuencia poder evaluar si los discentes conseguían alcanzarlos” (Hernán Losada, 2021, p. 24-25). Observaron una serie de conductas esencialmente idénticas entre personas de carácter «normal» y un determinado nivel educativo (elemental, medio y superior). Este sistema de clasificación permite describir esos ciertos grupos de conducta observados. De hecho, afirma Hernán Losada, buscaban que ese marco teórico creado sirviera como medio para facilitar la comunicación —en forma de ideas, materiales y formas de evaluación— entre los miembros del cuerpo docente.

Este modelo clasificatorio de Bloom establece una jerarquía de seis niveles de aprendizaje del alumno. Cada nivel presupone la capacitación del estudiante en los niveles anteriores. Cuando mayor sea el nivel en el que nos posicionamos, mayor es el grado de aprendizaje experimentado.

Imagen 22: taxonomía de Bloom



Fuente: elaboración propia

TAXONOMÍA DE BLOOM CLÁSICA

NIVEL 1

El primer nivel lo denominó conocimiento, pero con la revisión de la taxonomía se han sustituido los sustantivos por verbos que se considera son más adecuados. Por ello, este primer nivel es el de recordar. Desde esta aproximación, se sostiene que la memorización supone el principal proceso psicológico y este ocurre sin que tenga que haber ningún tipo de entendimiento o razonamiento sobre el contenido. Este nivel, a su vez, se divide en tres subcategorías:

- 1) **Conocimiento de lo específico:** terminología y hechos.
- 2) **Conocimientos de los modos y maneras de tratar hechos específicos:** convencionalismos, tendencias y secuencias, clasificaciones y categorías, criterios y metodologías.
- 3) **Conocimientos de conceptos o leyes universales y abstracciones de un campo específico:** principios y generalizaciones, y estructuras y teorías.

Finalmente, Bloom advierte que para la evaluación de este tipo de conceptos hay que ser muy cuidadoso, puesto que, si se pregunta de una forma muy diferente a la que se adquirió el conocimiento, el alumno no será capaz de responder adecuadamente.

Recordemos que en este nivel no estamos aprendiendo, sino simplemente memorizando el saber para usarlo como base para otro conocimiento.

NIVEL 2

Nivel de comprensión, o comprender (como se puede ver en el verbo empleado en la imagen). En este estrato el alumno se entera de las ideas fundamentales del mensaje pedagógico y es capaz de explicarlas, aunque no es capaz de relacionarlas con otras materias ni llevar las ideas hasta sus últimas consecuencias. En este nivel hay tres subniveles más:

1) **Transferencia:** es capaz de captar frases no literales, tales como metáforas, ironías, etc.

2) **Interpretación:** la capacidad para entender el mensaje global de un determinado trabajo dentro de un cierto nivel de generalización.

3) **Extrapolación:** ser capaz de manipular una serie de conclusiones con el fin de sacar otras deducciones derivadas.

Como forma de evaluar este nivel, proponen ejercicios para que el discente defina términos o establezca correspondencias entre ciertas definiciones y términos. Añaden que este tipo de evaluación debería llevar aparejado algún cambio en el enunciado original, en forma de situación inédita o claves para extrapolar.

NIVEL 3

Este nivel es de aplicación. El alumno es capaz de utilizar datos y métodos para solucionar una tarea o problema propuesto. Este supone un estrato de abstracción de lo aprendido superior al anterior (2), puesto que se le presenta un problema dado al discente y, sin decir qué tiene que aplicar para resolverlo, sabe buscar la forma adecuada de todo el conocimiento existente.

El alumno deberá aplicar la abstracción adecuada sin que se le haya advertido de antemano si es o no correcta y sin haberle preparado para utilizarla en esa circunstancia específica. Este nivel es el que se exige al alumno en las situaciones de la vida real, de ahí que sea muy importante incluirlo como objetivo de la enseñanza general. (Hernán Losada, 2012, p. 27).

NIVEL 4

Este corresponde al verbo clasificación. En este escalafón el alumno puede distinguir, clasificar y relacionar las hipótesis y las evidencias de la información proporcionada, así como descomponer un problema en partes más pequeñas. Por tanto, saben, comprenden, pueden aplicar el conocimiento, pero, a su vez, son capaces de descomponerlo en partes más pequeñas y explicar por qué es así y no de otro modo. Este nivel se divide en tres más:

1) **Análisis de los elementos**, cuya función es la de descubrir los factores que integran un mensaje pedagógico proporcionado.

2) **Análisis de relaciones**, donde se identifican las conexiones e influencias recíprocas entre las partes y elementos de un mensaje.

3) **Análisis de los principios de la organización o de las normas de estructuración**, donde el alumno conoce la estructura implícita y explícita del conocimiento proporcionado y su relación con el conjunto.

El fin último de este nivel es que los alumnos vayan capacitándose para distinguir lo hipotético de lo cierto en un mensaje determinado, para discernir las conclusiones y probar una afirmación, para diferenciar los aspectos principales de los secundarios, para observar cómo se encadenan unas ideas con otras, para descubrir los verdaderos propósitos de una comunicación, etc. (Hernán Losada, 2012, p. 28)

NIVEL 5

Este es el de la síntesis. El discente puede generalizar ideas, así como aplicar a un nuevo problema para solucionarlo. Manejando el conocimiento que ha adquirido, es capaz de ofrecer soluciones nuevas que suponen un resultado que va más allá de la suma de sus componentes individuales. Este nivel, a su vez, se subdivide en tres más:

1) **Elaboración de un mensaje único**, lo cual consistiría en la capacidad de llevar a cabo una redacción de forma estructurada de las ideas o experiencias adquiridas.

2) **Redacción de un plan o conjunto de operaciones programadas**, lo que implica que se es capaz de estudiar alternativas y tomar decisiones dentro de un mismo contexto.

3) **Deducción de un conjunto de relaciones abstractas**, lo que supondrá una capacidad de elaborar nuevas hipótesis sobre los factores sometidos a estudio y la modificación de esa hipótesis a partir del estudio de los mismos.

NIVEL 6

Nivel de evaluación, donde el alumno es capaz de evaluar, criticar y comparar los métodos o soluciones para resolver un problema o elegir la solución más viable y/o adecuada. Hernán Losada añade que supone llevar a cabo “juicios cuantitativos y cualitativos sobre el grado en que dichos métodos y materias cumplen con los criterios que los condicionan” (2021, p. 29). Este nivel tiene, a su vez, dos subdivisiones:

1) **Evaluación de términos de evidencias internas**, lo que conlleva la capacidad, a partir del criterio del alumno desde sus conocimientos internos, de ser capaz de enjuiciar unos datos o afirmación.

2) **Juicios en términos de criterios externos**, donde se hace el trabajo anterior, pero a partir de normas externas.

Finalmente, añade este autor, para la aplicación de la esta taxonomía, se han hecho listados de verbos que pueden suponer una guía para la evaluación o a modo de palabras clave que definan los objetivos pedagógicos. Esta aportación es muy importante para este trabajo de investigación, puesto que será lo que usaremos a la hora de crear una asignatura o actividad destinada al aprendizaje del protocolo.

Imagen 23: ejemplos de verbos aplicables a cada nivel

Nivel	Ejemplos de verbos
Conocimiento	Nombrar, listar, reconocer, identificar, etiquetar.
Comprensión	Explicar, traducir, resumir, predecir
Aplicación	Aplicar, usar, construir, hacer, desarrollar, implementar
Análisis	Analizar, comparar, clasificar, dividir, simplificar, depurar
Síntesis	Construir, estructurar, hacer, diseñar, planear, solucionar
Evaluación	Comparar, juzgar, justificar, evaluar, medir

Fuente: (Hernán Losada, 2012, p. 29)

Unos años antes, este mismo autor utilizaba la Taxonomía de Bloom para aplicarla en la enseñanza superior de la informática, y escribió un artículo sobre las conclusiones obtenidas (Hernán Losada, 2009).

Dentro de este trabajo hacía referencia a tres características que deberían tener las herramientas educativas basadas en el método de Bloom. En concreto:

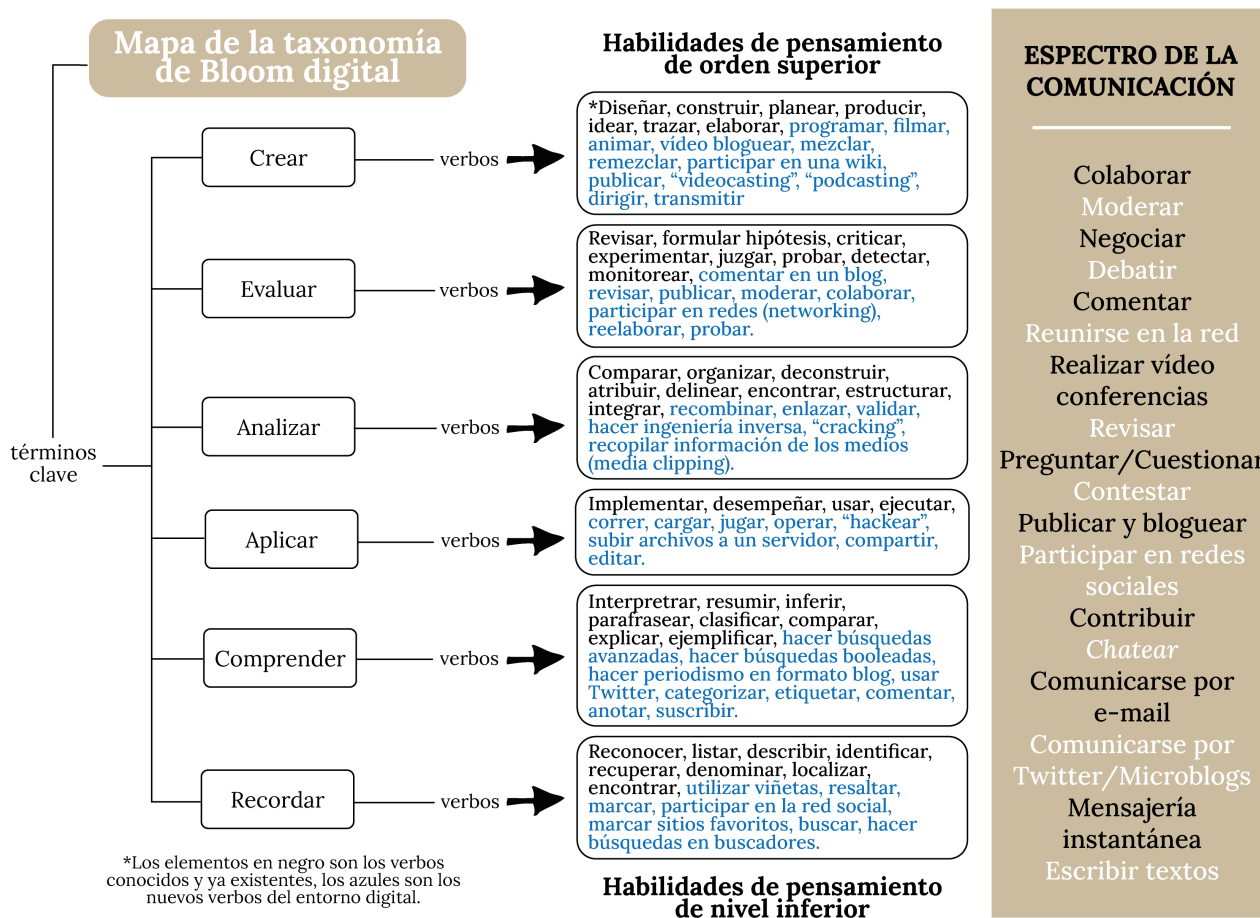
La primera es que **cada herramienta debería centrarse en uno o pocos conceptos**. Aunque deja claro que cada diseño pertenecerá a uno u otro nivel de Bloom en función del uso que se le dé, admite que restringir la cantidad de conceptos que aborda ayuda a centrarlo en uno u otro nivel, así como a facilitar el diseño y su implementación.

Por otro lado, habla de que una **herramienta puede ser creada para dar soporte a la parte teórica y la práctica**. De hecho, afirma que la Taxonomía de Bloom no distingue entre ambas y añade que en los últimos niveles es imprescindible la práctica, así como en los primeros una parte más cognitiva. Por ello, pueden utilizarse en ambos espacios. “La decisión de ofrecer teoría o práctica o ambas debe ser pragmática” (Hernán Losada, 2009, p. 6).

En último lugar, habla de que **una misma herramienta puede prestar ayuda en alcanzar varios niveles**. Incluso que esta puede ser combinada con otras para alcanzar un nivel.

Cuando fue creada la Taxonomía de Bloom, las TIC no existían; por tanto, había que revisarla con el fin poder «digitalizarla» (Churches, 2013). Eso sí, no es que vayamos a aplicarla a las TIC, puesto que son simples herramientas, sino que vamos a analizar cómo aplicar esos verbos propuestos a la parte que supone la digitalización de la docencia. Esta es la propuesta estudiada:

Imagen 24: Taxonomía de Bloom para la Era Digital



Fuente: Interpretación propia del autor Churches, 2013, p. 3

Como podemos observar, en esta imagen aparece un concepto nuevo: habilidades de pensamiento inferior y superior. Las primeras se corresponden con los escalones más bajos, sin embargo, las superiores pertenecen a los escalones más altos. Es una escala gradual.

En lo que concierne a la colaboración, el autor añade que debería estar contemplada en la tarea de gestión pedagógica con la taxonomía. Considera que no es imprescindible para que se produzca el proceso de aprendizaje, pero que, sin lugar a duda, ayuda a reforzarlo en ocasiones. De hecho, piensa que en el s. XXI es una de las habilidades más demandadas y esenciales para desarrollarse a nivel profesional.

Por otro lado, mientras que en los últimos años se tendía a aplicar las habilidades de pensamiento inferior, en la actualidad la docencia persigue «empujar» a los alumnos hacia las de pensamiento superior, que es donde se produce un mayor y óptimo aprendizaje. “El Docente del Siglo XXI jalona el aprendizaje de los estudiantes, construyendo sobre la base de recordar conocimiento y comprenderlo para llevarlos a usar y aplicar habilidades; a analizar y evaluar procesos, resultados y consecuencias y, a elaborar, crear e innovar” (Churches, 2013, p. 5).

TAXONOMÍA DE BLOOM DIGITALIZADA

NIVEL 1 RECORDAR

En el primer nivel contempla acciones como utilizar viñetas, como forma de hacer listas en formato digital, con programas como Microsoft Office u Office.org. También se propone añadir a favoritos recursos, webs, etc., y su ordenación, y, en otro tipo de acción, la construcción colectiva de repositorios de favoritos. Por otra parte, se hace referencia a la creación y gestión de redes sociales, como elemento que permite colaborar y trabajar en red. Finalmente, se habla de buscar en buscadores palabras o frases claves con el fin de obtener información, que supone hoy en día, una de las actividades más elementales de los alumnos. En realidad, esta acción entra dentro de la creación de los PLE que veíamos anteriormente, ya que implicada una forma de que los alumnos busquen información y se formen sobre una materia o concepto.

Los verbos clave para la digitalización de **recordar** son (Churches, 2013): “Reconocer, listar, describir, identificar, recuperar, denominar, localizar, encontrar, utilizar viñetas (*bullet pointing*), resaltar, marcar (*bookmarking*), participar en la red social (*social bookmarking*), marcar sitios favoritos (*favouriting/local bookmarking*), buscar, hacer búsquedas en Google (*googling*)” (p. 6).

Por tanto, ¿qué actividades entrarían en este nivel?

- Recitar, narrar, relatar: procesadores de texto, mapas mentales, tarjetas para memorizar y herramientas para la presentación.
- Examen, prueba: todo tipo de procesadores de texto.
- Tarjetas para memorizar: posible a través de Moodle, Hot Patatoes...
- Definición: procesadores de texto (creación de listas), mapas mentales sencillos, wikipedias, glosarios, como con Moodle, por ejemplo, pruebas de rellenar espacios en blanco, etc.
- Hecho, dato: procesadores de textos (viñetas o listados), mapas mentales, foros, correo electrónico, etc.
- Hoja de trabajo/libro: procesadores de texto, webs, etc.
- Etiquetas
- Reproducción: procesadores de textos para dictar y tomar notas, publicaciones de web personal, diarios en blog, herramientas gráficas, chats, correo electrónico, etc.
- Marcar
- Redes Sociales
- Buscadores

NIVEL 2 COMPRENDER

Este nivel supone el construir relaciones y unir conocimientos, en definitiva, construir significados. El estudiante ya entiende procesos y conceptos y es capaz de explicarlos o describirlos con sus propias palabras.

Las acciones ahora implican la búsqueda avanzada, puesto que no solo debe buscar información, sino, además, tener un conocimiento de la misma más profundo para poder crear, modificar y refinar las búsquedas adaptándolas a sus necesidades. Por otro lado, considera el hecho del periodismo a nivel de blog, es decir, un espacio donde el estudiante habla, escribe y digitaliza en un diario personal sobre una materia concreta. Esta herramienta contribuye a desarrollar pensamiento de orden superior cuando se emplea para discutir y colaborar. En otro orden de cosas, habla de categorizar y etiquetar contenido, pero desde la perspectiva de que no solo sabe buscarlo y entenderlo, como antes, sino que es capaz de organizarlo y estructurarlo también. Otra acción es la de comentar y anotar aquella información que recopila. Finalmente, valoramos que suscribirse a una web o una RSS¹¹ no supone comprensión en sí mismo, pero el hecho de revisar lo publicado conduce a una mayor comprensión de lo que se está investigando.

Los verbos clave para la digitalización de **comprender** son (Churches, 2013): “Interpretar, resumir, inferir, parafrasear, clasificar, comparar, explicar, ejemplificar, hacer búsquedas avanzadas, hacer búsquedas Booleanas, hacer periodismo en formato de blog (*blog journalism*), ‘*Twittering*’ (usar Twitter), categorizar, etiquetar, comentar, anotar, suscribir” (p. 7).

Por tanto, ¿qué actividades considera que entrarían en este nivel?

- Resumir, recolectar y explicar a través de procesadores de textos, mapas conceptuales, publicaciones en la web, wikis, etc.
- Mostrar y contar, con herramientas de audio, vídeo, procesadores de textos, presentaciones gráficas, mapas mentales, etc.
- Listar, con procesadores de textos o mapas conceptuales.
- Etiquetar, con las mismas que la anterior, y, además, gráficos.
- Bosquejar
- Hacer búsquedas avanzadas
- Creación y gestión de un blog

¹¹ Feed RSS o Really Simple Syndication, es un recurso para la distribución de contenidos en tiempo real basado en el lenguaje XML. Esta tecnología permite a los usuarios de un blog o canal de noticias seguir sus actualizaciones a través de un software, sitio web o agregador de navegador. Fuente: foro de <https://rockcontent.com/es/>

- Categorizar y etiquetas
- Registrar comentarios
- Suscribirse

NIVEL 3 APLICAR

Sobre los conocimientos del nivel 1 y 2 somos capaces de aplicar los del nivel 3, donde el estudiante desarrolla productos tales como modelos, presentaciones, entrevistas y simulaciones.

Las acciones de carácter digital de este nivel son iniciar y operar un programa/s con el fin de obtener un resultado básico u específico. Por otro lado, se añade jugar. Se considera que la *gamificación*¹² es uno de los recursos más valiosos —por su éxito— con los que se cuenta en la docencia actual con el fin de ayudar a comprender procesos, tareas y aplicar habilidades. Las siguientes acciones son las de cargar y compartir. Suponen subir contenido a sitios webs u otros espacios en la red y traen como resultado la generación de la habilidad de pensamiento superior compartir. A continuación, se habla del «hackear», pero en su estadio más simple, que consiste en aplicar un conjunto de reglas para alcanzar una meta u objetivo. Finalmente, se habla de editar, que supone la revisión y corrección, si se da el caso, de lo que publicado o compartido.

Los verbos clave para la digitalización de **aplicar** son (Churches, 2013): “Implementar, desempeñar, usar, ejecutar, correr, cargar, jugar, operar, ‘hackear’ (*hacking*), subir archivos a un servidor, compartir, editar” (p 8).

Por tanto, ¿qué actividades entrarían en este nivel?

- Ilustrar a través de Corel, Paint y otras herramientas similares para crear imágenes, narraciones digitales, dibujos animados, etc.
- Simular
- Esculpir o demostrar con presentaciones, gráficas, capturas de pantalla y conferencias usando el audio o vídeo.
- Presentar, que se puede realizar con todo tipo de aplicaciones de audio y vídeo, tableros interactivos, etc.
- Entrevistar, con procesadores de texto, mapas conceptuales, *podcast*, *vodcast*, grabaciones de sonido, aplicaciones de videoconferencia, etc.

¹² La gamificación es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados, ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos. Fuente: blog de <https://www.educativa.com/>

- Ejecutar, podcast, películas, conferencias con programas de vídeo y audio, presentaciones, etc.
- Editar, con Wikipedias, herramientas de audio y/o sonido, desarrollo de documentos compartidos, etc.
- Jugar

NIVEL 4 ANALIZAR

En este nivel se considera el descomponer en partes de carácter conceptual o material y determinar la relación de estas entre sí o con relación a una estructura más amplia con un propósito determinado. Las acciones mentales son diferenciar, organizar y atribuir, así como ser capaz de establecer diferencias entre elementos. Las acciones digitales que se contemplan aquí son recombinar, es decir, lo que estamos haciendo en este trabajo. Con más fuentes, componer un documento diferente. Otra de las acciones es enlazar, que hace referencia a construir enlaces hacia el interior o exterior de otros documentos o webs. Por otro lado, habla de ingeniería inversa, que se define como la capacidad de deconstruir un elemento en varias piezas separadas sin connotaciones negativas. Finalmente, el «cracking», como la capacidad de entender aquello que se maneja con el fin de conocer en profundidad sus fortalezas y debilidades para después explotarlas en su favor.

Los verbos clave para la digitalización de **analizar** son (Churches, 2013): “Comparar, organizar, deconstruir, atribuir, delinear, encontrar, estructurar, integrar, recombinar, enlazar, validar, hacer ingeniería inversa (*reverse engineering*), ‘*cracking*’, recopilar información de medios (*media clipping*) y mapas mentales.” (p 9).

Por tanto, ¿qué actividades considera que entrarían en este nivel?

- Encuestar, a través de herramientas webs para ello, redes sociales, procesador de textos, hojas de cálculo, correo electrónico, foros de discusión, etc.
- Uso de bases de datos
- Resumir, con procesadores de textos y publicaciones en la web
- Elaborar mapas que establecen relaciones
- Informar, con procesadores de textos, autopublicaciones, hojas de cálculo, entradas en blogs, etc.
- Graficar, con hojas de cálculo, digitalizaciones...
- Hacer listas de verificación

NIVEL 5 EVALUAR

En este nivel se habla de formar juicios según ciertos criterios y estándares utilizando la comprobación y la crítica. Tenemos aquí las acciones digitales de blog o videoblog comentando y reflexionando sobre un tema. Por otro lado, publicar, muy relacionado con el anterior, pero en blogs o foros, por ejemplo. Moderar, visto como la evaluación crítica de cierto contenido. Además, colaborar y trabajar en la red, a través de wikis o de documentos a realizar en común mediante herramientas en línea. Esta acción, además, lleva aparejada la evaluación del resto de implicados en sus opiniones y trabajo realizado. Por otra parte, probar, que se define como un hecho clave, puesto que se han de probar las herramientas antes de decantarse por una u otra a la hora de trabajar con ellas. Finalmente, la de validación. Ya hemos hablado de ella y la consideramos de suma importancia. Vivimos en la era de la información digital y hay muchas fuentes de información no fiables a la hora de formarnos. El alumno ha de ser capaz de discriminar fuentes.

Los verbos clave para la digitalización de **evaluar** (Churches, 2013) son: “Revisar, formular hipótesis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear, comentar en un blog, revisar, publicar, moderar, colaborar, participar en redes (*networking*), reelaborar, probar” (p 9).

Por tanto, ¿qué actividades considera que entrarían en este nivel?

- Debatir a partir de procesadores de texto, podcast, vídeos, etc.
- Participar en paneles
- Informar, con procesadores de textos, correo electrónico, publicación de entradas en blogs, etc.
- Evaluar
- Investigar, con procesadores de textos, internet, herramientas en línea, etc.
- Opinar
- Concluir
- Persuadir
- Comentar, moderar, revisar y publicar, en paneles de discusión, foros, blogs, wikis, Twitter, etc.
- Colaborar
- Trabajar en la red

NIVEL 6 CREAR

En este nivel indica que lo que hará el alumno es unir elementos para formar un todo coherente y funcional. Las acciones digitales serán programar, donde creará sus propias

aplicaciones, desarrollar juegos, macros, etc. Por otro lado, filmar, animar, emitir audio y vídeo, así como mezclar y remezclar con el fin de generar contenidos únicos. Por otro lado, dirigir y producir una obra, representación..., que supone un proceso creativo que, por tanto, requiere que el alumno tenga una visión de lo que quiere, que comprenda los componentes implicados y los mezcle creando un producto diferente y coherente. Finalmente, hablamos de publicar cualquier tipo de contenido en cualquier tipo de formato y aplicación. Un ejemplo de ello sería la creación de un videoblog o una Wikipedia de un tema concreto.

Los verbos clave para la digitalización de **crear** (Churches, 2013) son: “Diseñar, construir, planear, producir, idear, trazar, elaborar, programar, filmar, animar, bloguear, videobloguear (*video blogging*), mezclar, remezclar, participar en un wiki (*wiki-ing*), publicar ‘*videocasting*’, ‘*podcasting*’, dirigir, transmitir.” (p 11).

Por tanto, ¿qué actividades considera que entrarían en este nivel?

- Producir películas con cualquier aplicación
- Presentar con aplicaciones para cómics, presentaciones, vídeo, etc.
- Narrar historias
- Programar
- Proyectar
- Blogs y videoblogs
- *Vodcast, podcast y videocasting*
- Planear
- Usar nuevos juegos
- Moldear
- Cantar
- Usar productos para medios
- Elaborar publicidad
- Dibujar

Finalmente, nos gustaría añadir que esta narrativa pedagógica propuesta habrá que revisarla y añadirle las últimas técnicas surgidas conforme vayan surgiendo nuevas. Las TIC llevan mucho tiempo ya con nosotros, pero solo estamos viendo la punta de iceberg. Año tras año se descubren nuevas formas de aplicación que habrá que evaluar y valorar si merece la pena sumarlas a este listado.

2.3. Perspectivas de las TIC en las aulas

Seguidamente, vamos a iniciar nuestro viaje a través de las TIC. Son un elemento que es imprescindible en las aulas del s. XXI y, más, teniendo en cuenta todo lo ocurrido con la COVID-19. Esta situación ha hecho que mundo se dé cuenta que la mayoría no estaba preparada para cambiar a una docencia que incluyera la tecnología.

[...] según los expertos, hemos acelerado la transición digital no menos de cinco años en solo uno. [...] la situación de la educación mediática en España es un asunto pendiente desde hace décadas, que no se ha abordado seriamente, como sí han hecho en toda Europa central y del norte, donde se lo han tomado muy en serio. (Górriz, X., 2021)

Estas eran las palabras de Javier Marzal, catedrático de comunicación audiovisual de la Universitat Jaume I, en una entrevista. Por tanto, la realidad nos revela que esta investigación es más importante que nunca, necesaria y de plena actualidad.

Por consiguiente, vamos a hacer una revisión de las últimas investigaciones en materia de TIC en el ámbito docente para enmarcar la situación y darnos un punto de partida sobre el que trabajar en la docencia del protocolo.

Hay estudios que hablan sobre las TIC en el aula, pero desde sus oportunidades, riesgos y necesidades asociados (Almenara, 2007). Vamos a ir viendo todos estos aspectos.

LIMITACIONES DE LA TECNOLOGÍA EN LAS AULAS

1) Por un lado, hay que hacer hincapié en el acceso a los recursos y en ellos mismos. Es decir, no todos los estudiantes tienen internet. La llamada brecha digital hace referencia a que hay una serie de países y una parte de la sociedad sin acceso a la tecnología.

De hecho, dentro de las mismas sociedades avanzadas, con la COVID los docentes se han dado cuenta de que existen varios tipos de alumnos en cuanto al acceso a la docencia a distancia. Por un lado, están aquellos que tienen su propia habitación y ordenador o tableta para poder trabajar. Además, cuentan con una conexión a internet con la que pueden agregarse a una clase a distancia si es necesario. Por otro lado, tenemos alumnos que no tienen conexión a internet propia o es de mala calidad, que no cuentan con habitación propia o que, simplemente, o no tienen tableta u ordenador, o es muy antiguo e inútil para asistir a clases a distancia. Por consiguiente, incluso en

países avanzados con un buen nivel de penetración y difusión de la tecnología, existen desigualdades entre los alumnos para poder acceder a la docencia.

Y, por otro lado, en cuanto a los propios recursos en sí, el problema es de qué tipo son y si son o no idóneos. No cualquier información es veraz y adecuada para todos.

2) La información no está en la red por *arte de magia*. Se necesita de una infraestructura específica que permita su correcta administración, así como su actualización.

3) La tecnología, como todo nuevo «ítem», requiere de formación, pero también de un personal de apoyo técnico cuando se requiera.

4) Coste más o menos alto para la adquisición de los equipos adecuados para poder desarrollar una propuesta formativa rápida y apropiada. Y nos permitimos añadir que, a menudo, se necesita ir actualizando con cierta frecuencia las infraestructuras, como podrían ser los propios ordenadores o los programas.

5) Necesidad de formación para poder manejar la nueva tecnología que se incorpora a la docencia.

6) Hay una necesidad de que tanto docentes como discentes se adapten a nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje. Si vamos a usar una nueva serie de tecnología para enseñar, no se puede hacer desde el viejo sistema de enseñanza de clase magistral.

7) El estudiante debe saber trabajar en equipo, puesto que las TIC traen consigo frecuentemente la necesidad del trabajo colaborativo.

8) Problemas relacionados con los derechos de autor y la seguridad en la red. Se ha de formar a los alumnos en las buenas prácticas con la tecnología con el fin de evitar malos usos.

9) Las actividades en línea, si no están bien diseñadas, pueden consumir mucho tiempo en su elaboración.

10) El desarrollo de los materiales para la nueva forma de docencia requiere de gran cantidad de tiempo.

11) No todos los cursos y contenidos se pueden distribuir por la web.

12) Muchos entornos son demasiado estáticos y consisten básicamente en ficheros de texto descargables.

13) Si no se les da un formato específico a los materiales creados, se puede tender a la creación de materiales cuyo objetivo es el de antes: la formación memorística.

14) Al ser los pioneros dando los primeros pasos, no tenemos otras personas que tengan experiencia en el tema, por ello la experiencia educativa es el medio de formación.

MITOS Y CREENCIAS ASOCIADOS A LA TECNOLOGÍA

Tras este listado completo de limitaciones, el informe entra en el terreno de los mitos y creencias asociados a las TIC en el aula.

El primer mito que nombra hace referencia a “Modelo democrático de educación, que facilita el acceso a la educación a todas las personas. Educación/formación para todos” (Almenara, 2007, p. 12). Partimos de que, aunque hoy en día están muy extendidos, internet y su tecnología no llegan a todos los países por igual ni a toda su población. El mundo sigue dividido en gente con recursos y sin ellos, por lo que las TIC concebidas para democratizar la información se convierten en una herramienta de desigualdad y discriminación. A este fenómeno se le denomina brecha digital y es a lo que hacíamos referencia anteriormente.

El siguiente mito es el de que la tecnología propicia la libertad de expresión y la participación igualitaria de todas las personas en la red. Este mito se desmonta desde el principio con los argumentos ofrecidos en el anterior, pero, además, teniendo en cuenta que tener acceso a la información no quiere decir que tengamos más conocimiento. El hecho de tener acceso a un teclado no quiere decir que vayan a desaparecer las diferencias culturales, por tanto, “La igualdad de acceso al conocimiento, no es la igualdad ante el conocimiento” (Almenara, 2007, p. 12).

El tercer mito relacionado con las TIC es que nos da acceso a una amplitud de información y contenido. Es sin duda cierto, pero sin la capacidad de evaluar y discriminar la información a la que accedemos no sirve de nada su accesibilidad.

El siguiente mito apunta al valor *per se* de la tecnología. Solo por el hecho de usar una determinada tecnología en el aula no va a mejorar la calidad pedagógica. Es necesaria una transformación de la tecnología en tanto en cuanto que haya una estrategia curricular detrás de ella con el fin de que el valor que se le otorga sea real y aporte. El uso de tecnología, sin más, no aporta valor en sí mismo. Este es uno de los hechos más importantes en relación con las TIC.

El quinto mito se refiere a que las tecnologías son neutrales y que solo dependiendo del uso que se les dé son beneficiosas o perjudiciales. Cuando se crea un contenido se le inculcan una serie de valores culturales que, por descontado, se transmiten a aquel que los lee o visualiza.

Otro mito es el que habla de las grandes ventajas asociadas a las TIC en cuanto a interactividad. Si bien es cierto que mejora la comunicación entre los diferentes actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en muchas ocasiones, depende de cómo se usen, el estudiante se convierte en un ser que repite los comportamientos anteriores: lee información, la imprime y la memoriza. Hay que saber cómo hacer frente a esta situación para que se conviertan en procesadores activos y conscientes de la información.

Y relacionado con el anterior, tenemos el siguiente mito, que confiere a la tecnología más impacto, más efectividad y más facilidad para la retención de información. El simple hecho de que se tenga, en términos cuantitativos —más acceso a información—, no quiere decir que haya una mejora de la misma desde el punto de vista cualitativo.

El conocimiento que adquirimos es el resultado de nuestra interacción cognitiva y social con la información, en un momento y en un contexto dado. De forma que lo importante, muchas veces, no es cómo nos llega la información, sino qué hacemos con ella y cómo llegamos a procesarla. (Almenara, 2007, p. 13)

Sin duda, otro de los mitos más extendidos es que produce aprendizaje en menor tiempo y con un menor coste. Con la revisión de los estudios realizados hasta el momento, no se ha demostrado este hecho.

Para finalizar, existe el mito de que se puede crear una única tecnología que aglutine todas las demás para que no haya que hacer uso de muchas de ellas. Desde la perspectiva de estos estudios, esto es un error, ya que usaremos unas u otras en función de los objetivos pedagógicos que se hayan marcado. Por tanto, es una selección *ad hoc* en función de la materia a impartir. De hecho, Almenara ofrece unos criterios para guiarnos en la selección de la tecnología adecuada (2007, p. 15):

- Selección de medios atendiendo a objetivos y contenidos que se van a transmitir y alcanzar.
- La predisposición de docente y discentes hacia una determinada herramienta puede condicionar los resultados obtenidos.
- Tener en cuenta las características del grupo de alumnos: edad, estilos cognitivos, nivel sociocultural y educativo, etc.
- Contexto instruccional y físico.

- Tener en cuenta las diferencias cognitivas entre los estudiantes, ya que pueden condicionar los resultados y las formas de uso de la tecnología.
- Características técnicas y sémicas, así como su calidad.
- El nivel de participación de profesores y alumnos que permite.
- Análisis de la capacidad y forma en la que el medio facilita la comunicación entre los actores implicados en el proceso de formación, así como los valores transmitidos.
- Accesibilidad de todos los alumnos a esa tecnología.
- Características de accesibilidad y *usabilidad*.
- En la medida de lo posible, usar medios que puedan relacionarse con otros.

NECESIDADES QUE IMPLICAN LAS TIC EN EL AULA

En este mismo estudio también hay una reflexión sobre qué necesidades implican las TIC en la educación.

La primera necesidad es lógica y nos habla de que se encuentren presentes en los centros, pero que, además, estén incorporadas en los espacios físicos. Si vamos a hacer uso de ellas, lo normal sería que no solo estuvieran en un aula de informática, sino en todos los espacios docentes. Lo que implicaría a su vez que estuvieran disponibles para uso de profesores y alumnos y que se creen contenidos específicos.

Por otro lado, y como otros autores han puesto de manifiesto, como se trata de integrar las TIC y de generar un espacio de aprendizaje diferente con estrategias distintas, el profesor ha de adoptar otro rol en el cual va a ser un guía educativo que acompañará y guiará al alumno en el proceso de aprendizaje. “Consultor de información-facilitadores de información; facilitadores de aprendizaje; diseñadores de medios; diseñadores de situaciones de aprendizaje mediadas para que los alumnos aprendan; moderadores y tutores virtuales; evaluadores continuos y asesores-orientadores” (Almenara, 2007, p. 16). En definitiva, el docente pasa a ser un experto en contenidos y diseñador de la experiencia de aprendizaje más que un facilitador verbal de información. Si antes la mayoría de su tiempo se iba en impartir clases magistrales, ahora se produce un cambio más destinado a la producción del contenido y el asesoramiento pedagógico.

Este nuevo rol del profesor va a hacer que su trabajo requiera más tiempo, por tanto, es imprescindible que aprenda a trabajar en equipo y que colabore con otros docentes con el fin de ayudarse mutuamente y facilitarse el trabajo. Hoy en día hay docentes que no quieren compartir sus materiales con otros, pero la nueva configuración del trabajo del docente que implican las TIC necesita de profesionales abiertos a trabajar con los compañeros de trabajo del mismo o diferente centro. De hecho, consideramos que sería muy interesante a nivel de protocolo el crear una red de conexión entre profesores que quieran usar la tecnología en el aula, con el fin de poder crear y compartir contenidos,

formas de evaluación, las experiencias... Asociado a la figura del profesor tenemos otro cambio, que no es otro que el de tutor virtual. La tecnología supone una ampliación de las formas de comunicación, las de carácter virtual, y el docente tendrá que aprender a manejarla y gestionarla con el fin de amoldarse a su nuevo papel de tutor virtual.

Sin duda, otras de las necesidades será la de la alfabetización en la tecnología. Como toda herramienta nueva, tanto alumnos como profesores tendrán que aprender a usarla para poder sacar el máximo partido de ella en todas sus facetas: herramienta de comunicación e interacción, evaluar y seleccionar información, utilización de los medios, etc. Si esta formación no tiene lugar, ocurrirá que sujetos con formación baja para su uso, solo la usarán como elemento de búsqueda de información, mientras que otros usuarios con una alfabetización digital más alta serán capaces de crear contenidos transformando la información, formarán parte de comunidades virtuales y llegarán a usarlas como instrumentos de trabajo colaborativo.

Finalmente, se habla de la necesidad de asumir en la creación de materiales dos principios básicos: por un lado, cuanto menos, más y, por el otro, lo técnico supeditado a lo didáctico. Respecto al aspecto de cuanto menos más, considera que debemos huir de crear conceptos de webs o recursos de otro tipo recargados y muy bonitos, pero poco funcionales. Hay que ir al justo medio de ambos conceptos optando ante la duda por lo menos, para evitar que las webs tarden mucho en cargar y otros problemas asociados. Por otro lado, respecto a lo técnico supeditado a lo didáctico, hablamos de que más información no quiere decir más aprendizaje o comprensión de contenidos por los discentes. “[...] el aprendizaje vendrá a partir de la actividad cognitiva que se realice con la información, la estructura didáctica en la cual lo insertemos y las demandas cognitivas que se le reclamen que haga con el material” (Almenara, 2007, p. 18).

Hay otros estudios en los que se diserta sobre las TIC en las aulas con sus funciones y limitaciones (Marqués Graells, 2012), pero desde perspectivas diferentes.

Desde este enfoque, las TIC han supuesto no solo un gran cambio en las aulas, sino en todos los ámbitos de la sociedad. Sus efectos se pueden ver en mayor medida en el espacio laboral y docente. Por esa razón, se identifican tres posibles reacciones de las instituciones educativas para adaptarse al fenómeno que significa la tecnología:

- 1) Lo que denominamos **escenario tecnócrata**. Se define como la situación en la cual las escuelas se adaptan al fenómeno tecnológico a través de pequeños ajustes. Por un lado, introduciendo la alfabetización digital en el currículum para que los alumnos mejoren la productividad en el proceso de la información (aprender SOBRE las TIC) y, por otro lado, una vez iniciada la primera parte, usar las TIC como fuentes de información y proveedoras de materiales didácticos (aprender DE las TIC).

2) En segundo lugar, el **escenario didáctico**. En este tipo de reacción a las TIC se implementa la anterior y, además, se introducen nuevos métodos didácticos constructivistas que hacen uso de la tecnología desde la perspectiva del aprendizaje cognitivo, es decir, aprenden CON las TIC en actividades interdisciplinarias y colaborativas. Todo ello se sustenta en que, para que desarrolle todo su potencial de transformación en las aulas, la tecnología se ha de convertir en un instrumento cognitivo capaz de mejorar la inteligencia y producir un deseo en el alumno de seguir aprendiendo.

3) El tercer y último se denomina **escenario holístico**. En dicho espacio los centros hacen una profunda reestructuración de todos los elementos alrededor de la docencia para adaptarla a las TIC y al entorno. No solo enseñamos qué es la tecnología y cómo se usa, sino que además enseñamos a través de ella y preparamos a los alumnos para un entorno cambiante: "la escuela lo que pretende es preparar a la gente para este entorno, si este cambia, la actividad de la escuela tiene que cambiar" (Marqués Graells, 2012, p. 3).

Por consiguiente, el tercer escenario es por el que apostamos y se debería apostar en la docencia actual. Este es el que implica romper con lo anterior y crear un sistema nuevo adecuado para el binomio tecnología-docencia.

IMPACTO DE LAS TIC

Este estudio, tras analizar los tres diferentes escenarios que se están dando con las TIC, sintetiza en varios puntos su impacto.

Por un lado, habla de la importancia creciente de la educación informal de los individuos. La tecnología está presente en todas las facetas de nuestra vida, por ello, a través de nuestras relaciones sociales, la televisión, la radio, internet y otros medios sociales tiene más importancia en el bagaje personal. Museos, bibliotecas y otras instituciones culturales, usan cada vez más la tecnología para presentar y divulgar su contenido en la población. Los estudiantes cada día más saben cosas que aprenden fuera del currículum oficial de los centros docentes, por ello, el verdadero reto de los centros educativos es el de integrar todas estas aportaciones a los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma estratégica. Más allá de los espacios formativos hay mucho material que los estudiantes ya están empleando y que puede servir como elemento docente integrado en una estrategia pedagógica.

Otro de los impactos de las TIC en las aulas ha venido por la mayor transparencia que conlleva una mayor calidad de los servicios ofrecidos por los centros docentes. Todas las instituciones educativas actualmente tienen su espacio en el internet donde presentan

sus centros, dan a conocer sus características, las actividades que llevan a cabo, etc. Estas prácticas redundan, sin lugar a duda, en una mayor transparencia que lleva a la mejora de la calidad de los centros.

En otro orden de cosas, otro de los impactos que tienen es la compensación de la brecha digital. Hoy en día la mayoría de los alumnos tienen un dispositivo en casa, pero en el caso de que no sea así, los centros educativos se mantienen abiertos en horario no lectivo para que esos alumnos que carecen de tecnología puedan acceder a ella. De hecho, este informe va un paso más allá proponiendo que las autoridades, sean locales, autonómicas o estatales, introduzcan cursos de alfabetización digital para aquellos que los necesiten. Sería una forma muy interesante de acercar la tecnología a aquellos que quieran, ya que forma parte de nuestra sociedad. No solo por tener acceso a la tecnología sabemos emplearla. Hay que formarse en ella.

Y al hilo de lo anterior, tenemos el impacto que las propias TIC suponen. Constituyen una fuente de información casi ilimitada que, además, los alumnos han de saber procesar y transformar. Significan en sí un nuevo canal de comunicación y, a su vez, un medio de expresión de la creatividad.

Las TIC, sin duda, han supuesto un impacto en la evaluación. Cada vez son más los docentes que deciden usar las diferentes herramientas tecnológicas con el fin de evaluar a los alumnos.

Pero, además, exigen que los docentes estén en continua formación con el fin de poder adaptarse a ellas y emplearlas en clase.

Por último, su impacto ha propiciado el surgimiento de los denominados entornos de aprendizaje virtual (EVA).

FUNCIONES DE LAS TIC EN LA DOCENCIA











El informe analiza el hecho de encontrarnos con dos generaciones diferentes. La primera es la que ha nacido sin esta tecnología, que se está adaptando a ella y está aprendiendo a introducirla en su vida. Por otro lado, está la generación que ha nacido con ella, que la consideran un elemento más de su vida y que le cuesta poco de aprender el uso de un elemento nuevo relacionado con las TIC. Por tanto, la tecnología forma parte de nuestra vida en todos sus aspectos y los centros educativos han de partir de esta base para construir espacios pedagógicos en las aulas. Y no solo eso, en la medida de lo posible han de acercar toda esa tecnología a los alumnos. El velo que separaba las aulas y el mundo se vuelve cada vez más fino. El objetivo en clase es el de preparar a sus

integrantes como ciudadanos del futuro en un entorno cambiante y plagado de tecnología.

Por tanto, las funciones de las TIC en las aulas están relacionadas con:

- Alfabetización digital de estudiantes y, por qué no, de profesores, familias, etc.
- Uso personal de la tecnología: acceso a la información, gestión y proceso de datos, comunicación, etc.
- Gestión de los centros; secretaría, bibliotecas, tutorías con los alumnos, etc.
- Usos didácticos para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Comunicación con todos los actores envueltos en el proceso de enseñanza.
- Comunicación con el entorno.
- Comunicación del cuerpo docente con otros centros para compartir conocimientos, estrategias, materiales... a través de redes y comunidades virtuales.

Imagen 25: funciones de las TIC en la educación

-  **Medio de expresión:** escribir, dibujar, presentaciones, webs...
-  **Canal de comunicación:** colaboración e intercambio.
-  **Instrumento para procesar la información.**
-  **Fuente abierta de información** (mass media, self media).
-  **Instrumento para la gestión** administrativa y tutorial.
-  **Herramienta de diagnóstico** y rehabilitación.
-  **Medio didáctico:** informa, entrena, guía aprendizaje, motiva.
-  **Generador de nuevos escenarios formativos.**
-  **Medio lúdico y para el desarrollo cognitivo.**
-  **Contenido curricular:** conocimientos, competencias.

Fuente: Interpretación de autor Marqués Graells, 2012, p. 7.

NIVEL DE INTEGRACIÓN Y FORMAS BÁSICAS DE USO

Además, dentro de esta investigación podemos identificar cuatro niveles de integración de las TIC en el aula (Marqués Graells, 2012, p. 8):

1) El primer nivel está relacionado con TIC para aprender SOBRE las TIC. Nos referimos a la alfabetización digital. Lo más básico que significa aprender qué es la tecnología y qué ocurre habitualmente en las aulas de informática de los centros.

2) El segundo nivel es aprender de las TIC en las aulas de informática, pero en otro aspecto. Los profesores llevan a los alumnos al aula de informática donde llevan a cabo actividades didácticas con un programa educativo. También para la búsqueda de información o para realizar trabajos de forma individual o en grupo con procesadores de texto y demás aplicaciones.

3) El tercer nivel supone las TIC como soporte, pero en este caso ya en la propia aula, es decir, aprender DE y CON la tecnología. Un ejemplo de ello sería cuando el profesor usa la pizarra digital, de ese modo accedemos a imágenes, vídeos, sonidos..., mismos métodos docentes pero que se ven ampliados por el uso de la tecnología. Esta TIC puede suponer un cambio en la metodología contribuyendo a la participación del alumnado con recursos que hayan encontrado ellos mismos en red ellos mismos.

4) En el último nivel, usamos las TIC como elemento cognitivo y para el aprendizaje distribuido, es decir, usamos la tecnología en el aula como complemento a las clases presenciales o como espacio virtual de aprendizaje (EVA). De este modo, planteamos una docencia centrada en el estudiante, donde las TIC posibilitan el llevar a cabo actividades e interacción de forma sincrónica y asincrónica. Se abre un mundo muy amplio donde el estudiante puede decidir cuándo y dónde formarse, es decir, completa flexibilidad, accediendo a la información, a la comunicación, debate de temas con otros alumnos o el docente, compartir datos...

Por otro lado, en la investigación se reflexiona sobre por qué tenemos que integrar las TIC en el aula.

Sin duda, la razón más importante es la fundamentada en que, a partir de la tecnología, tenemos la oportunidad de impulsar un cambio educativo que lleve a un nuevo modelo docente más personalizado y centro en la actividad de los alumnos. Las TIC forman parte de su vida y lo harán el resto de ella, y su uso nos permite el poder darles herramientas a través de la que aprender de forma individualizada. Como decíamos anteriormente, cada estudiante tiene una forma de aprender y esta metodología nos permite darle a todos las herramientas más adecuadas y reducir el fracaso escolar. En definitiva, una escuela para todos de forma más amplia no solo en acceso, sino en formas de aprender.

Lo que nos lleva a otro dato: la multiculturalidad de las aulas. En el curso 2004/05 había casi medio millón de alumnos inmigrantes matriculados en estudios no universitarios en

España. En el último curso 2020/21¹³ hubo 860 000. Este perfil estudiantil que no tiene la lengua española como materna, tiene en las TIC un valioso aliado para ayudarles en el proceso de aprendizaje e integración creando una escuela más eficaz e inclusiva para ellos.

En conclusión, este estudio nos da tres razones para la inclusión de las TIC en las aulas. Primero habla de la alfabetización digital. En la sociedad actual en la que vivimos son absolutamente necesarias y todos debemos de saber qué son y cómo funcionan. Por otro lado, habla de la productividad. Su uso nos proporciona herramientas para recabar información, producirla y transformarla, comunicarnos, etc. Finalmente, habla de su poder de innovación en las prácticas docentes. Nos permiten, sin duda, mejorar el proceso de aprendizaje reduciendo el nivel de fracaso escolar.

LIMITACIONES

De la misma manera que tienen muchas ventajas, las TIC también tienen un gran número de limitaciones que se han de tener presentes (Marqués Graells, 2012, p. 12):

1) **Exigen.** En tanto en cuanto que, para poder hacer uso de ellas, necesitan toda una determinada infraestructura o, al menos, una serie de aparatos. Por tanto, esta exigencia requiere de una inversión para poder tenerlas disponible. Lo que nos lleva a lo que decíamos al inicio de este apartado: la educación pública está financiada por el Gobierno de la nación y sus recursos son limitados.

2) **Información.** La información es poder, pero también puede producir lo que denominaremos «toxicidad informativa», es decir, depende de las fuentes que se consulten que sean fiables o no. No siempre es fácil el poder distinguir las y esta sería uno de los grandes peros que tiene el uso de las TIC en las aulas.

3) **Comunicación.** Las TIC nos permiten muchas formas nuevas de comunicarnos, pero, a la vez, como en el caso anterior, un exceso de comunicación puede ser perjudicial. Del mismo modo, hay que seguir una serie de protocolos en la misma respecto a la *netiqueta*.

4) **Fugacidad tecnológica.** Se requiere cierta tecnología, no basta con tenerla. Esta va «caducando» y se ha de ir adquiriendo la nueva por necesidad del propio sistema.

5) **Materiales didácticos.** Se están realizando guías y otros elementos que no siempre se hacen siguiendo una estrategia pedagógica. En ocasiones, como decíamos,

¹³ Datos obtenidos del Ministerio de Educación. Consultados en junio de 2021.

solo son meros instrumentos metidos dentro de un esquema de docencia de antes de las TIC que carecen de efectividad y a veces suponen un obstáculo.

6) **Profesor.** El docente supone una limitación puesto que muchos de ellos no quieren oír ni hablar de hacer cambios en sus estrategias pedagógicas o, en el caso de que quieran, necesitan formación, además de más tiempo. Crear nuevos materiales de trabajo para el aula necesita de una metodología adecuada, de conocer la herramienta y más tiempo para poder generarlos desde cero.

7) **El entorno.** Aprender con las TIC puede ser muy bueno, pero a la vez puede hacerte sentir solo. Entornos en los que solo hay contacto virtual eliminando el factor humano, que tan importante es en la docencia. Según cómo se hagan las cosas, puede ser una gran limitación.

8) **Control de calidad.** «Cualquiera» puede impartir docencia, y más si hablamos de títulos no homologables. Es un factor para tener en cuenta. Podríamos decir que significa una «democratización docente», pero visto desde la perspectiva, en ocasiones, negativa.

9) **Estudiante.** Con ellos hemos de tratar fundamentalmente sus habilidades y la motivación. En entornos de clases presenciales o semipresenciales, estos aspectos son más fáciles de controlar, pero cuando hablamos de entornos completamente virtuales hay que trabajar este aspecto para que los alumnos no se desmotiven. Además, se han de tener en cuenta las habilidades de los alumnos. En ocasiones, se necesita enseñarlos a utilizar ciertas herramientas nuevas que no han usado nunca.

Del estudio que ha hecho este autor, la gran conclusión es que las TIC suponen un nuevo paradigma en la enseñanza que se centra en el alumno y está basado en el constructivismo pedagógico. Además, este nuevo constructo docente asegura que los alumnos aprenden el manejo de las TIC de acuerdo con lo que la sociedad moderna les demanda, tratando de despertar su curiosidad, iniciativa, responsabilidad, trabajo en equipo, etc.

Rodríguez Izquierdo (2010) tiene un estudio donde reflexiona sobre la influencia e impacto que tienen las TIC en las aulas. Inicia su análisis con la reflexión de Bricall sobre los tres elementos sobre los que las TIC tienen influencia en la educación: contenidos, desde el punto de vista de la investigación y el de la formación; en segundo lugar, el modelo de enseñanza, y, por último, el modelo de organización.

En su investigación pone de manifiesto el sustancial cambio y el gran potencial para introducir las TIC en las aulas que ha supuesto el nuevo Sistema Europeo de Trasferencia y acumulación de Créditos (ECTS) para la docencia universitaria. Este nuevo modelo se centra en los estudiantes y la carga de trabajo que estos necesitan para conseguir una serie de objetivos pedagógicos del programa de estudios; por tanto, es un sistema que tanto docentes como las propias instituciones educativas puede aprovechar para que se hagan los cambios necesarios para introducir las TIC adecuadamente. En opinión de la autora, se necesita crear un tipo de formación universitaria que suponga un punto de partida a partir del cual el profesional se irá actualizando y reciclando según las necesidades del mercado y de la profesión. Se precisa de un individuo que “sea capaz de manipular el conocimiento, de actualizarlo, de seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente, de entender lo que aprende, de tal forma que pueda adaptarlo a nuevas situaciones que cambian rápidamente” (Rodríguez Izquierdo, 2010, p. 33).

Al hilo de estos últimos argumentos considera que, viviendo en la economía global en la que estamos inmersos, los puestos de trabajo van cambiando y evolucionando muy rápidamente, de forma que estamos abocados, en muchos casos, a cambiar de empleo de seis a siete veces en nuestra vida. Fruto de estos cambios, los individuos necesitan satisfacer nuevas demandas educativas y es en ese punto donde la universidad surge como la figura que nos ayudará a reciclarnos y adaptarnos a ese entorno cambiante.

Respecto a la tecnología, la autora hace una puntualización que nos parece muy importante. Afirma que el uso de la tecnología en las aulas no es ninguna novedad, puesto que cada nueva forma de tecnología creada por el ser humano ha tratado de ser aplicada en el ámbito docente. El concepto de mejorar la docencia con tecnología ya se dio con la radio y la TV. Las actuales tecnologías se han desarrollado mucho haciéndose más baratas, rápidas y accesibles para gran parte de la población. Hay, sin duda, gran interés en las instituciones educativas y, sobre todo, en la universidad, por incorporarlas a la docencia. Están facilitando su acceso en los centros a partir de redes inalámbricas y puntos de conexión.

IMPACTO DE LAS TIC EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Rodríguez Izquierdo decía hace algo más de diez años que, por los estudios que había respecto al impacto de las TIC en las aulas, no se podían hacer comentarios concluyentes. Misma afirmación que hace respecto a las consecuencias pedagógicas de las mismas; a pesar de las afirmaciones vertidas tanto por detractores como por los grupos que las apoyan, los estudios no permiten tampoco sacar conclusiones categóricas. Y misma situación en cuanto a los estudios llevados a cabo sobre su eficacia y eficiencia.

Por otro lado, considera que la idea de dar por supuesto que si la tecnología está ahí se hará un uso de ella, no tiene sentido. Estamos asumiendo que se aprovechará su uso al máximo en las aulas por el mero hecho de tenerla disponible, sin darnos cuenta de que esa suposición carece de sentido si el propio sistema educativo no tiene claro qué quiere obtener de ellas. La realidad es que cualquier tipo de tecnología es tan buena o mala como sea su uso. Por tanto, si no se hace un uso con una estrategia pedagógica detrás, el mero hecho de usarlo no supone una mejora en el método de enseñanza-aprendizaje “Existen varias herramientas que pueden utilizarse para fijar un tornillo, pero la mayoría de las herramientas no pueden hacerlo y algunas son mejores para hacerlo que otras” (Rodríguez Izquierdo, 2010, p. 41). Hace hincapié en el hecho de que deberíamos focalizarnos en llevar a cabo investigación con aquellas que consideramos que pueden dar mejores resultados y que pueden suponer una mayor mejora para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y al igual que afirman otros autores, considera que la integración de las TIC tiene que hacerse adaptándolas a las necesidades de los alumnos, al tipo de docencia..., porque si no se hace adecuadamente no solo no mejora la docencia, sino que supone un empeoramiento de la misma. Las tecnologías han de ser incluidas en la docencia, pero ha de ser en forma y manera adecuadas para los objetivos pedagógicos propuestos.

¿SUPONEN UNA TRANSFORMACIÓN O UNA REVOLUCIÓN?

Sin duda, toda tecnología requiere saber cómo funciona y, además, en los casos de muchas TIC, se necesita de un *software* que permita su funcionamiento. La autora afirma que estos programas han tenido dificultades para encontrar mercados en los que comercializarse y que, irónicamente, los utilizados con fines educativos han sido otros creados para otros propósitos. Por tanto, esto implica que, como no han sido diseñados para fines pedagógicos, el docente tiene que adaptarlos a sus objetivos, lo que lleva un trabajo extra asociado a su uso en clase. Por ello, ¿es este otro elemento más que disuade a los docentes para el uso de las TIC? En nuestra opinión, sí, aunque esperaremos a seguir recabando más información antes de dar una respuesta rotunda.

Por otro lado, la autora afirma que cuando las TIC se utilizan como instrumento para usar en un modelo de clase tradicional, enmarcadas en un espacio de prácticas y actividades de carácter repetitivo, no responden al reto de transformación de los procesos educativos que las TIC demandan. Y, finalmente, apostilla que es justo esto lo que está ocurriendo y lo que hay que cambiar para poder introducirlas de forma efectiva.

CAMBIOS EN LOS ROLES DEL PROFESORADO

Como la mayoría de los investigadores en TIC en el aula, Rodríguez Izquierdo habla sobre los cambios que debe experimentar el rol del profesor en el aula a partir de las oportunidades que nos ofrece la tecnología.

Por un lado afirma que el docente se debe centrar más en su faceta de aprendizaje que en la de enseñanza. Tiene que cuidar la organización, planificación y disposición no solo de los contenidos, sino de las tareas individuales y grupales que los alumnos seguirán. Su punto de partida es que el docente es la persona disponible siempre para los alumnos a los que guiará en ese proceso de aprendizaje. Ha de despertar la creatividad y la curiosidad respecto al tema que se trata.

Sugiere ritmos y estilos concretos de estudio, planifica con el estudiante, formula criterios de evaluación y evalúa el proceso seguido por el alumno, aclara sus dudas, resuelve sus dificultades de comprensión y, en definitiva, les ayuda a superar con éxito los aprendizajes. En este enfoque, la planificación juega un papel fundamental. (Rodríguez Izquierdo, 2010, p. 51)

Es interesante como la autora habla de un concepto que denominaremos «productores docentes». El profesor se convierte en un orientador y mediador de la actividad educativa, abandonando la actitud de impartidor de conocimientos, donde trabaja en la producción de los materiales educativos más adecuados para vehicular y apoyar el proceso de aprendizaje de los discentes. Y en este nuevo escenario la tecnología juega un rol importantísimo para los alumnos, porque permite nuevos escenarios pedagógicos centrados en ellos en función de sus intereses personales, tareas grupales, formas de hacer su propio seguimiento del proceso de aprendizaje y se desarrolla su trabajo autónomo y de aprendizaje autorregulado. En definitiva, se termina con una situación de aprendizaje pasivo y acumulativo.

CONCLUSIONES DE LA AUTORA

Antes de nada, determina que la tecnología es una pieza clave para la sociedad actual, pero no es una «solución mágica» a los problemas en las aulas.

Por otro lado, que la tecnología por sí sola no va a cambiar nada en las aulas. El cambio se producirá en el momento en el que cambie el paradigma dentro del que opera, porque lo que está claro es que tiene un potencial ilimitado.

Las TIC en las universidades no van a garantizar la efectividad en los resultados alcanzados, del mismo modo que el empleo de libros de texto o vídeos no lo hizo en su momento. Por ello, más que saber qué medios vamos a utilizar, debemos saber a dónde queremos ir. La tecnología presenta un amplio abanico de posibilidades y de beneficios para las aulas, pero no por su uso como mera herramienta tecnológica, sino introducidas dentro de un sistema pedagógico diferente al actual. La tecnología tiene muchas posibilidades, pero implica un gran reto a nivel social y docente.

Su éxito depende no solo de las herramientas tecnológicas seleccionadas, sino también de los modelos y metodologías pedagógicas con los que se reforme la actividad docente para su uso. No podemos emplear herramientas pedagógicas del futuro en un sistema docente del pasado.

El uso de las TIC en el nuevo modelo de aprendizaje requiere de una redefinición de las funciones de los elementos que forman el sistema, de lo contrario no sólo no se evolucionará en la dirección adecuada, sino que tendría efectos contraproducentes. (Rodríguez Izquierdo, 2010, p. 56)

Por tanto, si introducimos unos elementos nuevos y no repercuten en la calidad y eficiencia del sistema de aprendizaje, no estamos recorriendo el camino adecuado con las TIC.

Por otra parte, la autora afirma que las TIC tienen dos implicaciones: por un lado, el papel del docente como productor y gestor de los materiales más adecuados para los objetivos pedagógicos, y por el otro, que, aunque se use en el aula, la tecnología no será tan importante como otras cuestiones, tales como las tareas de aprendizaje, las características del alumnado, la motivación de estos y el propio papel del docente.

Otra de sus conclusiones, y a la que ya hemos hecho mención, es que el docente ha de ser una fuente de información para asumir un papel de facilitador de la generación de conocimiento. El rol del profesorado debe ser el de enseñar a aprender al alumno de forma que pueda continuar haciéndolo incluso tras acabar su etapa de formación universitaria: “su gran tarea es llegar a estimular y desarrollar determinadas funciones mentales, como la observación, la clasificación, la ordenación, la relación, el análisis, la argumentación, el razonamiento, la crítica, la creatividad, etc.” (Rodríguez Izquierdo, 2010, p. 57). A partir de lo cual afirma que la dificultad en la tarea no proviene de la tecnología, sino del cambio de mentalidad y actitud que su uso conlleva en la mentalidad del docente, instituciones educativas y en el propio paradigma pedagógico. “Es hora de pensar los para qué de la utilización de estas nuevas tecnologías justo en un momento donde tenemos cada vez más los cómo” (Rodríguez Izquierdo, 2010, p. 57-58).

Seguidamente, y a modo de conclusión, enumera las finalidades de la educación superior donde determina que una de ellas es, por supuesto, el capacitar a las personas en recibir, seleccionar, criticar y situar en modelos conceptuales generales la información que se proporciona durante el proceso de enseñanza. Se ha de capacitar a los individuos para que sean capaces de aprender de forma continua y con autonomía y responsabilidad personal. “La clave, como se ve, está en la promoción y estímulo hacia un tipo de aprendizaje profundamente humano, significativo y no superficial” (Rodríguez Izquierdo, 2010, p. 58).

Si seguimos investigando sobre las TIC, llegamos a los nuevos usos y roles que ofrecen en las aulas universitarias (Sigalés, 2004).

Para empezar, se hace referencia a los factores que habían supuesto un progresivo interés de la incorporación de las tecnologías a la actividad docente, y que habían destacado otros autores: la accesibilidad que proporcionan las TIC, el potencial pedagógico que tienen, la facilidad de manejo que suponen para docentes y discentes, y, por supuesto, la creciente presión social que hay porque sean integradas en las aulas.

Del mismo modo, se afirmaba claramente que, aunque se habían incluido en muchas iniciativas docentes universitarias, su éxito no fue el previsto en todos los casos “Más aún, podría decirse que una buena parte de estas experiencias no han pasado de un estado incipiente, con un impacto escaso o marginal en sus instituciones y en algunos casos, además, con unos costes económicos elevados” (Sigalés, 2004, p. 1). Y a este respecto se afirma que el problema principal de esta falta de éxito de la incorporación de las TIC viene dado por la falta de una estrategia pedagógica definida tras el uso de las mismas. Misma afirmación que veíamos anteriormente. Es decir, la incorporación de una herramienta tecnológica por sí misma no mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el hecho de crear toda una estrategia pedagógica tras la misma puede ayudar a mejorar en gran medida la forma en la que los alumnos aprenden.

Como forma de solventar esta situación, este estudio propone el uso de las TIC de una u otra forma en función del perfil del alumno. No será el mismo uso para un perfil de estudiantes de grado de los primeros años, los cuales tienen disponibilidad para asistir presencialmente de forma regular a clase, que para otros alumnos que pueden o no estar ejerciendo profesionalmente, pero que necesitan actualizarse o un nivel mayor de especialización o reorientación en algunos puntos específicos. Para estos últimos, su situación puede suponer que no puedan asistir presencialmente a clase por cuestiones de tiempo o de localización geográfica. En el caso de los primeros, por ejemplo, los estudiantes de los primeros años de grado, las TIC pueden desempeñar un papel de apoyo a la docencia. Estas permitirán una mayor flexibilidad en cuanto a tiempos,

espacios y ritmos de trabajo, además de facilitar una mayor interacción entre docentes y discentes, aunque manteniendo las referencias propias de la formación presencial. “Es necesaria, por tanto, una nueva y completa oferta educativa que, en distintas modalidades, permita la formación de las personas a lo largo de la vida, de acuerdo con sus posibilidades, medios y necesidades” (Sigalés, 2004, p. 2).

Partiendo de esta premisa, el estudio considera que se producirá un incremento de la oferta universitaria destinada a la población adulta que generará nuevos escenarios pedagógicos. En estos casos, las TIC tendrán un mayor protagonismo buscando la virtualización total o parcial de los cursos y programas y consiguiendo espacios formativos que respondan a las necesidades de cada tipo de alumno. Y a este respecto aclara que la virtualización lleva implícita un conjunto de transformaciones en la organización docente que se deberán llevar a cabo teniendo en cuenta una serie de factores. Por un lado, habla de los relacionados con los estudiantes y, por el otro, de los relacionados con los contenidos:

Los factores relacionados con los estudiantes son cuatro: el grado de conocimiento previo de los contenidos sobre los que versa el programa; el nivel de competencia que tienen respecto a las TIC a emplear; el grado de motivación y autonomía de estudio, así como la capacidad de autogestionar el tiempo respecto a otras ocupaciones personales/profesionales; las dificultades para acceder a las actividades presenciales y coincidir temporalmente con sus compañeros y profesores, y, en último lugar, el tipo y grado de accesibilidad telemática desde el lugar habitual de estudio.

Respecto a los factores relacionados con el contenido, señala dos. En primer lugar, los cambios en cuanto al acceso a la información. Si algo ha cambiado con la sociedad de la información y las TIC es las grandes cantidades de datos que podemos encontrar en forma de bases de datos, bibliotecas digitales, materiales audiovisuales... Todos estos elementos se han de tener en cuenta a la hora de planificar la docencia, puesto que pueden suponer un elemento cualitativo muy importante para ayudar a los estudiantes en el proceso de formación. En segundo lugar, apunta a las posibilidades de la digitalización y, por tanto, la consiguiente combinación de lenguajes y recursos comunicativos. Sin duda este hecho ayudará a clarificar contenidos mejorando su aproximación o se pueden generar simulaciones y su solución; en definitiva, ampliar el significado de los contenidos ayudando al alumno en su asimilación.

A continuación, respecto a este aspecto, el informe ofrece una tabla donde detalla los factores relevantes a la hora de decidir el grado de presencialidad/virtualidad en un determinado programa de formación:

Imagen 26: uso de las TIC

USO DE LAS TIC CON MAYOR GRADO DE PRESENCIALIDAD	USO DE LAS TIC CON MAYOR GRADO DE VIRTUALIZACIÓN
Estudiantes jóvenes que se inician en sus estudios de grado.	Estudiantes más autónomos y más expertos en los contenidos. Posgraduados.
Estudiantes con pocas competencias en el uso de las TIC.	Estudiantes competentes en el uso de las TIC.
Estudiantes con mayor disponibilidad de tiempo.	Estudiantes que compatibilizan estudio con actividad profesional.
Estudiantes residentes en zonas próximas al campus universitario.	Estudiantes con residencia alejada del campus o con necesidad de flexibilidad horaria.
Campus universitario con disponibilidad de ordenadores y buena infraestructura tecnológica y de telecomunicaciones en sus aulas.	Estudiantes con disponibilidad para el acceso telemático al campus desde su residencia o lugar de trabajo habitual.

Fuente: artículo de Sigalés, 2004, p. 3

Y respecto a esta vertiente, el autor tiene claro además que, dependiendo de la combinación entre presencialidad y virtualidad que se escoja, la oferta formativa planteará un escenario docente u otro donde el profesor y la tecnología tienen que desempeñar roles distintos. Cuando las TIC se integran en procesos formativos donde predomina la presencialidad, la tecnología será sinónimo de flexibilidad y debería contribuir a una mejora de la calidad de la docencia en aspectos como:

- 1) **Mejora continua** de las competencias en el uso de las TIC.
- 2) **Mayor número de cantidad y calidad de interacciones de los profesores con los alumnos**, y de estos últimos entre ellos mismos, ya sea presencial o virtualmente, lo que redunde en un mejor *feedback* y la participación de aquellos alumnos que son más reacios a intervenir ante grandes grupos.
- 3) **Mejor acceso a contenidos y a sus distintas representaciones**. Además, estos contenidos pueden complementarse con otras actividades y guías de estudios.
- 4) **Mejora sustancial de la adaptación a los ritmos, intereses y necesidades de cada alumno**, lo que supone en la práctica una personalización de la actividad docente.
- 5) **Cambio radical de la figura del profesor**, que deja de tener el protagonismo como emisor del discurso pedagógico; y adquiere un nuevo rol donde se convierte en

un dinamizador y guía del aprendizaje que, con el apoyo de las TIC, da un valor añadido a su tarea docente. En definitiva, mostrará el camino a los estudiantes para que estos lo puedan recorrer con su ayuda y guía.

6) Cambio en el sistema de evaluación. Se convierte en un proceso continuo teniendo en cuenta el conjunto de las actividades que los estudiantes y profesores han llevado a cabo presencial y virtualmente.

Ahora bien, cuando el grado de virtualidad sea tal que las actividades de forma presencial pasan a un segundo plano, hemos de adaptarnos a ellos cambiando el escenario. Ante el hecho de que desaparezca el espacio físico común donde profesores y alumnos tienen contacto, se han de hacer cambios sustanciales para adaptarse a la nueva situación.

El primero de ellos es, por tanto, buscar un espacio virtual que garantice aquello que tenemos cuando estamos en clase de forma presencial: un sitio virtual donde se haga posible una comunicación ágil y fluida entre profesores y alumnos, y entre los propios alumnos. Además, el acceso a los contenidos a través de materiales multimedia, guías de estudio y herramientas para la planificación y desarrollo de actividades de formación, así como la evaluación de las mismas. Por supuesto, no nos podemos olvidar de una biblioteca digital, base de datos y otros recursos necesarios para el adecuado desarrollo de la actividad docente, tal y como podríamos desarrollarla en formato presencial. Respecto al entorno virtual de aprendizaje, considera que debería estar soportado por una plataforma tecnológica accesible que el docente pudiera diseñar teniendo en cuenta criterios de usabilidad y flexibilidad. Hay muchas al alcance de los docentes y solo sería una cuestión de analizarlas para seleccionar una de acuerdo con los objetivos del curso, las características y las necesidades de los alumnos y del papel que se le atribuya al profesor.

Por último, habla del papel de docente en la formación virtual que, como indicábamos anteriormente, considera ha de cambiar radicalmente. Desde su punto de vista, y aunque sea posible técnicamente, no recomienda el dictado de clases magistrales de modo sincrónico. No podemos, simplemente, trasladar lo que se haría de forma presencial en las aulas a otro espacio. Nuevos espacios docentes necesitan de diferentes formas de hacer las cosas. La docencia virtual nos permite la posibilidad de ofrecer desde el inicio de la asignatura los contenidos de todo el curso.

La tarea del profesor como experto que ayuda a los estudiantes a construir su propio conocimiento se puede descomponer en varios roles distintos que, en determinadas circunstancias, pueden ser llevados a cabo por profesores distintos o por equipos compuestos por profesores y otros profesionales especializados. (Sigalés, 2004, p. 5)

El hecho de cambiar el papel del docente en la educación virtual, no siendo el único que imparte las clases, es un cambio sustancial y de suma importancia. La diversificación del papel del docente permite que este ayude y contribuya al aprendizaje del estudiante de otras formas. Por tanto, surgen dos papeles diferentes: aquellos profesores que desarrollan tareas en diferido en un momento anterior a la puesta en marcha del proceso formativo contribuyendo en la selección de actividades, materiales, etc., y aquellos que intervienen directamente en el proceso formativo manteniendo el contacto con los estudiantes de manera frecuente, aclarando dudas, anticipando confusiones de forma que las aclaren, proponiendo debates, evaluando, etc.

De hecho, respecto al papel del profesorado, y dada la complejidad que conlleva el desarrollo y diseño de cursos y actividades virtuales, considera altamente recomendable, para garantizar la calidad y sostenibilidad de todo el proceso, el constituir equipos de trabajo multidisciplinares que participen en sus diversas fases y que supongan una ayuda y apoyo constante a los estudiantes y al resto del equipo docente. Estos equipos estarían formados básicamente por cinco tipos de actores: profesores, teniendo en cuenta sus diferentes roles (autores de materiales, tutores...), técnicos en sistemas de información, diseñadores instruccionales, editores y gestores.

Por último, este estudio considera de suma importancia para la implantación de la docencia virtual los incentivos a los docentes. Entendidos como formación que incluya el desarrollo de las competencias para llevar a cabo este tipo de docencia, para la innovación y para el liderazgo de equipos y el trabajo en red.

Otro de los autores que ha estudiado las TIC es Salinas Ibáñez (2004). Este autor analizó su perspectiva de innovación para el método de enseñanza-aprendizaje, pero enmarcada dentro de la enseñanza superior. En este caso concreto, se centra en la enseñanza virtual, pero su estudio puede ser adaptado y aplicado a otros sistemas mixtos, o puramente presenciales en los que se quiera introducir las TIC.

Desde su punto de vista, tanto las instituciones educativas existentes como las que vayan surgiendo con el devenir del tiempo necesitan revisar los referentes actuales y promover experiencias que lleven a la innovación educativa a través de las TIC. En la práctica supone lo que hemos ido viendo con otros autores: no tiene sentido aplicar la tecnología al método docente de clase magistral puesto que la sociedad ha avanzado y nos encontramos en un contexto diferente que requiere de procesos de innovación para responder a la educación que necesita la sociedad actual. Se necesita, además, de cambios en las estrategias didácticas de los profesores y en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje. Por tanto, centrarse en el proceso de innovación docente en vez de enfatizar la disponibilidad y potencialidades de las propias TIC.

Hace hincapié en un hecho muy importante, que no es otro que el relacionado con el factor holístico que necesita la tecnología en la educación superior. Desde su perspectiva, no tiene sentido que un docente, o varios, lleven a cabo proyectos individuales de introducción de las TIC en el aula. Su introducción debe darse desde el conjunto de la institución, es decir, debe ser un proyecto que el centro educativo haga suyo y trazar un camino concreto a seguir que afecte a todos los ámbitos educativos. La razón es simple: se necesita un profesorado con una participación activa y motivada. La dirección del centro es la que promueve la producción e investigación y en este caso, además, ha de asegurarse de que los docentes tienen las herramientas adecuadas para poder llevar a cabo este proyecto junto con la formación requerida que les haga posible efectuar los cambios necesarios para introducir la tecnología en sus estrategias pedagógicas. Así el autor, citando a Toffler, dice:

Las organizaciones complejas, como lo son las universidades, cambian significativamente cuando se dan tres condiciones: presión externa importante, personas integrantes insatisfechas con el orden existente y una alternativa coherente presentada en un plan, modelo o visión. (Salinas, 2004, p. 2).

Pero, a su vez, sostiene que no se puede perder la vista de los factores que el contexto tiene y que afectan al proceso:

- El nuevo sistema ECTS universitario que, como decíamos anteriormente, aporta flexibilidad para la introducción de las TIC.
- Los propios cambios efectuados por la simple presencia de las TIC.
- Los cambios que ha sufrido el propio conocimiento en cuanto a su generación, gestión y distribución.
- Los cambios en el alumno. Las TIC están presentes en toda la sociedad, no solo en las aulas, por tanto, ese factor es determinante. Se está formando a un ciudadano que tiene un contexto absolutamente diferente al de sus padres 30 años atrás.

Este nuevo espacio en el que se sitúa el estudiante/ciudadano presenta una serie de modalidades nuevas de formación que deben de reconfigurar la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, y como indicaban otros autores, tiene una mejor adaptación a las diferentes destrezas emocionales e intelectuales de los diferentes alumnos. Por otro lado, también ofrece al alumno una flexibilidad docente en tanto en cuanto que prepara al estudiante para estar aprendiendo toda su vida, dándole la capacidad de poder adaptarse a los cambios de su entorno.

En lo que respecta al docente, las TIC también suponen un cambio en su rol. El docente deja de ser la persona que da una clase magistral para convertirse en un guía pedagógico que enseña, media y asesora al alumno en su camino de aprendizaje. Este hecho, en la práctica, supone un papel más activo de los alumnos y un cambio total de la actividad del docente al ser la persona que les facilita los recursos y herramientas necesarias para explorar y elaborar nuevos conocimientos. Para el éxito de las TIC en las aulas, es absolutamente imprescindible que los docentes estén involucrados en el proceso.

Si lo pensamos bien, este cambio tiene todo el sentido del mundo. Muchos profesionales ven grandes cambios entre lo que se les enseñaba en clase a lo que hacen en la práctica. Es esta última variable la que hace que aprendamos cómo ejercer nuestra profesión y nos ayuda a asentar los conocimientos: ese papel activo. Por tanto, con las TIC conseguimos reproducir en las aulas aquello que todos y cada uno de los profesionales en activo llevan años haciendo. La única y gran diferencia y ventaja es que en el aula con las TIC tendremos a un docente que nos guiará en ese proceso de aprendizaje proporcionándonos las herramientas más adecuadas en función de la forma en la que cada uno aprende.

PROCESOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Lo primero que hemos de tener en cuenta es que un proceso de innovación con las TIC en cualquier nivel de enseñanza parte, en la mayoría de las ocasiones, de la disponibilidad y soluciones tecnológicas con las que se cuenta en el centro. Además, debemos tener presente que es un procedimiento con múltiples facetas en las que se dan factores políticos, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos, y que dichos factores afectan de diferente forma a los diferentes actores educativos que intervienen. “El éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en la que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos” (Salinas, 2004, p. 4).

Llegados a este punto, nos deberíamos preguntar: ¿qué es la innovación? De acuerdo con el autor, puede ser interpretada desde varios puntos de vista. Desde una perspectiva funcional, significa la incorporación de una idea, práctica o instrumento novedoso introducido dentro de un determinado medio con la convicción de que se va a producir un cambio a partir de las partes que lo constituyen. Partiendo de esta base, el cambio se produce en determinados puntos y luego se va diseminando en el resto del sistema.

Desde otra perspectiva, se puede considerar innovación como una forma y creativa de selección, organización y uso de los recursos humanos y materiales que llevan, en función de unos objetivos marcados, a una nueva situación. “Estamos hablando, pues,

de cambios que producen mejora, cambios que responden a un proceso planeado, deliberativo, sistematizado e intencional, no de simples novedades, de cambios momentáneos ni de propuestas visionarias” (Salinas, 2004, p. 4). Y, a este respecto, se citan tres etapas en un proceso de innovación y cambio: la de movilización, por la que se prepara el sistema para el cambio: la de implantación, donde se pone en marcha el nuevo sistema, y, finalmente, la etapa de institucionalización, cuando este cambio introducido se estabiliza dentro del nuevo sistema.

En este conjunto de tres fases, se afirma que el propio uso de los nuevos materiales o la introducción de esas medidas innovadoras solo son la punta del iceberg. Más allá tenemos las dificultades que encontrarán los docentes en esa aplicación de la nueva normalidad, puesto que necesitarán reciclarse, habrá que cambiar hábitos para acostumbrarse al nuevo sistema y adquirir toda una nueva serie de creencias y concepciones vinculadas al mismo. La innovación no es solo fruto de la investigación en un campo; se necesita de una asimilación por parte de toda la organización de esa tecnología que se está usando en otro campo diferente y que constituye una novedad. Por tanto, el autor deja claro que no es espontánea o casual, sino intencional, voluntaria y comprometida de los sujetos involucrados en su implementación.

CAMBIOS QUE SUPONEN LAS TIC

En relación con todo este proceso de innovación, el autor repasa los cambios que suponen las TIC para los actores implicados:

CAMBIOS EN EL ROL DEL PROFESOR

Los cambios que se dan en la institución, entre los que podemos destacar el impacto de las TIC, conducen irremediamente a plantear un cambio de rol del profesor. Como veíamos en otros autores, Salinas sitúa al docente como un guía docente que va orientando a los alumnos en el proceso de aprendizaje, y les convierte en el centro del proceso pedagógico. Su objetivo no es el de transmitir información, sino el de promover el crecimiento personal en el discente a la vez que enfatizar en la facilitación del aprendizaje. Les suministrará recursos y herramientas que necesitarán para explorar y elaborar los nuevos conocimientos y destrezas.

CAMBIOS EN EL ROL DEL ALUMNO

Sin duda, y como apuntábamos antes, para el autor el alumno tiene un papel activo en su formación, pasando de ser el mero receptor de información a ser un individuo autónomo que, orientado por el docente y con los materiales que este le propone, decide cuál es el camino que seguir en su aprendizaje. Este cambio supone que dejamos

de ver al discente como una persona que acumula conocimiento, para formarlo de modo que pueda adaptarse a la vida en un mundo cambiante como el que suponen las TIC. El alumno llevará a cabo acciones educativas relacionadas con el uso, selección, utilización y organización de la información.

CAMBIOS METODOLÓGICOS

Diseñar un entorno de formación supone participar de un conjunto de decisiones a modo de juego de equilibrio entre el modelo pedagógico, los usuarios –según el rol de profesores y alumnos– y las posibilidades de la tecnología desde la perspectiva de la formación flexible. (Salinas, 2004, p. 8).

IMPLICACIONES INSTITUCIONALES

Como indicábamos anteriormente, se necesita de su plena involucración para que este proceso de introducir las TIC en las aulas tenga éxito. Impulsado por unos pocos profesores no va a dar resultados, porque la raíz del sistema siempre está en la implicación del centro.

Habitualmente se ha estudiado el impacto que las TIC tienen en la docencia, pero desde la perspectiva de cómo afectan al aprendizaje y rendimiento en los alumnos. Hemos considerado otras investigaciones donde se desplaza ese interés científico hacia cómo la tecnología se inserta en las prácticas educativas y qué nivel de transformación y mejora suponen no solo en los alumnos, sino en todos los actores que intervienen en la práctica docente (Coll, Mauri Majós, & Onrubia Goñi, 2008).

Este estudio parte de las ideas de Vygotsky asociadas al constructivismo de orientación sociocultural, donde se propone usar instrumentos de origen cultural ya adquiridos por el alumno como herramienta de enseñanza. De ese modo, instrumentos simbólicos como el lenguaje u otros sistemas similares de representación ya conocidos, como en este caso las TIC, suponen un medio de representación novedoso cuyo uso puede suponer modificaciones y transformaciones en el aula cambiando en mayor o menor medida las condiciones de tratamiento, acceso y uso de la información.

Es en este sentido que se ha extendido la propuesta de considerar las TIC como “herramientas cognitivas” o mindtools [...] es decir, como instrumentos que permiten que las personas, en general, y los aprendices, en particular, representen de diversas maneras su conocimiento y puedan reflexionar sobre él, apropiándose de manera más significativa. (Coll *et al*, 2008, p. 3).

Dentro de este marco, se considera que la clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas está en la relación que se establece entre los tres elementos que conforman el triángulo interactivo: el contenido impartido, la actividad educativa e instruccional del profesor y la actividad de aprendizaje de los alumnos.

Podríamos definir el aprendizaje como el proceso de construcción de significados y atribución de sentido a los contenidos impartidos. Y la enseñanza como la ayuda ajustada a ese proceso de aprendizaje de carácter sistemático y sostenido en el tiempo. Pues bien, este triángulo es interesante porque pone el énfasis no solo en el proceso de enseñanza, sino también en el de aprendizaje otorgándole al estudio una visión más holística. Consideramos que una visión completa de la actividad de docentes y discentes es más adecuada y nos ayudará a comprender mejor el fenómeno TIC en las aulas. Desde la perspectiva de este estudio, no les interesa tanto las características de la propia tecnología, como dónde se ubican en el espacio conceptual docente que significan las relaciones entre los tres elementos que apuntábamos en el triángulo interactivo. “Es en la incidencia de dichos usos sobre la actividad conjunta donde se concretará o no, la capacidad de las TIC para transformar y mejorar las prácticas educativas” (Coll et al, 2008, p. 4).

Según este enfoque, ciertos usos de la tecnología en el aula significarán un valor añadido por su papel transformador en la docencia. Pero, por otro lado, otros usos supondrán simplemente el uso de las TIC, pero en un contexto similar o igual al que se hacía antes del surgimiento de la tecnología, lo que comportará en una escasa capacidad de transformación y poco o nulo valor añadido pedagógicamente.

Los resultados del estudio giran en torno a 3 líneas:

1) La primera es respecto a los usos reales de las TIC en las secuencias didácticas analizadas. En este aspecto agruparon, a su vez, los resultados en cuatro categorías en función de los resultados obtenidos:

1.1) El uso de la tecnología como un instrumento de mediación entre los estudiantes y el contenido o actividad de aprendizaje. Los estudiantes usaban las TIC para acceder a los contenidos, para explorarlos, elaborarlos y comprenderlos en diversas formas y grados. A su vez, también se detectó un uso de apoyo a la realización y/o resolución de tareas y actividades específicas propuestas por el equipo docente.

En todos estos casos, y desde la perspectiva del triángulo interactivo (profesor-alumnos-contenido), su uso se enmarca en la relación alumno-contenido dejando al margen la figura del docente. Por tanto, este tipo de uso de las TIC supone, fundamentalmente, un uso individual donde la figura del profesor tiene una influencia indirecta.

1.2) Las TIC como **un instrumento de representación y comunicación de significados sobre los contenidos o actividades propuestas por el profesor o los alumnos**. Es decir, el uso de la tecnología se circunscribe fundamentalmente, a ser una herramienta de apoyo a la presentación y comunicación entre docentes y/o alumnos. Un ejemplo de ello sería el uso de un determinado material visual o audiovisual para apoyar la explicación del contenido del curso o una actividad.

Por tanto, en términos del triángulo interactivo, en estos casos afecta primordialmente a la relación docente-contenido o alumno-contenido, puesto que es el uso de las TIC que ambos hacen para apoyar el contenido.

1.3) La tecnología **como instrumento de seguimiento, regulación y control de la actividad de los profesores y los alumnos en cuanto a los contenidos y actividades desarrollados**. El docente usa la tecnología para hacer seguimiento, regulación y control de la actividad que desarrollan los estudiantes con el fin de ver su progreso y detectar dificultades con el contenido y actividades. Del mismo modo, esa tecnología permite la retroalimentación entre ambas partes para la orientación sobre una actividad, por ejemplo.

En lo que al triángulo interactivo respecta, afecta a los tres elementos, profesor-discente-contenido, pero se centra en el seguimiento y regulación de los mismos.

1.4) Las TIC como **instrumento para configurar los entornos de trabajo de aprendizaje y espacios de trabajo destinado a docentes y discentes**. La tecnología se emplea para generar un espacio de aprendizaje general, para todo el curso o, en ocasiones, específico para una sola actividad o varias.

Pueden ser espacios de trabajo o entornos de aprendizaje individuales o colaborativos; para un alumno, un pequeño grupo o un grupo-clase completo; y de carácter público o de carácter privado. En determinados casos, puede tratarse de espacios o entornos que operen en paralelo o simultáneamente – p.e, cuando se generan múltiples espacios virtuales para el trabajo en pequeño grupo, para uso simultáneo de distintos grupos de alumnos. (Coll *et al*, 2008, p. 11).

Finalmente, en cuanto al triángulo interactivo, este se recrea completamente a partir de la tecnología. Afectará a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, o a parte del mismo, de modo que las TIC significarán posibilidades y restricciones nuevas a los tipos de relaciones que pueden establecerse entre los diferentes elementos del triángulo.

2) La segunda línea de la que hablábamos anteriormente elude a los usos reales y previstos de las TIC en las observaciones llevadas a cabo durante la investigación.

En este aspecto, se destaca que las diferencias observadas entre los usos previstos y los reales son relevantes en casi todos los casos. Los usos que finalmente han hecho los alumnos de las TIC han sido bastante diferentes a lo que el docente había previsto en la planificación de la misma y la razón por la que había elegido esa herramienta y no otra.

Respecto a este hecho, los autores destacan dos cuestiones:

- Por un lado, que las diferencias no son las esperadas por los docentes. Estos, cuando hacen el diseño de una actividad que implica las TIC, son conscientes de que puede haber desviaciones, pero en estos casos las desviaciones van más allá de lo esperable por el profesor en términos de intensidad y relevancia.

- En segundo lugar, remarcan que las experiencias muestran que, en la mayoría de los casos, los usos reales de las TIC explotan y transforman menos de lo esperado dicha tecnología de lo planificado y previsto por el docente.

Los autores ponen de manifiesto que estos cambios no son debidos a la falta de experiencia con las TIC de los docentes que han participado en la investigación, puesto que tienen amplia experiencia y reconocida competencia con ellas. Este hecho nos hace reflexionar sobre qué ha podido ocurrir. Por un lado, estos cambios podrían deberse a la falta de experiencia con determinadas herramientas de los alumnos. Por tanto, una forma de evitar esta situación podría ser el dedicar un tiempo a ver las herramientas con los alumnos para explicarles cómo funcionan y qué uso se espera que hagan de ellas. Por otro lado, consideramos que podría ser por la falta de motivación del alumno para hacer más de lo estrictamente necesario. Es decir, si esa actividad no supone una motivación para el alumno, y no siente atracción pedagógica hacia ella, hará lo mínimo posible para llevar a cabo la actividad propuesta.

3) Finalmente, la tercera línea es la referente a los usos de las TIC y las transformaciones y mejoras surgidas del análisis de las secuencias docentes analizadas.

En este aspecto, el estudio, tal y como decíamos anteriormente, considera que el efecto transformador y de mejora de la docencia identificados con las TIC en las aulas es limitado y que llevan a reproducir y retomar patrones conductuales que ya se tenían cuando no se empleaban. Por tanto, cabría preguntarse: ¿es una cuestión de que los propios docentes rompan con el modelo antiguo para poder *zambullirse* de pleno en el nuevo? ¿cambiaría la situación en caso de que se empezara a usar las TIC con grupos desde infantil hasta el final del proceso de formación? Es importante que ambas

preguntas se puedan ir resolviendo en investigaciones futuras con el fin de encontrar la fórmula adecuada para poder usar las TIC en la enseñanza y explotar realmente el potencial que tienen dentro de las aulas.

Este estudio enuncia algunas conclusiones interesantes que nos gustaría destacar:

Por un lado, que el menor uso de las TIC en las aulas es como instrumento de configuración de entornos de aprendizaje y espacios de trabajo para los docentes y discentes.

Por otro parte, han descubierto que los usos reales de las TIC explotan en menor medida de lo esperado las herramientas tecnológicas de lo que los profesores esperaban o preveían, por tanto, han tenido un aspecto menos transformador de lo que se pretendía/esperaba.

Finalmente, concluyen que las TIC en las aulas suponen una dificultad y reto para los docentes. Estos tienden a usar la tecnología para mantener patrones de docencia tradicionales, más que como forma de innovar en la práctica docente dándoles un nuevo sitio en un nuevo entorno.

Otros autores elaboraron un informe con observaciones relacionadas con las TIC en el ámbito académico que, por su relevancia, nos gustaría recalcar para esta investigación (Morrissey, 2008).

En primer lugar, se identifican dos fuertes desafíos que se necesitan vencer si la docencia actual pretende integrar las TIC en las aulas y explorar todo su potencial. Uno, demostrar a través de investigación científica que las TIC en las aulas aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje. El segundo, y relacionado con el primero, convencer a las autoridades públicas y departamentos educativos de que deben de invertir en estas herramientas para mejorar los procesos educativos.

En opinión del autor, transformar las escuelas a través de las TIC requiere de un cambio institucional profundo, un reciclaje de los docentes y de una inversión en infraestructuras. Se enumeran seis requerimientos:

1) **Abastecimiento de recursos TIC**, que los hagan accesibles tanto a alumnos como a docentes cuando se necesiten emplear.

2) **Las TIC deben de ser incluidas en el desarrollo del currículum** y, por tanto, en su implantación.

3) **La tecnología debe de formar parte del proceso de evaluación y examinación** de los estudiantes.

4) **Espacio de formación dedicado a los docentes por y para las TIC.**

5) Importante **apoyo a directores y coordinadores docentes** para que dominen el uso de la tecnología, apoyen a los docentes y faciliten el intercambio de recursos entre centros.

6) **Recursos digitales de calidad**, materiales de enseñanza y ejemplos de buenas prácticas para involucrar a docentes y discentes.

El estudio cierra esta aportación advirtiéndole que no tiene mucho sentido la investigación sin el adecuado nivel de penetración de las TIC en el aula porque no se darán las condiciones idóneas para poder llevar a cabo un experimento que nos aporte información en una u otra dirección.

Por otro lado, esta investigación se pregunta cuál es el sentido de usar las TIC en el aula. A este respecto, se hacen varias acertadas reflexiones.

En primer lugar, se afirma que la experiencia nos dice que los contenidos digitales de buena calidad enriquecen el aprendizaje ayudando a ilustrar conceptos y principios que de otro modo serían difíciles de comprender. Esta es la razón por la que, desde este trabajo de investigación, hemos considerado el elemento audiovisual para ayudar a los alumnos a entender los conceptos protocolarios. Esta materia, desde nuestra perspectiva y a la que ya hemos hecho mención anteriormente, se encuentra presente en todas las sociedades, por tanto, el cine, como elemento que trata de recrear una sociedad, aplica estos principios y se pueden visualizar perfectamente. Usar las series de TV como elemento docente, según hemos probado por otros experimentos realizados en este sentido, sin duda ayuda a los alumnos a entender el protocolo.

Y todo esto enlaza con la segunda aportación que hace el informe. Se afirma que son un elemento que motiva a los estudiantes y los hace estar más activos e involucrados en el proceso de aprendizaje.

Seguidamente se habla de algo que ya hemos comentado en varias ocasiones: las TIC son muy interesantes para el proceso de evaluación y deberíamos implementarlas en el mismo.

Otro de los aspectos a los que hace referencia es que la tecnología ayuda a hacer el aprendizaje más personalizado para los alumnos. Cada uno de ellos tiene una forma

diferente de aprender y la tecnología tiene un factor integrador e inclusivo muy valioso. “Las TIC pueden ser utilizadas para crear situaciones de aprendizaje que estimulen a los estudiantes a desafiar su propio conocimiento y construir nuevos marcos conceptuales”. (Morrissey, 2008, p. 84) Son el elemento que les ayudará a adaptarse a la sociedad en la que viven más allá de su periodo de aprendizaje en las aulas.

Así mismo, se considera que los propios alumnos ya están haciendo uso de la tecnología en su vida, por consiguiente, el reto de los centros educativos es el de aprovechar esta situación en su beneficio para que eso redunde en una mejora y optimización del proceso de aprendizaje. Los estudiantes viven en la sociedad de la información digital, que implica que deben alcanzar cierto dominio de competencias de orden superior relacionadas con las TIC. Estas les permitirán buscar fuentes, evaluar su relevancia y fiabilidad, analizar dicha información, sintetizarla y reformularla. El uso planificado y estratégico por parte del docente de esta tecnología transformará las aulas en espacios de indagación, investigación y colaboración donde los propios estudiantes creen sus propios recursos bajo la guía del docente. En definitiva, los discentes orientados por los docentes van a crear y producir sus propios «libros de texto».

No parece que haya muchas dudas entre los expertos respecto a que la tecnología va a cambiar y a mejorar la docencia, pero el gran inconveniente, como en muchas otras ocasiones y sectores, es la parte económica. La inversión en estos campos llega con dificultades o no llega, puesto que la docencia suele ser pública y los recursos son limitados: tabletas, pizarras interactivas, ordenadores...

Cada centro docente tiene que diseñar su propio camino hacia cómo integrar las TIC en sus aulas y, para ello, la figura del director del centro es la que tiene que tomar el mando. Con su coordinación y el trabajo en equipo de los docentes, se ha de buscar la mejor estrategia para su integración.

Todo el proyecto institucional de TIC debe estar alineado con esta visión y estrategia. La política debe abarcar la integración de las TIC en el currículo; el planeamiento de mejora de los recursos TIC y del acceso de estudiantes y docentes a dichos recursos; el diseño de oportunidades para el desarrollo profesional docente y una política de uso seguro de Internet. (Morrissey, 2008, p. 89)

Gutiérrez Martín, Palacios Picos, & Torrego Egido (2010) llevaron a cabo un estudio a través de un cuestionario para analizar la relación entre las TIC y la formación de los nuevos maestros.

Los autores, de entrada, ya dejan claro que las TIC por su simple uso no suponen *per se* una innovación educativa. Tal y como decíamos anteriormente, para que supongan un

factor de innovación en las aulas se necesita de una estrategia pedagógica tras ellas. De hecho, afirman que las TIC, en tanto en cuanto elemento de consumo con una serie de bondades atribuibles, no son más que una estrategia de mercado para vender más. Hay presión para que estas se introduzcan, pero no sin perseguir un objetivo inteligente que redunde en calidad docente. Esta excesiva confianza en ellas «por naturaleza» está alejando el foco de los aspectos más relevantes desde el punto de vista educativo, como serían la planificación de su adecuada integración curricular y la formación del profesorado para que puedan usarlas e integrarlas adecuadamente.

Por otro lado, afirman que hoy en día no hay duda de que las TIC forman parte de nuestras vidas y que incluirlas en la actividad docente es una iniciativa que está contemplada por muchas instituciones a nivel nacional y europeo. Hablan, como punto de partida, del estudio Eurydice del año 2002, donde ya se describían las reformas emprendidas por los diferentes países de la Unión Europea y donde, además, se ofrecían propuestas de mejoras en la formación inicial de los profesores con el fin de incluir las TIC y su uso pedagógico. Pero, como decíamos anteriormente, por cuestiones varias, la velocidad a la que van la realidad y las aulas es diferente y los autores señalan que muchos países europeos, pese a tener recogida y reconocida la necesidad de formar adecuadamente a los profesores en TIC, no han establecido directrices específicas sobre las competencias básicas que se van a exigir en esa formación inicial. Tenemos pues un error de base que va a producir que las aulas donde se forman los docentes permanezcan ajenas a lo que será la realidad y, por tanto, a las recomendaciones de los expertos y la normativa educativa.

Los autores afirman que muchos estudios y organismos han dado pautas sobre cómo debería ser esa formación, pero la realidad tiene un problema claro:

Uno de los grandes problemas de la formación inicial del profesorado en TIC es que, al depender básicamente de las instituciones universitarias, reticentes por lo general al cambio, no puede fácilmente variar sus contenidos y metodologías con la celeridad con que se producen los cambios tecnológicos y sociales. (Gutiérrez Martín *et al*, 2010, p. 3)

Por tanto, consideran que la formación del profesorado a nivel científico es buena, pero no lo es tanto en cuanto a su capacitación didáctica y en tecnologías. De hecho, muchas organizaciones de profesores, tales como Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE) y la Asociación para el desarrollo de la Tecnología Educativa y las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación (EDUTEK), son conscientes de ello y llevan años trabajando para que esa formación inicial a los docentes refleje las TIC adecuadamente.

Y en este sentido, afirman que ha ocurrido lo lógico: han llegado a las aulas de magisterio aquellos alumnos que han nacido como nativos digitales, o muy cercanos a ese nivel, por lo que ya conocen cómo funcionan y pueden explorar el potencial didáctico de la tecnología. Aunque, también es cierto, y como afirman más adelante, eso no quiere decir que esos nuevos alumnos introduzcan las TIC en las aulas. Una cosa es conocer la tecnología y otra, saber instrumentalizarla como herramienta pedagógica.

Por tanto, dentro de este estudio, se hacen una pregunta muy pertinente: ¿qué podría hacer que las TIC fracasasen en las aulas?

En primer lugar, la pieza clave y fundamental de todo este proceso: el profesorado. Está claro que sin su implicación el proceso no va a ningún sitio. Además de que necesitan una formación universitaria adecuada en la materia.

Otro factor de fracaso es uno al que ya nos hemos referido. Sin que haya reformas en las legislaciones que contemplen las TIC dentro del currículum educativo de los futuros docentes, no vamos a ningún sitio. “No podremos hablar de adecuada integración de las TIC en la enseñanza obligatoria si no existen profesores que aprovechen su potencial didáctico y comprendan su función como agentes educativos en la Sociedad del Conocimiento” (Gutiérrez Martín et al., 2010, p. 5). Se añade que aquellos que pasan por las aulas de magisterio en su condición de jóvenes en el s. XXI se van adaptando poco a poco a las nuevas formas de comunicación impuestas por el desarrollo tecnológico, pero por una cuestión de inercia más que por convencimiento propio. “Si ya es un riesgo suponer competencias «digitales» y actitudes favorables hacia las TIC en los estudiantes de Magisterio, resulta una temeridad pensar que esas competencias capacitan al usuario de ordenadores para utilizarlas como recursos didácticos” (Gutiérrez Martín et al., 2010, p. 5). Sería algo parecido a pensar que una persona que conoce y domina la lengua española, pudiera ser docente de la misma sin la formación y preparación adecuadas. ¿Por qué ellos van a preocuparse por introducir las TIC en las aulas si la propia aula donde ellos se forman no tiene interés alguno en que eso ocurra? Los docentes son incapaces de poder establecer una relación entre lo que ellos saben de la tecnología y cómo aplicarlo en situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, y a partir de los estudios contemplados, parece probado que hay claras lagunas en la formación de los futuros maestros que deben ser solventadas, así como importantes vínculos entre la formación que han recibido y sus actitudes y emociones hacia las TIC.

Dentro de este estudio, incluyeron un cuestionario con estudiantes de magisterio de donde sacaron, a nuestro modo de ver, tres interesantes conclusiones en relación con este trabajo de investigación:

- Por un lado, que los conocimientos de las TIC que tienen estos estudiantes son los propios de un joven cualquiera, no los que debería tener un futuro docente para implementar las TIC en su estrategia pedagógica.

- Por otro lado, que hay un acuerdo unánime entre los estudiantes de magisterio en que los alumnos han de aprender las TIC puesto que fomentan la creatividad y les ayudará a comprender mejor la Sociedad de la Información.

- Por último, y fruto del anterior, obtenemos otro de los resultados importantes. Los estudiantes de magisterio asumen como necesarias las TIC para la vida de los estudiantes, pero no parecen asumir su responsabilidad como futuros docentes.

[...] para un 12 % de los futuros docentes encuestados, las TIC solo sirven para adornar la docencia. Para un 37 % de los entrevistados no hay evidencias sólidas de que las TIC favorezcan el rendimiento de los alumnos. Para el 50 % del alumnado un buen maestro puede prescindir totalmente de las TIC. Sólo uno de cada dos estudiantes opina que la mayor parte de las cosas se aprenden mejor si se usan el ordenador y documentos electrónicos. (Gutiérrez Martín et al., 2010, p. 278).

CONCLUSIONES DE SU ESTUDIO

Finalmente queremos resaltar algunas de las conclusiones a las que llegó este estudio:

1) No todos los alumnos de magisterio son usuarios habituales de las TIC. Esos nativos digitales, que se esperaba llegaran al sistema, o no han llegado o siguen sin asumir su responsabilidad en este aspecto.

2) Estos usuarios habituales de las TIC son conscientes de su importancia a nivel social y educativo, pero no parece que se den cuenta de la necesidad de la alfabetización en la materia, y menos aún de que eso es una responsabilidad de ellos. Por tanto, ven la tecnología como un factor evolutivo de la sociedad actual, pero sin considerarla necesaria en la docencia actual. De hecho, los autores afirman que la razón de ello puede estar relacionada con que estos mismos alumnos aprenden sobre ellas fuera de la facultad, en su vida privada.

3) Los estudiantes de magisterio no están preocupados por su desconocimiento del potencial didáctico que tienen las TIC, ya que ellos mismos no lo consideran algo prioritario. Desde su perspectiva, es un añadido a su formación que podrán o no adquirir en el futuro dependiendo de las circunstancias en las que se encuentren.

4) La no inclusión de las TIC dentro de los itinerarios educativos universitarios como algo importante y de necesidad para el futuro de la profesión y de los propios alumnos, hace que los alumnos no perciban la tecnología como algo esencial y parte imprescindible a día de hoy de la formación de un docente. Este factor dificulta enormemente su conceptualización y potencial para los futuros profesores. En definitiva, ¿por qué le vas a dar tú importancia a algo que el propio sistema no considera, si no lo incluye ampliamente otorgándole la carga e importancia necesarias en los estudios de grado?

5) Los autores, además, con el fin de aumentar las posibilidades de éxito de las TIC y hacer una valoración sin prejuicios, consideran, por un lado, que habría que cambiar la política educativa que considera que una cierta ratio de ordenadores por alumnos determina el éxito de la misma; por otro, formación inicial y permanente de los profesores con el fin de que esta nueva forma de docencia sea parte de su vida laboral siempre y, por último proponen que aquellos centros que decidan aplicarlas contemplen no solo su uso, sino el estudio de sus ventajas e inconvenientes, así como otros aspectos que ayuden a determinar su influencia educativa, repercusiones económicas y sociales. En definitiva, que ayuden a construir conocimiento a su alrededor para que contribuyan a su mejora y entendimiento.

6) Las universidades tiene un papel fundamental. Se necesitan de políticas que integren las TIC dentro de la formación de que los docentes salgan de las universidades con un buen nivel de competencias digitales, así como conociendo cómo implementarlas dentro de la estrategia docente. El cambio, sin duda, ha de iniciarse desde el principio de la formación de un docente.

7) Finalmente, los autores afirman que el momento ideal para predisponer de forma positiva a los docentes en cuanto a la integración de las TIC, es durante su formación. Cuando están en ejercicio, lo que se hace es ayudarles en el reciclaje de su actividad docente.

En otro orden de cosas, debemos de meternos en una cuestión importante: las TIC y las competencias docentes (Díaz Barriga, 2009).

El informe, para empezar, afirma que no existe un consenso respecto a las mismas y su definición, pero lo que sí que está claro es que no es la simple sumatoria de conocimientos más habilidades más actitudes. Sin duda incluye dichos recursos, pero se remarca que se construye gracias a la integración de las mismas.

El primer acercamiento a las competencias de este estudio se hace de la mano de los autores Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, que la definen como “aptitud de

poner en acción un conjunto organizado de saberes, de saber-hacer y de actitudes que permitan realizar cierto número de tareas” (Díaz Barriga, 2009, p. 34). Basan este concepto en dos visiones situadas en polos opuestos. Por un lado, hablan de lo que denominan saber ejecutar, entendido como la capacidad de seguir ciertas instrucciones preconcebidas. Por ejemplo, la capacidad de saber cómo dirigirse a un sitio web y conseguir y/o descargar cierta información, o cuando usamos un procesador de textos para componer un escrito. Bajo su punto de vista, esta primera visión supone el grado más elemental de la competencia.

En segundo lugar, el otro polo de la competencia sería aquel en el cual transformamos el saber, por lo que requiere enfrentarse a una tarea más compleja movilizando varios saberes. Hablamos de tener cierta información que el discente necesita analizar y transformar para responder a cuestiones más complejas que van más allá de seguir una serie de pasos, como veíamos en el caso anterior: buscar soluciones, reconstruir conocimiento, tomar decisiones, etc.

Se requiere responder de manera lo más pertinente posible a los requerimientos de la situación e implica el ejercicio conveniente de un rol o una función dada. Implica además una acción responsable y autorregulada, es decir, consciente, realizada con todo conocimiento de causa, por lo que involucra un saber ser. (Díaz Barriga, 2009, p. 141-142)

El concepto de competencia desde un punto de vista abierto, aplicado a los docentes, los convierte en personas que saben tomar iniciativas y decisiones, riesgos, innovación y con capacidad de asumir responsabilidades. Este es el cambio conceptual que se necesita en los docentes actuales y que ayudará a integrar las TIC en otro entorno pedagógico que suponga la ruptura con lo que se venía haciendo hasta ahora. Porque desde esta perspectiva, se contempla la competencia como un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida y con un valor permanente e incremental.

Otra idea muy interesante de este estudio, y que va muy en la dirección de lo que se espera en la enseñanza del protocolo y de toda disciplina, en definitiva, es la de crear situaciones didácticas a las que los alumnos se enfrenten enmarcadas dentro de la casuística que podrían encontrarse en su desempeño profesional. Esta es la esencia de enseñar basándonos en competencias. No necesitamos que sepan acumular o memorizar conocimiento, queremos dotarlos de una serie de capacidades que generen una aptitud reflexiva y transformativa del conocimiento para que lo puedan aplicar en cualquier situación. “Por ello, cuando se enseña y aprende por competencias, se da una construcción en espiral en la acción, donde los conocimientos se perciben como herramientas útiles para la resolución de problemas” (Díaz Barriga, 2009, p. 142). En

suma, han de aprender a distinguir qué conocimiento es más útil para resolver un problema concreto.

Y este mismo concepto se puede aplicar a los docentes. Estos necesitan una formación dirigida, pero, a su vez, necesitan de la práctica que van a desarrollar en el aula y sus resultados. Significa, sin duda, lo que saben y saben hacer los docentes para enfrentarse con éxito al reto de crear ciudadanos autónomos de la sociedad.

Respecto a la categorización de las competencias, no hay ninguna consensuada de acuerdo a este informe. De hecho, no lo considera algo trascendental siempre y cuando dicha clasificación suponga una aceptación de la competencia como una prescripción abierta y que mueva al docente a llevar a cabo las reformas necesarias que su labor conlleva.

El enfoque por competencias solo tendrá una incidencia significativa en la educación si logra un cambio en los modelos de enseñanza y evaluación, en la forma de organizar el currículo, en el modo de aprender de los educandos, en las concepciones de los actores de la educación, pero, sobre todo, en la transformación de las prácticas educativas. (Díaz Barriga, 2009, p. 143)

Por eso, tras hacer una revisión de otros autores, el estudio explica que los espacios pedagógicos más propicios para enseñar y hacerlo a partir de las competencias son en la enseñanza a través de proyectos, la resolución de casos o problemas, los basados en situaciones reales y la construcción colaborativa de conocimiento. Situaciones donde se estimule la curiosidad, la imaginación, la crítica y controversia, etc., pero, por encima de todo, donde lo que prime es la generación o transformación del saber para resolver esas situaciones.

Y este trabajo, a nivel docente, propone hacerlo en equipo. Se considera que lo mejor para poder desarrollar este sistema es que no se haga a partir del individuo, sino a través de una comunidad. Esta puede ser un departamento académico o un grupo de docentes de diversos centros. No importa el organigrama, lo que interesa es que se fomente un diálogo y colaboración entre ellos que les ayude a mejorar su metodología y forma de aplicar la docencia con el fin de ir mejorando día a día y llegar a una formación completa con TIC y con el cambio pedagógico requerido.

Pérez-Escoda, Iglesias-Rodríguez, & Sánchez Gómez (2016) llevaron a cabo un estudio donde preguntaron a docentes y estudiantes de postgrado sobre las limitaciones y oportunidades que supone la competencia digital (CD) para la docencia actual.

La muestra fue de 31 sujetos y los datos se recogieron mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas. Sus respuestas fueron analizadas con la técnica de análisis de contenido con ayuda del programa NVIVO11.

En lo que respecta a la estructura de la entrevista, las investigadoras establecieron cuatro indicadores básicos sobre los que construir los ítems:

- Ventajas/desventajas de las competencias digitales en el ámbito formal
- Ventajas/desventajas de las competencias digitales en el ámbito informal
- Uso y necesidad de las competencias digitales
- Ciudadanía digital: familia, trabajo y formación permanente

RESULTADOS OBTENIDOS

Respecto al primer indicador, ventajas y desventajas de las competencias digitales en el ámbito formal, los docentes son conscientes de la gran virtud que supone el conocer y usar la competencia digital en el aula, puesto que les facilita su desempeño profesional permitiéndoles desarrollar contenido para las clases. Admiten que carecer de esta competencia digital supone una desventaja, puesto que les limita y acentúa la brecha digital entre docentes y discentes.

Por otro lado, en cuanto a las ventajas y desventajas de las competencias digitales en el ámbito informal, los docentes no lo ven como una ventaja o desventaja, sino como una necesidad para poder desarrollarse en la vida del ciudadano del s. XXI. “La falta de CD en el ámbito informal limitan la visión de la realidad y pueden provocar aislamiento social en cuanto al acceso a la información, comunicación con los demás, posibilidad de acceder al conocimiento, etc.” (Pérez-Escoda et al., 2016, p. 1799)

En lo que se refiere al uso y necesidad de la competencia digital, los resultados van en la dirección del punto anterior. Lo consideran de necesidad en la vida actual, puesto que se usa para buscar información, transacciones bancarias, para momentos de ocio, etc. Ven la ausencia de esta competencia digital como un indicador de exclusión social y aislamiento, así como una merma en el desarrollo de funciones en la vida profesional.

Finalmente, sobre el cuarto indicador, ciudadanía digital: familia, trabajo y formación permanente, consideran que la familia es el núcleo social donde tiene que surgir un eje motivador para reducir esa brecha digital entre generaciones. En el plano laboral, afirman que la competencia digital facilita la búsqueda de empleo y que carecer de ella la dificulta. Y en el plano de la formación, sintetizan lo que hemos visto y seguiremos viendo durante esta investigación: hay una necesidad de estar actualizándose continuamente en el ámbito digital. La tecnología y la sociedad van avanzando muy rápidamente.

Finalmente, vamos a hablar sobre la evaluación en el entorno TIC. En este campo, como en tantos otros que hemos ido viendo hasta el momento, también se necesitan cambios y adaptación a la nueva realidad educativa.

La prensa nacional se hizo eco de un estudio llevado a cabo por la Oxford University Press sobre el sistema de evaluación (Meneses, 2020). Actualmente, el examen escrito es la forma básica de comprobar los conocimientos que el alumno posee. Una prueba que solo nos permite obtener una fotografía de un momento exacto. En palabras del autor, estamos haciendo una evaluación DEL aprendizaje. Este método tiene carencias, de acuerdo con la Oxford University Press, y debería ser complementado con otras técnicas que ayuden al alumno a ser consciente de en qué momento del aprendizaje se encuentra, sabiendo qué ha hecho bien y en qué necesita mejorar. De forma que pasamos de una evaluación DEL aprendizaje a una evaluación PARA el aprendizaje.

De acuerdo con este informe, el hecho de cambiar esta concepción tiene grandes ventajas para los estudiantes. De entrada, propone una actitud más activa por parte del docente que proporcionará comentarios al alumno de forma frecuente sobre cómo va su proceso de aprendizaje haciéndolo más consciente de ello. De hecho, hace hincapié en un punto que hemos remarcado mucho en esta investigación: las diferentes formas de aprender. Hay alumnos que son muy buenos a la hora de enfrentarse a un examen escrito, pero otros, por sus características personales, no lo son. Por tanto, esta forma de evaluar llevaría a recoger una fotografía completa del aprendizaje del alumno en el tiempo, y no en un momento determinado que suele ser al final del semestre o curso.

Este método de evaluación es ahora más importante que nunca. Con la crisis de la COVID, los alumnos se han quedado en casa. Aquellos que pertenecen a familias más desfavorecidas no habrán seguido con el aprendizaje en casa, por tanto, es más necesario que nunca un tipo de técnica de evaluación que tenga en cuenta qué sabe el alumno y qué necesita aprender para que el docente pueda planificar el resto del aprendizaje. El objetivo no es que memoricen para el examen, el objetivo es que aprendan. Que asimilen los conocimientos.

CONSEGUIR COMENTARIOS DE EVALUACIÓN POSITIVOS

Su propuesta parte de lo que decíamos anteriormente: evaluar para aprender. Desde esta premisa, consideran que depende de la calidad de estos comentarios hacia el alumno y de lo que hacemos con esa evaluación. Es decir, de la acción del docente a la hora de proporcionar información específica de manera constructiva y en el momento oportuno. La clave es que el profesor se involucre en el proceso, que será más potente cuando sea el alumno el que pida esos comentarios. El objetivo es encontrar la

proactividad del alumno en un ciclo de retroalimentación continuo. Por tanto, y para llegar a este sistema, la Oxford University Press propone tres prácticas clave:

- **Diagnóstico.** Antes que nada, proponen averiguar en qué punto del aprendizaje se encuentra el alumno, es decir, su nivel de comprensión de la materia. Debemos ir más allá de las preguntas que solo identifican cuánto ha memorizado, para ir a preguntas que les hagan reflexionar, hacer comparaciones, enunciar hipótesis, justificar respuestas, etc. Son respuestas que elaborara usando lo que han aprendido, razonando, con el fin de poder valorar lo que no han aprendido y planificar su aprendizaje en etapas posteriores.

- **Propósito del aprendizaje.** Deben de tener muy claro qué se está aprendiendo y por qué.

- **Criterios de éxito.** En esta fase lo que hacemos es indicar al alumno qué desempeño experimentará como resultado de seguir el resto del camino de aprendizaje.

Los autores del estudio aclaran, además, que estos comentarios no deben hacerse solo entre docente y discente, sino que es bueno que entre los propios alumnos haya colaboración en este aspecto. Enseñar a nuestros alumnos a que se den comentarios de forma constructiva ayuda a unos y otros a aprender, sin ninguna duda.

Dicho esto, añaden que, aunque parezca que esta actividad puede requerir mucho tiempo a los docentes, por tener que dar comentarios a cada alumno de forma individualizada, se puede llevar a cabo organizando grupos de discusión en clase, permitiendo a todos los alumnos, —aquellos con mejores resultados y aquellos con no tan buenos—, participar y ser capaces de desempeñar ese trabajo de evaluación durante ese espacio. De ese modo, el trabajo del docente será menor en tiempo.

SIETE ELEMENTOS CLAVE PARA HACER COMENTARIOS EFECTIVOS

Finalmente, el estudio termina con siete elementos clave que todo docente debe tener en cuenta para hacer comentarios efectivos a sus alumnos. Eso sí, en el informe se deja claro que la capacidad de poder hacer comentarios efectivos a los alumnos es una cuestión de práctica, sensibilidad y reflexión.

- 1) En primer lugar, afirman que los **comentarios** hechos al alumno han de ser **específicos y claros**. Se debe señalar claramente aquello que el alumno ha conseguido, felicitándolo por ello, y con aquello que queda por hacer, establecer tareas específicas que lo lleven a alcanzar ese objetivo que buscamos para completar el aprendizaje.

2) Por otro lado, destacan que hemos de **buscar el momento oportuno para aportar esos comentarios**. Siempre dependerá del alumno, el tipo de actividad... No es conveniente, por ejemplo, interrumpir al alumno cuando está haciendo una exposición en el aula. Deberíamos hacerlo después. Y, sobre todo, destacan que es importante dejar tiempo al alumno para que pueda responder en el caso de que lo considere oportuno.

3) Como en todo en la vida, el exceso no es bueno, por lo que, proponen **dar esos comentarios en su justa media** con el fin de no sobrecargar al alumno con información. Lo mejor sería centrarse en dar uno o dos mensajes clave.

4) Nos debemos **centrar en la tarea y no en el estudiante**. Se debe de apuntar a aquello que se ha hecho correctamente, y a aquello que se debe de mejorar. Los estudios sugieren que, aquellos alumnos que reciben elogios tienen una tendencia a perseverar en tareas difíciles, disfrutan más con el aprendizaje y parece que no pierden la confianza en sí mismos si no logran terminarla.

5) Importante: hemos de **incluir instrucciones sobre cómo avanzar en el aprendizaje** en el caso de que quede algo por asimilar.

6) Debemos **ofrecer estrategias** en vez de dar las soluciones a los problemas planteados o contenido no dominado todavía. Los alumnos deben ser capaces de autocorregirse al reflexionar sobre un tema. Si les damos el trabajo hecho no aprenden, pero si se les pide que revisen lo llevado a cabo y que reflexionen al respecto, estamos haciendo que tome un papel activo en el aprendizaje de modo que su asimilación será mayor.

7) Por último, proponen el hecho de **plantear retos** al estudiante que le hagan actuar y tener un aprendizaje más activo. Este reto, por supuesto, ha de ser alcanzable.

Respecto al proceso de evaluación, hemos encontrado otros textos interesantes que reflexionan sobre el mismo en relación a las TIC (Timmer, Mosquera Gende, & Heras Castro, 2018)

En su esencia, el sistema de aprendizaje lleva implícito el proceso de evaluación. Para saber si el proceso de enseñanza está siendo adecuado, necesitamos ser capaces de comprobar que el alumno ha asimilado la materia. Tradicionalmente, la manera de hacer esta comprobación ha sido a través de una prueba individual y uniforme para todos los discentes del grupo y en los últimos años se han añadido las TIC a este sistema. Cuestión que nos hace volver a lo que decíamos en otros puntos de esta investigación. No sirve de nada usar una TIC en un entorno pedagógico tradicional, puesto que no

redunda en cambio ni beneficio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, esta evaluación tradicional se ha tratado en términos de logros y resultados en un momento determinado, que suele ser al final del periodo lectivo con una prueba escrita (a veces incluso oral). En la actualidad, el nuevo enfoque, y articulado por las TIC, ha de ser una forma de encontrar evidencias auténticas de que ha habido un aprendizaje en un proceso más individualizado.

Al mismo tiempo, el informe indica que cualquier cambio que se dé necesita de un periodo de adaptación, puesto que el mismo implica un cambio en la mentalidad y en la forma de trabajar. En la docencia pasa lo mismo y con el tiempo vendrá la transformación y la adaptación en los centros educativos a los nuevos procesos pedagógicos.

CONCEPTO DE EVALUACIÓN

La evaluación ha sido entendida de diferentes modos a lo largo del tiempo. Los autores consideran que se define teniendo en cuenta diferentes aspectos: dependiendo del momento en el que se lleva a cabo, puede ser inicial, continua o final; según la finalidad, si es una evaluación sumativa o formativa; por la extensión, parcial o global, y, por último, en función de quién la lleve a cabo, puede ser coevaluación o heteroevaluación.

El estudio considera que en la sociedad en la que vivimos actualmente se requieren personas flexibles y capaces de adaptarse a nuevas y complejas situaciones, por lo que el sistema de evaluación ha de ser visto del mismo modo, en tanto en cuanto un sistema destinado a considerar solamente una prueba al final del proceso no parece ser funcional ni práctico. Se necesita de un sistema cuyo objetivo sea el identificar los puntos débiles y fuertes del alumno con el fin de guiarle para asentar e identificar los conocimientos adquiridos y sobre cómo asimilar los que le faltan.

Hace unos momentos hablábamos de cambios y transformaciones en la docencia; a este respecto y enlazando con la evaluación, el informe plantea una serie de interrogantes a los que debemos dar respuesta.

En primer lugar, qué es objeto de evaluación, cuál es la finalidad de evaluar y cómo y cuándo se evalúa. En este sentido, se debe evitar confundir los términos de evaluación con examinación, pudiendo coexistir la evaluación formativa con la acreditativa. (Timmer et al., 2018, 506)

Proponen, pues, entender el proceso de evaluación como una herramienta y no como un fin, porque esta sutil diferencia es la que marcará la distinción y permitirá la transformación del proceso. Si se usa como fin, los estudiantes se sienten condicionados

a conseguir el objetivo de pasar la prueba final; sin embargo, si se usa como herramienta flexible que nos ayude a saber qué saben los alumnos y cómo hacer que aprendan lo que no saben, obtendremos un tipo de evaluación que motivará a los alumnos y que nos dará una fotografía más completa de su aprendizaje (y no solo de la parte final). Con una nueva forma de concebir la evaluación, estamos dando la libertad a los alumnos para que esta ocurra en diversos momentos del proceso de aprendizaje.

Por tanto, ¿cómo sería la concepción de la evaluación moderna? Si partimos de que la docencia actual se está construyendo en función de un modelo constructivista, es decir, que se basa en la premisa del aprendizaje significativo, tiene sentido crear un modelo de evaluación concebido como un instrumento que debe orientar el aprendizaje. Siendo capaces de saber qué sabe y qué no sabe el alumno, seremos capaces de guiarlo además de evaluarlo. Por tanto, este método hace al alumno más libre y autónomo, ya que le permite también autorregularse, a la vez que tener un papel más activo que le enseñe a aprender para el resto de su vida.

Por consiguiente, la investigación considera que el concepto de evaluación ha de ser flexible y adaptativo a los tiempos que corren. Además, exigen de una formación del docente en la tecnología y de un cambio de mentalidad para transformar el proceso llegando a la innovación docente.

TIPOS DE EVALUACIÓN INNOVADORA

Para empezar los autores dejan claro que no se trata de romper radicalmente con el proceso anterior, sino de iniciar el proceso de innovación partiendo de lo que se conoce. Proponen dos opciones:

• Evaluación con exámenes

En este caso plantean la evaluación por un método que permita ir más allá de la memorización y repetición de conceptos. Proponen el denominado *Libros Abiertos*. En dicho tipo, el docente permite que los alumnos vayan a la prueba con la documentación que consideren oportuna, porque el objetivo es ver cómo la gestionan y la usan para responder a las preguntas. Por tanto, no hablamos de preguntas de copiar las respuestas, sino de cuestiones que hagan al alumno reflexionar y reelaborar la información que tiene para dar solución a lo preguntado.

[...] se evalúa cómo el alumno es capaz de localizar, aplicar y utilizar el conocimiento que se requiere para contestar las preguntas del examen. El resultado es un desarrollo de habilidades intelectuales que capacitan al estudiante para aplicar el pensamiento crítico. (Timmer et al., 2018, p. 508)

Y en este sentido, también contemplan la evaluación por grupos u oral. Respecto a la primera, proponen, tras el examen individual, trabajar de forma conjunta en grupos de cuatro la misma prueba hecha de forma individual, pero en este caso, respondiendo a las preguntas de forma consensuada. Un beneficio directo es que, el alumno recibe comentarios inmediatos de otros alumnos, permitiendo a los que tienen un nivel mayor de conocimientos compartirlos con aquellos que tienen un nivel más bajo, dando como resultado el aprendizaje de estos últimos. Otras ventajas hacen referencia al desarrollo de habilidades grupales y de comunicación, reducir la ansiedad que se siente al enfrentarse a una prueba, ser soporte a la retención de información y la elevada participación de los estudiantes.

Por otro lado, en cuanto al examen oral, es evidente que ocupará más tiempo, pero en opinión de los autores, merece la pena, puesto que permite al docente poder preguntar al alumno para aclarar algunas respuestas y que este, a su vez, pueda también desarrollar el significado de alguna respuesta. El docente, por su parte, tiene la capacidad de llevar al alumno hasta el límite de su conocimiento, obtener una visión más amplia del mismo y de poder valorarlo mejor, a la vez que ir variando las preguntas en función de las necesidades y conseguir una personalización de la evaluación. “Por otro lado, se considera que los alumnos se preparan con más esfuerzo para un examen oral, lo que puede tener consecuencias evidentes en los resultados” (Timmer et al., 2018, p. 509).

Por último, los autores aclaran que ninguna forma es mejor que otra, puesto que según la materia y el objeto de la evaluación será mejor una u otra, o una combinación de ambas. Lo importante es hacer la selección más adecuada en función de lo expuesto con el fin de, además, adaptarse a las distintas características de cada alumno y sus formas de aprendizaje. Lo primordial no es que aprueben o suspendan; el objetivo es comprobar que se ha asimilado la información y no solo memorizado.

• Evaluación sin examen

Lo más habitual, esgrime el estudio, es pensar en evaluación y, automáticamente, pensar en exámenes. Es como si los dos conceptos no pudieran separarse y estuvieran absolutamente ligados. El cambio más drástico y que supondría innovación pedagógica pasaría por la evaluación sin un examen. De hecho, si lo pensamos bien, el llevar a cabo un examen (acción puntual) al final de la evaluación solo sirve, como decíamos anteriormente, para obtener una foto fija de un momento determinado del alumno; por tanto, no estamos valorando lo que sabe el discente, sino lo que hemos captado en un momento determinado y puntual. Si el objetivo de la evaluación es valorar lo que sabe el alumno, con este tipo de prueba no lo sabremos con certeza, por lo que se necesita un cambio en la forma de evaluar que nos lleve a tener un conocimiento más certero de lo que el alumno ha asimilado.

Para que este cambio se pueda llevar a cabo, este estudio propone siete alternativas a un examen escrito que ayudarán al docente a valorar de forma más certera los conocimientos adquiridos por el discente y conducirá a un tipo de evaluación formativa y continua (Timmer et al., 2018, p. 510).

1) Rúbricas de evaluación.

Son tablas que se proporcionan al alumno donde se especifican los diversos criterios, así como los rangos de calificación de cada uno, que el docente va a tener en cuenta a la hora de hacer la evaluación. Esta fórmula permite al alumno conocer de antemano cómo van a funcionar las cosas, de forma y manera que se puede planificar su trabajo y autoevaluarse durante todo el periodo lectivo con el fin de poder superar la prueba. De hecho, permite, a partir de esta planificación del discente, que él mismo acuda al docente para recibir comentarios que le ayuden a encaminar su proceso de aprendizaje.

2) Diarios de aprendizaje.

En este sistema el alumno va haciendo un diario personal donde recoge y reflexiona a partir de aquello que ha aprendido. Es una herramienta muy interesante que se puede combinar con otras y que ya hemos utilizado en esta investigación. El pasado 2019, en las aulas de la clase de Protocolo y Organización de Eventos de la Universitat Jaume I, llevamos a cabo una actividad con los alumnos a partir de la red social Twitter. Esta fue la forma de evaluación seguida para la misma y de ella hablaremos más adelante.

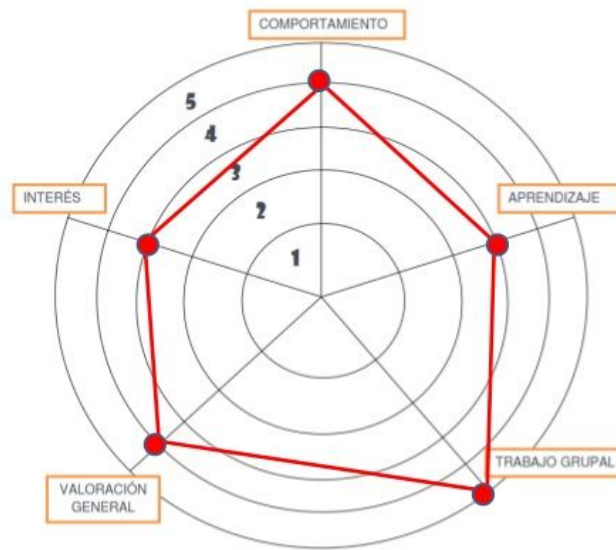
3) El portafolio.

Los alumnos crean una carpeta de trabajo física o digital donde van recopilando trabajos a lo largo de toda la asignatura o curso y aportan todos los documentos relacionados con su proceso de formación, con el fin de que el docente los pueda valorar con una visión más trasversal de los conocimientos adquiridos por el alumno.

4) Dianas de evaluación.

Es un sistema a través del cual se presenta al alumno un dibujo con diversos aspectos a evaluar. En grupo, se les pide que analicen lo que han hecho y que hagan una calificación en función de las diversas dimensiones ofrecidas en la diana. Esta actividad es muy interesante pedagógicamente hablando, porque motiva a los alumnos y los invita a ser reflexivos y a dialogar con el fin de consensuar su posición para la evaluación.

Dianas de evaluación



Fuente: Usuario de Pinterest Calidad SR

5) La escalera de metacognición

Esta herramienta permite al alumno aprender a aprender. Mediante su uso conseguimos que el alumno sea consciente de su propio aprendizaje, que se implique para mejorarlo. Lo llevamos a plantearse preguntas que ha de responder de forma reflexiva aplicando los conocimientos con los que ya cuenta y construyendo nuevo aprendizaje.

En este contexto, los autores afirman que las TIC ofrecen muchas opciones para optar por este tipo de evaluación que proponen. Transformando el sistema y aplicando innovación pedagógica podemos cambiar a un nuevo método de enseñanza-aprendizaje más acorde con las necesidades de la docencia actual. Y eso no solo implica un cambio en el sistema, sino que, además, lleva implícito el que los docentes se formen para ello y cambien su mentalidad generando entornos donde, también, sean los alumnos los que cambien la forma en la que aprenden.

Por tanto, y como conclusiones de las aportaciones de Timmer et al. (2018) queda claro que, por un lado, usar las tecnologías en un sistema pedagógico tradicional no implica una mejora del mismo. La tecnología supone un cambio en el sistema y este se tiene que ver reflejado en forma de innovación pedagógica. Y este mismo hecho es extrapolable a la evaluación, usar métodos de evaluación de antes no lo mejora por sí mismo, se necesita de un cambio para adaptarse a la nueva situación que han traído las TIC.

Por otro lado, como decíamos hace unos momentos, se necesita un reciclaje de los docentes, así como su implicación en esta transformación del sistema pedagógico, y que estos, a su vez, impliquen y hagan cambiar la mentalidad de los alumnos a la hora de enfrentarse al proceso de aprendizaje.

Y respecto a estos últimos, los alumnos, hemos de tener en cuenta que no todos aprenden del mismo modo, por tanto, las TIC nos proporcionan sistemas para adaptarnos a cada alumno. Esto no se puede ver solo circunscrito a la forma de dar la clase, sino también a la forma de evaluar. Ha de ser un cambio integral en todos los aspectos.

Además, afirman que el hecho de tener la tecnología para el aula implica que se van a tener que hacer investigaciones para ver cómo funciona y qué sistema es mejor. Como en todo, no va a ser algo instantáneo, sino que va a ser un proceso que implicará un compromiso por parte del cuerpo educativo.

Finalmente, consideran que, para conseguir la innovación en la evaluación se necesita, lograr la participación de los agentes implicados, un cambio en las instituciones superiores —que son las que controlan y coordinan los aspectos curriculares en la docencia— y cantidades infinitas de paciencia. Los cambios son procesos que requieren mucha investigación y que demandan implicaciones. Las mejoras no son inmediatas y se pasará por momentos de frustración y otros de éxito. Lo importante es seguir avanzando e introduciendo las TIC en el aula y ayudarse de ellas para mejorar el proceso de evaluación.

2.4. Hacia una nueva narrativa pedagógica para el protocolo

Con todo lo investigado hasta el momento, ya tenemos la información necesaria para poder buscar una nueva narrativa personalizada para el protocolo con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las TIC. Por ello, hemos hecho en este apartado una selección de las más importantes, que no van a ser las únicas.

2.4.1. *Narrativa transmedia*

No podemos obviar que vivimos en la era del conocimiento o, mejor dicho, en la era del conocimiento digital. En su mayor parte, tanto el antiguo como el actual, se almacena en este soporte en el ciberespacio. En este contexto de TIC, era cuestión de tiempo que la industria audiovisual se diera cuenta de su potencial y empezara a explotar esta nueva forma de articular un discurso a través de diversos formatos. Y justo de aquí mismo ha surgido el concepto de narrativa transmedia. No es un concepto nuevo, porque ya existe

desde hace siglos, pero sí es cierto que la tecnología lo ha acentuado y ha cobrado mucha fuerza en los últimos años.

Uno de los autores referentes en Narrativa Transmedia (NT), que acuñó el término en el año 2003, es el americano Henry Jenkins. A partir de él muchos han sido los que han estudiado este fenómeno y autores como Luis Mora (2014) hablan de que existe una galaxia conceptual alrededor del término en la que es más fácil perderse que encontrarse. El autor afirma que “La diversidad comienza por el propio nombre del fenómeno, para seguir con sus aspectos estructurales, semánticos, problemas de trasvase de contenidos y de fidelidad transmisora, y un larguísimo etcétera” (p. 11). Y además añade que:

Sobre el transmedia han escrito filólogos, comparatistas, sociólogos, teóricos de la comunicación audiovisual, profesores de cine o de periodismo, y lo han hecho desde diversas epistemes que van desde la teoría de la adaptación cinematográfica hasta los *Cultural y Media Studies*, pasando por teorías de lingüística comparada, semiótica, narratología o filosofía del lenguaje (Luis Mora, 2004, p. 11).

Este autor sostiene también que otro problema añadido es el del metalenguaje. Ni siquiera entre los propios expertos en la materia se ponen de acuerdo en los conceptos básicos y su significado. Esto nos permite ver un paralelismo entre esta disciplina y la del protocolo.

Entonces, ¿a qué hace referencia el concepto NT? Jenkins (21 de marzo de 2007) la define como:

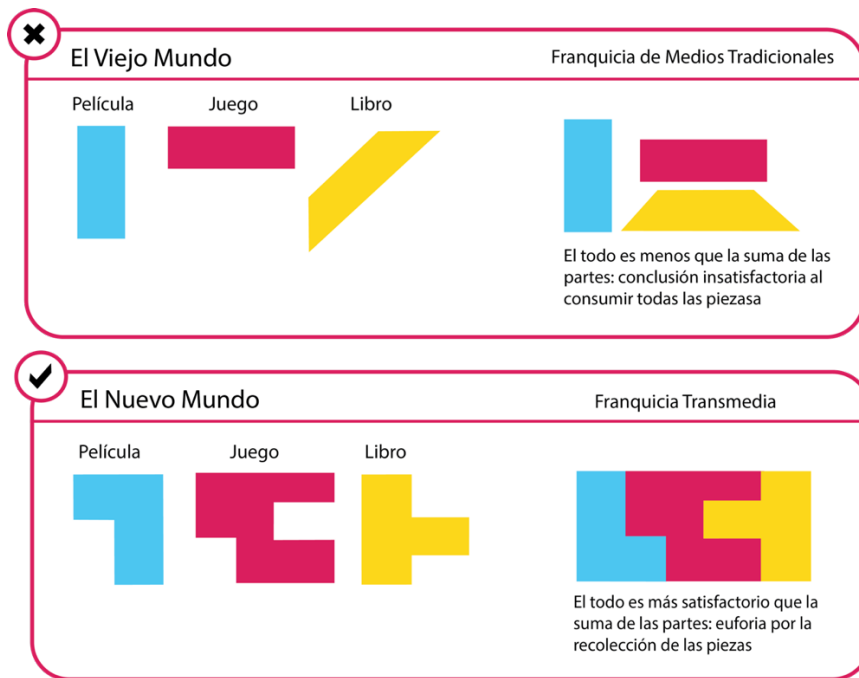
Representa un proceso donde los elementos integrales de una obra de ficción, experimentan una dispersión automática a través de diversos canales con el objetivo de generar una experiencia de entretenimiento como unidad y coordinada. Idealmente, cada uno de los medios, hace su propia única contribución para el desarrollo de la historia.

Para ejemplificar la definición, el mismo autor habla de la franquicia de Matrix. La saga se desarrolla a través de diversas películas, cortos animados, dos colecciones de cómics y varios videojuegos. Afirma que no hay ninguna de dichas obras por separado que pueda dar el significado completo del universo Matrix.

Y para hacer de esta explicación un verdadero discurso de NT, el siguiente vídeo explica de una forma muy sencilla el concepto del que estamos hablando y ayudará a clarificarlo en caso de ser necesario: <https://youtu.be/CP-zOCi5md0> (FCB Global, 2013)

Scolari (2013) utiliza la siguiente imagen para definir el antes y después de la NT en la forma de narrar las historias.

Imagen 28: concepción del discurso antes y después de la NT



Fuente: *Narrativa Transmedia* (Scolari, 2013, p. 59)

Según Scolari, el origen del concepto actual de NT lo encontramos en la década de 1980 con la llegada de la televisión por cable y las antenas parabólicas. Este fenómeno originó el inicio de la fragmentación de las audiencias. Tenemos más canales, más oferta y, por ello, más variedad para satisfacer los gustos de más televidentes. Este fenómeno de fragmentación se acentuó mucho más con la llegada y generalización de la World Wide Web y todas las tecnologías asociadas a ella: telefonía móvil, videojuegos, Twitter... La gente deja de ver la televisión y pasa a hacer otras actividades para disfrutar de su tiempo de ocio. Como consecuencia, la industria de la cultura debía empezar a tomar nuevas estrategias. La NT es una de ellas, aunque ni mucho menos la única. Como ejemplo, el autor pone el fenómeno Superman. Primero fue un cómic en la década de 1940, que pasó a la radio y al cine. A continuación, pasó a tener su propio videojuego, a realizar *crossovers*¹⁴ con otros personajes como Tintín o Sherlock Holmes. Con las TIC, el fenómeno fan lo ha hecho suyo y se pueden encontrar en plataformas como YouTube muchos vídeos con historias creadas por los amantes del personaje. Y es este último punto donde más hincapié hace el autor: los fenómenos de la NT se saben dónde empiezan, pero no dónde acaban. Para ejemplificar esta última perspectiva utiliza el personaje de Harry Potter. Aunque sus seguidores ya han visto el final de la saga, siguen creando a través de las TIC historias sobre el famoso mago. Por ello, en las NT es

¹⁴ Crossover se refiere (en lo que respecta a la televisión, ya que también los hay en cómics, videojuegos, etc.) a la incursión de personajes, historias o universos de una serie en otra diferente. (Alonso, 11 de octubre de 2011)

imprescindible el seguidor que hace suya la narración permitiendo que esta se expanda, y donde cada medio centra su atención en una perspectiva concreta.

Lastra (2016) habla de que la NT se fundamenta sobre tres pilares: un universo narrativo, un número de plataformas de expansión de ese mismo universo y un prosumidor¹⁵ que interactúa con el contenido. Afirma además que, a partir de estos elementos y su organización, se generan proyectos de naturaleza expansiva, en el tiempo y en el espacio comunicativo. Interactivos, porque estos textos dialogan con otros textos o materiales. Y adaptativos, porque el texto se puede transformar a partir de las aportaciones de los prosumidores. Respecto a estos últimos, considera que son de vital importancia para la existencia de la NT. “[...] necesita sentir que forma parte de ella (la historia), que tiene espacio dentro de la misma” (Lastra, 2016, p. 90).

Además, este autor hace una aportación muy importante. Pone nombre a ese elemento sin el que no puede existir una NT: el prosumidor. Este es la razón por la que vamos a utilizar las series de TV para la enseñanza del protocolo. Alfabetizar a través del cine nos va a llevar a generar otro medio para completar el discurso que usan las series de TV y que es tan humano, el protocolo. El prosumidor (los estudiantes), dentro del aula, va a generar otro discurso que convergerá con todos los demás y que completará la narración de las series. Le añadirá otra perspectiva, en este caso, desde la pedagogía. Llevará al alumno a entender sus series favoritas desde otra perspectiva diferente que ayudará a completar el significado de la misma.

Remírez (8 de enero de 2012) va en la línea que hemos ido desgranando sobre el concepto de NT y apunta en una dirección muy concreta: la idea no es generar un contenido que pueda ser replicado en varias plataformas diferentes, como cuando creamos una web y debemos tener en cuenta que pueda ser visualizada en la tableta, en el teléfono móvil o la pantalla del ordenador sino un tipo de narración donde la historia sea el eje principal y en función del medio que ocupe, este la haga crecer ampliándola. El objetivo es que haya una modificación de la información en cada uno de los canales o que, simplemente, se creen nuevos fragmentos de comunicación que complementen los demás existentes. Por ello, dice Remírez (8 de enero de 2012) “la historia transmedia es así multidimensional, cada canal es incompleto y sólo el conjunto armónico de todos ellos nos da la visión global de la narración”.

Para Remírez, las bases sobre las que se construye una obra de literatura transmedia son tres:

¹⁵ Consumidor que ha abandonado una actitud pasiva pasando a ser un generador de contenidos y creador de ideas y opiniones que influyen en la comunidad de consumidores de una marca o producto determinado. (Yasuyuki, 21 de septiembre de 2017)

Imagen 29: elementos básicos de la NT



Fuente: Remírez (2012)

En primer lugar, hace referencia al punto de partida: **la historia**. Debe ser lo suficientemente buena y ambiciosa como para permitir una visión polifacética de sus personajes, de su trama, su reflexión intelectual..., cualquiera de los elementos que posee una historia.

En segundo lugar, la **permutación de los elementos que componen un relato**. Hay que ordenarlos de forma estratégica para que *enganchen* emocionalmente al usuario y lo *atrapen*. No dice que haya una única forma de ordenarlos, pero no todas las posibilidades valen para conseguir atraer al consumidor. En este caso, el orden de los factores sí altera el producto.

Y en tercer y último lugar, habla de los **puntos de acceso**. El usuario debe tener varias puertas de entrada al relato que lo *enganchen* y lo lleven a querer visitar el resto. Si hay varias plataformas involucradas en la narración de la historia, cada una de ellas debe tener al menos un punto de acceso que *atrape* al usuario. Y, por separado, han de ser radicalmente atractivas en sí mismas.

Además, Remírez apunta a las características que definen el mundo transmedia. En primer lugar, la **hipertextualidad**. Del mismo modo que en una página web podemos encontrar enlaces a otras, a vídeos... y un sinfín de formatos, la NT genera una red de hipertextos entre las diferentes plataformas en las que la narración tiene lugar. El usuario es el que decide a cuáles va y a cuáles no, y en función de eso la historia le conduce por uno u otro camino. Remírez (2012) afirma que “la narrativa transmedia crea una red nodal entre fragmentos narrativos multiplataforma”.

La segunda característica a la que hace referencia es la **inmersión**. Cada una de las diferentes plataformas que narra la historia debe tener la finalidad de sumergir profundamente al usuario; que allá donde vaya descubra nuevas perspectivas de la narración que le conduzcan a nuevos significados que, a su vez, refuercen la experiencia emocional con la misma. “No se trata de ir saltando entre sartenes, quemándose un poco en cada una de ellas. Se trata de que la combinación de ellas cree un ardor artístico insoportable” (Remírez, 2012).

Un ejemplo de NT lo constituye el canal de vídeo de *Spoilers de Protocolo*, de Delmás Martín D. (2016), dedicado al análisis de capítulos de series de TV donde se pueden ver ejemplos de qué es el protocolo y cómo se articula. En vídeos de 10-15 minutos de duración, se hace un empleo pedagógico de la serie explicando el contenido en materia protocolar: precedencias, actos oficiales, el papel del anfitrión, etc. Este canal supone una clara evidencia de cómo se amplía el discurso que ofrece la propia serie mediante una investigación sobre los elementos que se pueden ver en las imágenes en internet a través de wikipedias, otros vídeos, webs... con el fin de poder desgranarlas en clave de protocolo sin perder la perspectiva científica y rigurosa. Una muestra patente de cómo un vídeo, con la correcta estrategia pedagógica detrás, se puede convertir en un método para enseñar una materia de forma atractiva para el alumno. El canal fue fundado en el año 2016 y a día de hoy acumula más de 8 300 visitas. Por tanto, ¿por qué no usar estos vídeos para producir aprendizaje significativo en los alumnos a través de una estrategia pedagógica diseñada para ello?

Saavedra-Bautista, Cuervo-Gómez, y Mejía-Ortega (2016) afirman que “la producción transmedia se ha convertido en un fenómeno de construcción social que surge en medio de la convergencia digital, ofreciendo oportunidades de ver y repensar la realidad, a través de la escritura creativa y colaborativa” (p. 8). Añaden además que este tipo de narración involucra formatos de producción de contenidos muy variados que generan relatos más heterogéneos y permiten la participación e interacción de más medios de carácter analógico o digital.

A partir de las palabras de Remírez y Saavedra-Bautista et al. podemos ver claramente, que éxitos como el de la popular serie de TV *Juego de Tronos* (2011), del canal americano HBO, son fruto del trabajo de muchos profesionales en equipo y de una compleja estrategia. Aunque la historia, y por tanto el centro del fenómeno, es ideado por una sola persona, el producto final es generado por un equipo muy amplio.

Anteriormente hablábamos de que la NT se ha estudiado desde muchas vertientes y es por eso por lo que vamos a analizarla desde el punto de vista educativo. Hasta la fecha

no hay muchos estudios sobre el tema y los que hemos localizado, fundamentalmente, son blogs personales de docentes americanos que han querido compartir su experiencia con otros profesores. Por eso, y para finalizar, examinaremos qué puede aportar este tipo de narrativa al proceso de aprendizaje.

Grandmont (2016) cuenta en su blog que, como profesora de inglés, uno de los problemas a los que se enfrenta en el aula es la complejidad de algunas obras literarias para los alumnos, así que ha generado varias estrategias a través del transmedia para ayudarles.

La primera de ellas es utilizar lo que llama *text set*, que es un compendio de varios textos que se complementan entre ellos, pero que tienen en común una temática: una novela, una historia corta, un vídeo y una página web, por ejemplo. Los alumnos usan todos estos textos que aportan significados diferentes para trabajarlos y crear el suyo propio.

La segunda estrategia va dirigida a la creación transmedia de los propios estudiantes. Propone darles una obra y, a partir de ella, pedirles que generen una NT basada en la misma.

Dos estrategias que aportan a los alumnos beneficios diferentes. De la primera concluye que ayuda a los alumnos a mejorar su comprensión lectora de textos complejos al asociarla a otros más asequibles para ellos. De la segunda vía de actuación infiere que ayuda a los alumnos a desarrollar otras habilidades relacionadas con la Competencia Digital. El hecho de elegir toda una serie de plataformas y herramientas para desarrollar el ejercicio y aprender a ver cine desde otra perspectiva con fines educativos los lleva a aprender a manejar toda esa serie de elementos y a desenvolverse en el mundo de las TIC. Por tanto, este sería un beneficio adicional para los discentes: el desarrollo de la Competencia Digital.

Otro caso es el de Kopka (2014). Este autor desarrolla su labor docente en una institución cuyo ambiente califica de desfavorecido. Es consciente de que los alumnos no suelen leer en su tiempo libre, de modo que decidió fomentar este hábito en ellos a través de la NT. Resolvió iniciar un grupo de trabajo con estudiantes después de clase. A partir de cualquiera de las asignaturas centrales, tales como *ELA, Math, Science, y Social Studies*, estos creaban historias a través de información actual. Los resultados, dice la autora, fueron altamente eficientes y el resto de los profesores del instituto de secundaria empezaron a usar esta estrategia pedagógica en el aula.

En su opinión, a través en un tipo de enseñanza interactiva, los alumnos adquieren las habilidades necesarias para estar preparados para la etapa universitaria y para el resto de su vida profesional. Considera, por su experiencia, que los alumnos pueden mejorar sus habilidades comunicativas, tecnológicas, la comprensión lectora y el pensamiento

crítico. Cuando se hace uso del aprendizaje interactivo, los discentes se responsabilizan de su proceso de aprendizaje y eso se refleja a través de su educación.

Pero, como todo, tiene sus aristas y Kopka (2014) hace referencia a las mismas:

- La primera de ellas es el **coste de las herramientas**. Hablamos de tecnología y no todo tiene una variante de software libre y gratuito. Este es el primer obstáculo con el que considera que los profesores se van a encontrar cuando decidan implementarla en su clase.

- En segundo lugar, habla del **acceso a la tecnología**. Para este tipo de proyectos los maestros necesitan ordenadores, o tabletas... y no todos los centros se pueden permitir adquirirlas. Y si lo vemos desde la perspectiva de los estudiantes, estos necesitan tener disponibles estas herramientas para su uso fuera y dentro del aula para seguir el aprendizaje propuesto.

- El tercer problema que observa es la **dificultad para encontrar material de esta naturaleza** y, como consecuencia, el coste extra de tiempo que necesitará el profesor para preparar las clases. Diversos estudios sobre la aplicación de una determinada TIC en el aula, como los revisados durante para esta investigación, concluyen que el coste en tiempo para las clases, si lo comparamos con el método clásico, es superior para los discentes.

- El cuarto y último problema, es el relacionado con la **inexperiencia**. No solo de los docentes, sino de los alumnos, bibliotecarios y padres de alumnos. Considera que, para implementar este concepto y evitar la frustración por la falta de conocimientos tecnológicos, se debería formar a todos los actores involucrados en este tipo de tecnología y técnica concreta. No es necesario ser un experto en transmedia, en su opinión, pero una formación al respecto será muy útil. El profesor necesita ser capaz de poder guiar al alumno evitando así la confusión por el exceso de información a la que tiene acceso con este tipo de narrativa.

Finalmente, tenemos el caso de Molas-Castells y Rodríguez-Illera (2017). Dichos autores llevaron a cabo una investigación para conocer más en profundidad las características de la NT, a la vez que explorar sus aplicaciones pedagógicas en contextos de educación formal. Algunos de los resultados que obtuvieron durante este experimento fueron:

1) La NT exige a los estudiantes una actitud activa y participativa vinculada a una cultura participativa propia de la sociedad de la información digital en la que vivimos.

2) Los momentos de mayor motivación para los alumnos son aquellos que coinciden con un cruce entre lo que están analizando en el discurso y su vida cotidiana (aprendizaje significativo). Este aspecto, en lo que respecta a la enseñanza del protocolo, es muy importante. Gran parte del conocimiento que van a adquirir ya lo conocen, o les suena, con lo que será más fácil el hecho de establecer el enlace necesario para conseguir dicho aprendizaje significativo.

3) El transmedia permite a los alumnos integrar prácticas informales y académicas, así como la mejora de su manejo de las TIC dentro y fuera de las aulas. Y en este último aspecto, Molas-Castells y Rodríguez-Illera (2017) añaden que “es una herramienta facilitadora para trabajar competencias que habitualmente no tienen lugar dentro del aula formal o bien se trabajan de forma aislada pero que paradójicamente son necesarias para el desarrollo de los estudiantes en la sociedad digital” (p. 10).

4) Este tipo de narrativa tiene como foco principal la incorporación de elementos externos al marco escolar y viceversa. Al utilizar una forma de juego, el proceso de aprendizaje es permanente y se puede dar tanto dentro como fuera de las clases. Por tanto, aprovechamos los beneficios pedagógicos formales e informales.

A partir de los resultados de sus estudios, los autores llegaron a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, afirman que los resultados obtenidos sugieren que este tipo de discurso en clase ayuda a los alumnos a desarrollar sus competencias digitales. Al unir contenidos curriculares con las herramientas TIC, los alumnos profundizan y asientan sus conocimientos sobre las mismas.

Por otro lado, concluyen que las NT ya estaban en las aulas antes, pero que ha sido en estos momentos de necesidad en la docencia de recontextualizarse y hacerse más relevante cuando han adquirido un papel más predominante.

Finalmente, afirman que la gran conclusión que se puede extraer es que la NT, tiene interés para la educación por su nuevo uso de formas narrativas y de los distintos medios y lenguajes asociados de los que se apropia para el proceso de aprendizaje. Y que, además, supone una forma de que los alumnos utilicen medios que les son habituales en procesos no formales en espacios de educación formales.

En esta misma línea transmedia, Rosas Mares (2016) tiene un artículo donde habla sobre la puesta en práctica de una plataforma de contenidos transmedia para su uso en la

educación superior de México. Concretamente, habla de los estudios de Ciencias de la Comunicación en Periodismo y Comunicación Audiovisual.

Estos estudios tienen mucho en común y esta es la razón por la que decidieron iniciar este proyecto. Querían establecer puentes comunicativos entre profesores y estudiantes de estudios afines con la finalidad de generar un espacio de retroalimentación y aprendizaje significativo.

El autor afirma que eran conscientes de que no todo el personal universitario tenía la formación adecuada para ello, por tanto, establecieron antes de nada una formación para el profesorado en esta materia de narrativa transmedia aplicada a la docencia.

Es así como en el primer año del proyecto, se diseñó y desarrolló el “Curso introductorio a la producción de contenidos transmedia”, el cual se llevó a cabo del 9 al 13 de junio de 2014 y estuvo dirigido a los profesores de la carrera antes mencionada, así como a académicos de otras áreas de conocimiento que se imparten en la facultad universitaria y que tuvieron el interés por conocer del tema en cuestión. (Rosa Mares, 2016, p. 2223)

Posteriormente, se creó un equipo compuesto por docentes, técnicos académicos y prestadores de servicio social de dichas carreras universitarias con el fin de apoyar en reunir el material, producción de vídeos, audios y textos, así como soporte logístico para otro contenido. Además, se estableció también un comité de evaluación de los mismos previo a su publicación.

Tras el inicio del proyecto, el autor pone de manifiesto que se crearon cinco páginas web de diferentes temas de dichos estudios superiores. Estas son las asignaturas:

- Comunicación Transmedia
- El rincón del reportaje
- Seminario Taller de Radio II
- Representaciones de la realidad. El Reportaje
- Edición de audio

El autor afirma que el proceso ha sido enriquecedor y que, además, se unieron al mismo otros docentes de otros estudios diferentes como pedagogía, sociología o ingeniería informática. Aunque no lo dice explícitamente, queda claro, como hemos visto en otros autores, que el trabajo con las TIC requiere más tiempo y esfuerzo por parte de los docentes. Así mismo, se desprende de sus palabras que existe una necesidad de trabajo en equipo por parte de los profesores con el fin de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y el uso de las TIC.

Finalmente, llega a la conclusión a la que tantos otros autores han llegado: con el uso de las TIC los roles de docentes y discentes cambian. El alumno adquiere un papel más activo en su formación y el profesor ejerce de guía apoyándole y marcándole el camino que debe de transitar para adquirir los conocimientos necesarios para su formación.

2.4.2. Cine y series de TV

La humanidad siempre ha necesitado formas para contar aquello que sucedía a su alrededor. Por eso, lo más lógico era que empezáramos con la transmisión oral. Cuentos, leyendas... todo son relatos para hacer algo tan humano como el recordar más allá de la memoria y del tiempo. Pero el ser humano no suele ser homogéneo en sus formas, por lo que para transmitir estas historias decidió, además, pintarlas en la pared. Tendrían que pasar muchos siglos, y muchas civilizaciones, para pintar murales, realizar esculturas... y llegar hasta el libro. Aun pasarían muchos más hasta la llegada de la fotografía y más tarde su versión en movimiento, el cine. Hoy el día tenemos muchas formas diferentes de hacer aquello que llevamos haciendo desde el inicio de los tiempos: contar nuestra historia.

Chuck (2016) habla del origen de las actuales series televisivas. Lo sitúa a principios del s. XIX, en unos folletos literarios que terminaron derivando en las primeras radionovelas dramáticas que entretenían con cierta periodicidad a grupos de lectura. No tardaron mucho en aparecer los primeros pilotos de telenovelas en la TV americana, las denominadas *Soap Operas*¹⁶, como la conocida *There are my children* en los años 1930. No será hasta los años 50 cuando se empiece a producir series que impacten en la audiencia. La primera fue *I love Lucy* (1951), que supuso toda una revolución en la sociedad americana. Le siguió *Bonanza* (1959), que fue la primera rodada en color. No fue hasta la década 1970 cuando el canal americano CBS vio el verdadero potencial televisivo de este formato y decidió arriesgarse a generar series más complejas.

Pero el verdadero antes y después de esta industria cinematográfica vendrá en la década de los 90, con la considerada como origen de las denominadas *series de culto*: *Twin Peaks* (1990). Su formato, su argumento, sus personajes, etc., crearon una verdadera revolución en EE. UU., e incluso en nuestro país, España, cuando se inició con aquella famosa frase que ha pasado a la historia del cine: «¿Quién mató a Laura Palmer?» Además, fue la precursora del denominado fenómeno fan, hecho que cambió la perspectiva de los productores de cine de este formato y supuso otro antes y después para esta forma de narrativa audiovisual.

¹⁶ Este tipo de producciones se llamaron **Soap Operas** porque las primeras en su tipo estaban destinadas a las amas de casa norteamericanas y las emisiones eran interrumpidas por publicidades de productos de limpieza (particularmente, jabón) (Venesio, sin fecha)

Como se puede observar por el origen y desarrollo de las series de TV, es una forma de contar historias y la de los personajes que las protagonizan. En ellas podemos ver al ser humano y la sociedad en la que se desenvuelve y por esta razón es el instrumento perfecto como elemento didáctico para aprender sobre protocolo. Esta, tal y como hemos visto anteriormente, es la esencia del ser humano y, por tanto, un componente que podemos estudiar desde este formato televisivo.

Por consiguiente, ¿qué es una serie de TV?

Una obra audiovisual que se difunde en emisiones televisuales, manteniendo cada una de ellas una unidad argumental en sí misma y con continuidad, al menos temática, entre los diferentes episodios que la integran. Aunque el término se emplea popularmente para designar a la ficción seriada, otros géneros son susceptibles de ofrecerse en serie, como el documental. (Rebón, s.f.)

Pero el nacimiento de internet y las TIC que le siguieron cambiaron por completo la perspectiva con la que se veían hasta ese momento las series. Pasamos de un espectador tradicional, que tiene un papel pasivo, aunque de fidelidad semana tras semana a su serie favorita, a un seguidor que lee libros para completar la información que recibe de la serie, que juega al videojuego de la misma o que genera wikis *on-line* donde se recoge todo el contenido que hay sobre dicha serie.

Entonces, ¿qué sentido tiene usar las series de TV en las aulas? La respuesta tiene varias vertientes:

En primer lugar, por el denominado *fandom*¹⁷, del que forman parte muchos estudiantes. No hay nada como usar aquello que apasiona a los alumnos como recurso didáctico dándole una perspectiva docente. En esta línea, Moreno Armenteros (2017) afirma que siempre se ha concebido el cine como un elemento para el tiempo de ocio y entretenimiento, pero que, usado como elemento de aprendizaje de forma estratégica, conseguimos alumnos inquietos, con ganas de aprender e implicados. En definitiva, habla del factor motivador que tiene este medio para los discentes. Muchos de ellos, a los que impartimos clase, forman parte de ese denominado *fandom* y esto es una clave que deberemos aprovechar a nuestro favor en el aula, porque, además, estaremos generando una estrategia de aprendizaje significativo.

En segundo lugar, otra perspectiva es la aportada desde el trabajo de León Cruz (2015), quien escribió un artículo donde reflexionaba sobre la actual necesidad de **innovar en**

¹⁷ Colectivo que centra gran parte de sus actividades sociales, creativas y discursivas en torno a las series de televisión de culto.

las aulas y a este respecto afirma que, la introducción de un cambio educativo en las mismas debe partir desde el compromiso con los estudiantes. Para ello, estos necesitan tomar un papel activo en su proceso de aprendizaje durante los diez años que desarrollan su educación obligatoria, en los que no solo deben adquirir autonomía y desarrollar sus capacidades intelectuales, sino que, además, tienen que ver la utilidad y aplicabilidad real de aquello que aprenden en las aulas.

En tercer lugar, tenemos la siguiente perspectiva de la mano de los autores Lorenzo-Lledó y Roig-Vila (2017), quienes, citando a Ferrés, afirman que en la sociedad actual **lo audiovisual ha tomado un papel protagonista**, pero las aulas siguen sin contemplar esta competencia y, como consecuencia, se ha generado una distancia muy amplia entre los entornos de aprendizaje y la vida cotidiana de los estudiantes. Y en la misma línea va Gutiérrez Romero (2017), quien en su estudio sobre el cine como herramienta para la enseñanza de literatura, afirma que:

Somos y formamos parte de la cultura de la imagen; cultura que ha venido cobrando una fuerza importantísima y cuyo poder es una característica de la temporalidad que habitamos. Por lo anterior, una cultura centrada en el poder de lo escrito se presenta como insuficiente para abordar conocimientos, por ejemplo, de corte lingüístico en la formación de los estudiantes, se hace necesaria la alfabetización de la mirada [...]. (p. 27)

Y en esta misma línea va Hernández Muñoz (2017), que sostiene que en la sociedad actual los jóvenes son eminentemente visuales. La imagen es el lenguaje que entienden mejor y de forma más inmediata. Por esta razón, propone el uso del cine en las aulas para la enseñanza de latín y griego, porque les facilita la asimilación de los contenidos y ameniza el proceso de aprendizaje.

De hecho, la Comisión Europea y los organismos internacionales ya abogan por una educación mediática en la Declaración de París sobre la Alfabetización Mediática e Informacional en la Era Digital UNESCO (2014).

El uso del audiovisual en las aulas tiene que estar justificado por el objetivo docente que se persiga. El uso de los recursos audiovisuales incorporados a las buenas prácticas de enseñanza, puede tener un buen potencial para mejorar la comprensión de conceptos; para desarrollar capacidades y habilidades. (Briones Torres y Orellana Mieles, 2018, p. 15)

Por tanto, no se utilizará la tecnología en el aula porque sí, sino porque es una herramienta docente que nos ayuda a conseguir un objetivo de aprendizaje y, además, tiene una serie de ventajas asociadas para los discentes.

En esta línea, Moreno Armenteros (2017), en su investigación sobre los usos del cine para clase de inglés, hace una revisión bibliográfica sobre los diferentes autores que tratan el tema y concluye que son muchas más las ventajas que los inconvenientes que tiene el cine en clase. Y pone de manifiesto que el audiovisual en el aula ayuda a desarrollar la capacidad reflexiva y crítica en los alumnos. Lo que va en línea con lo mantenido por León Cruz (2015): la clave para poder introducir en las aulas la TV está en que lo alumnos aprendan a extraer el mensaje e ideas principales que contienen.

En cuarto y último lugar, por el **paralelismo entre el discurso del cine y del protocolo**. El cine hace una selección de diversos elementos, que parten de otras artes: el pictórico, para la imagen; el musical, para el sonido, y el literario, para la creación de las historias. Todas esas elecciones y combinaciones entre los diferentes elementos generan una determinada manera de contar unos hechos y, por consiguiente, un determinado mensaje. El discurso protocolario funciona de forma similar. Selecciona una serie de elementos a partir de espacios, personas, símbolos y tiempos y, tras su composición, generamos un determinado mensaje. En las escenas de las series podemos ver una reproducción de este mismo discurso protocolario, por lo que podemos hacer una deconstrucción del mensaje con el fin de ver cómo se ha generado, cuál es su significado y cuáles son los diferentes elementos y estrategias empleados para su construcción. Por lo tanto, detrás de las series de TV hay profesionales del protocolo que construyen este discurso para ser visto y, por ello, lo podemos usar para descomponerlo y que los alumnos aprendan de él.

Si antes hacíamos referencia al aprendizaje significativo a partir del cine en el aula, Rojano Vera (2015) va más allá y considera que llegamos al denominado Aprendizaje Integrado, que define a partir De la Torre:

El proceso mediante el cual vamos construyendo nuevos significados de las cosas que nos rodean y del mundo, al tiempo que mejoramos estructuras y habilidades cognitivas, desarrollamos nuevas competencias, modificamos nuestras actitudes y valores, proyectando dichos cambios en la vida, las relaciones con los demás o el trabajo. Y esto en base a estímulos multisensoriales o procesos intuitivos que nos impactan nos hacen pensar, sentir y actuar. (p. 19)

En definitiva, vamos a llevar a cabo un trabajo didáctico para convertir un producto destinado al ocio en una herramienta para enseñar. Utilizaremos un formato que está preparado para emocionar, porque el lenguaje cinematográfico dispone de muchos elementos que, manejados con inteligencia, llegan directamente al corazón de los espectadores.

Para que una persona pueda ser considerada competente en comunicación audiovisual no se le ha de exigir que, como espectador, sustituya la emoción por la reflexión, sino que ha de ser capaz de convertir la emoción en reflexión y la reflexión en emoción. (Ferrés, 2007, p. 102-103)

2.4.3. Historias (storytelling)

Robin (2006) habla sobre el arte de contar historias, pero centrado en su aspecto digital y aplicado en el aula: *digital storytelling*. Lo define como la capacidad de narrar historias, pero a partir de las herramientas que las TIC nos ofrecen. Además de con fines educativos, considera que también se usan para contar historias personales o narrar hechos históricos.

Desde el punto de vista académico, alumno o docente usan música, imágenes fijas o en movimiento, etc., para generar un discurso alrededor de un tema y con un punto de vista concreto con fines educativos. Dichos discursos pueden tener una duración variable en su perspectiva temporal.

Pero, a pesar de lo que pueda parecer, el contar historias a través de medios digitales no es algo reciente, afirma el autor, puesto que ya había organismos en los años 90 del siglo pasado trabajando este tema. Un ejemplo de ello es el *Center for Digital Storytelling (CDS)*, una comunidad sin ánimo de lucro ubicada en California (Estados Unidos), conocida y muy citada por elaborar un listado con los siete elementos de los que hemos de partir para generar una historia digital.

Imagen 30: los siete elementos del digital storytelling

The Seven Elements of Digital Storytelling
1. Point of View – what is the perspective of the author?
2. A Dramatic Question – a question that will be answered by the end of the story.
3. Emotional Content – serious issues that speak to us in a personal and powerful way.
4. The Gift of your Voice – a way to personalize the story to help the audience understand the context.
5. The Power of the Soundtrack – music or other sounds that support the storyline.
6. Economy – simply put, using just enough content to tell the story without overloading the viewer with too much information.
7. Pacing – related to Economy, but specifically deals with how slowly or quickly the story progresses.

Fuente: Robin, 2006, p. 2.

El inicio lo ponen en el punto de vista desde el que se cuenta la historia: el narrador. El segundo punto nos habla del final. ¿A qué pregunta daremos respuesta al final de la

historia? Este aspecto tiene que ver mucho con el cine o la literatura. La mayoría de los manuales al respecto acostumbran a pedir al autor que antes de nada sepa cuál va a ser el final del relato, de forma que el resto de la historia discurra hasta ese justo punto. El tercer punto es el contenido emocional. Ese será el punto de conexión con la audiencia. En cuarto lugar, consideran que hay que darle un toque personal a la misma y a la forma de contarla con el fin de ayudar a la audiencia a entender el contexto y a ser reconocido en la misma. En sexto lugar hablan de la regla universal: menos es más. Se ha de elegir la cantidad exacta de contenido del que se dota a la misma con el fin de evitar añadir por añadir. Se ha de prescindir de todo aquello que no conduce a nada o que no contribuye a hacer avanzar la historia. Finalmente, hablan del ritmo de la misma. Es un elemento fundamental, puesto que podemos hacerla avanzar muy rápido o más lento para recrearnos en los detalles necesarios.

Por otro lado, el autor hace una clasificación general del *Digital Storytelling* en tres categorías. Considera que hay muchos tipos, pero la mayoría entran en las tres siguientes:

1) **Historias personales**, que, como su propio nombre indica, hacen referencia a hechos ocurridos en la vida personal de cada autor.

2) **Documentales históricos**, es decir, historias que narran hechos y que nos ayudan a entender el pasado.

3) **Historias diseñadas para enseñar en un concepto/s determinado**. Este tercer y último tipo de historia es en el que vamos a profundizar en este marco teórico, puesto que es el que emplearemos en el aula para la enseñanza.

En esta categoría el autor hace dos matizaciones. La primera respecto a lo que denominamos en español «la moraleja». Afirma que, si todas las historias que se cuentan, de uno u otro modo, tienen una intención de informar o educar sobre un tema determinado, en esta categoría solo van a encajar aquellas cuyo objetivo es educar sobre tecnología, matemáticas, etc. Por otro lado, considera que las historias pueden ser creadas como híbridos, es decir, generamos una para enseñar sobre historia, pero lo hacemos a través de un hecho personal experimentado por el docente.

CONTAR HISTORIAS DIGITALES COMO FORMA EFICAZ DE ENSEÑAR PARA EL DOCENTE

Robin afirma que son una herramienta eficaz y que la primera decisión que debemos de tomar al usarla es si el docente será el encargado de crear la historia o lo va a ser el alumno. Desde la perspectiva del profesor, considera que puede ser una manera muy interesante de captar la atención de los estudiantes, por ejemplo, al presentar material

nuevo con el que se va a trabajar en el aula. Se puede usar como un hilo conductor de un temario para un semestre o un año entero. Esto ayudará a hacer más tangible y asimilable un contenido que, por su naturaleza, sea más abstracto y difícil de asimilar y, además, animará a generar debate sobre el mismo si ese es el objetivo. El autor cita estudios de autores de 2002 y 2003 cuyas conclusiones han sido que el usar vídeo, fotografías, sonido... para crear una historia y enseñar a los alumnos es muy útil para facilitar la asimilación del contenido y su retención. Por tanto, dice, es una herramienta muy poderosa que debería ser considerada por los docentes a la hora de planificar la enseñanza.

CONTAR HISTORIAS DIGITALES COMO FORMA EFICAZ DE APRENDER PARA LOS ALUMNOS.

El autor concluye, que el contar historias con elementos digitales también puede ser un gran aliado cuando los autores son los alumnos. El autor aconseja que sea el propio docente el que cree historias para mostrar cómo se hace o con ejemplos de cómo otros lo han hecho antes de empezar. De hecho, nosotros pensamos que podría ser de gran utilidad instruirlos en los siete elementos que citábamos anteriormente. Por supuesto, habrá que proponerles un tema e instruirlos en el punto de vista que se ha de adoptar. Tal y como hemos dicho en diversas ocasiones, se ha de planificar como una herramienta pedagógica y, por tanto, hemos de diseñarla para ese objetivo.

Por su experiencia, la actividad produce interés, atención y motivación en los alumnos. El proceso puede desarrollar y fomentar la creatividad de los alumnos y generar una actividad investigadora sobre el tema a tratar al promover también la capacidad de analizar y sintetizar contenido. Por otro lado, los estudiantes que participan en estas actividades pueden desarrollar las habilidades comunicativas a través de organizar ideas, expresar opiniones, hacer preguntas, etc. De hecho, les ayudará en la búsqueda del tono y forma correctos, puesto que según a quién se dirijan lo harán de uno u otro modo. Además, el hecho de compartirlo con el resto de los estudiantes potencia la forma correcta de hacer una crítica constructiva, lo que lleva al desarrollo de la inteligencia emocional y el aprendizaje social. Por encima de todo ello, el autor destaca una característica que hemos buscado desde el inicio: el acceso de los alumnos a una herramienta perfecta para adaptarse a todo tipo de aprendizajes. Algunos alumnos podrían llevar a cabo un texto escrito; otros, usar una plataforma de presentación de diapositivas, otras imágenes en movimiento, etc.

STORYTELLING Y LA ALFABETIZACIÓN EN LOS ESTUDIANTES

Tal y como mencionábamos anteriormente, el ser humano desde el principio de los tiempos ha contado historias. Primero lo hicimos de forma oral. En un mundo en el que no existía la escritura, o estaba limitada a unos pocos individuos cultos, generación tras generación se iban pasando de forma oral una y otra vez, historias para mantener la cultura. Otra forma de contarlas era pintándolas en la pared de las cuevas y, siglos después, en cuadros que han pasado a la historia. De una u otra forma, el ser humano siempre ha buscado la forma de relatar historias. Esta actividad tan humana que hemos convertido en arte puede ser una herramienta muy poderosa y valiosa en el aula. Y más si tenemos en cuenta que la TIC e Internet abren un vasto campo de posibilidades y opciones para articularlas. Es lo que se denomina: *digital storytelling*. Hay cientos de aplicaciones que nos permiten contar historias y la mayoría de ellas podemos recuperarlas con algo tan sencillo como la almohadilla (#). Un signo usado por las principales plataformas, tales como Facebook, Instagram o Twitter, que nos permite calificar el contenido que añadimos para poder recuperarlo en otro momento. Este simple signo nos da la posibilidad de aportar nuestra historia en la red y que pueda ser recuperada posteriormente para volver a vivirla una y otra vez no solo por el creador, sino por todos aquellos que la encuentren. Por tanto, no podemos dejar de investigar y contemplar el arte de contar historias como herramienta docente.

El generar historias digitales tiene como resultado el desarrollo de diversos tipos de alfabetización para los alumnos. Tras una revisión de estudios, Robin (2006) describe cinco:

1) Alfabetización digital: capacidad de comunicarse a través de la tecnología en la comunidad cibernética con el fin de discutir sobre un tema, recopilar información, buscar ayuda sobre una temática, etc.

2) Alfabetización global: capacidad de leer, interpretar, responder y contextualizar ciertos mensajes en clave global.

3) Alfabetización tecnológica: capacidad de usar la tecnología para mejorar la productividad, rendimiento y el aprendizaje.

4) Alfabetización visual: capacidad para entender, producir y comunicarse a través de imágenes.

5) Alfabetización informacional: capacidad de encontrar, evaluar y sintetizar información.

Cuando los estudiantes utilizan una combinación de tecnologías digitales para poder componer sus propias historias con el fin de poder trabajar una determinada unidad temática, además de la alfabetización, desarrollan una serie de habilidades entre las que Robin (2016, p. 713) cita:

- Habilidades de investigación: documentar la historia, así como encontrar y analizar la información pertinente para su desarrollo.

- Habilidades de escritura: formular un determinado punto de vista y desarrollar un discurso narrativo concreto con las herramientas seleccionadas.

- Habilidades organizativas: gestionar el alcance del proyecto, así como de los materiales utilizados y los tiempos necesarios para llevarlo a cabo.

- Habilidades tecnológicas: aprender a usar distintos tipos de herramientas tales como escáner, cámara digital, micrófonos, aplicaciones de edición de vídeo y/o sonido, etc.

- Habilidades de presentación: decidir cuál es la mejor forma de presentar su historia a una determinada audiencia.

- Habilidades para entrevistar: encontrar fuentes a las que entrevistar y decidir cuáles son las preguntas correctas para realizar con el fin de recopilar la información necesaria para hacer la actividad correctamente.

- Habilidades interpersonales: capacidad de trabajar en grupo y determinar los roles individuales que ha de desarrollar cada miembro.

- Habilidades de *problem-solving*: capacidad de buscar la mejor solución para los problemas que se presentan en los diferentes estadios del proyecto.

- Habilidades de evaluación: capacidad de hacer críticas constructivas a su trabajo y el de sus compañeros.

ALGUNOS RETOS DE LOS ESTUDIANTES CUANDO CREAN SUS PROPIAS HISTORIAS

Contar historias digitalmente tiene muchas ventajas para los estudiantes, pero los docentes han de ser conscientes de que presenta retos.

El primero de ellos, afirman, es que **una mala habilidad para contar historias llevará a malas historias digitales**. Si vamos a usar esta herramienta con los estudiantes, necesitamos hacer unas clases introductorias a la técnica adecuada para que puedan hacer buenas historias y, de ese modo, aprender de ellas. Del mismo modo que para aprender una nueva aplicación informática vemos un tutorial, por ejemplo, necesitamos llevar a cabo unos ejercicios iniciales para enseñarles una buena técnica para contar historias.

Otra cuestión a tener en cuenta son **los derechos de autor**. Se debería de fomentar que los alumnos realicen su propio contenido para poder llevar a cabo los proyectos y, enseñarles bancos de imágenes, sonidos, etc., libres de derechos de autor donde pueden acceder si necesitan material adicional. Además, sería necesario aportarles unas directrices básicas sobre derechos de autor para que conozcan esta faceta de contar historias.

Por otro lado, hace referencia a la pregunta clave que el docente se hace a la hora de proponer un ejercicio para contar historias: **¿tienen los estudiantes acceso a la tecnología necesaria para poder crear historias digitales?** En palabras del autor de 2006, la respuesta es un sí rotundo. Y si tenemos en cuenta que han pasado quince años, todavía podemos decir rotundamente sí. Hay miles de aplicaciones de todo tipo, gratuitas y de pago, a través de las cuales pueden contar una misma historia de diferentes formas. De hecho, la especialización del sector de vídeo en la educación es clara. Un ejemplo de ello sería la web *Flipgrid*, que cuenta con numerosos tutoriales en la plataforma YouTube para aprender a usarla desde la perspectiva docente y del estudiante.

Finalmente, el autor hace referencia a un detalle muy importante que no podemos pasar por alto: **el trabajo de crear historias consume mucho tiempo. Tanto para docentes como para discentes**. El hecho de tener que recopilar información, sintetizarla, buscar la forma de crearla, etc., en opinión y experiencia del autor, requiere habitualmente unos cuantos intentos para que cojan la técnica y salgan historias interesantes, pero que una vez dominada es más efectiva para el aprendizaje y es una herramienta magnífica. Aconseja también, al principio, revisarlas con ellos con el fin de poder darles unas indicaciones para que puedan mejorar la técnica.

García Pelayo (2016) es otro autor que ha tratado el binomio docencia y la narrativa aplicada en el aula para contar historias. De su revisión sobre la bibliografía científica hace varias aseveraciones. La primera, que se obtienen resultados positivos en el aprendizaje con el cuento digital por el impacto afectivo que este tiene. Por otro lado, menciona que los relatos digitales personales elaborados por los alumnos muestran un papel más activo del alumno y generan un nexo con el aprendizaje. Finalmente, afirma

que su uso aumenta la motivación del alumno y fomenta que este recopile, organice, reflexione y comunique con sus propias palabras aquello que ha aprendido.

El autor llevó a cabo con estudiantes de estudios superiores una investigación de corte cualitativo sobre la técnica de contar historias aplicada a la docencia. Para dicho estudio, al finalizar una unidad el docente pedía a los estudiantes que eligieran una parte del programa con la que construir una narración. A partir del trabajo en equipo, “su tarea consistió en la puesta en práctica de transformar los contenidos educativos elegidos por los equipos de trabajo de alumnos universitarios, en un guion narrativo, que posteriormente fue producido en formato de video, fotosecuencia o audioprograma” (García Pelayo, 2016, p 2481).

RESULTADOS

El verse como creadores dependía de la importancia que le daban al trabajo que estaban haciendo, así como de la práctica. De hecho, esta experiencia llevó a muchos de ellos a quitarse el miedo a hablar en público. Además, el hecho de contar historias propiciaba que los alumnos descubrieran sus propias capacidades y potencialidades.

Otro resultado arrojado por el análisis de los resultados es que los alumnos ven el contar historias como una forma diferente de aprender, lo cual se caracteriza por la libertad a la hora de proceder y que disfrutan con ello. Maddalena y Santos (2015) realizaron una investigación con alumnos de educación superior y narraban esta experiencia que apunta a las palabras de García Pelayo:

Propusimos que los estudiantes traigan fotografías de la época en que estudiaban en la escuela primaria y, a partir de ellas, desarrollamos juntos nuestra propuesta pedagógica. Así, el día elegido, ellos llevaron sus fotografías y comenzamos la clase compartiendo y comentando esas imágenes en formato de fotografía impresa, esta situación cambió totalmente el clima en la clase. Todos querían ver las fotos de los otros y saber un poco más de las historias que estas imágenes llevaban. (p. 1127)

Sin duda, los lleva a aprender haciendo. Esto está relacionado con el aprendizaje significativo. Los alumnos hacen suyos los contenidos y establecen conexiones con lo que ya saben, lo que produce y supone un verdadero aprendizaje para ellos.

Relacionado con el anterior resultado, posiciona al alumno como centro del proceso de aprendizaje, que es de lo que hemos estado hablando desde el inicio de esta investigación. Además, al trabajar en equipos, se ayudan entre sí y se enseñan unos a otros.

Incluso, también, ellos mismos son los gestores de su propio aprendizaje. Deciden parte de los contenidos y hacia dónde quieren ir, dejando al docente en el papel que le corresponde y que perseguíamos desde el inicio: guía del aprendizaje.

Para terminar, habla de que relacionan la teoría con la práctica. Este hecho es imprescindible para que asienten los conocimientos adquiridos, pues, de otro modo, se convierte en la memorización de ellos para su «reproducirlos» en un examen.

CONCLUSIONES DEL ESTUDIOS

Los alumnos en un ejercicio de libertad desarrollan una serie de materiales que pueden ser expuestos una y otra vez para que aprendan, no solo ellos, sino otros.

A partir de la experiencia en el aula con este experimento, aprendieron que un mismo tema puede ser aprendido y narrado de muchas formas diferentes.

Contar historias produce un aprendizaje al plasmar un tema de forma subjetiva y pactada y, en ese proceso, apropiarse del contenido que lleva al aprendizaje significativo.

Al generar narraciones digitales para ellos mismos y para su grupo, los alumnos aprenden convirtiéndose en docentes de sí mismos y de sus compañeros.

La creación de historias es un aprendizaje experiencial porque se lleva a la práctica lo que han imaginado y reflexionan sobre ello.

El contenido nuevo, el conocimiento nuevo, se articula a través de lo emocional y lo cognitivo por la capacidad creativa de los alumnos de construir un relato de ficción a través de eventos, sucesos, personajes, primero desde el punto de vista individual y, posteriormente, como grupo negociando el producto final.

2.4.4. El podcast

Otra forma de narrativa que tiene resultados positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el podcast. El origen del término está en la derivación de las palabras “iPod” y *broadcasting*. Es un método de publicación de archivos en internet donde los usuarios puede suscribirse al proveedor y recibir las nuevas publicaciones, habitualmente de forma gratuita. Puede ser un vídeo, o simplemente un audio, y tiene la ventaja de que el usuario puede verlo o escucharlo en el momento que considere oportuno. Por tanto, una herramienta con un potencial muy interesante para las diversas formas de docencia que existen.

Guiza, Rivera, Lamadrid, y Aguilar (2016) llevaron a cabo un estudio de caso sobre la aplicación del *podcast* como herramienta docente en la educación superior. Lo iniciaron en el año 2013 en México y el objetivo general del proyecto era combatir el índice de deserción de los alumnos en las asignaturas troncales. En su investigación aplicaron el *podcast* en el aula y, posteriormente, pasaron un cuestionario a los docentes con el fin de conocer su opinión al respecto.

Los autores hicieron una revisión bibliográfica de la herramienta y encontraron datos interesantes.

Primero y principal, una de las ventajas de la herramienta es la libertad que esta da al alumno. Puede oír y/o ver el contenido que quiera, donde quiera y cuando quiera sin depender de una emisión de forma periódica. Incluso, repetidas veces para poder darle un significado más holístico a lo planteado en un *podcast* concreto o a un grupo de ellos.

Por otro lado, ponen de manifiesto que fomenta la motivación del estudio y que, además, consigue un objetivo que nos hemos marcado en esta investigación: el ofrecer un tipo de enseñanza que alcance a todas las formas de aprendizaje que presentan los alumnos.

Por último, destacan que se puede crear una comunidad de alumnos que estudian lo mismo con el fin de mejorar el aprendizaje de una materia concreta. La enseñanza global. Y que, además, tiene todo el sentido del mundo. Queda probado —por la revisión bibliográfica que hemos hecho— que el usar las TIC en el aula implica más tiempo de dedicación para los docentes, por lo que intercambiar experiencias y materiales con otros ayudará a enriquecer su práctica, además de facilitarla.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

1) Se invitó a los docentes a hacer la grabación de los *podcasts* educativos sobre los diferentes temas que tenían en su asignatura. Podían hacerlo solo con audio o con vídeo.

2) En la siguiente fase los alumnos se encargaron de editar los vídeos y pistas de audio para posteriormente subirlos a la página web donde quedaron alojados para poder ser utilizados como herramienta docente.

3) Utilización durante el curso escolar.

4) Administración del cuestionario a los docentes tras su experiencia en el aula.

En dos años se han subido poco más de 30 podcast educativos. En este sentido, los autores confirman lo visto en otras fases de la revisión bibliográfica: el uso de las TIC consume mucho tiempo al docente y al discente, ya que las grabaciones tuvieron que hacerse fuera de las horas de trabajo.

RESULTADOS

La primera pregunta del cuestionario fue sobre la facilidad de desarrollo de los *podcasts*. El 50 % de los docentes respondió que poco o neutral y el otro 50 %, alta o muy alta. La moda estadística de los datos fue 'alta' con un 37.5 % de los participantes.

La siguiente versaba sobre la utilidad de los *podcasts* como herramienta educativa. El 62.5 % señaló que es alta y otro 25 %, muy alta.

A continuación, se les consultó sobre cómo fue el impacto sobre los alumnos del desarrollo y uso de los *podcasts*. El 62.5 % contestó que alto y otro 12.5 %, muy alto.

Seguidamente, se les preguntó sobre el impacto en el aprovechamiento de los alumnos cuando estos desarrollaron y utilizaron los podcasts para el aprendizaje. El 62.5 % indicó que fue Destacado y otro 12.5 %, Muy Destacado.

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

La primera de ellas es que los profesores están de acuerdo en que los *podcasts* educativos apoyan el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esos mismos resultados, corroboran que los alumnos que han colaborado en la tarea de creación de los materiales han adquirido nuevos conocimientos.

El proyecto creció con la incorporación de nuevos profesores, pero la dedicación de tiempo, fuera de las horas de trabajo, determinó una baja productividad a la hora de hacer nuevas creaciones de *podcasts* educativos.

Y al hilo de la anterior, los autores sostienen que se necesita dotar de una partida económica al proyecto para poder desarrollarlo adecuadamente, porque consume mucho tiempo y los docentes no pueden hacerlo.

La respuesta a la hipótesis de partida, que era «El uso de Podcasts Educativos impacta positivamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos que pertenecen al tronco común de la Facultad de Ingeniería de la UABC», es absolutamente positiva.

2.4.5. *Flipped classroom*

Otra de las estrategias pedagógicas que se pueden implementar en el aula es la denominada *flipped classroom* o clase invertida. Es una experiencia didáctica que propone la inversión de la secuencia tradicional de trabajo del aula, donde se emplea el tiempo de clase para llevar a cabo actividades grupales dejando para fuera del aula el aprendizaje de los conocimientos necesarios para llevar a cabo dichas actividades. Esta metodología pedagógica es muy interesante porque hace tomar un papel activo al discente, permitiendo al docente el adoptar un rol de guía pedagógico.

Jaén Martínez, Hilario Martín y Torres Barzabal (2016) desplegaron un proyecto de innovación pedagógica en el que emplearon la *flipped classroom* y, posteriormente, pasaron un cuestionario a los alumnos para que valoraran la experiencia.

En su revisión de la literatura existente encontraron que había muchos autores hablando de que lo tradicional en la enseñanza superior es el modelo metodológico, en el que se pone el énfasis en la transmisión de contenidos y su reproducción por el alumno.

Por otro lado, la *flipped classroom* propicia el aprendizaje a partir de la independencia que se le da al alumno para la adquisición del conocimiento, mediada por las actividades que se llevan a cabo posteriormente en el aula.

La *flipped classroom* transfiere activamente la responsabilidad y propiedad del aprendizaje al alumno. Lo hace suyo a partir de tener el control sobre el mismo, lo que permite al docente ejercer de guía pedagógico, ayudando a la comprensión y haciendo a los alumnos activos en vez de receptores pasivos de información.

Este método de enseñanza-aprendizaje permite la atención diferenciada de cada estudiante. Se pueden elaborar diversas actividades en función de los conocimientos previos que tienen y sus intereses. El docente será quien supervise todo el trabajo realizado en las mismas.

Por último, en la revisión bibliográfica indicaba que este tipo de metodología pedagógica permite el trabajo colaborativo entre docentes de asignaturas similares, ya que estos pueden compartir las experiencias y los materiales elaborados.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El trabajo realizado a cabo para la investigación ha sido:

- 1) Elaboración de las píldoras formativas para cada una de las diferentes sesiones previstas.

2) Búsqueda de la documentación complementaria para cada bloque de contenidos y las actividades a elaborar.

3) Planificación del tiempo necesario dentro y fuera del aula para completar cada sesión.

La planificación de las actividades para las sesiones se estructuraba a partir de una ficha didáctica de sesión, compuesta por los siguientes elementos: título de la sesión, objetivos previstos, contenido a trabajar y correspondencia con el trabajo grupal final de la materia. Dichos materiales estaban disponibles una semana antes de su empleo para que los alumnos pudieran trabajarlos con suficiente antelación.

Imagen 31: ejemplo de píldora para flipped classroom

EPD	CONTENIDO A TRABAJAR	DESCRIPCIÓN DE LA EPD	MATERIAL DIDÁCTICO
1	Primeros pasos en la elaboración de un material audiovisual	Iniciaremos con unas recomendaciones de uso de Blackboard. Posibilidades de las Wordcloud (Wordle, Tagxedo, etc): portadas, presentación de conceptos, mostrar ventajas e inconvenientes, etc	<ul style="list-style-type: none"> – Uso de Blackboard: Material didáctico diseñado por la Biblioteca. – Wordcloud: Material audiovisual ya existente de diversas aplicaciones.
2	Fundamentación. Búsqueda efectiva de información.	Sintaxis para Google, Alarmas, RSS (Feedly) y Fuentes del saber.	<ul style="list-style-type: none"> – Material audiovisual ya existente de diversas aplicaciones.
3	Blog.	Diseño y elaboración cooperativa del blog. Un blog por grupo cuya temática irá relacionada con el colectivo que estén trabajando y en el que se irán insertando el resto de actividades que elaboren.	<ul style="list-style-type: none"> – Píldora sobre registro y creación de una cuenta: URL vídeo: http://youtu.be/bWX9USwi2is – Píldora sobre la creación de una entrada: URL del vídeo: http://youtu.be/CC1cTMSFoHk – Píldora editando la plantilla del blog: URL del vídeo: http://youtu.be/fQqMm0akpjc
5	Storyboard y guión.	Ángulos y planos. Herramientas para elaborar el Storyboard (Storyboard That, Bitstrips, Celtx, Toondo).	<ul style="list-style-type: none"> – Píldora formativa sobre cuestiones iniciales: URL del vídeo: http://youtu.be/CLHWKu-P4K68 – Material audiovisual ya existente.
6	Organizadores de contenido.	Mapas conceptuales (Mindomo)	<ul style="list-style-type: none"> – Píldora formativa qué son los mapas conceptuales: http://www.slideshare.net/ahmarpad/epd-6-mapas-conceptuales-en-el-trabajo-social – Píldora formativa registro y creación de tiempo: URL del vídeo: http://youtu.be/VK4tI-O9Hao – Píldora formativa crear y personalizar mapas: URL del vídeo: http://youtu.be/qn2-WkLtvWQ – Píldora formativa insertar elementos multimedia: URL del vídeo: http://youtu.be/eclVMWs-NdT4 – Píldora formativa presentación y compartir un mapa: URL del vídeo: http://youtu.be/HNC-kkEpV77A
7	Herramientas de presentación.	Prezi, PowerPoint, Powtoon, etc.	<ul style="list-style-type: none"> – Presentación sobre presentaciones efectivas: URL del vídeo: http://youtu.be/XKhAnOMA-Cxg – Material audiovisual ya existente de cada aplicación.
8	Edición de vídeo.	Windows Movie Maker o similar.	<ul style="list-style-type: none"> – Material on-line diseñado para la sesión de EPD: https://dl.dropboxusercontent.com/u/72086898/UPO/EPD08/index.html

Fuente: Jaén Martínez et al. (2016)

RESULTADOS

Los autores pasaron un cuestionario a los alumnos para conocer su opinión respecto a la *flipped classroom*. Del total de los alumnos, un 52 % respondió a la encuesta con los siguientes resultados.

En primer lugar, que todos los alumnos habían asistido, al menos, a 8 de las 11 sesiones planificadas para la investigación.

Por otro lado,

“[...] el 46.6 % y el 42.2 % concluyen que la metodología flipped facilita el aprendizaje de la materia. El 89.7 % entienden que favorece el trabajo colectivo y el 91.4 % que les permite ser más responsables de su trabajo. Por último y no menos relevante, el 55.2 % responde que siempre la metodología seguida en las sesiones permite el aprendizaje de las herramientas y recursos TIC relacionados con la materia”. (Jaén Martínez et al, 2016, p. 690)

Por otro lado, de modo mayoritario los alumnos indicaron que con frecuencia o siempre los materiales proporcionados para el aprendizaje facilitaban el aprendizaje y que fueron adecuados y suficientes para aprender los contenidos propuestos.

Finalmente, al ser preguntados por la valoración general de la metodología pedagógica empleada “el alumnado responde mayoritariamente su conformidad y satisfacción con la metodología general establecida en las sesiones de EPD” (Jaén Martínez et al., 2016, p. 691).

CONCLUSIONES

El equipo docente estima que el aprendizaje alcanzado con la utilización de metodologías docentes innovadoras, como la *flipped classroom*, es mayor que con las de corte más tradicional, pero que requiere más esfuerzo por parte del alumnado y el docente.

Además, concluyeron que

Por parte del profesorado es necesaria formación en aspectos metodológicos, dominio de programas que permitan la realización de las píldoras formativas, un alto grado de interés y motivación para que el alumnado aumente y mejore su aprendizaje, tiempo y dedicación mayor que la requerida para la implementación de una docencia tradicional. (Jaén Martínez et al., 2016, p. 691)

Finalmente, aluden a la necesidad de que el alumnado comprenda la importancia que tiene el trabajo continuo en el aula para desarrollar las competencias profesionales. Debe entender que requiere de motivación, responsabilidad individual y de grupo y que va a requerir más tiempo ya que no hablamos de un estudio memorístico.

2.4.6. Pinterest

El protocolo, como hemos dicho en numerosas ocasiones en este trabajo de investigación, es de naturaleza práctica y visual, por ello, no podemos dejar de explorar TIC que nos ayuden a explorar esta vertiente de forma pedagógica. Un ejemplo de ello es la red social Pinterest, sobre la que hemos encontrado varios trabajos explicando su potencial.

Pinterest es una red social de reciente creación. Su lanzamiento fue en el año 2011 y muy pronto alcanzó mucha popularidad, llegando a los diez millones de usuarios. Se puede definir como un espacio donde los individuos pueden interactuar y compartir información a través de tres sencillos gestos como son «seguir» a otro usuario, darle a «me gusta» en sus publicaciones y «recomendar» su contenido. Dicho en otras palabras, relacionarse con otros usuarios de múltiples formas. Se puede entender la red social como la “colección de imágenes, recopiladas por los usuarios y agrupadas en uno o varios tableros denominados pinboards” (Cimadomo, 2016, p. 183). Lo que la hace muy interesante es que los tableros son visibles a todos los usuarios, que puede seguirlos con el fin de estar al corriente de las nuevas actualizaciones e, incluso, incluirlos en sus propios tableros. Sin duda, un espacio de orientación visual que permite la colección, organización y compartición de imágenes.

Pero a pesar de su potencial, como se puede observar, se pone de manifiesto que es muy escasa la investigación científica alrededor de ella. Cimadomo considera que, a diferencia de otras redes sociales, en Pinterest el vínculo entre usuarios es más débil, lo que permite centrarse en su contenido y la difusión, y esta razón es justo la que, bajo su punto de vista, le confiere gran importancia a nivel pedagógico. “La reducción de la carga lectiva derivada de la aplicación del EEES con respecto a los programas de estudio anteriores centra la mayor carga en el trabajo personal del estudiante [...]” (Cimadomo, 2016, p. 185) para lo que la tecnología es perfecta.

Por otro lado, el autor pone ejemplos de cómo se ha usado en otros contextos docentes. El primero de ellos es el de la Central Methodist University de Missouri (EE. UU.) donde la biblioteca del centro ha usado esta red social como forma de informar de las nuevas adquisiciones para la misma, a partir de un tablero público. Y en esa misma universidad se usa desde el departamento de literatura, donde se pide a los alumnos que compongan tableros de imágenes a partir de un término que pide el docente. Dicho tablero es compartido con el profesor; posteriormente, se presenta en clase y sirve para que los estudiantes expliquen las razones de por qué han seleccionado esas imágenes, creando un ejercicio de reflexión e investigación. El ejercicio termina cuando los alumnos crean su propia definición del término, lo que da lugar a un trabajo donde desarrollan sus habilidades visuales para construir un argumento concreto.

Cimadomo seleccionó Pinterest para sus clases por su capacidad de compartir contenidos determinados en tiempo real entre los participantes, por su simplicidad e inmediatez para darse de alta y su funcionamiento, y por ser una actividad que solo se empleaba en esa asignatura, por lo que no interfería con otras materias.

En las conclusiones pone de manifiesto que las redes sociales son una realidad cada vez mayor en las aulas de muchas carreras universitarias; sin embargo, argumenta que las de naturaleza visual como Pinterest están poco empleadas y tienen un potencial muy importante para estudios relacionados con la creatividad y el diseño.

En definitiva se observa como la introducción de hábitos sociales de los estudiantes en las actividades a desarrollar durante el curso, aprovechando al máximo la utilización de la asociación de ideas y del aprendizaje activo y creativo en la realización de las actividades didácticas teóricas, ofrece un entorno amigable en el cual se pueden desenvolver con facilidad, mejorando los resultados relacionados con la comprensión y aprendizaje de la materia. (Cimadomo, 2016, p. 189)

Álvarez Rodríguez, Castro Santamaría, Muñoz Pérez, Hernández González, & Rodríguez Bote (2018) llevaron a cabo otra propuesta pedagógica sobre Pinterest, y de su estudio aporta una descripción sobre los tipos de tableros basados en su autoría, donde distinguen dos tipos:

- **Tableros individuales.** El alumno realiza una selección de imágenes en función de unos criterios previos, a partir de los cuales hará una presentación para ser evaluada por los docentes. Por otro lado, también señala que pueden ser utilizado por los docentes como forma de proporcionar material gráfico que analizar.
- **Tableros colectivos,** que como su propio nombre indica, son llevados a cabo por un colectivo de alumnos. Dentro de esta tipología establece, como indicábamos en estadios anteriores donde definíamos el trabajo en equipo, roles para los alumnos. “Uno de ellos actuaría como responsable de la actividad supervisando las aportaciones de los demás, por lo general relacionadas con actividades voluntarias, prácticas de campo y visitas programadas en el marco de cada asignatura” (Álvarez Rodríguez et al, 2018, p. 1026).

Por último, estos autores hacen una aportación interesante, sobre las ventajas e inconvenientes que tiene esta herramienta para su empleo con los estudiantes. Es de

vital importancia conocer los pros y los contras con el fin de ayudarnos a «afinar» su uso en beneficio del alumnado.

BENEFICIOS

El primero y más notable, apuntan, es la mayor atención y participación del alumnado. Por otro lado, indican un aumento de la creatividad al darles la libertad de aportar las imágenes que elijan y el aporte a la capacidad de síntesis y reflexión sobre las imágenes y los textos asociados a las mismas. Esta última faceta lleva aparejada una mayor revisión de fuentes bibliográficas para redactar los textos. Además, consideran que esta metodología incorpora de forma satisfactoria las TIC en el aula. Aporta una rápida difusión, y un aumento de la colaboración entre alumnos. Finalmente, precian que aumenta la buena interacción entre el alumnado y el profesorado.

INCONVENIENTES

Por un lado, hablan de la limitación de relacionar imágenes entre sí mediante enlaces o *hashtags* # (etiquetas) y de que no es posible crear jerarquías complejas más allá de tableros y subtableros. A ello añaden la posibilidad de que el usuario nuevo se sienta desbordado al principio en las primeras veces de uso. Cuestión que, estimamos, podría ser suplida a partir de una clase por parte del equipo docente donde se les explique su funcionamiento. De hecho, se podrían aportar, además, tutoriales *online* por si es necesario revisar algún uso o aplicación de Pinterest.

2.4.7. Twitter

Sin lugar a duda, y como hemos ido viendo hasta ahora, las redes sociales son uno de los elementos que forman parte de la vida de todos. Si hace unos momentos hablábamos de Pinterest, en este caso vamos a tratar la red social Twitter.

Fundada en el 2006 en San Francisco (EE. UU.), se ha convertido en el «pajarito» más conocido del ciberespacio. Es una red social de *microblogging*¹⁸ que permite expresar en tiempo real ideas u opiniones con una limitación de caracteres y la comunicación entre los diferentes usuarios. Al principio, la limitación era de 140 caracteres, y actualmente se ha ampliado a 280. La red social identifica a cada perfil con un nombre de usuario precedido de una arroba (@), lo que posibilita el citar a alguien al que dirigir

¹⁸ El *microblogging* se define como una forma de comunicación perteneciente a un sistema de publicación de entradas con 140 caracteres, por lo general y dependiendo de la plataforma, cuya información se destaca por la simplicidad y la inmediatez. Fuente: blog de <https://rockcontent.com/es/> Consultada el 24 de abril de 2021

un mensaje o contestar a una interacción suya. Por otro lado, y aunque incorporados tiempo después de su lanzamiento, Twitter permite el uso de *hashtags*, identificados con el símbolo almohadilla (#), y que posibilita el clasificar los tuits que se emiten por temáticas. Esta última nos parece la utilidad más interesante puesto que nos permite, a través de su buscador, llevar a cabo una búsqueda sobre una temática concreta. La última funcionalidad añadida ha sido la de la creación de hilos. Son un conjunto de tuits —dos o más— relacionados sobre una misma materia. Imaginemos que queremos explicar el ciclo del agua. Lo más probable es que con 270 caracteres no tengamos suficiente, por ello, la red social permite la creación de un hilo completo relacionado con ese tema, compuesto por el número de tuits que necesitemos. Twitter, más allá de usarse para el tiempo libre y el entretenimiento, ha demostrado que es un espacio perfecto para la docencia.

Malik, Heyman-Schrum, y Johri (2019) hicieron un estudio en el que recopilaban los hallazgos más interesantes alrededor de Twitter de 2007 a 2017. En estos se ha puesto de manifiesto que esta red social ha demostrado su valor, impacto y aceptación en contextos docentes. Ponen de ejemplo tres estudios de 2014 y 2015 donde se ve una clara mejora de las habilidades comunicativas y la capacidad de aprendizaje. De hecho, han encontrado otros estudios que coinciden en situar la red social como un elemento que contribuye a aumentar el interés y participación de los alumnos, así como la colaboración entre estudiantes y docentes.

Pero no todo son bondades. En dichos estudios los autores han encontrado aspectos negativos, tales como el uso inapropiado, la sobreexposición, sobrecarga de información, la adicción, así como otros problemas relacionados con el contenido y la privacidad en la red.

Our review postulates that Twitter has been deemed a supportive tool within the classroom and has a strong potential as a technology-enabled learning instrument. Majority of the reviewed studies point out that implementing Twitter improved not only students learning, motivation, engagement, and communication but teaching as well, all of which leads towards creating a more resourceful classroom environment. (Malik et al., 2019, p. 7)

Twitter se ha estudiado a nivel científico en muchos campos de conocimiento. El más numeroso, con 22 casos, es en la educación. Entre sus beneficios asociados, cabe destacar:

- Twitter como herramienta de aprendizaje en ambientes formales.

- La red social supone un elemento de motivación y, además, de participación.
- Incrementa la comunicación no solo entre estudiantes, sino de estos con el docente, así como con profesionales de la materia.
- Mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje. No solo tiene beneficios para los discentes, sino también para los profesores.
- Supone un desarrollador profesional y facilitador de relaciones.
- Herramienta de búsqueda y compartición de información.
- Crea un espacio que permite una igualdad entre semejantes al permitir participar a alumnos más tímidos, con otros profesionales del sector.
- Es una herramienta empleada por igual por hombres que mujeres.
- Algunos estudios, en concreto seis, señalan que ayudan a mejorar las calificaciones obtenidas por los alumnos.
- Otros estudios, además, apuntan a que contribuye a mejorar la memoria y retención.
- Aporta credibilidad a los docentes. Algunos estudios muestran que aquellos profesores que comparten información y documentos alrededor de la materia de estudio son considerados más creíbles por los alumnos.

Por otro lado, hay otro interesante estudio de Martínez-Rodrigo y Raya-González (2013) donde determinan también que las redes sociales en el aula son beneficiosas para los estudiantes. Además, aportan los objetivos que, a su forma de ver, se deberían tener cuando se emplea Twitter en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) respecto a los discentes y los beneficios para el docente.

Para los docentes, señalan que los contenidos de las asignaturas pueden flexibilizarse, conseguirán una mayor motivación y participación, podrán hacer un seguimiento más directo y rápido de cada alumno, además de que la evaluación se hará más sencilla, que pueden valorar de forma más fácil los intereses del grupo en el que imparten clase y supone un acercamiento de la materia y a los expertos que la trabajan.

En cuanto a los objetivos relacionados con los alumnos, enumera los siguientes:

- 1) Aprender a usar las TIC con fines educativos.
- 2) Adquirir conocimientos de cómo hacer búsquedas y seleccionar la información.
- 3) Conocer la actualidad más reciente relativa a su futura profesión.
- 4) Familiarizarse con la terminología y los conceptos principales de la materia.
- 5) Conseguir destrezas para desenvolverse en espacios de trabajo colaborativo, controlar el propio aprendizaje, así como promover la socialización a partir de relacionarse con el docente y otros compañeros.

- 6) Trabajar las habilidades cognitivas de síntesis, atención y concisión por la limitación de caracteres que tiene la red social.
- 7) Mejorar las habilidades de la gramática y la ortografía.
- 8) Mejorar la capacidad de análisis.
- 9) Mejorar la creatividad.
- 10) Asumir la responsabilidad del contenido que se publica.

Autores como López Zapico y Tascón Fernández (2013) en una investigación sobre Twitter en el aula llegaron a hallazgos interesantes cuando usaron la red social como forma de debate. Su área pedagógica es la economía y detectaron que cuando querían abrir un debate no conseguían mucha participación. Con el empleo de Twitter, cambiaron esta realidad completamente.

Se debe subrayar que el uso de Twitter tuvo un efecto no contemplado inicialmente y es que, alentados por el nivel de participación o quizás desinhibidos al haber roto el miedo escénico que suele provocar la participación en clase, los estudiantes desarrollaron un animado debate a viva voz paralelo al debate virtual. Ninguno de los docentes implicados habíamos observado nunca niveles tan altos de participación entre nuestros alumnos. (p. 334)

BLOQUE II – TRABAJO DE CAMPO

3.1. Radiografía de la enseñanza superior del protocolo en España

Decía el estadístico americano Edwards Deming aquella frase de “Sin datos, no es usted más que otra persona con una opinión”. Y no puede tener más razón. En la sociedad actual se construye ciencia a través del método científico y este hecho, si cabe, es más importante dentro de la disciplina del protocolo. Como veíamos anteriormente en otros estadios de esta investigación, hay muy poca literatura de carácter científico en esta materia, además de mucha otra distribuida en disciplinas como la historia o la antropología, por ejemplo, por su carácter multidisciplinar (Bernad Monferrer et al., 2021); por tanto, y con el espíritu de cambiar esta situación y contribuir a construir la ciencia del protocolo, hemos establecido un método científico apoyado en parte en datos cuantitativos, para seguir sacando datos y conclusiones para completar este trabajo.

Con el fin de determinar cómo es la docencia del protocolo en España, así como el nivel de penetración de las TIC en la misma, hemos iniciado tres investigaciones en paralelo. Por un lado, se ha elaborado una base de datos de todos los estudios de protocolo en España a partir de los identificados y registrados en la web del Ministerio de Educación, y una búsqueda a través de internet con el fin de conseguir aquellos no oficiales en otras instituciones. Por otro lado, hemos diseñado un cuestionario que ha sido suministrado a todos los sujetos de esa base de datos de la que partimos para reflejar la situación actual. Y, finalmente, se ha hecho una revisión bibliográfica científica de los estudios de protocolo, así como la comparación de esos datos con los obtenidos por nosotros.

3.1.1. Creación y descripción de la base de datos

Más allá de que consideremos al protocolo y el ceremonial como una ciencia, o simplemente como una disciplina asociada a otras con la que organizamos actos y comunicamos un determinado mensaje, la realidad es que forma parte del ámbito educativo y cada vez con más fuerza.

La evolución de los estudios relacionados con el protocolo ha sido muy rápida desde que el profesor Felio A. Vilarrubias los iniciara a finales del siglo pasado y María Teresa Otero llevara a cabo la primera tesis doctoral de esta disciplina en España. Hoy en día, podemos encontrar la docencia en esta materia en un gran número de formatos y modalidades, como veremos a continuación.

La información recogida para la realización de esta base de datos proviene de la web del Ministerio de Educación. Concretamente del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) creado mediante el RD 1509/2008, de 12 de septiembre. El propio ministerio en su web lo describe como: “creado para proporcionar la información más relevante sobre las universidades, centros y los títulos que conforman el sistema universitario español, en el que constan inscritos los nuevos títulos de Grado, Máster y Doctorado oficiales. Además, el RUCT tiene carácter público y de registro administrativo, y ha sido concebido como un instrumento en continua actualización”. Recogimos los datos en febrero de 2018 y han sido actualizados en octubre de 2020, previamente a su administración. El motivo de la actualización es el largo periodo de tiempo transcurrido entre ambos lapsos de tiempo y la búsqueda de ofrecer los datos más recientes posibles.

Para llevar a cabo la búsqueda, introdujimos en el buscador el término «protocolo», tomando los datos del sistema en todas las categorías que ofrecía el propio buscador. En este caso, además, hemos considerado los estudios de organización de eventos donde se impartían asignaturas sobre protocolo, por ser dos disciplinas muy cercanas y que, como veremos, en muchos casos se estudian juntas o una dentro de la otra. Estos son los datos que se desprenden de la investigación.

Por otro lado, somos conscientes de que, fuera de los estudios considerados como oficiales, hay una amplia variedad de estudios relacionados con la materia, por tanto, decidimos indagar a través del buscador Google. En este caso, carecíamos de una base de datos que recogiera toda esta formación, por lo que tuvimos que llevar a cabo la nuestra propia.

Los resultados obtenidos se almacenaron en una hoja de datos con el programa Excel, donde se clasificaron con las siguientes etiquetas: nombre de la institución educativa, tipología de estudios, nomenclatura de los estudios, modalidad de formación y duración de los mismos.

Fruto de esta investigación, hemos determinado que en España los estudios de protocolo y ceremonial oficiales y no oficiales tienen tres formatos, principalmente:

1) Dentro de las carreras de **Ciencias de la Comunicación**, fundamentalmente, en los estudios de Publicidad y Relaciones Públicas (RR. PP.).

2) En estudios de especialización que toman la forma de un **máster u otros formatos**, en la mayoría de las veces asociados a la disciplina de organización de eventos.

3) Finalmente, por la evolución de la disciplina y la demanda del mercado, se han creado **estudios de grado** en protocolo, y como veíamos en el caso anterior,

mayoritariamente ligados al estudio de la organización de eventos. En este formato, además, se han encontrado varios casos de dobles titulaciones relacionados con los eventos o las ciencias de la comunicación.

3.1.1.1. Estudios de protocolo en las ciencias de la comunicación

Según la web del Ministerio de Educación, un total de 32 universidades españolas ofertan, parte o por completo, estudios de ciencias de la comunicación que incluyen las áreas de conocimiento de Publicidad y RR. PP., Periodismo y Comunicación Audiovisual. De esas 32, un total de 21 universidades tiene asignaturas de protocolo y/u organización de eventos y 11 universidades carecen de dichas disciplinas en sus planes de estudios.

Veamos un esquema de las 11 universidades que no imparten estudios de protocolo en Ciencias de la Comunicación, que tienen los tres grados.

Imagen 32: universidades sin estudios de protocolo en los grados de ciencias de la comunicación

Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad Complutense de Madrid	Universidad de Murcia
Universidad Rey Juan Carlos de Madrid	Universidad Antonio de Nebrija	Universidad Cardenal Herrera CEU
Universidad Europea de Madrid	Universidad Europea del Atlántico	Universidad Ramón Llull
Universidad San Pablo CEU	Universitat Internacional de Catalunya	

Fuente: elaboración propia

Hay tres casos, resaltados en la imagen anterior en negrita, que necesitan aclaraciones.

En primer lugar, la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid y la Universidad Antonio de Nebrija. Estas cuentan con un grado en protocolo y organización de eventos. Entendemos que se ha optado por no impartir esta asignatura en los estudios de ciencias de la comunicación, ya que tienen en su oferta académica, el grado específico de esta disciplina. Por otro lado, tenemos la Universidad Europea de Madrid, cuyos grados de Publicidad y RR. PP. y Periodismo no cuentan con la asignatura de protocolo, pero sí con una de organización de eventos. En esta misma universidad, al finalizar los estudios de grado, los estudiantes pueden optar a un máster de especialización en protocolo y organización de eventos.

Estos datos nos llevan a hacernos una pregunta: si el protocolo se considera una herramienta de comunicación estratégica al servicio de las organizaciones públicas y privadas con el fin de construir imagen, ¿por qué no se da en los estudios de, por lo menos, Publicidad y RR. PP.? ¿Cómo es posible que todavía hoy en día contemos con once universidades que no tienen esta disciplina en sus estudios de Ciencias de la Comunicación? Lo que lleva a otra pregunta respecto a estas dos universidades que no lo tienen en el grado de Publicidad y RR. PP., porque tienen sus respectivos estudios paralelos de protocolo, ¿lo más coherente no sería reflejarlo, al menos, en una

asignatura que aporte estos conocimientos tan necesarios en la sociedad actual y que tienen un grado en estas instituciones educativas?

A continuación, vamos a ver una imagen con todas las universidades españolas que trabajan el protocolo dentro de los grados de Ciencias de la Comunicación.

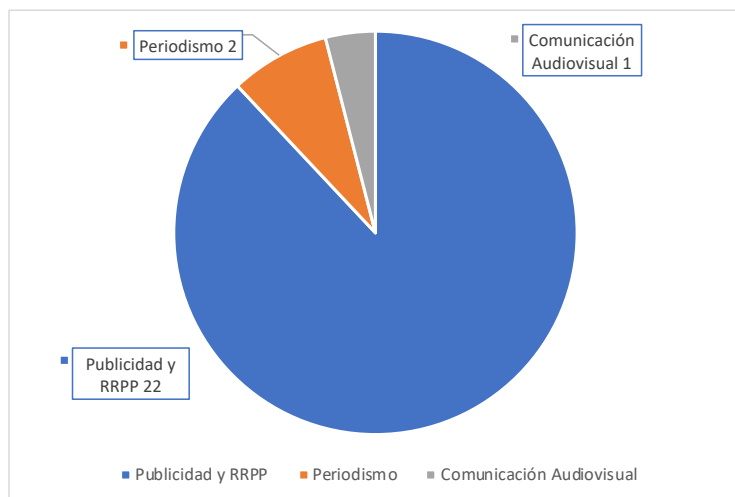
Imagen 33: universidades con estudios de ciencias de la comunicación y protocolo en ellos

Universidad Pompeu Fabra	Universidad Francisco de Vitoria	Universitat de Girona
Universitat Jaume I de Castellón	Universitat Rovira i Virgili	Universidad de Vigo
Universidad de Málaga	Universidad de Barcelona	Universidad de Alicante
Universidad de Cádiz	UDIMA Universidad a Distancia de Madrid	Universitat Abat Oliva CEU
Universidad de Valladolid	Universidad Católica de Murcia	Universidad Pontificia de Salamanca
Universitat de Vic y Central de Catalunya	Universidad San Jorge	Universidad Europea Miguel de Cervantes
Universidad de Sevilla (Centro Universitario EUSA)		
Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (Centro Adscrito a la Univ. Pontificia Comillas)		
(ESERP) The Barcelona School of Business and Social Science (adscrito a la Univ. de Vic y Central de Catalunya)		

Fuentes: elaboración propia

En el siguiente gráfico mostramos el número de asignaturas de protocolo que contiene cada especialidad de Ciencias de la Comunicación de estas 21 universidades. Todos los centros cuentan con una asignatura de protocolo, excepto la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, que cuenta con dos asignaturas de la materia: Protocolo Empresarial y Ceremonial y protocolo.

Imagen 34: asignaturas de protocolo en grados de ciencias de la comunicación



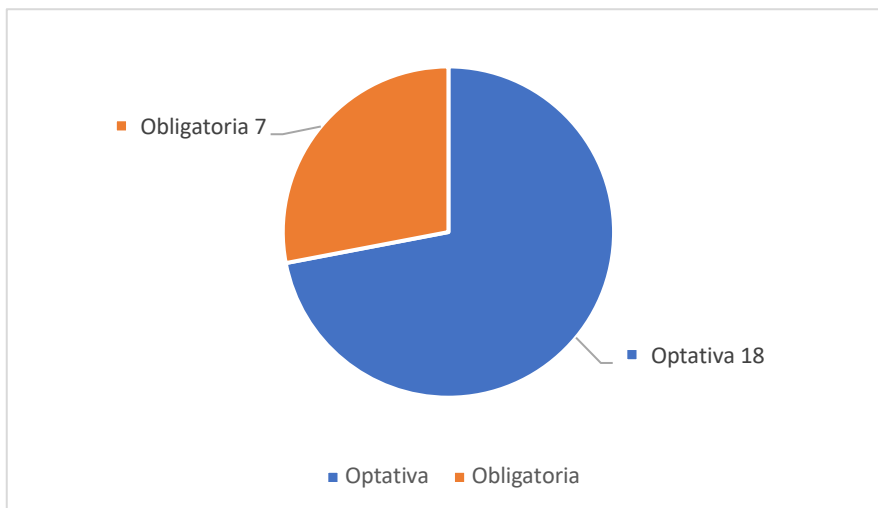
Fuente: elaboración propia

La Universidad Europea Miguel de Cervantes y el Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (adscrito a la Universidad Pontificia de Comillas) son las que ofrecen protocolo en el grado de periodismo. Y la Universidad Francisco de Vitoria es la única que ofrece protocolo en el grado de Comunicación Audiovisual, pero dentro de una asignatura de organización de eventos enfocada al medio audiovisual.

Estos últimos datos nos parecen preocupantes, y van en la línea de De la Serna Ramos (2017, p. 21), que veíamos anteriormente: el mal uso que se da a los términos *protocolo* y *ceremonial* en los medios de comunicación. Estos datos ponen de manifiesto el origen del permanente problema que tiene el protocolo en este ámbito. Mientras esta situación no cambie, consideramos que este tema está lejos de solucionarse.

Veamos un gráfico sobre la tipología de las asignaturas de protocolo.

Imagen 35: recuento de tipología de asignatura en los estudios de ciencias de la comunicación

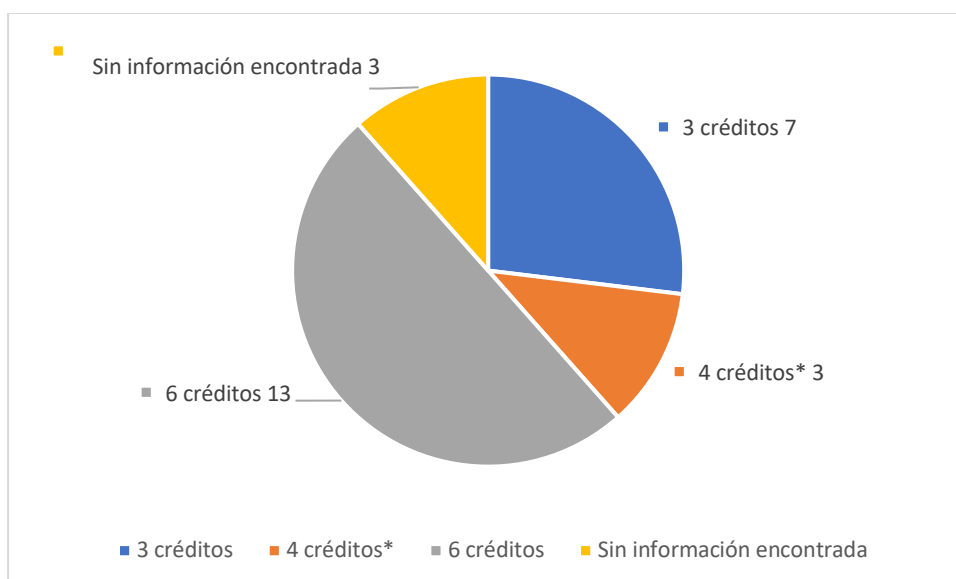


Fuente: elaboración propia

Como se puede ver en el gráfico anterior, de esas 25 asignaturas ofrecidas en los grados de Ciencias de la Comunicación, 18 asignaturas tienen un carácter optativo en la estructura de los estudios y 7 de ellas son de carácter obligatorio. Lo que nos indica claramente que el protocolo es un área de especialización y que el alumno ha de decantarse por ella. Hoy en día, esta asignatura no se considera imprescindible en los estudios de ciencias de la comunicación.

En cuanto a su carga de créditos, va entre los tres y seis, tal y como se puede observar detallado en el gráfico:

Imagen 36: gráfico de distribución de créditos en las asignaturas de protocolo



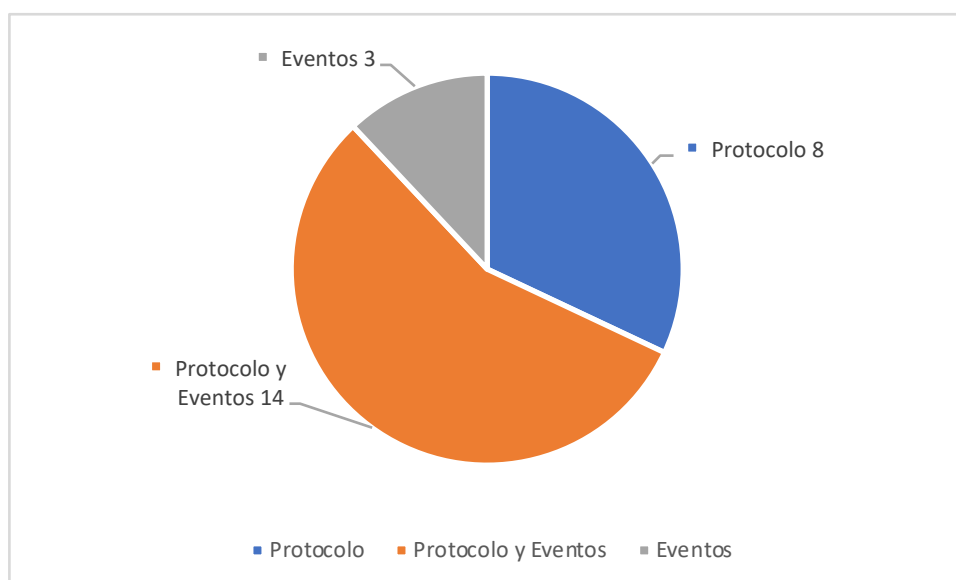
Fuente: elaboración propia

En el anterior gráfico podemos observar que en la mayoría de los casos (13) se elige una carga lectiva alta de 6 créditos para impartir la docencia del protocolo, dejando en asignaturas semestrales de 3-4 créditos el resto de los casos (10). Por tanto, el protocolo tiene una importancia alta para la mitad de los centros y menor para la otra mitad.

Respecto a estos datos, hemos de hacer dos aclaraciones: la primera, viene relacionada con los casos de 4 créditos, es que hay un centro en el que se imparte con 4,5 créditos; la segunda hay tres centros donde no se han podido encontrar datos respecto a la carga lectiva de esas asignaturas.

Finalmente, vamos a ver un gráfico que muestra la distribución de nomenclatura utilizada para la asignatura.

Imagen 37: gráfico de distribución de la nomenclatura de la asignatura



Fuente: elaboración propia

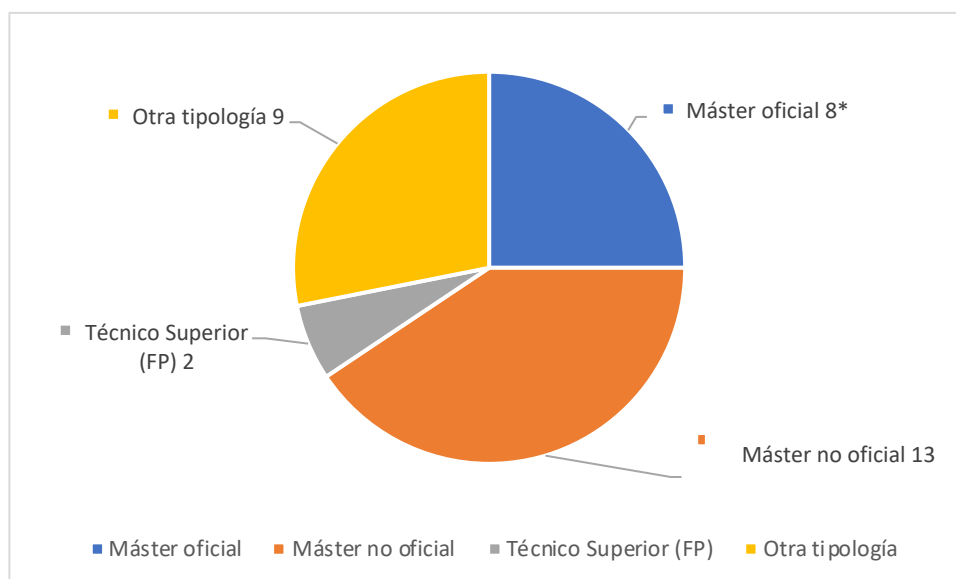
Como se puede observar en la gráfica, y tal y como indica la evolución de los estudios, en la mayoría de los casos (14) la asignatura de protocolo se imparte en la universidad junto con la disciplina de organización de eventos. Aunque, por otro lado, hay un total de ocho casos donde la asignatura de protocolo se da en solitario, sin implicar la docencia de eventos. Finalmente, la tabla indica que solo en tres casos hay una asignatura de eventos, pero no de protocolo, que puede, o no, llevar contenido de protocolo.

3.1.1.2. Estudios de protocolo de máster y otros formatos

A continuación, y siguiendo con la clasificación de la que hablábamos al principio, vamos a ver los datos que se desprenden de los estudios de másteres universitarios y otros

formatos tanto oficiales como no oficiales. Son un total de 18 centros de enseñanza los que los ofrecen y 7 de ellos imparten dos o más.

Imagen 38: gráfico de reparto de titulación en protocolo



Fuente: elaboración propia

Como podemos ver en el gráfico superior, hay cuatro tipos de estudios de protocolo fuera del ámbito del grado —que veremos a continuación— o de los estudios de ciencias de la comunicación.

Lo que más abunda son los másteres universitarios de especialización tras el grado. Según los datos de la web de Ministerio de Educación, hay un total de 8 títulos oficiales, de los que uno de ellos, el de la Universidad del Atlántico Medio, no se ofrecía en el curso 2020/21.

Por otro lado, vamos a analizar los datos de los másteres no oficiales. Queremos aclarar que los resultados que reflejaremos a continuación pertenecen al curso 2020/21. Por tanto, tal y como se ve en el gráfico anterior, hay un total de 13 másteres no oficiales para dicho curso. Cabe destacar que en los datos de 2018 la Universitat de Barcelona tenía dos másteres en protocolo, que actualmente ya no ofrecen. Finalmente, sobre los datos presentados, hemos incluido el máster de protocolo ofrecido por el CEDEU - Centro de Estudios Universitarios (adscrito a la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid), el del Centro de Educación Superior EAE de Madrid y el de The Ostelea - School of Tourism and Hospitality como no oficiales, a pesar de que en su web constan como oficiales. No estaban reflejados en la base del Ministerio de Educación cuando revisamos los datos en febrero de 2018 ni en octubre de 2020.

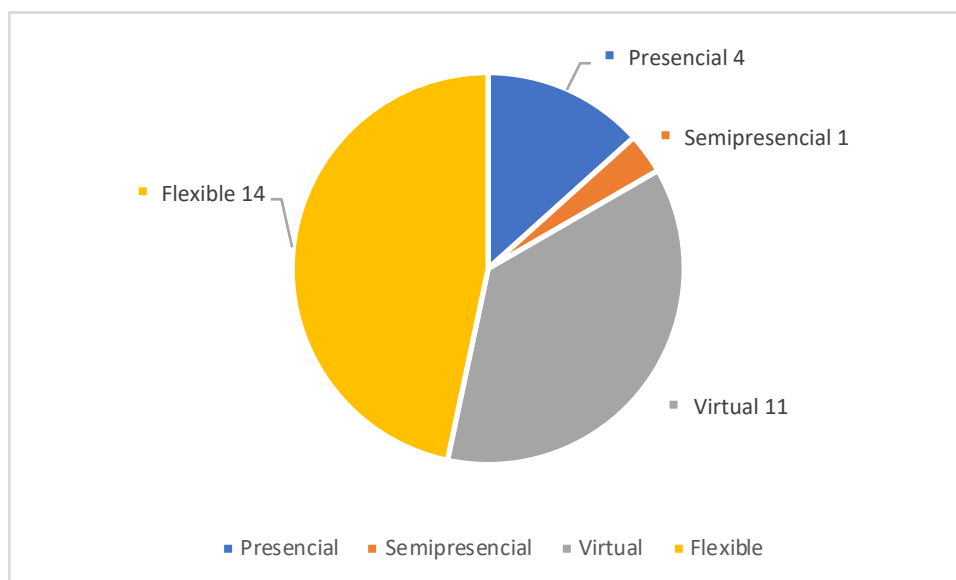
Por otra parte, tenemos la categoría de «otra tipología» (9), donde hemos registrado expertos, especialistas... y otro tipo de formación relacionada con el protocolo que, por

su plan de estudios, cae fuera de la categoría de máster. Es formación creada por el centro educativo de duración variable, pero inferior a un año, que ofrece formación específica en un área determinada o un curso general sobre protocolo. Todos ellos son ofrecidos en modalidad virtual y en tres casos, presencial/semipresencial. Tienen como finalidad cubrir las necesidades de formación de profesionales que no quieren o pueden hacer un máster oficial que implica más dedicación y tiempo, así como una formación y titulación mínima universitaria avalada por certificados oficiales y necesaria para cursar un máster oficial.

Finalmente, tenemos la titulación de técnico superior (1). Es formación profesional, es decir, el escalafón formativo cuyo objetivo es preparar al alumno en un área profesional concreta. Por tanto, la titulación obtenida es de técnico superior y para el acceso requiere el bachillerato sin prueba EBAU.

A continuación, vamos a ver las modalidades formativas ofrecidas en esta tipología de estudios. En el gráfico siguiente veremos las opciones presencial, virtual y, por último, la híbrida. Con esta última nos referimos a aquellas opciones donde se ofrece docencia presencial o semipresencial, así como (semi)presencial y/o virtual. En nuestra opinión, esta tipología es un síntoma claro de la evolución del sistema hacia las tecnologías: las instituciones educativas se adaptan al mercado buscando ofrecer la presencialidad para alumnos que quieran desplazarse a las clases, o la virtualidad para aquellos a quienes les sea imposible trasladarse al centro educativo. Incluso, hay una tercera opción, la semipresencial, cuyo objetivo es contemplar ambas modalidades: la presencial y la virtual.

Imagen 39: gráfico de las modalidades formativas



Fuente: elaboración propia

El gráfico anterior es una muestra de la evolución del sistema educativo respecto a la formación para la especialización. La mayoría de los centros ofrecen ya una modalidad de formación flexible (14) y adaptan a lo que el alumno quiera hacer: presencial, semipresencial, o solo virtual (11), que concede más libertad al discente. Lo que va en línea con los otros dos datos de presencialidad y semipresencialidad obtenidos, donde solo 5 de esos estudios son impartidos únicamente con la asistencia del alumno al aula. Por tanto, podemos ver estos resultados como una evolución del sistema hacia los tiempos actuales que exigen las TIC para la docencia. Lo que puede derivar en una verdadera transformación de la forma de impartir la materia, como explicábamos anteriormente, o, por el contrario, un mero traslado de lo que se haría en el aula a la virtualidad sin innovación docente ni aplicación real de las TIC.

3.1.1.3. Estudios de protocolo en grados universitarios

Para terminar, vamos a hacer un recorrido por los estudios más recientes en materia de protocolo: los grados universitarios. Del mismo modo que en los casos anteriores, su clasificación responde a los datos obtenidos por la web del Ministerio de Educación en octubre de 2020 y la investigación en internet. Tenemos tres categorías de estudios: grados oficiales, no oficiales y dobles grados. Estos están divididos en siete centros, de los cuales cuatro son públicos y tres privados.

Imagen 40: universidades con estudios de grado oficiales de protocolo

Universidad Nebrija	Universidad Rey Juan Carlos
Universidad del Atlántico Medio	Universidad Camilo José Cela
IMEP Instituto Mediterráneo Estudios de Protocolo (Univ. Miguel Hernández)	
Escuela Universitaria de Turismo Felipe Moreno (Univ. Illes Balears)	
CEDEU (Centro de Estudios Universitarios adscrito a la Univ. Rey Juan Carlos)	

Fuente: elaboración propia

De siete centros que ofrecen la docencia de grado de protocolo, cuatro de ellos ofrecen solo la formación presencial (los públicos) y tres, la modalidad flexible —presencial y virtual—. Además, todos se imparten en cuatro cursos académicos, menos uno que lo imparte en tres. Cuatro de ellos, asimismo, de acuerdo con la nomenclatura empleada para el grado, son de Protocolo y Organización de eventos y los otros tres incluyen el concepto comunicación o relaciones institucionales.

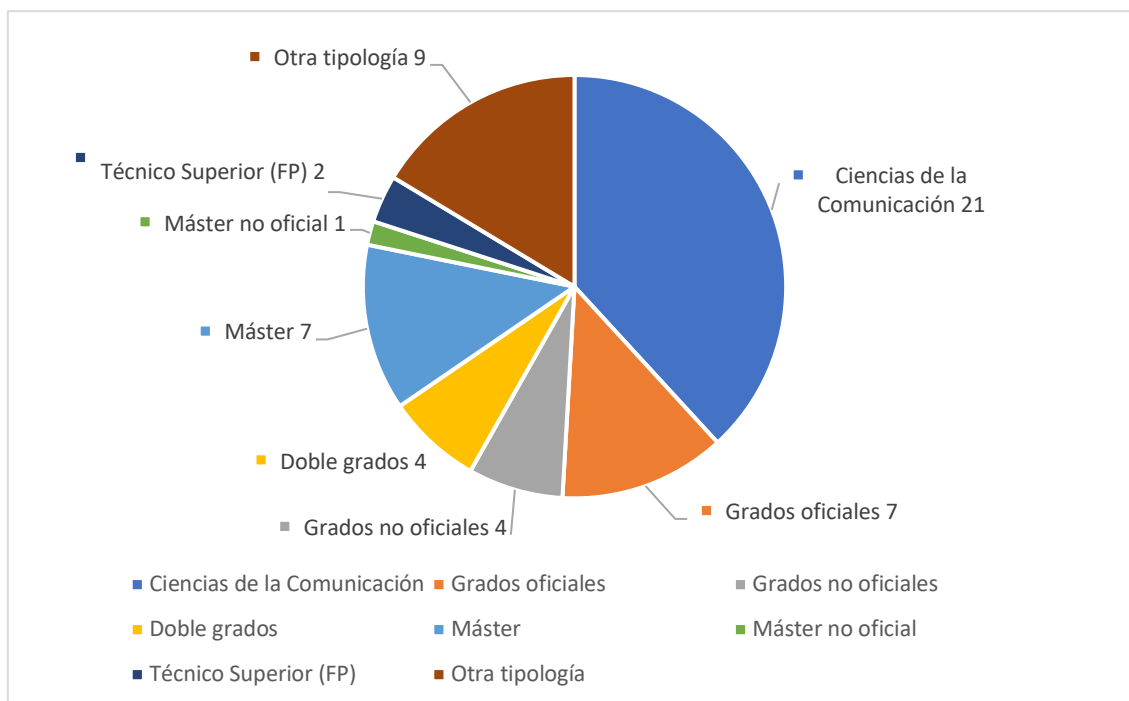
Si nos vamos a la categoría de grados no oficiales, encontramos dos instituciones impartiendo: la Escuela Internacional de Protocolo y la International School of Event Management and Communication ISEMCO. Ambas instituciones tienen dos títulos propios en colaboración con una universidad en materia de protocolo. De ellos, tres son de protocolo y eventos, y uno de ellos añade la categoría de comunicación a su nomenclatura. La Escuela Internacional de Protocolo los imparte de forma presencial, mientras que la International School of Event Management and Communication ISEMCO los imparte de forma virtual. Cada centro imparte dos de ellos en tres años, y otros dos en cuatro años¹⁹.

Finalmente, en lo que respecta a los dobles grados según los datos del Ministerio de Educación hay un total de cuatro instituciones que los ofrecen de forma oficial. Pero de ellos, según los datos del curso académico 2020/21, solo dos universidades los han ofertado a los estudiantes: la Universidad Rey Juan Carlos y la Universidad Nebrija. Además, estos estudios de doble título son de Protocolo y Organización de eventos unidos a una de las ramas de Ciencias de la Comunicación: Publicidad y RR. PP. o de Periodismo, así como a las Relaciones Internacionales.

Por tanto, y a modo resumen, tenemos el siguiente gráfico que reúne todas las opciones pedagógicas que se ofrecen en España sobre los estudios de protocolo.

¹⁹ La Escuela Internacional de Protocolo ofrece el grado en tres años con opción a hacer un cuatro de forma internacional, por tanto, se puede hacer en ambas modalidades.

Imagen 41: estudios disponibles de protocolo en España (curso 2020/21)



Fuente: elaboración propia

Por tanto, viendo el anterior gráfico, podemos decir que cualquier estudiante que quiera formarse en el protocolo lo puede hacer, bien sea en estudios de grado oficial o no oficial, grados universitarios de Ciencias de la Comunicación —fundamentalmente en el área de Publicidad y RR. PP.—, así como en estudios superiores de formación profesional. Además, la oferta de especialización tras un grado, ya sea oficial o no oficial, es amplia y suficiente para formarse en la materia. Por último, podemos decir que, dentro de esta amplia variedad de oferta que se ofrece en el panorama académico español, hay suficientes opciones para poder hacerlo en modalidad (semi)presencial y/o virtual.

3.1.1.4. Análisis de fuentes bibliográficas científicas sobre estudios de protocolo y comparativa con los datos obtenidos por esta investigación

Al hacer la radiografía de los estudios sobre protocolo en España, hemos encontrado cuatro informes. El más reciente es el de Rodríguez Fernández & Castillo Esparcia (2020), que se centra, fundamentalmente, en los estudios oficiales de grado y postgrado. Sus datos son tomados del año 2019 del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), creado mediante el RD 1509/2008, de 12 de septiembre, que se pueden consultar en la web del Ministerio de Educación del Gobierno de España. Usaremos esta investigación, por cercanía temporal al nuestro, y porque ha tenido en cuenta otros datos, que nosotros no contemplábamos, con información importante y relevante.

Los autores analizan los estudios de grado y máster en protocolo que podemos encontrar en España, en su caso hasta el año 2019, con el fin de conocer sus características básicas. Sus objetivos eran:

- Conocer los aspectos formales, tales como denominación, carga de créditos, idioma y modalidad.
- Si las instituciones que los imparten son públicas o privadas.
- Contenidos de los planes de estudios, así como las competencias específicas en el área de protocolo,
- Los perfiles profesionales derivados de estos estudios que las instituciones consideraban que podían ocupar los discentes tras finalizar los mismos.

Para el análisis de estos aspectos, los autores crearon una ficha a partir de la cual recogen los datos de cada uno de los estudios contemplados.

Los autores aclaran que han tomado los estudios oficiales como referencia para su análisis, puesto que son los que pasan por procesos de verificación y acreditación de calidad y eso, en su opinión: “Tienen un valor académico mayor y requieren de un proceso de planificación más elaborado que un título propio, que depende únicamente de la institución creadora” (Rodríguez Fernández & Castillo Esparcia, 2020, p. 215).

RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS DE GRADO

Los autores han llegado a la misma conclusión que nosotros: existen actualmente siete estudios de grado sobre protocolo. En ningún caso la nomenclatura hace referencia solo al protocolo, sino que van acompañados de la organización de eventos y en dos casos, con la comunicación corporativa, por un lado, y con las relaciones internacionales por el otro.

Rodríguez Fernández & Castillo Esparcia añaden además el dato sobre la fecha de solicitud de los mismos por la institución educativa que los imparte: la Universidad Camilo José Cela, en 2010; la Universidad Miguel Hernández, en 2012; la Universidad Europea, en 2013; Universidad Rey Juan Carlos, en 2015; Universidad Illes Balears, en 2015 en su centro adscrito; Universidad Antonio Nebrija, en 2017, y Universidad del Atlántico, en 2017. Todos ellos se seguían impartiendo en el curso 2020/21.

Los autores han hecho un análisis pormenorizado sobre el contenido en protocolo de estos grados y han determinado que el Instituto Mediterráneo de Estudios de Protocolo (IMEP), perteneciente a la Universidad Miguel Hernández, es el que tiene mayor contenido en protocolo, con un 30 %. Por otro lado, la que menor contenido en

protocolo tiene de acuerdo con su plan de estudios es la Universidad Rey Juan Carlos, con un 17,5 %.

En lo que respecta a dicho contenido, los autores lo han categorizado de un total de 65 signaturas en: historia del protocolo y el ceremonial, protocolo institucional, protocolo empresarial y social, protocolo internacional y diplomacia, derecho premial y nobiliario, organización de eventos y protocolo, y otros. Los resultados obtenidos son:

- El mayor número de asignaturas (35,3 %) lo contiene el área de organización de eventos y protocolo.

- La Historia del protocolo y el ceremonial está en todos los planes de estudios y su carga lectiva suele ser de 6 ECTS, excepto en el Instituto Mediterráneo de Estudios de Protocolo (IMEP) y la Universidad del Atlántico Medio, que tienen 4,5 y 3 ECTS respectivamente.

- Un 12,3 % de las asignaturas están relacionadas con la vertiente institucional del protocolo, que se recoge también como Protocolo oficial o Ceremonial de Estado.

- Un 10,7 % de las asignaturas ofertadas abordan el derecho premial, vexilología, heráldica o derecho nobiliario.

- Un 7,6 % de las materias están relacionadas con el protocolo empresarial y social, y con el área del protocolo internacional o diplomacia.

- En la categoría «otros», los autores recogen un total de once asignaturas que suponen el 16,9 % de las materias del plan de estudios y que hacen referencia a especializaciones del protocolo: académico, religioso, militar o deportivo, y a asignaturas de legislación o idiomas.

Imagen 42: cuadro resumen de los datos por asignaturas



Fuente: Rodríguez Fernández & Castillo Esparcia, 2020, p. 219.

Seguidamente, los autores hablan sobre las competencias específicas de los planes de estudios, donde han identificado un total de 41:

Atendiendo a la categorización en función de su objetivo, se recogen mayor número de competencias en la aplicación práctica del protocolo/ceremonial y simbología (19), seguido de los conocimientos teóricos (15) y la vinculación del protocolo y el mundo profesional/empresarial y social (7). (Rodríguez Fernández & Castillo Esparcia, 2020, p. 220)

Concluyen que la universidad con un mayor enfoque en la relación del protocolo con el mundo profesional/empresaria y/o social es la Universidad Nebrija, mientras que la que busca una mayor aplicación práctica de la disciplina es la Escuela Universitaria de Turismo Felipe Moreno, adscrita a la Universitat de les Illes Balears. Y justo, además, es este último centro el que recoge el mayor número de competencias en el área teórica del protocolo.

Finalmente, hacen referencia a otro dato muy interesante sobre las competencias, que es su ausencia en relación con la investigación, es decir, que los trabajos finales de grado son enfocados a la práctica de la disciplina, más que a la investigación científica de la misma. Lo que es un síntoma claro del carácter eminentemente práctico del protocolo. De hecho, estos datos van en la dirección que marcaban los estudios de Pulido Polo sobre la poca literatura científica que existe alrededor del protocolo y evidencian que esta situación supone un freno al avance de la ciencia del protocolo.

RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS DE MÁSTER

Respecto a los estudios de máster oficial, hay cambios del 2019 al 2020 que nosotros hemos detectado en esta investigación. Mientras que Rodríguez Fernández & Castillo Esparcia encontraron cinco, nosotros hemos localizado siete en activo y un octavo que la universidad no ofrece actualmente.

A diferencia de los grados, sus datos arrojan que la mayor oferta de másteres se ofrece en universidades públicas, unidos a las facultades de comunicación y derecho. Lo cual está en línea con las principales escuelas de protocolo citadas anteriormente.

Por otro lado, al hablar de estudios de especialización tras el grado, al tratar de clasificar sus asignaturas se dieron cuenta de que se asemejan a lo ocurrido en los grados, pero con tendencia a hibridarse y concentrarse. Este hecho les dificultó la clasificación de las mismas para su análisis, dando como resultado 36 asignaturas. Los datos obtenidos fueron:

- Solo uno de los programas ofrecía el área de historia del protocolo y el ceremonial (2,7 %). Lo que consideran los autores como un síntoma de que tratan de ofrecer una formación más práctica y menos teórica.

- Lo mismo ocurre con el área de protocolo institucional/oficial, que solo se encontró en tres (16,2 %) de los másteres ofrecidos.

- Por otro lado, cuatro de las cinco universidades que analizaron impartían asignaturas sobre protocolo empresarial (10,8 %).

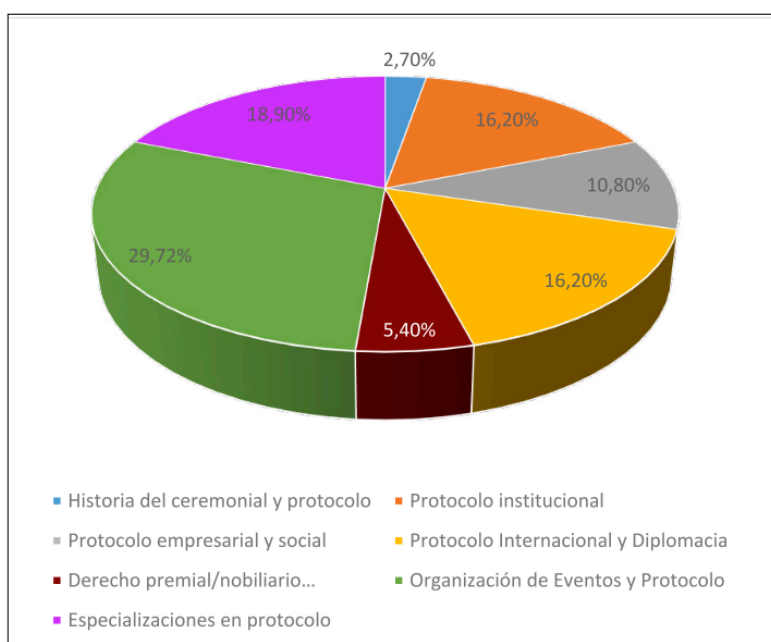
- El protocolo internacional y diplomático supone el 16,2 % del contenido de los másteres.

- Solo el 5,4 % de los casos recogen asignaturas relacionadas con el derecho premial, nobiliario, heráldica o vexilología.

- El contenido de protocolo y organización de eventos supone el de mayor representación en los contenidos, con un 29,7 %.

- El máster de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) es el que tiene contenidos altamente especializados en materia de protocolo, ya que recoge el militar, académico, religioso y deportivo.

Imagen 43: gráfico resumen de los datos por asignaturas



Fuente: Rodríguez Fernández & Castillo Esparcia, 2020, p. 222.

Respecto al área de las competencias:

Atendiendo a esta categorización, se recogen mayor número de competencias en la aplicación práctica del protocolo/ ceremonial y simbología (15), seguido de la vinculación del protocolo y el mundo profesional/empresarial y social (7), los conocimientos teóricos (6) y la investigación (2). (Rodríguez Fernández & Castillo Esparcia, 2020, p. 223)

Afirman que, con los datos de las asignaturas analizados, el Instituto Mediterráneo de Estudios de Protocolo (IMEP) es el que ofrece una mayor aplicación práctica del protocolo y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) es la que recoge un mayor número de competencias.

Finalmente, haciendo referencia al itinerario de investigación, afirman que solo dos de los cinco estudios analizados ofrecen competencias en la investigación científica. Lo que resulta, cuando menos, curioso, teniendo en cuenta que se ha de presentar un trabajo final de máster a partir de una investigación científica llevada a cabo por el propio alumno.

RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS NO OFICIALES

Como decíamos anteriormente, el estudio de Rodríguez Fernández & Castillo Esparcia se centra en los estudios oficiales, pero dan algunos datos sobre estudios no oficiales y

que nos gustaría analizar también, por ser parte del objeto de estudio de nuestra investigación.

El método de recogida de los datos ha sido a través de las tres primeras páginas obtenidas en un buscador de los términos «Experto en protocolo», «Máster en protocolo» y «Título propio en protocolo», ciñéndose a aquellos títulos impartidos por universidades, centros adscritos y escuelas de negocios.

Mientras que ellos recogían un total de 21 másteres no oficiales y 11 en otras categorías en 2019, nosotros hemos tenido constancia de menor cantidad: 13 másteres no oficiales y 8 títulos de otras categorías en 2020. En toda esta oferta formativa los autores encuentran también una clara vinculación a la organización de eventos, la comunicación y las relaciones institucionales en cuanto a sus nomenclaturas, así como en menor medida otras especializaciones de protocolo oficial y diplomático, ceremonial de Estado e internacional, en Negocios y Turismo, y en eventos MICE u *online*. Estos últimos datos, en nuestra opinión, ponen de manifiesto que hay una excesiva oferta académica en el área de protocolo.

CONCLUSIONES DE LOS AUTORES

La primera conclusión a la que llegan los autores es que la oferta formativa en materia de protocolo de carácter oficial es pobre. Alegan que una de las razones podría ser por la juventud de la disciplina con grado de *oficial*. El primer título verificado es del año 2010 y podemos considerar su periodo de expansión 2012-2017; por tanto, tiene claramente una corta vida académica que todavía no ha permitido una evolución a medio/largo plazo. Este dato está en consonancia con la baja investigación científica en materia de protocolo. Mientras este hecho no se altere, seguiremos contando con poco contenido con el que poder ampliar y asentar dichos estudios para avanzar en la ciencia del protocolo.

Hay un punto en el que discrepamos de los autores. Es el relacionado con la afirmación de que el grado de oficialidad de un estudio otorga calidad. También es cierto que el hecho de generar títulos propios es una idea interesante, puesto que permite a la institución crearlos teniendo en cuenta las necesidades del mercado laboral y las empresas, así como la colaboración de estas últimas. Ambos tipos de estudios tienen mucho que aportar y, desde nuestro punto de vista, hay oferta formativa más que suficiente. Por otro lado, también hemos de decir a favor de los estudios no oficiales, en los que la empresa tiene una influencia clara para la universidad que los configura, que el protocolo es una disciplina eminentemente práctica, por lo que optar por estudios no oficiales puede ser una idea muy interesante para muchos estudiantes, ya que se crean en colaboración con las empresas y según las características del mercado laboral. Eso sí,

en ambos casos se debería atender, además, a las necesidades de la disciplina en cuanto a investigación científica.

Otra de las conclusiones de los autores, y relacionada con la anterior, es que el protocolo está vinculado en la mayoría de los casos a la organización de eventos y la comunicación, lo que da como resultado estudios en los que el protocolo resulta la menor de las especialidades y, por ello, menor tiempo que se le dedica y profundiza en la materia. Como veíamos anteriormente en diferentes estudios, hay poca literatura científica categorizada en materia de protocolo, lo que hace que haya menos contenido para poder ofrecer. El protocolo es una disciplina multidisciplinar —la podemos ver en la historia, la psicología, antropología, etc.— y eminentemente práctica. No ha habido necesidad de recogerla por escrito hasta el surgimiento de los estudios de la comunicación en el s. XX, por ello, mucho del conocimiento del protocolo está repartido en esas otras disciplinas que si reflejan la del protocolo.

La tercera de las conclusiones a las que llegan los autores es que la oferta de grado está más concentrada en universidades privadas, mientras que, por el contrario, la de máster está en las universidades públicas:

Esta situación se enmarca en la lógica del ámbito universitario ya que las universidades privadas suelen tener mayor libertad tanto para el desarrollo de nuevas titulaciones como para la contratación de profesorado. Por su parte, la universidad pública trata de ofrecer esta especialización en postgrado, estudios que precisan de menor volumen de contratación. (Rodríguez Fernández & Castillo Esparcia, 2020, p. 224)

Otra de las conclusiones va en la línea que decíamos anteriormente: la naturaleza eminentemente práctica del protocolo. Los autores concluyen de su análisis que los estudios de protocolo reflejan un enfoque hacia la aplicación práctica del protocolo por delante de la teoría. Y de aquí añaden que queda claro, tal y como apuntábamos en el marco teórico sobre protocolo, que se necesita más investigación científica que ayude al desarrollo tanto de la profesión como de su conocimiento y desarrollo. Lo que también repercutirá en la calidad de los estudios.

Finalmente concluyen que

[...] el protocolo parece posicionarse en los estudios oficiales como una herramienta al servicio de la organización de eventos y la comunicación. Sigue siendo necesario revalorizar estos estudios, incluyendo en los itinerarios de máster contenido más especializado, ampliando las competencias y asignaturas de investigación en todos los estudios; y tratado a través de ambas acciones de incentivar la investigación en el

campo para que un futuro este mismo ejercicio nos muestre que los estudios oficiales han crecido junto con la demanda de profesionales especializados. (Rodríguez Fernández & Castillo Esparcia, 2020, p. 225)

3.2. Cuestionario

3.2.1. Creación del cuestionario de análisis

Como decíamos anteriormente, desde esta investigación se ha llevado a cabo el diseño de un cuestionario para poder medir y definir cómo es la docencia del protocolo en España y, hacer su descripción. Del mismo modo, a partir de los datos obtenidos, en caso de que sea necesario, queremos proponer medidas para su mejora y un método propio y personalizado para esta materia.

Es un hecho que no se puede mejorar aquello que no se conoce, y realizar un cuestionario a docentes que imparten esta disciplina es una de las formas de contribuir a su descripción. Estuvimos revisando la bibliografía científica específica para esta materia con el fin de poder partir de ella, pero no encontramos ningún estudio relacionado. Este será el primero.

Por consiguiente, la siguiente pregunta que surgió fue: ¿qué vamos a preguntar a los docentes para describir la docencia del protocolo y el impacto y uso de las TIC en la asignatura? Para poder diseñar y construir este cuestionario se revisaron otros (Aparicio Gómez (2019); Fernández Cruz, Fernández Díaz, & Rodríguez Mantilla (2018); Robles Ramírez (2017); Mirete Ruiz, García-Sánchez, & Hernández Pina (2015)), utilizados en otros campos de la pedagogía con objetivos similares y llegamos a la conclusión de que necesitábamos cuatro bloques:

1) Un bloque de preguntas para la clasificación del sujeto.

2) Un segundo bloque para conocer mejor su experiencia profesional en la docencia, así como en el sector del protocolo.

3) Un tercer bloque donde hay un batería de preguntas para describir la asignatura/s que imparte.

4) Finalmente, un cuarto bloque en el que se le pregunta al sujeto sobre el uso de las TIC que hace en su labor pedagógica.

Llegados a este punto, queremos hacer un inciso importante. El presente cuestionario se diseñó, creó y validó antes de que la COVID-19 irrumpiera en todos los países del mundo. Se quiso aprovechar la oportunidad que brindaba esta situación y se añadió un bloque nuevo, ampliándolo a cinco, para poder recoger las impresiones de los docentes respecto a la nueva realidad de las aulas. Por ello, se añadieron cuatro preguntas que pasamos a detallar:

1) 11. ¿Ha cambiado la modalidad formativa (presencial, virtual, mixta) en el presente curso académico (2020/21) respecto al anterior (2019/20)? Las respuestas ofrecidas han sido «sí» o «no» y, en el caso de respuesta afirmativa, se pedía pasar a la pregunta 11.1

2) 11.1 ¿Cuál es la modalidad actual? Dicha pregunta es para especificar en un texto corto.

3) 12. ¿Ha cambiado la forma en la que presentará sus clases, actividades... y en general el planteamiento de las clases con la COVID? La respuesta que se pedía a los sujetos era en una escala de 1 a 5, donde 1 significaba que no ha cambiado nada y 5 que ha cambiado mucho.

4) 13. Cuando la situación vuelva a la normalidad, respecto a la forma de plantear las clases, actividades, etc., ¿continuará como hasta ahora o volverá a lo que hacía previamente a la COVID? Las respuestas eran cuatro: “continuaré como hasta ahora”, “volveré a lo que hacía previamente a la COVID”, “no lo he decidido todavía” y, por último, “depende de los resultados obtenidos”.

Este quinto bloque se añadió entre el tercero y cuarto, anterior.

Por otro lado, en esta revisión que se hizo durante la COVID, se decidió añadir unas preguntas adicionales que se consideraban de suma importancia y que no habían sido contempladas previamente. El diseño del cuestionario se llevó a cabo antes de hacer la investigación sobre las TIC y la elaboración de su respectivo marco teórico, por lo que nos dimos cuenta de que había dos preguntas, primordiales para la investigación, que se habían quedado fuera y decidimos incorporarlas. Las preguntas versaban sobre la formación de los docentes en las TIC y el fomento de los centros para el uso de las mismas. Así, en el bloque cinco del que hablábamos anteriormente, se añadieron las siguientes dos preguntas, ambas con una respuesta de escala de 1 a 5, donde 1 significa nunca/nada de acuerdo y 5, siempre/muy de acuerdo con la afirmación.

1) 19.1 El centro en el que imparto docencia ofrece formación sobre las TIC para que las pueda usar en mi labor pedagógica.

2) 19.2 El centro en el que imparto clase fomenta que incorporemos las TIC en la práctica pedagógica

3.2.2. Validación del cuestionario

Con el fin de hacer las cosas siguiendo la metodología científica adecuada, decidimos contactar con Reina Ferrández Berrueco, directora del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura y profesora titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat Jaume I de Castellón. Dicha experta nos dio las indicaciones para llevar a cabo la validación del cuestionario de forma correcta y atendiendo a los procedimientos científicos.

La profesora Ferrández nos indicó que se debía suministrar un archivo Excel a cinco profesionales²⁰ del ámbito docente sobre protocolo. En dicho documento, se debía pedir a estos cinco expertos que valorasen todos los ítems respecto a tres escalas: relevancia, pertinencia y claridad. Para esta última, se pedía una redacción alternativa en el caso de que fuera necesario. La escala de valoración debía ser de 1 a 5, donde uno es nada relevante, por ejemplo, para el objetivo que plantea el cuestionario, y 5 muy relevante para el mismo.

Una vez más, cabe hacer una aclaración respecto al bloque cinco añadido sobre la COVID: no se tuvo en cuenta para el proceso de validación, puesto que se añadió de forma posterior. En esta misma línea van las dos preguntas adicionales añadidas *a posteriori* de la validación sobre la formación en TIC y el fomento de los centros educativos en su uso.

Para el análisis de los resultados obtenidos por el proceso de valoración, se ha hecho la media numérica de los resultados obtenidos por las valoraciones de todos los sujetos participantes en la validación. Por tanto, ¿cómo han sido estos resultados?

BLOQUE 2 – EXPERIENCIA PROFESIONAL Y DOCENTE

Este primer grupo está compuesto por seis preguntas cuya media es de entre 4 y 5 puntos. Por tanto, podemos decir que todos los ítems que componen esta parte del cuestionario son relevantes, pertinentes y con una buena claridad en su redacción. Aun así, hemos decidido tener en cuenta unas sugerencias hechas por los expertos respecto a la redacción.

En la pregunta 5 se hizo una matización que nos pedía especificar organización de eventos, donde ponía eventos. Sin duda, consideramos que es un detalle importante que completa su significado y decidimos incorporarlo.

²⁰ Información sobre las personas que han validado el cuestionario en los anexos.

Para el ítem 6, donde preguntábamos por la experiencia profesional en protocolo, uno de los profesionales nos sugirió reformularla por no quedar claro si aludía a la experiencia docente o fuera de la docencia. Por tanto, reformulamos la pregunta para explicitar que hablamos de experiencia fuera del ámbito docente. La cuestión se ha modificado del siguiente modo: «¿Cuántos años de experiencia profesional fuera del ámbito docente tiene trabajando en el área de protocolo?». Al modificar esta pregunta tuvimos que rehacer también las dos siguientes, que hacían referencia a la experiencia en el ámbito privado y público, quedando del siguiente modo: «¿Cuántos de esos años han sido en el ámbito privado/público?».

BLOQUE 3 – INFORMACIÓN SOBRE LA ASIGNATURA

Esta parte del cuestionario consta de once preguntas y, salvo una, tienen una media de entre 4 y 5 puntos. La única que no tiene esta valoración es la undécima y última, en la que preguntamos cuál es el sexo mayoritario de los alumnos en el aula. Esta pregunta tiene una puntuación de 3.4 puntos de los 5 posibles. Aun con esta puntuación decidimos dejarla. La razón es que se considera conveniente para esta investigación el determinar si hay una mayoría de mujeres u hombres. Si el objetivo es describir cómo es la docencia del protocolo en España, un elemento importante sería el poder ver si los resultados desprenden algún dato importante asociado a este.

Por otro lado, decidimos aceptar diversas propuestas en cuanto a la enunciación de varias preguntas. En lo que respecta a la pregunta siete, concerniente a la modalidad de enseñanza, ha quedado de la siguiente forma: «¿Cuál es la modalidad formativa en la que se desarrolla esa asignatura?». Del mismo modo, las respuestas se han modificado para expresarlas de acuerdo con las sugerencias quedando del siguiente modo: formación presencial en el aula, formación virtual, mixta: presencial y virtual u otros: a especificar por el sujeto.

Decidimos modificar las preguntas 8.2 y 8.3 de acuerdo con la sugerencia de otra de las personas que han llevado a cabo la validación del cuestionario. De este modo, los enunciados quedan del siguiente modo: «¿Cuántos créditos son de formación teórica?» «¿Cuántos créditos son de formación práctica?».

Hemos modificado también la pregunta 9 para adaptarla mejor, de forma que ha quedado del siguiente modo: «¿Qué número de alumnos tiene matriculados en esa asignatura?».

BLOQUE 5 – LA ASIGNATURA EN RELACIÓN CON LAS TIC²¹

Este último bloque tiene veinticinco preguntas de las cuales todas, a excepción de una, han puntuado entre 4 y 5 en cuestiones de relevancia, pertinencia y claridad de redacción. La número 27.1, donde preguntábamos por enlaces a materiales creados para analizarlos, finalmente, debido a la baja puntuación y con el fin de acortar el cuestionario, queda eliminada.

Determinamos cambiar el enunciado de las preguntas 11 y 13, debido a la coincidencia de tres de las personas que nos han ayudado con la valoración del cuestionario. Por tanto, las preguntas quedarían del siguiente modo: (11) «¿Con qué frecuencia utiliza las TIC en sus clases?», y (13) «¿con qué frecuencia hacen uso de las redes sociales para las clases?». Y para estas dos preguntas, además de la 12, quisimos añadir una escala para la clasificación de la misma de acuerdo con las observaciones de los sujetos de validación. La escala es en porcentajes y con frecuencias: 1) 0-20 %, 2) 20-40 %, 3) 40-60 %, 4) 60-80 % y 5) 80-100 %.

3.2.3. Administración y muestra para el cuestionario

Hemos de expresar que esta ha sido una de las tareas más arduas de todo el trabajo de investigación. La aprobación del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016 y su posterior aplicación por los Gobiernos de toda la Unión Europea en protección de datos ha supuesto un problema añadido para la creación de la base de datos de correos electrónicos para la administración del cuestionario. Algunos centros tienen esta información en su web, pero otros no la tienen y ha sido una tarea muy difícil, si no imposible en algunos casos, el poder hablar con ellos para que colaboraran en la difusión del cuestionario. A esto hemos de sumar el hecho de que no todas las webs de los centros están actualizadas, ya que algunos docentes nos han indicado que ya no imparten clase en esos centros.

Antes de entrar con más detalle en la muestra y los resultados de la administración, hemos de hacer una aclaración muy importante: no se ha administrado el cuestionario a todos los docentes del grado o máster, sino solo a aquellos cuya asignatura tenía una relación estrecha y directa con el protocolo. La razón es sencilla. Queríamos afinar lo máximo posible la muestra asegurando la máxima *pureza* de los resultados de su administración.

²¹ Antes de COVID este era el bloque número cuatro

En lo que respecta a las asignaturas de protocolo enmarcadas dentro de las carreras universitarias, hemos recogido un total de 21 centros de estudios superiores en los que hay 23 profesores. Ha sido imposible contactar con la Universitat Pompeu Fabra y la Universitat de Barcelona. Ambas, por la ley de protección de datos se han negado a proporcionarnos el *e-mail* del profesor. La Universitat Pompeu Fabra nos remitió a la secretaria del centro, que nos dijo había mandado el correo al docente de la asignatura. Finalmente, de esta muestra de 23 profesores, 12 personas nos han respondido al cuestionario en los cuatro sucesivos envíos de administración.

Si nos vamos a la parte de estudios de máster y grado en protocolo, tanto los oficiales como los no oficiales, este es el detalle de lo ocurrido:

La Universidad Camilo José Cela tiene en su web las especificaciones de las asignaturas y correos electrónicos de los docentes. Tras seleccionar aquellas cuya temática versaba sobre la materia de estudio, hemos conseguido un total de 19 asignaturas —diez de grado y nueve de máster— impartidas por una muestra de 15 docentes. De ellos, 6 nos han respondido al cuestionario.

El siguiente centro es la Universidad Nebrija. Hemos recogido una muestra de 12 asignaturas de su grado de protocolo, impartidas por 11 profesores. Del total de materias impartidas, dos no tienen el correo electrónico actualizado. De los 11 profesores, nos han respondido 6.

La Escuela Internacional de Protocolo y el Instituto Mediterráneo de Estudios de Protocolo (IMEP), perteneciente a la Universidad Miguel Hernández, son otros de los centros incluidos en la muestra. En su web no hay información sobre número de docentes y asignaturas impartidas. Se contactó con ellos y accedieron a ayudarnos difundiendo el cuestionario entre su equipo docente. No podemos dar la cifra de docentes que han respondido al mismo, porque no todos emplean el correo oficial de la institución.

El centro de Estudios Superiores Abiertos de Hostelería (ESAH), adscrito a la Universidad San Jorge, también ha colaborado con el proyecto de investigación. Carecen de la información de docentes y asignaturas en su web, pero la coordinadora nos informó de que tienen tres profesores y que les remitía el cuestionario. Los tres han respondido.

La Universidad Rey Juan Carlos de Madrid tiene estudios de grado y de máster. En su web se puede encontrar tanto la información de las asignaturas como de los docentes. Hemos seleccionado 28 asignaturas del grado impartidas por 30 profesores. Por otro lado, se han seleccionado 6 asignaturas del máster impartidas por 16 personas. De estos últimos, solo 11 tenían el *e-mail* indicado en la información. Por consiguiente, en los estudios de grado nos han respondido al cuestionario 11 y 4 de los estudios máster.

Por otro lado, tenemos la Escuela Universitaria de Turismo Felipe Moreno, perteneciente a la Universitat de les Illes Balears. En este centro hemos hecho una selección de 13 asignaturas impartidas por igual número de docentes. De todos ellos, 7 han respondido al cuestionario.

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) tiene en su página web algunos de los correos de los docentes y las asignaturas que imparte en su máster de protocolo. En este caso, se han seleccionado los 12 docentes de la muestra y 6 han respondido al cuestionario.

El centro privado Universidad del Atlántico Medio tiene un grado en protocolo. Hemos seleccionado un total de 26 asignaturas impartidas por un equipo docente de 33 personas. Este centro comparte parte de los profesores con la International School of Event Management and Communication ISEMCO, ya que avalan su grado en protocolo y organización de eventos. Cuando hicimos la primera búsqueda en 2020 no tenía en su web los correos electrónicos de los docentes, situación que se solucionó en febrero de 2021, cuando se había actualizado, pero para el curso 2019/20. Han respondido al cuestionario 12 profesores.

La International School of Event Management and Communication ISEMCO no tiene en su web ni información de las asignaturas ni de los *e-mails* del equipo docente. Aun así, la coordinadora académica difundió el enlace al cuestionario por correo electrónico y obtuvimos respuesta de 6 personas.

Por otro lado, tenemos el Centro de Estudios Universitarios CEDEU, adscrito a la Universidad Rey Juan Carlos. En su web hay información de todas las asignaturas de sus estudios, pero solo del equipo docente del primer curso. Por tanto, hemos podido seleccionar 9 asignaturas impartidas por 6 docentes. Todos nos han respondido al cuestionario.

Llegados a este punto, cabe destacar un hecho importante: parte del profesorado no imparte clase en un centro en exclusiva, sino que lo hace en varios a la vez, sobre todo, si la dirección de la institución está involucrada en varios centros. Esto ocurre con instituciones tales como el Centro de Estudios Universitarios CEDEU, International School of Event Management and Communication ISEMCO, la Universidad Nebrija y la Universidad del Atlántico Medio. Este hecho es bastante común entre centros privados y públicos, debido a que estos últimos son los que avalan la titulación de los privados.

Otro de los centros colaboradores ha sido The Ostelea - School of Tourism and Hospitality que, tras contactar con ellos, nos indicaron que solo tienen un docente de

protocolo para el curso 2020/21 para todos los estudios que desarrollan. Este docente sí respondió el cuestionario.

Seguidamente, estudiamos la Universidad Europea de Madrid. En este centro contactamos con el coordinador de su máster en protocolo y eventos que difundió el cuestionario entre los docentes. Tras revisar el listado de correos electrónicos de las respuestas al cuestionario, solo aparece una persona perteneciente a ese centro. Por tanto, no podemos ofrecer datos fehacientes de esta institución, ya que algunos docentes podrían haber respondido con correos personales.

Cabe destacar que en siete centros no ha sido posible difundir el cuestionario. Por un lado, porque en su web no hay información ni del equipo docente o del plan de estudios o sí tienen el equipo docente, pero sin correo electrónico. Por otro, porque cuando se ha contactado con ellos, o no han respondido a nuestros correos, o han dicho que lo difundirían y finalmente no ha sido así, puesto que no se han recibido respuestas de correos corporativos de dichos centros. Estas instituciones académicas son:

- Instituto Europeo Campus Stellae
- Escuela Superior de Protocolo y Relaciones Institucionales (ESPRI)
- Centro SEAS, perteneciente a la Universidad Privada San Jorge
- CESAE Business and Tourism School, perteneciente a la Universidad Francisco de Vitoria.
- La Universitat Oberta de Catalunya (UOC)
- Universidad Europea Miguel de Cervantes
- Centro de Educación Superior EAE

Para terminar, a partir de los datos recogidos y de la base de datos resultante calculamos que habrá alrededor de 200 docentes impartiendo clase en asignaturas de protocolo actualmente. En este dato hemos tenido en cuenta los siete centros que no han colaborado con el estudio.

3.2.3. Resultados extraídos de la administración del cuestionario

Como decíamos anteriormente, hemos dividido el cuestionario en cinco bloques y vamos a describir, uno por uno, los resultados obtenidos, que más adelante añadiremos al apartado de las conclusiones junto con los derivados del análisis de las entrevistas y grupos focales.

Antes de iniciar el análisis, hemos de recalcar dos cuestiones importantes. La primera es que la muestra obtenida asciende a un total de 107 sujetos. A algunos de los grupos de

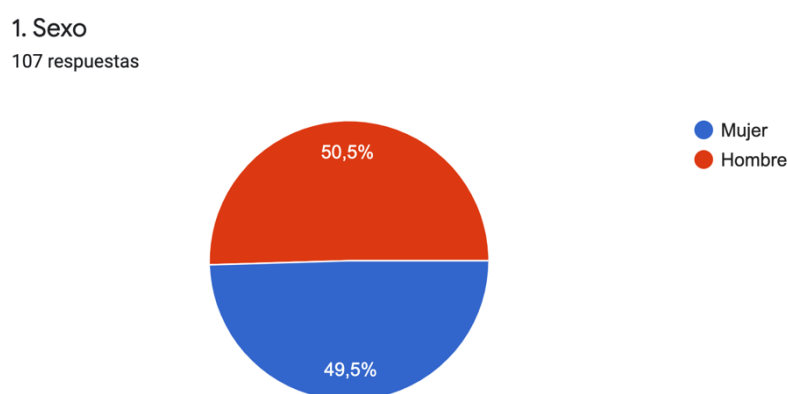
datos hemos tenido que aplicarles una depuración y/o normalización para poder proceder a su análisis. En el desarrollo de la disertación, haremos las indicaciones pertinentes cuando se haya dado el caso.

Bloque 1

El primer bloque es el destinado a la clasificación del sujeto; por tanto, nos ofrecerá una descripción del perfil actual del docente de protocolo que completaremos con el Bloque 2.

En lo que respecta al sexo de los encuestados, como podemos ver en el gráfico siguiente actualmente tenemos paridad entre hombres y mujeres.

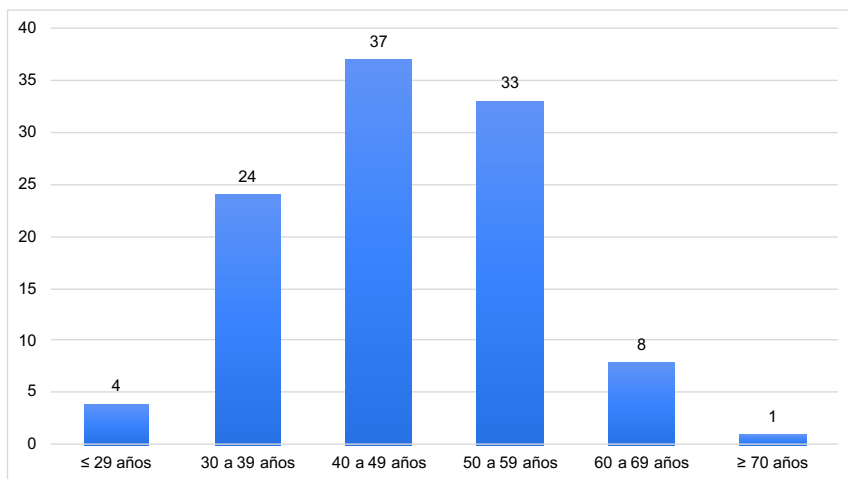
Imagen 44: gráfico de distribución de sexo de los sujetos



Fuente: Google cuestionarios

Si nos vamos a la edad, tal y como muestra la imagen inferior, podemos observar que el rango es muy amplio. Empieza en los 26 años y termina en los 74. Si eliminamos esos datos más extremos y con menos casos, obtenemos que la moda estadística es de 45. Destacan dos rangos de edad por encima del resto: los 51 años, con siete casos, y los 33, años con cinco casos.

Imagen 45: gráfico de distribución de la edad de los sujetos



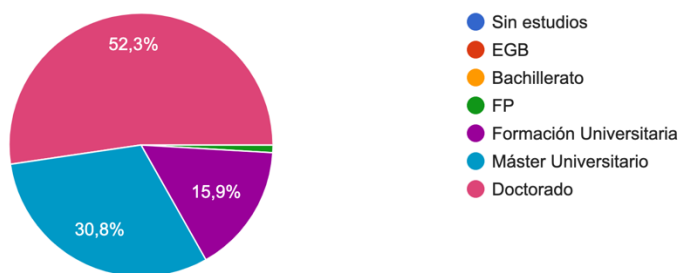
Fuente: elaboración propia

Si nos vamos a la formación finalizada, la mayoría, un 52 %, tiene estudios de doctorado y un 30,8 % de máster. Por tanto, prácticamente la totalidad del profesorado en protocolo tiene estudios superiores finalizados. Lo cual se explica con una de las conclusiones que veremos más adelante: la dificultad para suministrar el cuestionario al profesorado de instituciones privadas y el número de docentes que imparten clase en los centros públicos o privados con colaboración pública es mayor que en los centros privados con titulaciones no oficiales.

Imagen 46: gráfico de distribución de los estudios finalizados de los sujetos

3. Nivel de estudios finalizados

107 respuestas



Fuente: Google cuestionarios

Una vez finalizado el bloque uno, pasaremos a ver los resultados del bloque dos dirigido a conocer con más detalle el perfil profesional del docente.

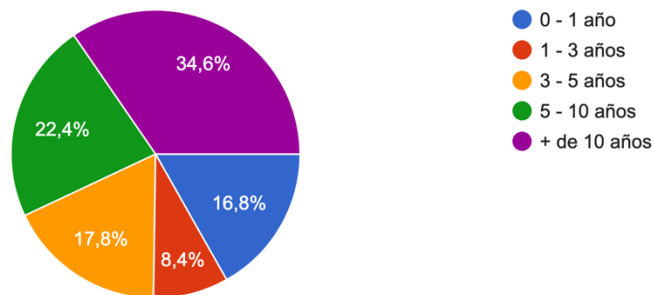
Bloque 2

La primera pregunta hacía referencia al tiempo que el docente lleva impartiendo docencia en la materia. Los resultados muestran una plantilla de profesores bastante experimentada, puesto que hay casi un 60 % de sujetos que llevan entre cinco y diez años impartiendo clase, en contraposición con otros docentes con un perfil más *junior*.

Imagen 47: gráfico de distribución del tiempo impartiendo docencia en protocolo

4. ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo docencia en protocolo?

107 respuestas



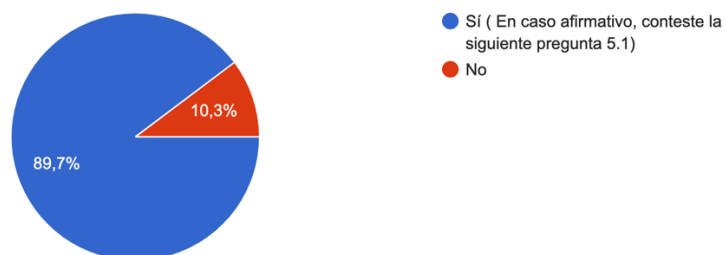
Fuente: Google cuestionarios

A continuación, preguntábamos por su experiencia docente en la disciplina de organización de eventos. Los datos muestran que hay una gran cantidad de la muestra, 89,7 %, que son muy transversales, puesto que tienen experiencia en ambas disciplinas. Esto refuerza los datos obtenidos en el análisis de los estudios de protocolo, donde se veía que se estudian estrechamente vinculados en un alto porcentaje de los casos. Analizaremos este hecho con mayor detalle en las conclusiones finales del trabajo de campo.

Imagen 48: gráfico de distribución de los sujetos en docencia en organización de eventos

5. ¿Ha impartido o imparte docencia en estudios sobre organización de eventos?

107 respuestas



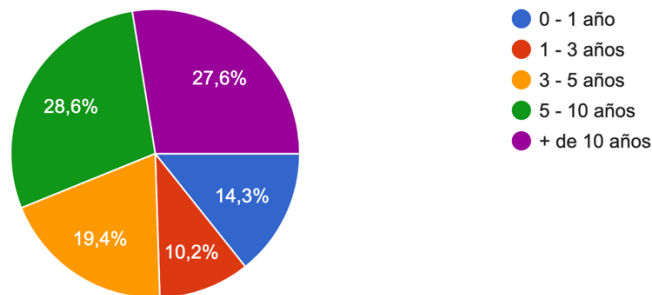
Fuente: Google cuestionarios

La siguiente pregunta está relacionada con la anterior, puesto que se debía responder en caso de que la respuesta fuera afirmativa, e iba encaminada a preguntar por el tiempo que llevaban impartiendo docencia en la disciplina de la organización de eventos. Un 55 % de la muestra es veterana en esta área, puesto que llevan entre 5 y 10 años ejerciendo. El otro 45 % tendrían un perfil más *junior*.

Imagen 49: gráfico distribución de tiempo de los sujetos impartiendo clase en org. de eventos

5.1 ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo docencia en organización de eventos?

98 respuestas



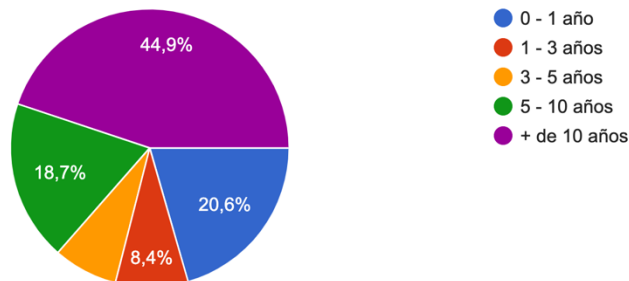
Fuente: Google cuestionarios

Las tres siguientes preguntas del Bloque 2 profundizan en la experiencia profesional de los docentes en el área de protocolo. Por ello, el gráfico inferior muestra los datos obtenidos, donde podemos ver que un 60 % del profesorado de protocolo en España tiene entre cinco y diez años de experiencia trabajando en el sector.

Imagen 50: gráfico de distribución de la experiencia profesional en protocolo de los sujetos

6. ¿Cuántos años de experiencia profesional fuera del ámbito docente tiene trabajando en el área de protocolo?

107 respuestas



Fuente: Google cuestionarios

Por consiguiente, nos quedaba por conocer cuántos de esos años eran en el ámbito público y cuántos en el privado. La diferencia entre el protocolo oficial y el corporativo

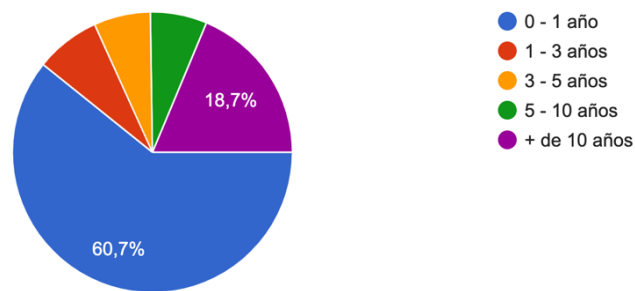
es sustancial y consideramos interesante el poder conocer este aspecto de la experiencia profesional más en detalle.

Como se puede observar, la experiencia profesional de los docentes en el ámbito público es corta, un 60 % de los sujetos tiene como mucho un año, y hay un 12 % que tienen entre uno y cinco años. En contraposición, un 24 % que tiene entre cinco y diez años de experiencia en este sector.

Imagen 51: grafico de distribución de la experiencia profesional en ámbito público

6.1 ¿Cuántos de esos años han sido en el ámbito público?

107 respuestas



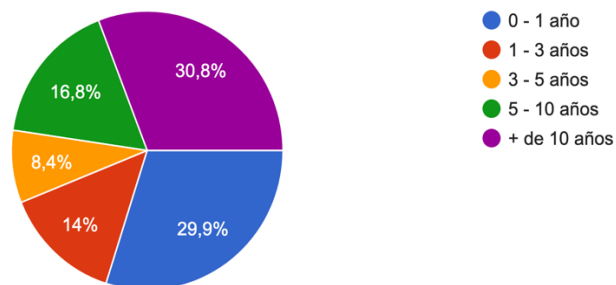
Fuente: Google cuestionarios

Por otro lado, en el ámbito privado la cosa está más equilibrada. Casi un 50 % de los docentes tiene una amplia experiencia —entre cinco y diez años— en esta vertiente protocolar, frente a solo un casi 30 % que tiene una experiencia de máximo un año.

Imagen 52: grafico de distribución de la experiencia profesional en ámbito privado

6.2 ¿Cuántos de esos años han sido en el ámbito privado?

107 respuestas



Fuente: Google cuestionarios

Bloque 3

El siguiente bloque era el dedicado a profundizar en la/s asignatura/s que el profesorado imparte. Primero preguntamos por las nomenclaturas de las mismas. Como no podemos añadir todas, dada su extensión, hemos hecho una selección:

Imagen 53: tabla de ejemplos de asignaturas seleccionadas en la muestra

Emblemática General, Ceremonial del Estado y Derecho Premial	Instituciones del Estado
Estrategia y creatividad en los eventos	Protocolo Oficial II; Protocolo y Organización de Eventos
Ceremonial and Nobiliary History; Interculturality; Institutional Protocol	Protocolo Empresarial y Social
Protocolo Institucional	Gestión de Eventos y Protocolo
Taller práctico de organización y planificación. Voluntariado Corporativo.	Protocolo y Ceremonial. Protocolo: teoría y técnica
Derecho Internacional y Comparado	Técnicas de Protocolo y Organización de Actos y Eventos
Protocolo Diplomático e Internacional	Relaciones Públicas y Protocolo
Ceremonial de las Corporaciones Nobiliarias	Planificación Estratégica; Organización de eventos; Gestión de la Calidad y Protocolo de empresa
Organización y Sinergias de Equipos	Protocolo oficial; Protocolo empresarial y social; Taller de diseño y organización de eventos; Ceremonial de la Iglesia Católica; Derecho Premial Civil.
Organización Política e Interculturalidad	Restauración y catering en los eventos; Wedding Planner y Eventos Sociales; Organización de Pequeños Eventos y Protocolo; Protocolo Social

Fuente: elaboración propia

A continuación, preguntamos en qué modalidad se desarrolla la asignatura habitualmente (pre-COVID).

Para esta pregunta, proporcionamos cuatro respuestas posibles. La primera de ellas era formación presencial en el aula. La segunda, de tipo virtual a través de las diferentes plataformas digitales. La tercera hacía referencia a la fórmula híbrida, donde parte de la formación es presencial y otra parte virtual, independientemente del porcentaje de tiempo destinado a cada una de ellas. Incluso algunos centros ofrecen al alumno que elija si quiere hacerla toda presencial, toda virtual o parte *on-line* y parte presencial. Con el fin de aunar alguna otra modalidad que pudiera quedar fuera de las recogidas, incorporamos una cuarta opción de respuesta abierta.

El primer dato destacable es que la inmensa mayoría de los casos han sido clasificados dentro de las tres primeras opciones, quedando la cuarta en un valor residual. Seguidamente, y como podemos observar en el gráfico inferior, el 55 % de la docencia en protocolo en España se da en formato híbrido, seguido de un 32 %, que se da de forma presencial.

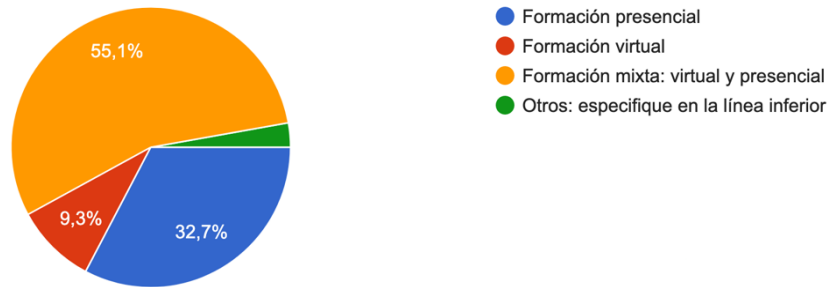
Respecto al dato de solo un 9 % de tipo virtual, consideramos que es muy bajo y que realmente es más alto, dada la constancia de estudios que se realizan de forma *on-line*. Este hecho se explica a partir de la imposibilidad que hemos tenido de acceder al profesorado de estudios de centros privados por carecer de la información de su

personal en la web. Entraremos más en detalle en este aspecto en el apartado de conclusiones.

Imagen 54: gráfico de distribución de la modalidad de la asignatura

7.2 ¿Cual es la modalidad formativa en la que se desarrolla esa asignatura?

107 respuestas



Fuente: Google cuestionarios

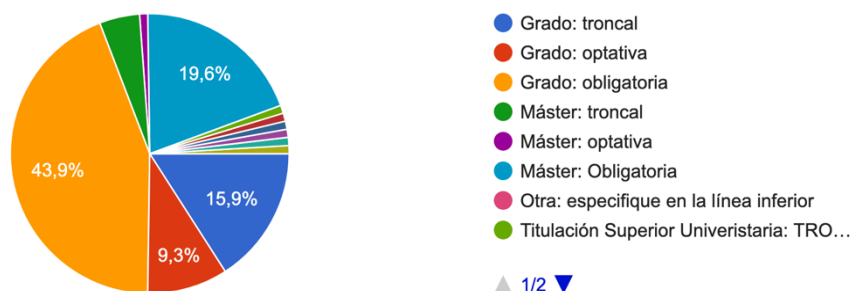
Por otro lado, si nos vamos a los datos de la tipología de la asignatura, más del 70 % de la muestra pertenece a grados, ya sean los propios del protocolo o aquellos pertenecientes a las ciencias de la comunicación. Y, por otro lado, tenemos un 20 % perteneciente a los estudios de máster correspondientes a asignaturas de tipo obligatorio.

Si buscamos más detalle, el 43 % de las asignaturas de protocolo que se dan en los grados son obligatorias, seguidas de un 15,9 %, que son troncales, y un 9% de optativas. En lo que respecta a las de máster, la inmensa mayoría de la muestra indica que son de tipo obligatorio.

Imagen 55: gráfico de descripción de la tipología de asignatura que imparte la muestra

8. ¿Qué tipo de asignatura es? (la de mayor carga lectiva especificada primero en la pregunta 7)

107 respuestas

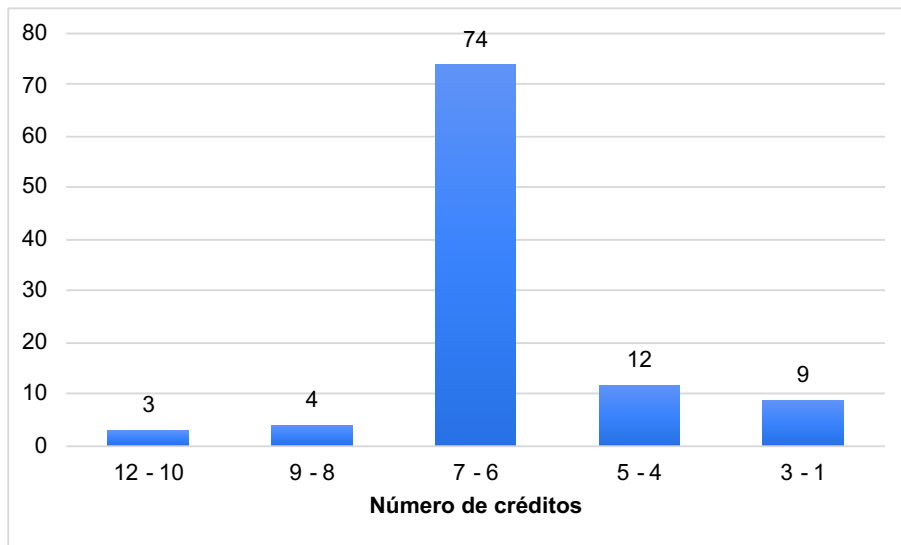


Fuente: Google cuestionarios

A continuación, tenemos tres preguntas dirigidas a conocer en mayor profundidad la carga lectiva en créditos de las asignaturas de protocolo. Por un lado, preguntamos sobre los créditos de la asignatura al completo. Del total de los 107, casos solo 105 fueron válidos, puesto que había profesorado que desconocía la carga lectiva de su materia.

El gráfico siguiente muestra la distribución de créditos en cinco rangos, de acuerdo con las respuestas aportadas por la muestra. La moda estadística es de 6 créditos con un total de 73 casos. El resto quedan como datos residuales.

Imagen 56: gráfico de descripción de la carga lectiva de créditos de asignatura

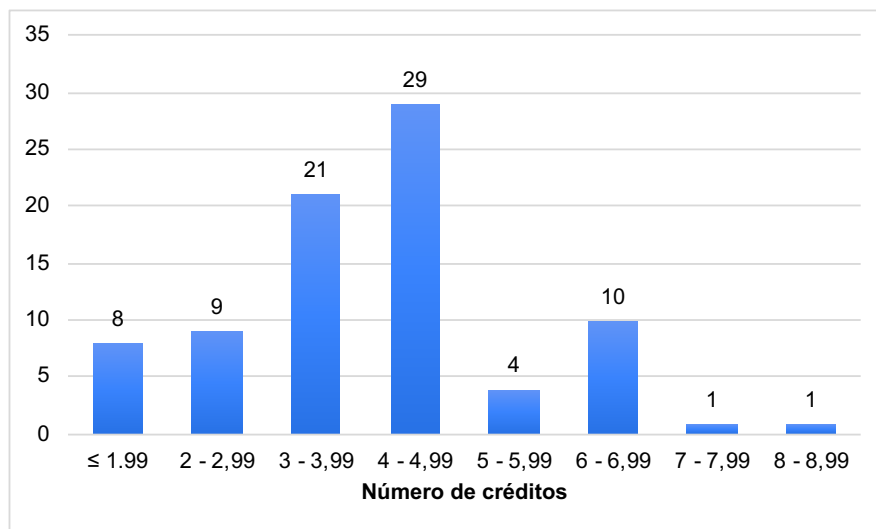


Fuente: elaboración propia

Una vez vista la carga lectiva al completo, preguntamos por cuántos de esos créditos eran para la teoría y cuántos de ellos eran dedicados al trabajo práctico.

Empecemos por ver los datos de la parte teórica de la asignatura. Estos datos se han visto reducidos por errores de los sujetos al introducirlos. La carga lectiva aportada para teoría y práctica no coincidía con la introducida en el global de la asignatura. Por ello, hemos hecho una depuración de los datos que nos ha dado como resultado 24 datos anulados, dejando el total de la muestra en 83 respuestas de las 107 iniciales. De esta muestra, la moda estadística es de 4 créditos. Con estos datos podemos decir que el 60 % de los casos se concentran en cargas lectivas de entre tres y cuatro créditos.

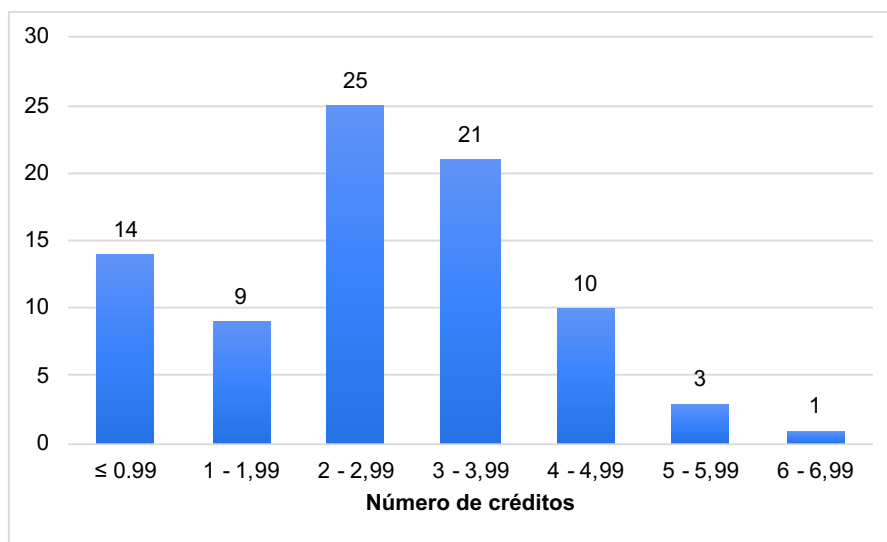
Imagen 57: grafico de distribución del número de créditos teóricos en el curso 20/21



Fuente: elaboración propia

Si vemos los datos obtenidos de la carga lectiva dedicada a la práctica, y partiendo de la depuración de datos que habíamos realizado anteriormente, un dato destacable es que 11 docentes afirman que no dedican créditos de la asignatura a la parte práctica. Además, hemos obtenido una moda estadística de 2 créditos y, de acuerdo con el gráfico inferior, observamos que en el 53 % de los casos nos situamos entre 2 y 3,99 créditos. También queremos remarcar el dato referente a $\leq 1,99$ que ha obtenido un 27,7 % del total de las respuestas.

Imagen 58: grafico de distribución del número de créditos prácticos en el curso 20/21



Fuente: elaboración propia

Seguidamente, vamos a ver los datos referentes al número de alumnos por clase que tiene cada uno de los docentes. Les hemos preguntado por los tres últimos cursos académicos 2018/19, 2019/20 y 2020/21.

Tras analizar estos datos, nos hemos percatado de que no podemos comparar los datos aportados para los tres diferentes cursos académicos. Las cifras muestran como algunos sujetos han respondido cantidades de 100, 150 y 250 alumnos, lo que podría significar que algunos sujetos han dado la cantidad total de todos los grupos a los que imparten docencia. Además, tras leer la pregunta 9 de nuevo, hemos detectado que el enunciado no ha sido lo suficiente específico al preguntar por un solo grupo o la media de todos los que tiene el sujeto. Por ello, ante esta situación hemos decidido no realizar una comparativa entre ellos y tomar los datos que veremos a continuación con mucho tiento.

El primer resultado hace referencia a que, de la muestra de 107 profesores que han impartido docencia en el curso 2020/21, 16 sujetos no dieron clase en el curso 2019/20 y 37 de ellos no ejercieron en el curso escolar 2018/19. Esto indicaría una incorporación a la docencia de profesionales ajenos a la misma, o profesionales de la docencia que la imparten de forma intermitente.

Si vemos el número de alumnos por años, la mayoría de los grupos del curso 2020/21 vienen a ser de entre 20 y 40 alumnos. En el curso 2019/20 la tendencia sigue igual, pero, además, destacan los grupos de ≤ 19 estudiantes. Finalmente, para el curso 2018/19 la moda estadística está en grupos de 20-30 personas por aula.

Reiteramos la necesidad de tomar con tiento estos datos y dejamos a continuación un gráfico que muestra los datos obtenidos.

Imagen 59: tabla de distribución del número de alumnos en los tres cursos académicos analizados

INTERVALOS	20/21	19/20	18/19
≤ 19	9	12	11
20-29	27	25	20
30-39	24	16	6
40-49	6	5	5
50-59	7	9	9
60-69	10	3	2
70-79	7	5	7
80-89	2	3	1
90-99	1	2	0
100-149	7	6	7
≥ 150	4	5	2
NS/NC	3	0	37

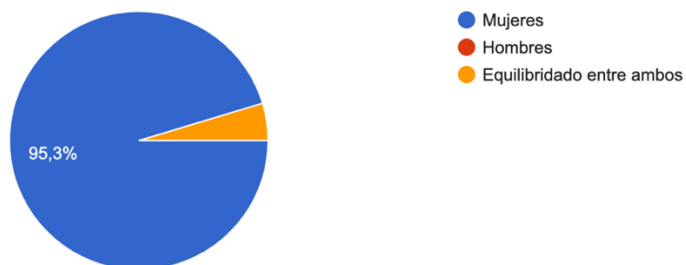
Fuente: elaboración propia

A continuación, quisimos saber más sobre las aulas y preguntamos por el sexo del alumnado que predomina. Tal y como se puede ver en el siguiente gráfico, el 95 % de los docentes afirma que la mayor parte de sus estudiantes son mujeres.

Imagen 60: grafico de distribución del sexo predominante en las aulas del curso 20/21

10. ¿Cuál es el sexo que predomina entre sus alumnos?

107 respuestas



Fuente: Google cuestionarios

Bloque 4

El siguiente bloque, tal y como describíamos anteriormente, es un añadido que hicimos al cuestionario tras la sacudida —a todos los niveles— producida por la COVID. Quisimos aprovechar esta *oportunidad* para medir sus efectos directos en la docencia del protocolo.

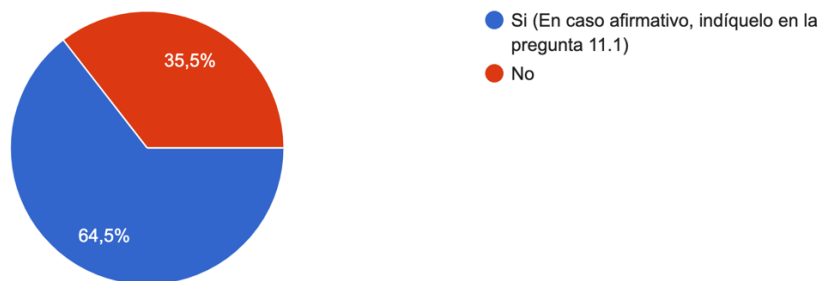
La primera cuestión que preguntamos es si se habían replanteado la modalidad formativa que empleaban en el aula. Es decir, si con el surgimiento de la COVID iban a variar su formato para impartir la clase.

Tal y como se puede observar en el gráfico siguiente, contamos con una amplia mayoría de 65 % de docentes que sí han modificado su formato, frente a un 35,5 % de ellos que han continuado ejerciendo sus clases del mismo modo.

Imagen 61: gráfico distribución respuestas a pregunta sobre modalidad pedagógica actual (COVID)

11. ¿Ha cambiado la modalidad formativa (presencial, virtual, mixta) en el presente curso académico (2020/21) respecto al anterior (2019/20)?

107 respuestas

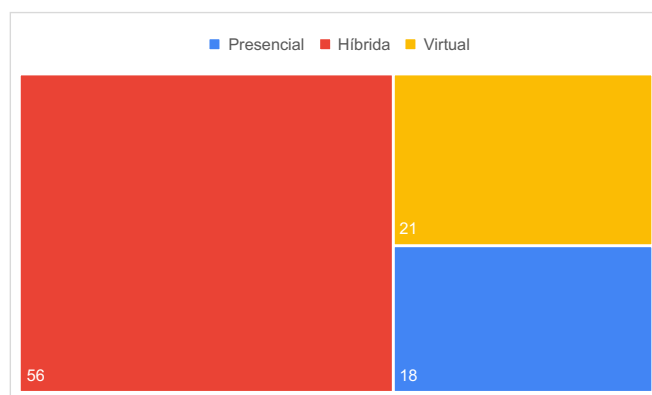


Fuente: Google cuestionarios

En el caso de responder de forma afirmativa, les pedíamos que respondieran a la siguiente pregunta abierta, donde debían indicarnos qué modalidad estaban empleando en la actualidad con la COVID. A estas respuestas se les ha aplicado un filtro para normalizarlas de forma que hemos adjudicado una numeración. El número 1 ha sido para las clases presenciales, el número 2 para los formatos híbridos independientemente de los porcentajes de presencialidad/virtualidad. Y el número 3 se lo adjudicamos a la virtualidad completa de las clases. En algunos casos, parte de la muestra nos han indicado que dan clase en varios centros o asignaturas y que en cada uno de ellos aplican un formato diferente. Por tanto, esos datos se han multiplicado añadiendo una categoría diferente para cada modalidad de las indicadas.

Finalmente, la muestra total ha quedado en 95 casos, que podemos ver gráficamente incorporados en la siguiente representación rectangular de jerarquías.

Imagen 62: gráfico de distribución de datos sobre la forma de impartir clase durante el COVID

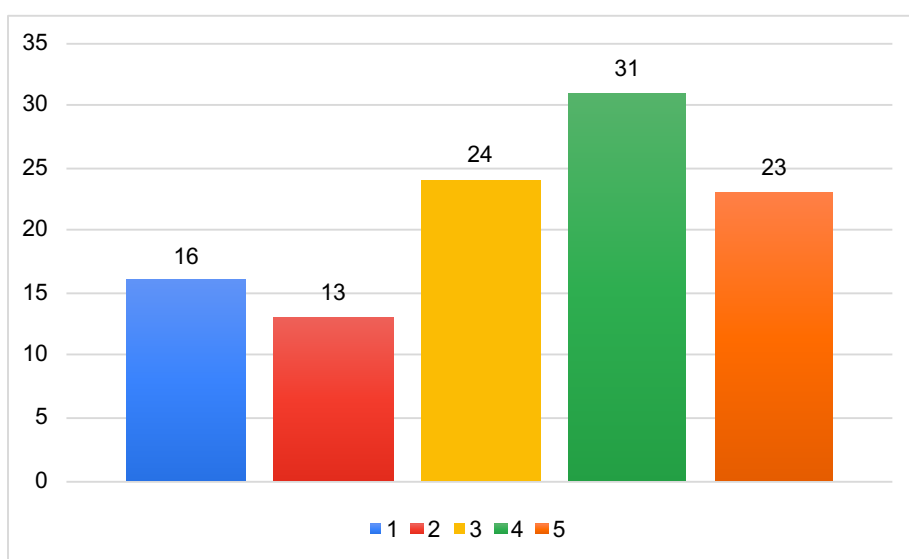


Fuente: elaboración propia

Los datos son bastante claros. Una mayoría amplia del 58 % del profesorado ha optado por el formato híbrido de clase, el 22 % ha optado por la completa virtualidad y el 18 % restante ha mantenido el formato presencial.

La intuición nos indicaba que muchos docentes tendrían que cambiar su formato pedagógico; por tanto, la siguiente pregunta iba encaminada a que de forma subjetiva valoraran en una escala esos cambios. Este era el enunciado: «¿Ha cambiado la forma en la que presentará sus clases, actividades... y en general el planteamiento de las clases con el COVID?». La respuesta es una escala de 1 a 5, donde 1 significa que no ha cambiado nada y 5 que ha cambiado mucho.

Imagen 63: gráfico de distribución del nivel de cambios hechos con la COVID



Fuente: elaboración propia

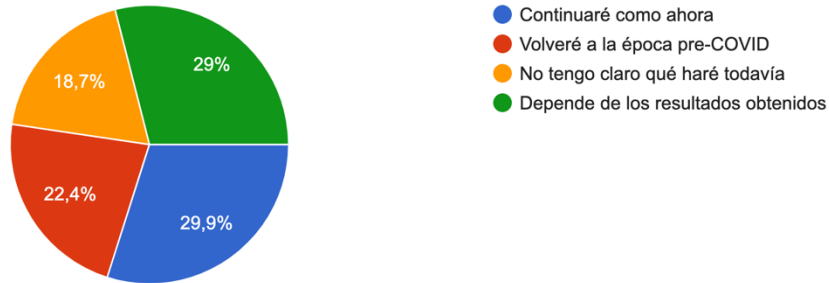
Los datos son interesantes. Por una parte, tenemos una amplia mayoría de docentes (un 72 %) que afirman que han tenido que cambiar bastante o mucho, frente a un 27 % (29 casos) que consideran que su nivel de cambio ha sido poco o nada.

Y esta información contrasta con la siguiente cuestión sobre qué piensan hacer tras la COVID. Si van a seguir como hasta ahora o piensan volver al formato que tenían establecido antes de la llegada de la pandemia. Para ello ofrecimos cuatro respuestas diferentes. Una era para afirmar que los cambios estaban para quedarse y continuaban como hasta ahora. Otra sostenía que se iba a volver al formato de clase pre-COVID. A continuación, había una que manifestaba que dependía de los resultados obtenidos y, finalmente, una respuesta que indicaba que no se tenía claro todavía qué se iba a hacer.

Imagen 64: gráfico de distribución sobre las acciones post pandemia

13. Cuando la situación vuelva a la normalidad, respecto a la forma de plantear las clases, actividades, etc. ¿continuará como hasta ahora o volverá a lo que hacía previamente al COVID?

107 respuestas



Fuente: google cuestionarios

Como se puede observar, los datos dejan claro que casi un 50 % de los sujetos no tiene claro qué hará, bien sea porque necesita ver cuáles son los resultados o por otras razones. Lo cual contrasta con los otros datos, donde un 30 % tiene claro que continuará como hasta ahora y un 22 % que volverá al método pre-COVID.

Bloque 5

Finalmente, llegaremos al bloque quinto y último, cuyo objetivo era profundizar más en cómo se imparte la asignatura y el nivel de implementación de las TIC que hace el docente. En definitiva, queríamos describir con más detalle la situación en la que se producen las clases en relación con la tecnología.

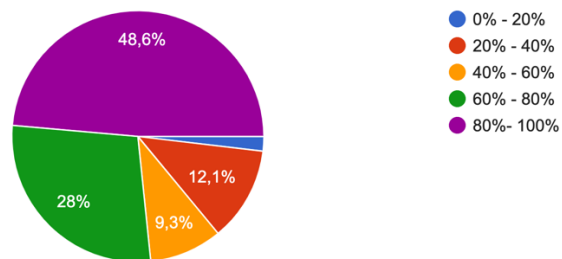
En primer lugar, preguntamos por la frecuencia de empleo de las TIC en el aula. Nos pareció lo más lógico y una buena forma de establecer un punto de partida.

Cómo se puede observar en el gráfico inferior, un 76 % de los sujetos afirma que las emplea en gran medida: entre un 60 % y un 100 % del tiempo.

Imagen 65: gráfico de distribución de la frecuencia de uso de las TIC en el aula

14. ¿Con qué frecuencia usa las TIC en el aula?

107 respuestas



Fuente: Google cuestionarios

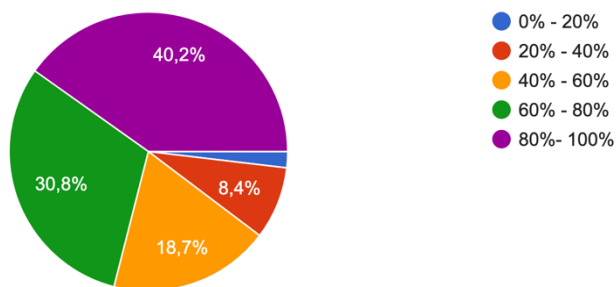
Pero, aunque *a priori* pueda parecer un dato positivo, nos dimos cuenta de que con estos datos de tipo cuantitativo no es suficiente para hacer una valoración de esta cuestión, puesto que, como vimos durante el desarrollo del marco teórico de las TIC, no todo uso de la tecnología en el aula es un cambio adecuado. Podría haber un docente que considere que el empleo de un programa informático de presentación de diapositivas, como PowerPoint, introducido en su formato de aula sin adaptación previa a las TIC, supone un empleo de la tecnología cuando no es así. Por tanto, decidimos completar las respuestas a esta cuestión a través de información recopilada con grupos focales y entrevistas semiestructuradas, es decir, datos cualitativos cuyos resultados desvelaremos más adelante.

Algo similar pasó con la siguiente pregunta, de la que obtendremos también más información con los datos cualitativos. Era la dirigida a conocer la frecuencia con la que los alumnos emplean la tecnología en el aula. El gráfico muestra que el 70 % de los docentes considera que se hace en la mayoría del tiempo de clase (entre un 60 % y un 100 % del mismo).

Imagen 66: gráfico de distribución de la frecuencia de uso de las TIC por parte de los alumnos

15. ¿Con qué frecuencia usan los alumnos a las TIC en las clases?

107 respuestas



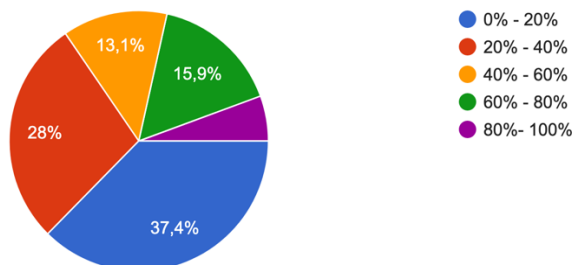
Fuente: Google cuestionarios

Para ahondar más en estos datos, la siguiente cuestión iba referida al uso de las redes sociales (RR. SS.) para las clases. Como podemos ver en el siguiente gráfico, más de 60 % del profesorado afirma no emplearlas o con poca frecuencia como herramienta pedagógica.

Imagen 67: gráfico de distribución de la frecuencia de uso de las RRSS para las clases

16. ¿Con qué frecuencia hacen uso de las redes sociales para las clases?

107 respuestas



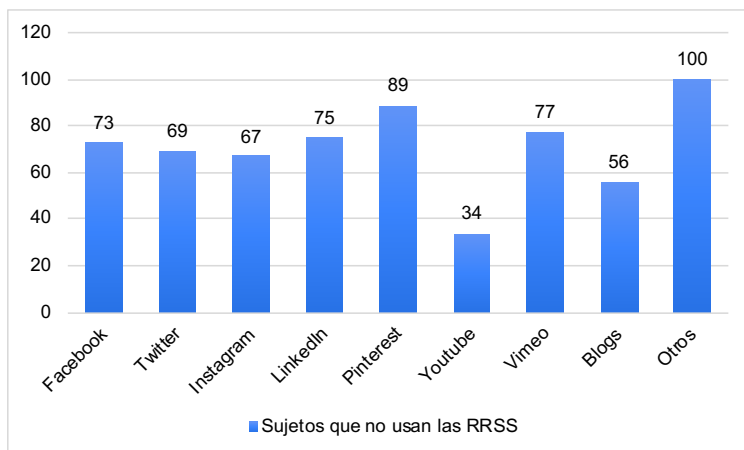
Fuente: Google cuestionarios

Pero estos datos se entienden mejor si nos vamos a la siguiente cuestión, donde pedimos que se especificara cuáles²² (Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn, Vimeo, YouTube, Pinterest o Blogs —ésta última no es una red social, pero decidimos ponerla aquí para tener en cuenta este dato—), para que las seleccionaran de acuerdo con una escala de 1 a 5 que establecía frecuencia de uso en porcentajes. Es la misma que vemos en el gráfico anterior. Finalmente, añadimos una última opción denominada «otros» de respuesta abierta para que indicaran otras opciones no contempladas.

²² Se han escogido las más conocidas y populares durante el 2019. Si compusiéramos este listado en 2021, deberíamos de añadir TikTok, por ejemplo.

El primer dato que llama la atención es el número tan alto de docentes que no emplean las RR. SS. en el aula para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De los 107 sujetos entrevistados, un total de 34 no emplean ninguna red social en sus clases y 22 personas solo emplean una de ellas.

Imagen 68: gráfico de distribución por RRSS que han indicado que no las usan

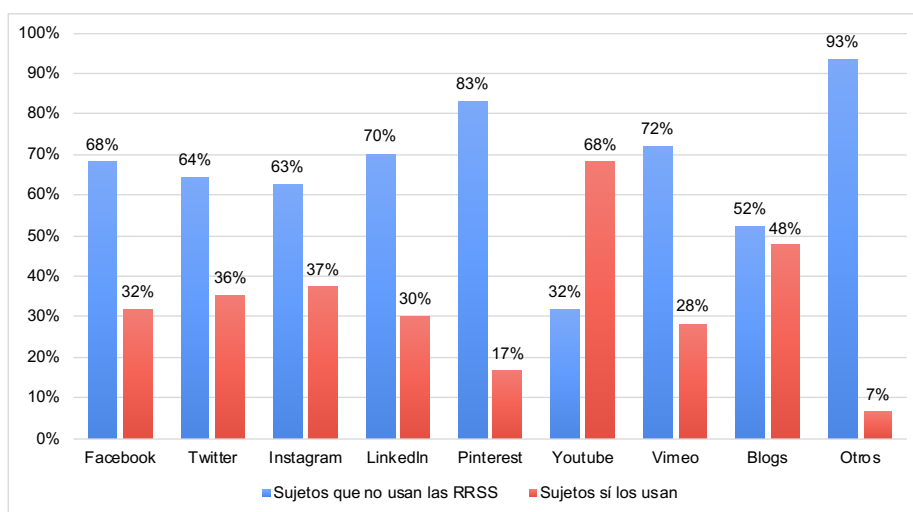


Fuente: elaboración propia

Como se observa en el gráfico anterior, de las siete redes sociales por las que hemos preguntado, todas excepto YouTube tienen porcentajes de ausencia de uso para la docencia de más de un 60-65 % de los casos. Por su parte, los blogs tienen una ausencia de uso más moderado, y está *desbocado* el uso fuera de las proporcionadas, ya que 100 de los 107 casos han indicado que no usan nada fuera de las más populares.

Lo que, por otro lado, contrasta con las que se emplean, que en este caso son YouTube y los blogs, fundamentalmente. Estos últimos no se consideran redes sociales, pero parece que son muy interesantes para el profesorado a la hora de impartir clase.

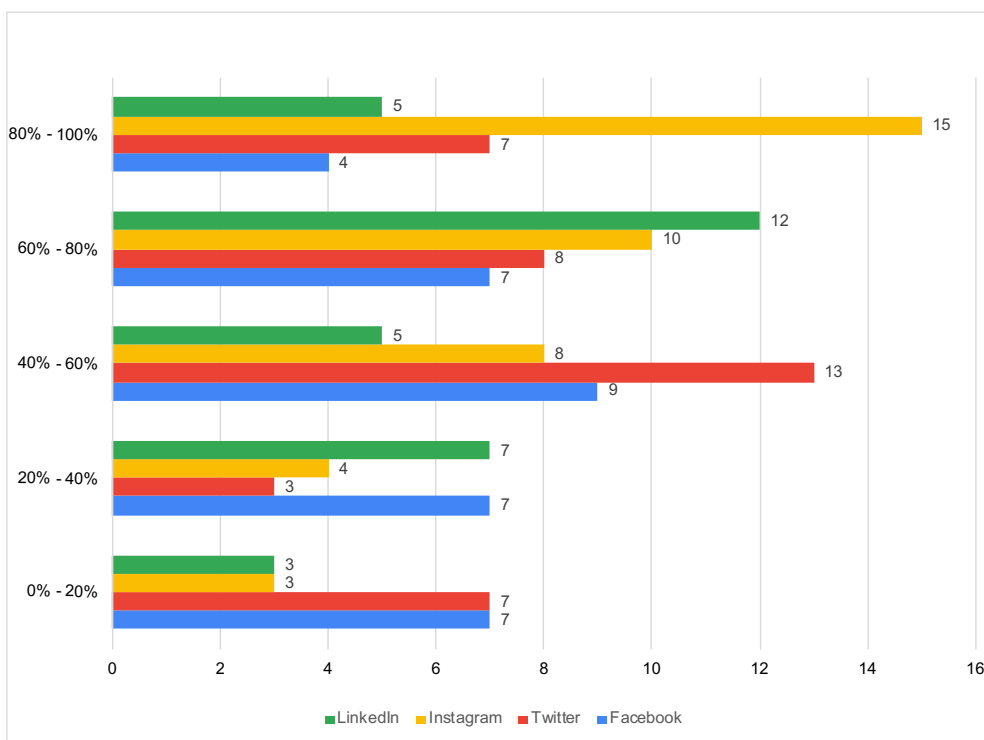
Imagen 69: gráfico de distribución en porcentajes de usuarios de RRSS y no usuarios



Fuente: elaboración propia

Seguidamente, hemos dividido los datos sobre las redes sociales en dos grupos de cuatro. En primer lugar, veremos el grupo que forman LinkedIn, Instagram, Facebook y Twitter. De estas, las más destacables por su uso son Instagram, basada en imágenes, y Twitter, cuyo objetivo es la comunicación directa y actual de lo ocurrido alrededor de un tema. En menor medida, tenemos el empleo de LinkedIn, que tiene un perfil más profesional. Las otras tienen valores muy bajos de empleo en todas las categorías mencionadas.

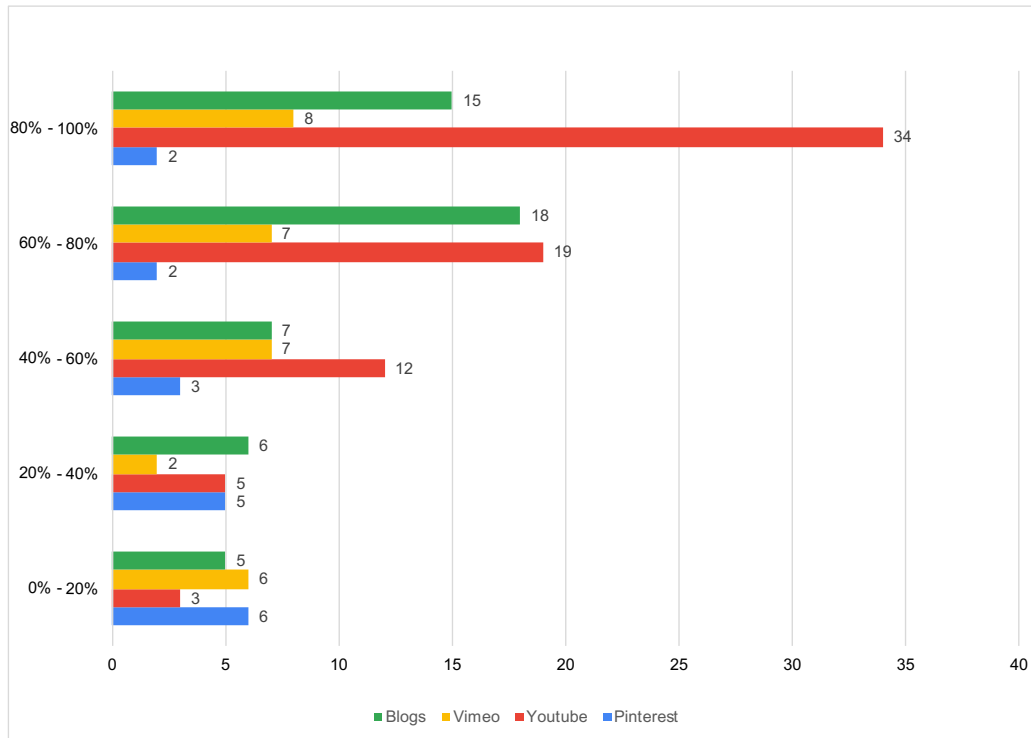
Imagen 70: gráfico de distribución de empleo por RR. SS. 1/2



Fuente: elaboración propia

El segundo bloque está compuesto por Vimeo, YouTube, Pinterest y los blogs. En este caso, destaca el uso de YouTube, con la gran mayoría de los casos y con los rangos de empleo más altos, seguido del empleo de los blogs para la información sobre temas concretos. Vimeo, espacio muy parecido a YouTube, así como Pinterest, que es parecido a Instagram, quedan relegadas a unos rangos bajos de empleo, así como de popularidad entre los docentes. En el caso del primero, Vimeo, probablemente porque su enfoque está más dirigido a personas profesionales o aficionadas del mundo del cine.

Imagen 71: gráfico de distribución de empleo por RR. SS. 2/2

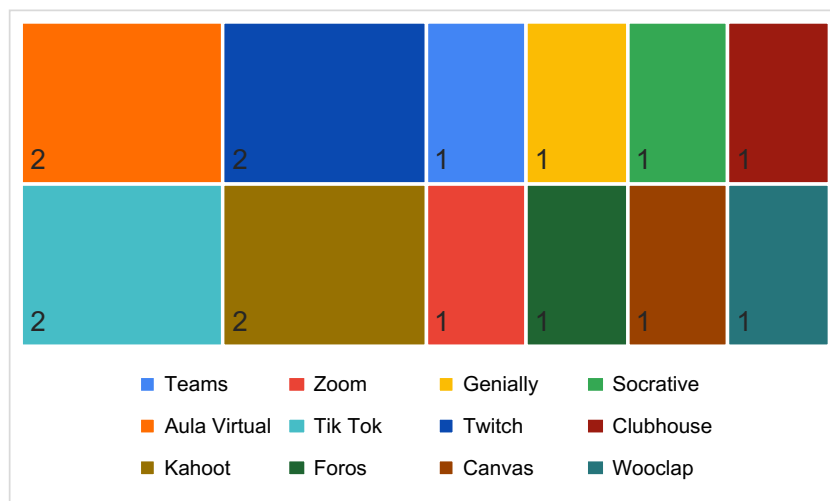


Fuente: elaboración propia

En resumen, podemos decir que las redes sociales más populares entre los pocos docentes que han afirmado emplearlas en el aula son YouTube, Instagram y en menor medida, LinkedIn. Por otro lado, quedarían los blogs como un espacio muy usado por el profesorado en el aula.

Finalmente, vamos a analizar los datos obtenidos de la opción «otros». De los 107 sujetos, solo la han seleccionado 14 y de esas respuestas hemos tenido que eliminar cinco datos, puesto que hacían referencia a categorías ya incluidas en la clasificación anterior. Por tanto, nueve son las respuestas válidas, tal y como se puede observar en el gráfico inferior, que no hacen referencia solo y exclusivamente a redes sociales, sino también a herramientas web de apoyo a la hora de impartir clase.

Imagen 72: gráfico de distribución de datos ofrecido en la opción «otros»



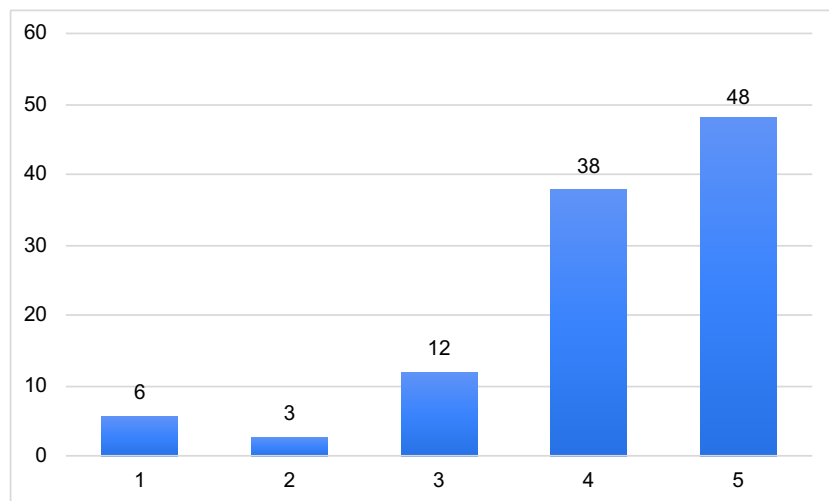
Fuente: elaboración propia

A continuación, viene un grupo de preguntas dirigido a conocer más en profundidad la perspectiva del docente en otros aspectos. En este caso, son preguntas cerradas donde se les ha proporcionado una escala de Likert²³ con valores del 1 al 5, donde 1 significa nada de acuerdo con esa afirmación y 5, completamente de acuerdo con ella.

La primera, la pregunta 17, era referida a su perspectiva sobre si el uso de las TIC en las aulas mejora el proceso de aprendizaje. Como se puede ver en el gráfico siguiente, una mayoría muy amplia de 86 sujetos de un total de 107 consideran que las TIC mejoran el proceso de aprendizaje en una medida alta o muy alta. Queda como residual un total de 9 personas que consideran que no lo hace o en poca medida. Esta es otra de las cuestiones que analizaremos con datos cualitativos con el fin de profundizar en su significado.

²³ La Escala de Likert es una escala de calificación que se utiliza para preguntar a una persona sobre su nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración. Es muy adecuada para medir reacciones, actitudes y comportamientos de una persona. Fuente: <https://www.questionpro.com/blog/es/que-es-la-escala-de-likert-y-como-utilizarla/> Consultado el 9 de septiembre de 2021

Imagen 73: gráfico percepción de sujetos sobre si perciben que uso de las TIC mejora aprendizaje



Fuente: elaboración propia

En la siguiente pregunta (la 17.1), de respuesta abierta y, por tanto, con datos de origen cualitativo, hemos pedido que aporten las razones por las que consideran que las TIC mejoran el aprendizaje.

En primer lugar, hicimos una depuración de datos. De los 107 recogidos, cinco han argumentado que la tecnología no mejora de ningún modo la docencia²⁴ y hemos anulado otros cinco datos, porque su respuesta no aportaba nada en ninguna dirección. Por tanto, la muestra final ha quedado en 97 casos.

Por otro lado, como se trata de una pregunta abierta, hemos aplicado un análisis de contenido a los datos para su tratamiento. En una primera fase, hemos convertido la información recopilada en etiquetas; en una segunda fase, las hemos revisado y procedido a unificar aquellas que tenían elementos en común y, finalmente, hemos hecho su recuento. Tal y como hemos descrito en la primera parte del trabajo, destinada a la metodología científica.

Hemos obtenido un total de 23 categorías, de las que hemos decidido no incluir 16 de ellas por no contar con un número relevante de respuestas (entre cinco y una). Las 7 restantes, y que han supuesto la mayoría de las aportaciones, se pueden ver en la siguiente tabla, que recoge el nombre de la categoría y el número total de casos que incorpora.

²⁴ Los datos de sujetos que apuntan a que no existe mejora alguna, no los hemos considerados relevantes por ser residuales.

Imagen 74: resumen de las categorías con más casos del análisis de contenido de la pregunta 17.1

CATEGORÍAS	
Facilitador de información/contenido	25
Facilita/mejora el aprendizaje	20
Facilitador de la comunicación e interacción entre actores	17
Acercamiento de la realidad profesional	16
Reclamo pedagógico para la aumentar la atención, participación y/o motivación del alumnado	16
Desarrollo de habilidades y competencias	11
Desarrollo/refuerzo de contenidos	10

Fuente: elaboración propia

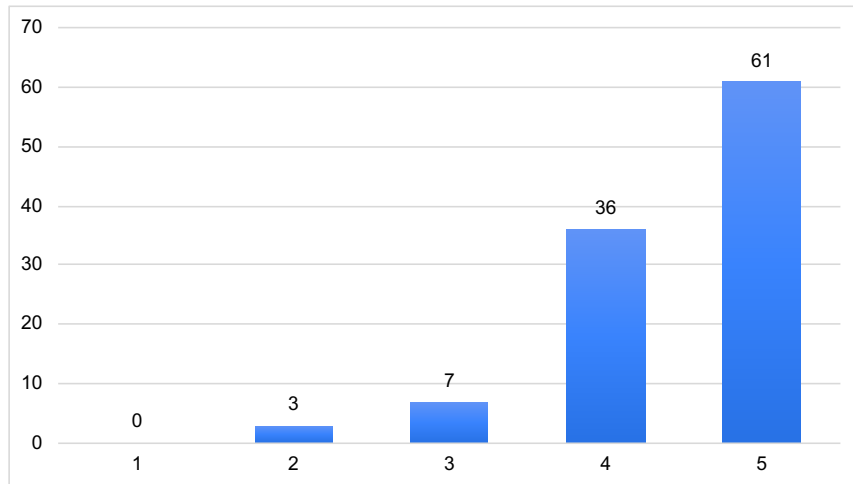
Veamos más en detalle las categorías más importantes desde la perspectiva de los docentes de protocolo:

- 1) Como se puede ver en la imagen, la categoría con el mayor número de casos (25) es la que se refiere a las TIC como facilitador de información y/o contenido. Este aspecto se puede contemplar desde dos perspectivas: la del docente, que lo ve como un elemento que le ayuda a suministrar la información o el contenido para las clases, ya sea porque lo realiza de forma digital, porque está en el aula virtual, porque lo tiene localizado en la web de otro profesional, etc., y la del estudiante, que puede emplear la tecnología como forma de buscar su propio camino pedagógico orientado por el profesorado.
- 2) La segunda categoría más importante es aquella en la que la tecnología se ve como un elemento que ayuda al estudiante en tanto en cuanto le facilita u optimiza el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, es un *aliado* para el profesorado. Esta categoría está estrechamente relacionada con la quinta, que considera las TIC como un aliado para mantener la atención del estudiante, así como su interés en aquello en que se le instruye.
- 3) En tercer lugar, la siguiente categoría con un total de 17 casos, es la que ve las TIC como un elemento que contribuye a facilitar y mejorar la comunicación e interacción entre los diferentes actores pedagógicos. Ya no solo entre profesor y alumno, sino también entre los propios alumnos.
- 4) En cuarto lugar, y con un total de 16 casos, podemos afirmar que las TIC son sin duda un elemento que ayuda al estudiantado a acercarse a la realidad de su profesión. Un factor muy importante, ya que como hemos ido viendo, el protocolo es un elemento eminentemente práctico, como lo es la naturaleza de la inmensa mayoría de su literatura actual.

- 5) En quinto lugar, y también con 16 casos, tenemos una categoría muy amplia que coincide en que se emplean las TIC como reclamo pedagógico para aumentar la implicación, atención y/o motivación del estudiantado. Es importante puntualizar que las tres opciones se han señalado juntas o por separado, por lo que hemos querido hacer una única categoría que las recoja todas porque la finalidad era común: involucrar más al estudiante.
- 6) En sexto lugar, y con 11 casos, tenemos aquella parte del profesorado que las contempla como un elemento que contribuye al desarrollo de ciertas competencias y habilidades necesarias actualmente. Primero, porque la docencia unificada al sistema europeo ha traído una estructura que trabaja a través de habilidades. Pero como veíamos antes, a pesar de que las nuevas generaciones nazcan con la tecnología, eso no quiere decir que sepan emplearlas correctamente y que las sepan utilizar con fines pedagógicos; por consiguiente, el docente es una pieza clave a la hora de poner las herramientas necesarias para que los discentes desarrollen determinadas habilidades y competencias.
- 7) Finalmente, y en séptima posición, con un total de 10 casos, se refieren a las TIC como un componente que les ayuda a desarrollar y reforzar el contenido que imparten en el aula. Hemos destacado esta categoría por estar estrechamente relacionada con la primera, que consistía en ser un elemento facilitador de contenidos e información, a pesar de los pocos casos con los que cuenta en el análisis de contenido.

A continuación, hemos preguntado en la cuestión 18 por el uso de las TIC para buscar y compartir recursos que apoyen al desarrollo de actividades educativas y la formación docente. Si observamos el gráfico siguiente, con 97 sujetos, —un amplio número de la muestra de 107—, se aprecia que sí emplean las TIC para su formación y para apoyar las actividades que llevan a cabo en clase con el alumnado. En número pequeño y residual, quedan los docentes que lo hacen en un grado bajo, y hay una ausencia completa de quienes no lo hacen en absoluto.

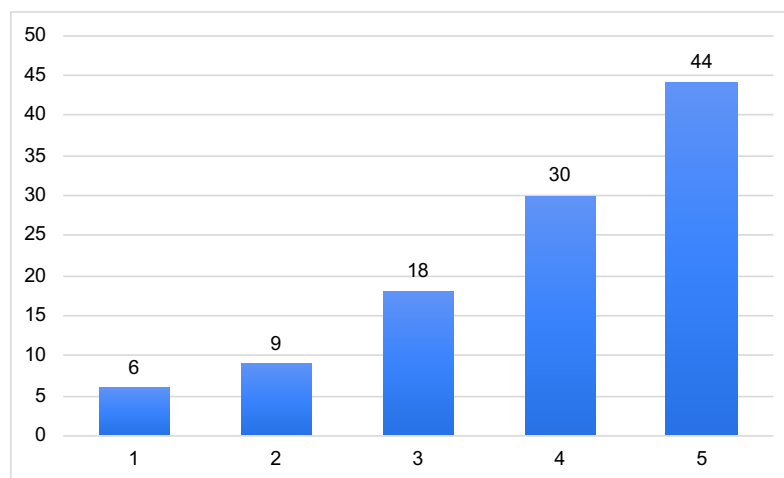
Imagen 75: gráfico de distribución del uso de las TIC para apoyar las clases



Fuente: Google cuestionarios

Otra de las cuestiones, la número 19, por las que se ha preguntado es por el acceso del profesorado a foros y comunidades de expertos en su materia con el fin de enriquecer su práctica profesional docente. Los datos muestran que un total de 74 sujetos sí lo hacen habitualmente o muy habitualmente y un total de 15 personas no lo hacen o lo hacen en raras ocasiones.

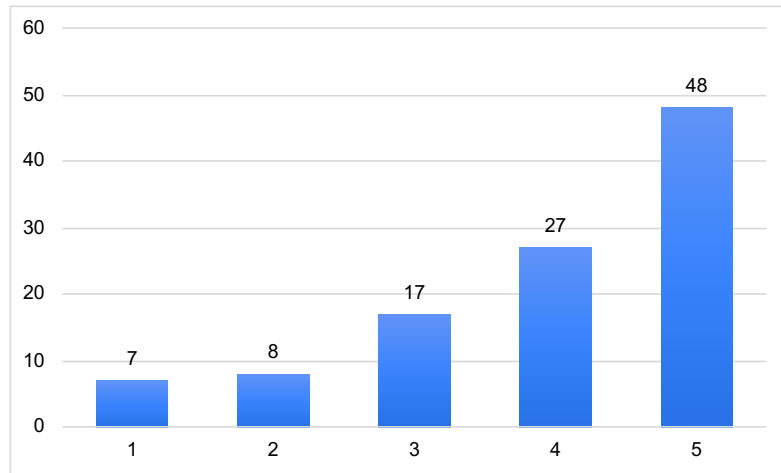
Imagen 76: gráfico de distribución del acceso de los docentes a foros y comunidades de expertos



Fuente: elaboración propia

Otro de los datos que hemos obtenido, en este caso en la pregunta 19.1, sobre si los centros ofrecen formación en materia de TIC al profesorado para que se pueda optimizar la labor en el aula es que 15 sujetos indican que no o que es escasa y una amplia mayoría que indican que es buena o muy buena.

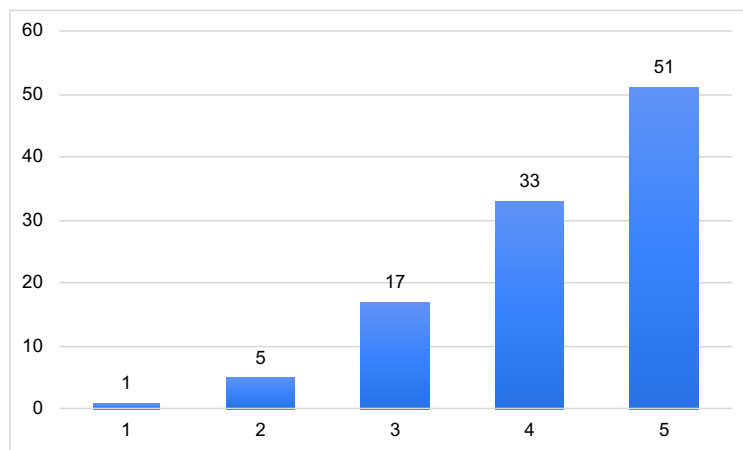
Imagen 77: gráfico de distribución del acceso a formación en el centro



Fuente: elaboración propia

La pregunta 19.2 era la referida a si el centro en el que imparte clase fomenta que se incorporen las TIC en la práctica pedagógica. Como se puede ver en el gráfico, solo un número residual de 6 docentes afirma que no lo fomenta, frente a una amplísima mayoría que considera que sí.

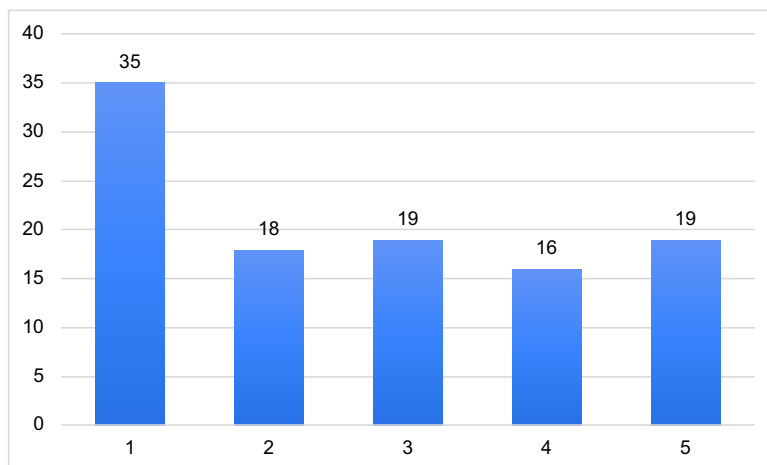
Imagen 78: gráfico de distribución del fomento del centro respecto al uso de las TIC en el aula



Fuente: elaboración propia

El enunciado de la pregunta 20 era «Presento propuestas de innovación y mejora en la integración de las TIC en foros profesionales». Como se observa en el gráfico, 53 de los encuestados afirman no hacerlo nunca o casi nunca y 35 sí lo hacen con asiduidad. Por consiguiente, todo apunta a que acceden a estos foros, pero como observadores más que como sujetos activos del grupo.

Imagen 79: gráfico de distribución del nivel de presentación de propuestas en foros docentes

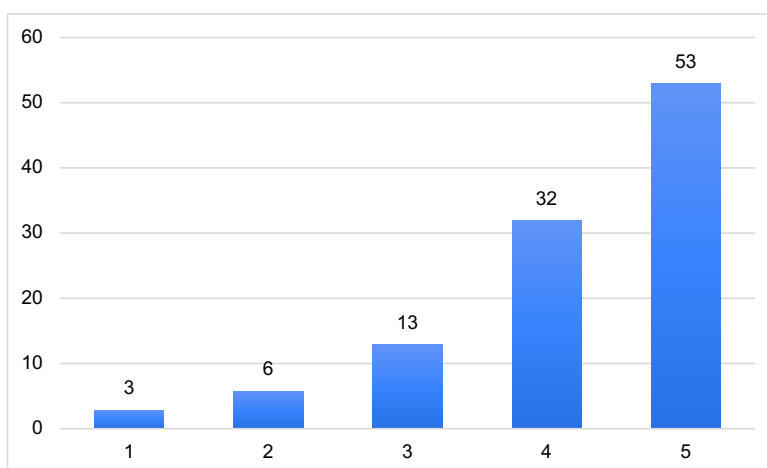


Fuente: elaboración propia

Si anteriormente preguntamos por la formación y las propuestas, el enunciado de la cuestión 21 decía «Utilizo las TIC para buscar, tratar, analizar, integrar y evaluar información para mi propia formación docente». Por tanto, una pregunta dirigida al nivel de proactividad del propio docente en su formación a través de las TIC, más allá de la ofrecida por el centro en el que imparten docencia.

Como podemos ver en el gráfico siguiente, 85 de los sujetos han respondido que lo hacen de forma muy proactiva, frente a 8, que no lo hacen o lo hacen en pocas ocasiones.

Imagen 80: gráfico distribución de datos sobre la autoformación en TIC a través de tecnología

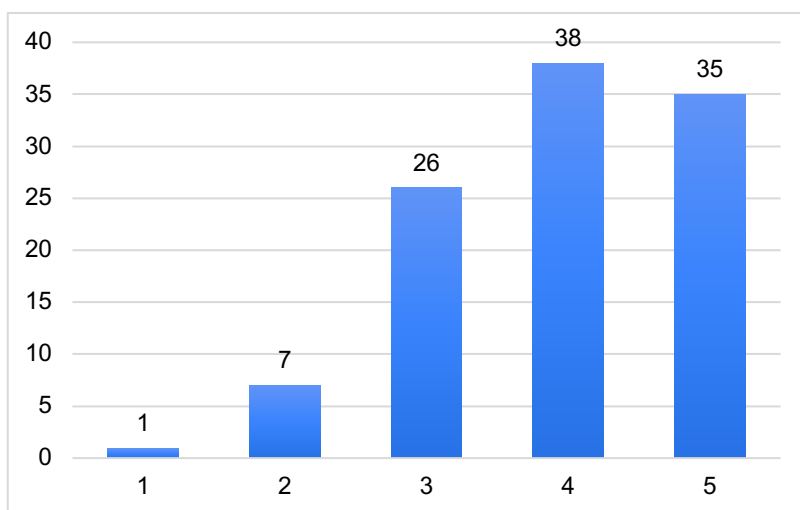


Fuente: elaboración propia

La pregunta 22 iba dirigida a conocer el nivel con el que el docente se evalúa su propia actividad pedagógica con el fin de implementar mejoras y optimizar, dado el caso. Los datos muestran que 78 de los sujetos afirman hacerlo muy frecuentemente frente a 8, que no lo hacen nunca o casi nunca. En medio tendríamos un grupo de 26 docentes que consideran hacerlo, pero en su justa medida.

Esta es una cuestión para la que nos hubiera gustado contar con una escala para medir el nivel de deseabilidad del sujeto, es decir, medir el nivel de respuestas suministradas pensando en lo *políticamente correcto* en vez de en la realidad. Aun sin poder contar con estos datos, y considerando que un 20 % de sujetos hayan «dicho lo pedagógicamente aceptable», el número de docentes que sí evalúan su propia actividad es considerable.

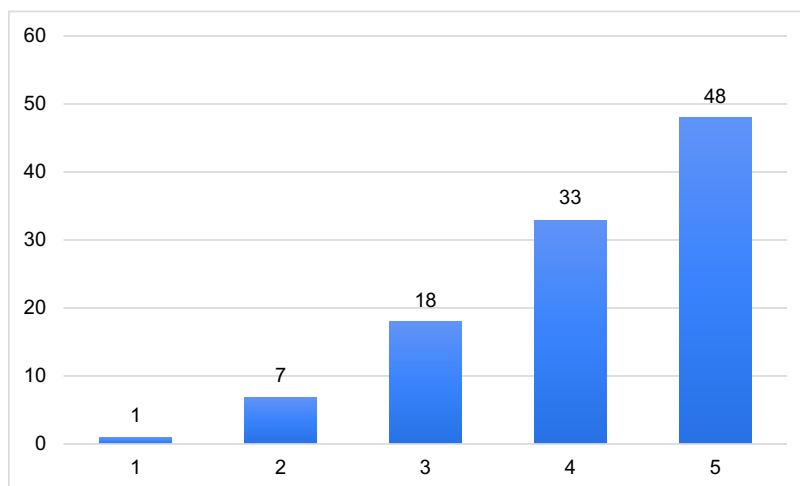
Imagen 81: gráfico de distribución del nivel de autoevaluación de la actividad docente



Fuente: elaboración propia

Si en la pregunta anterior preguntábamos por la autoevaluación de la actividad docente, en la cuestión 23 hemos querido saber si el centro lo hace. El enunciado era «La institución educativa donde ejerzo tiene criterios establecidos para la elaboración, revisión y evaluación periódica de los materiales didácticos», y 81 respuestas van en la dirección de que sí lo hacen con bastante o mucha frecuencia, frente a una minoría de 8 sujetos que afirman que no hay apenas control por parte del centro en el que ejercen.

Imagen 82: gráfico distribución de casos sobre evaluación de actividad docente por centros

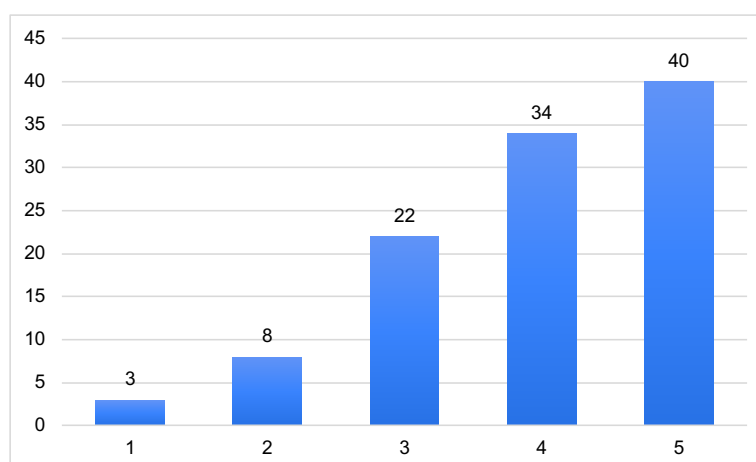


Fuente: elaboración propia

Antes de continuar con las cuestiones 24 y 25, queremos hacer una aclaración, debido a que son muy similares, para evitar una confusión. Entre ambas hay una sutil diferencia que tiene que ver con la clásica dicotomía de continente y contenido. Ambas hacen referencia al empleo de las TIC, pero mientras la 24 se refiere más concretamente al espacio y diseño exterior, es decir, al continente, la 25 hace referencia al contenido, es decir, al propio diseño de los contenidos pedagógicos, actividades, etc.

Por tanto, por un lado, tendríamos el ítem número 24 donde queríamos conocer la frecuencia con la que el profesorado organiza las clases alrededor de las TIC para que el alumnado las emplee dentro del aula. A la luz de los datos, 74 de los sujetos afirman hacerlo mucho o muy a menudo; 22 de ellos, bastante, y, finalmente, 11 no lo hacen nunca o casi nunca.

Imagen 83: gráfico distribución de casos sobre el empleo de TIC por alumnos para las clases

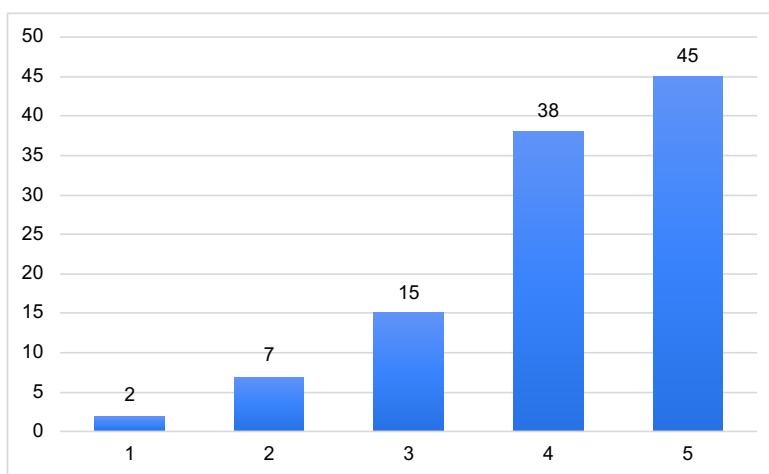


Fuente: elaboración propia

Por otro lado, en la cuestión número 25 queríamos conocer el nivel de frecuencia con que el propio diseño de los contenidos se hace con el fin de que el alumno razone, planifique, reflexione, solucione problemas, colabore... utilizando las TIC.

Como se puede observar, 83 de los encuestados afirma que en la mayoría de los casos diseña el contenido con el objetivo de que el alumno, empleando las TIC, tenga un papel activo en el desarrollo de ese contenido. Por otro lado, tenemos un grupo residual de 9 casos que no lo hacen nunca o casi nunca y un conjunto de 15 personas que lo hacen a menudo.

Imagen 84: gráfico de distribución de datos sobre el «contenido» de TIC

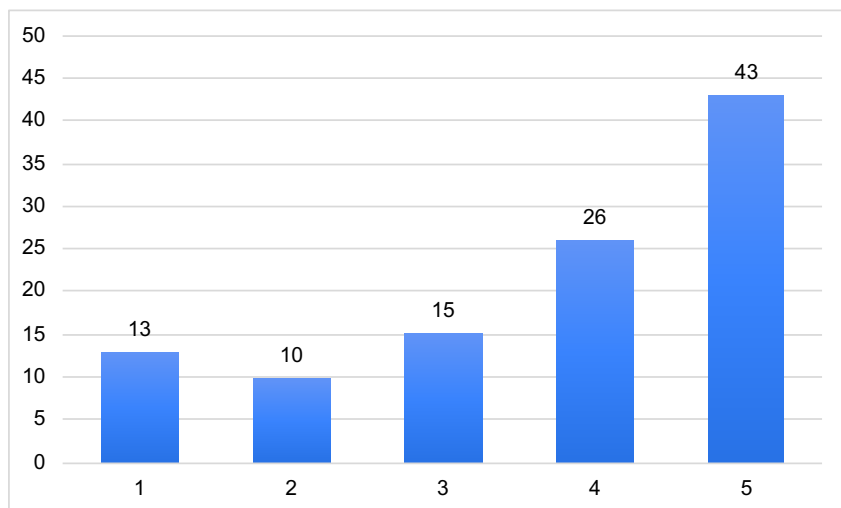


Fuente: elaboración propia

Seguidamente, con la pregunta 26, quisimos saber si el docente emplea las TIC para llevar a cabo el proceso de evaluación. Más allá de conocer el empleo de la tecnología en el aula, un concepto holístico respecto a las TIC debería incluir su uso para llevar a cabo el proceso de evaluación del alumnado.

Como podemos ver en el gráfico, tenemos un total de 69 sujetos que lo hacen con mucha asiduidad, frente a 15 que lo harían a menudo y 23 que afirman no hacerlo nunca o casi nunca.

Imagen 85: gráfico distribución de datos sobre empleo de TIC en el proceso de evaluación



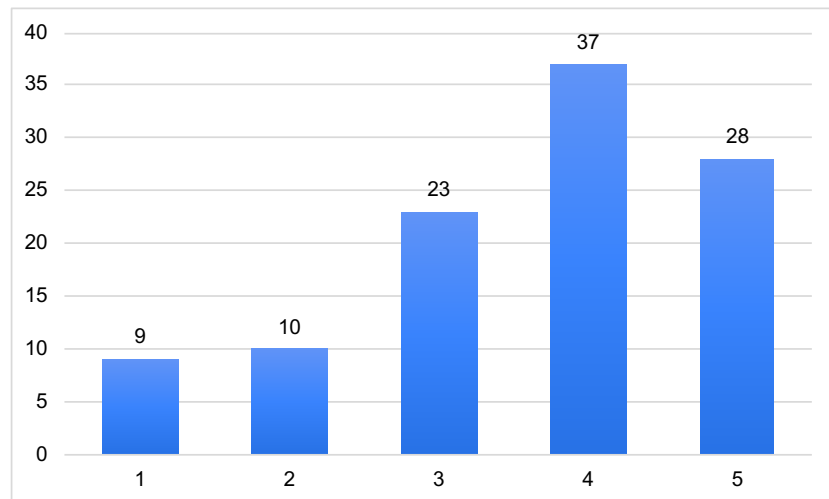
Fuente: elaboración propia

En esta cuestión también consideramos que únicamente con los datos de tipo cuantitativo no es suficiente. Del mismo modo que emplear las TIC en las aulas puede tomar muchas formas y no todas son adecuadas, de acuerdo con los estudios actuales en la materia, con las formas de evaluación pasa lo mismo. Por ello, incluimos una pregunta a este respecto en los grupos focales y entrevistas con el fin de obtener datos que nos lleven a profundizar más en este asunto. Veremos más adelante los resultados sobre la misma.

Otra de las cuestiones clave en la docencia actual, donde abundan grandes cantidades de conocimiento en la red, pero no siempre de calidad, viene relacionada con la evaluación y determinación de la validez de la fuente. Por ello, en la cuestión 27 quisimos preguntar si los docentes llevan acciones pedagógicas a través de las TIC encaminadas a enseñarles a distinguir las fuentes adecuadas de las no adecuadas para su aprendizaje.

Teniendo en cuenta los datos que podemos observar en el gráfico siguiente, 65 de los sujetos lo hacen con una frecuencia elevada, mientras que hay 19 docentes que no lo hacen nunca o casi nunca. Finalmente, hay un total de 23 casos donde se indica que se hace a menudo.

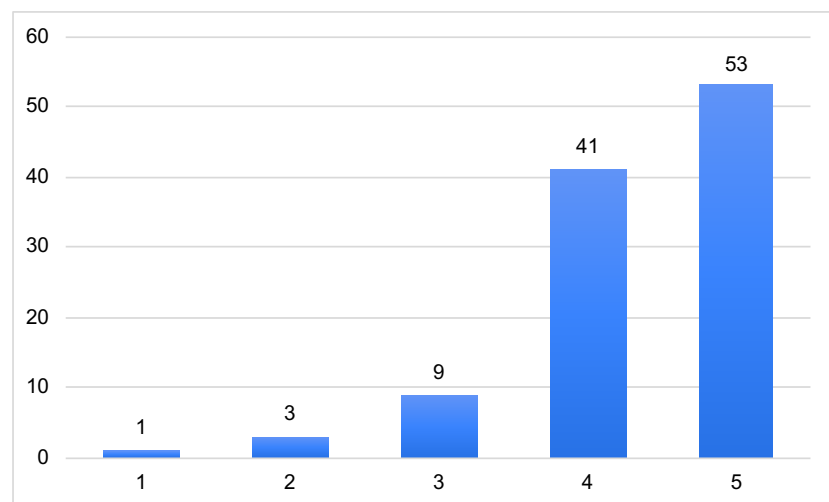
Imagen 86: gráfico distribución de casos de uso de TIC para evaluar fuentes de información



Fuente: elaboración propia

Con la pregunta 28 hemos querido buscar más detalles sobre el contenido en TIC. Su enunciado era «Realizo actividades con herramientas tecnológicas (presentación de contenidos, prácticas, demostraciones...)». Como se puede ver, una amplia mayoría de los sujetos, 94, afirma hacerlo la mayoría del tiempo en el aula. Esta es otra de las cuestiones de la que esperamos obtener información más en profundidad de las entrevistas y los grupos focales. Son necesarios datos cualitativos para poder conocerla más en detalle.

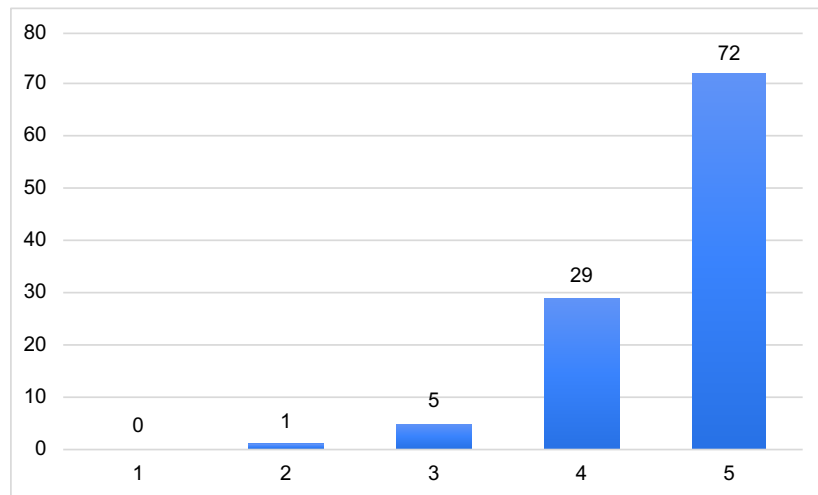
Imagen 87: gráfico de distribución del uso de las TIC para el contenido



Fuente: elaboración propia

Y finalmente, para describir mejor el contenido, empleamos la siguiente cuestión, la 29, cuyo enunciado decía «Utilizo presentaciones y otros recursos informáticos en mi labor docente: presentar los temas, dar ejemplos...». Los resultados son claros y contundentes, ya que 101 de los 107 casos afirman hacerlo, frente a un grupo residual de seis sujetos que no los usa casi nunca o a menudo.

Imagen 88: gráfico distribución del empleo de TIC para impartir contenido, ejemplos, etc.



Fuente: elaboración propia

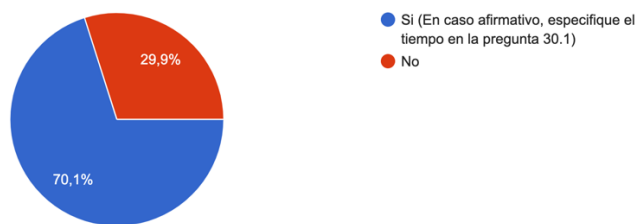
En otro orden de cosas, pasamos a preguntar por la metodología de trabajo colaborativo. El protocolo y la organización de eventos son disciplinas en las que fundamentalmente se trabaja de esta forma en el entorno profesional; por ello, con las preguntas 30 y 30.1 quisimos saber si los docentes conocen esta metodología y qué porcentaje del tiempo la emplean.

Los datos arrojan que un 70 % de los docentes la conoce y la emplea, frente a casi 30 % de ellos que no la emplea.

Imagen 89: gráfico de distribución del conocimiento del trabajo en equipo

30. Conozco la metodología del aprendizaje colaborativo basado en proyectos y la empleo en clase.

107 respuestas



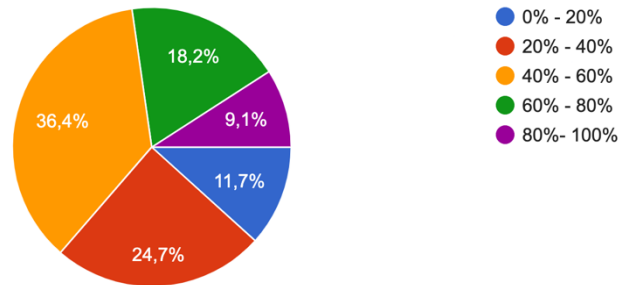
Fuente: Google cuestionarios

Respecto al porcentaje de tiempo que lo emplean, un 64 % de ellos afirman emplearlo, al menos, entre un 50 % y un 100 % del tiempo, frente a un 36 % de los casos, cuyo empleo es bajo o muy bajo.

Imagen 90: gráfico distribución del tiempo de empleo del trabajo en grupo

30.1 En caso afirmativo, ¿qué porcentaje aproximado de tiempo?

77 respuestas



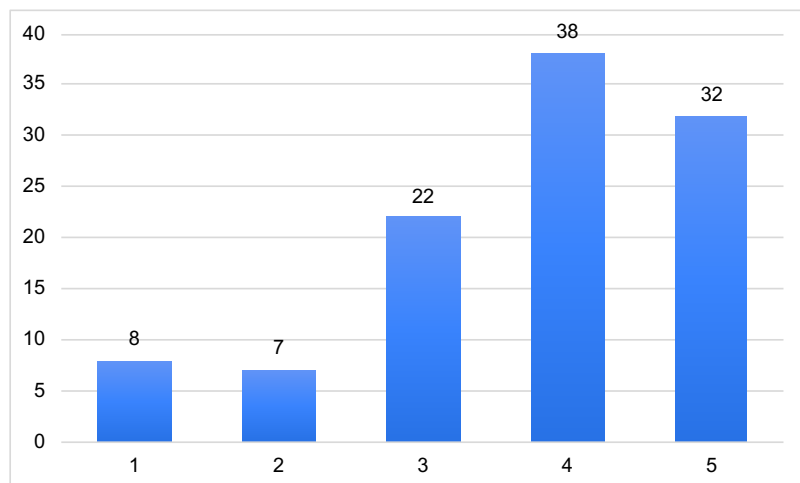
Fuente: google cuestionarios

Pero, tal y como hemos analizado en la parte del marco teórico al tratar en profundidad el empleo del trabajo colaborativo, no todos los grupos acaban siendo efectivos y se necesita una estrategia interna preestablecida de organización de los alumnos para establecer los preceptos necesarios que fomenten este tipo de trabajo. Por ello, en los grupos focales y las entrevistas hemos analizado este tema. Más adelante tendremos datos cualitativos que nos aporten más profundidad sobre esta cuestión.

Quedan cuatro ítems del cuestionario, y en esta ocasión viraremos la dirección de las preguntas para terminar el análisis del uso TIC que se da en la docencia del protocolo.

Con la pregunta 31 quisimos saber si el docente elabora materiales virtuales propios para ayudar al estudiantado a profundizar en las áreas de conocimiento y/o contenidos específicos. 70 de los 107 sujetos afirman sí realizarlos; 22, en ocasiones, y 15 de ellos nunca o casi nunca. Esta es otra de las cuestiones de la que obtendremos más datos de tipo cualitativo a partir de las entrevistas y grupos focales.

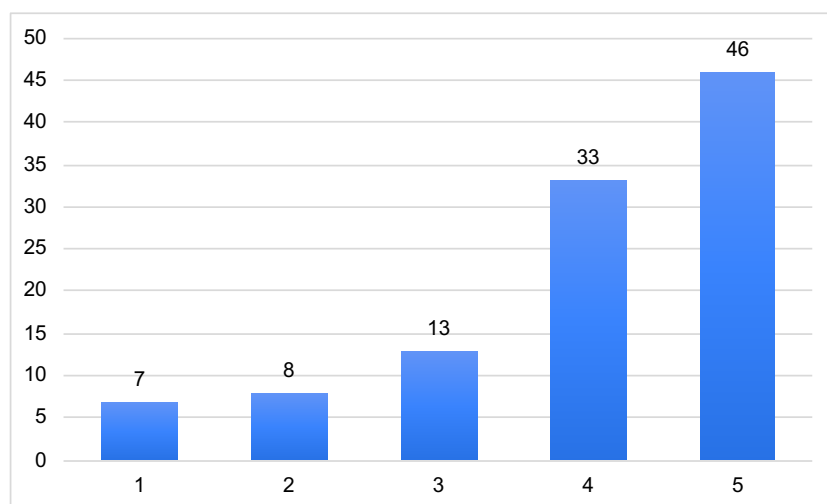
Imagen 91: gráfico distribución de docentes que elaboran recursos virtuales propios



Fuente: elaboración propia

Seguidamente, la cuestión 32 enunciaba «Propongo proyectos de trabajo en equipo que incluyan herramientas informáticas». Lo primero que podemos observar es que esta pregunta nos sirve de control sobre la cuestión número 30 que iba en la misma dirección. La misma cantidad de respuestas hay en la una y en la otra, por tanto, hemos contrastado que hay una correspondencia entre los datos. En cuanto a estos, 79 docentes emplean esta metodología con mucha asiduidad, 13 de ellos de vez en cuando y 15 de ellos no la emplean nunca o casi nunca.

Imagen 92: gráfico distribución de docentes que organizan proyectos de trabajo en equipo

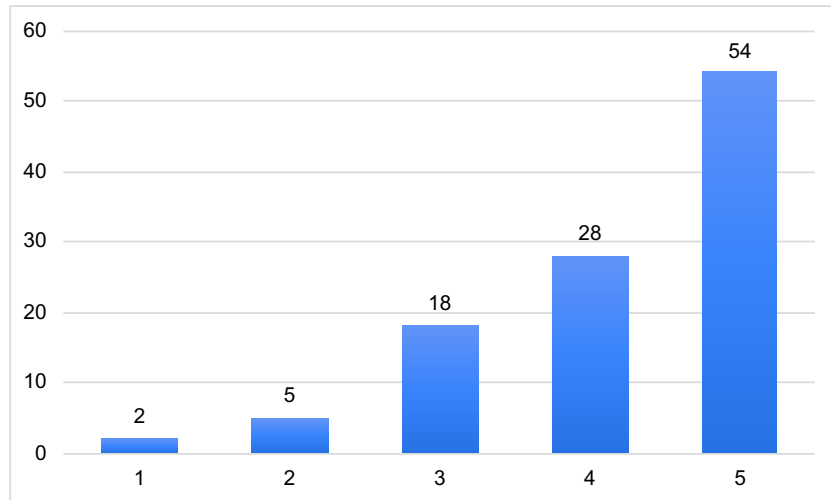


Fuente: elaboración propia

En penúltimo lugar, el enunciado 33 va en la dirección de la comunicación con el alumno, es decir, el nivel de empleo de la tecnología para comunicarse con el estudiantado en sus diferentes formatos. La cuestión era «Utilizo distintas herramientas tecnológicas de comunicación y colaboración (videoconferencias, blogs, chats, foros).».

Las respuestas obtenidas muestran una mayoría de 82 sujetos que afirman hacerlo con mucha frecuencia, frente a 18 que lo hacen de vez en cuando y 7 que no lo hacen nunca o casi nunca.

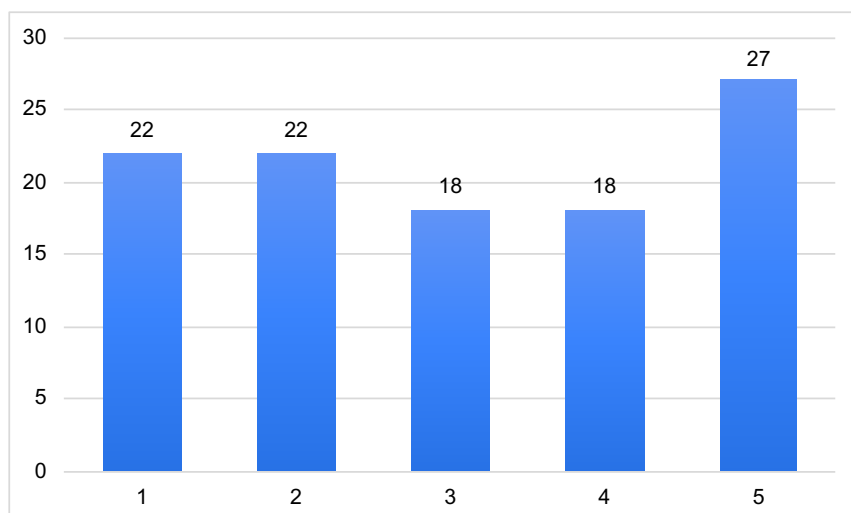
Imagen 93: gráfico distribución de frecuencia y empleo de TIC en la comunicación con los alumnos



Fuente: elaboración propia

Finalmente, la última pregunta del cuestionario hacía referencia a la elaboración propia de actividades *on-line* para el empleo de los alumnos. Los resultados arrojan unos resultados muy igualados entre todas las opciones. Por un lado, están aquellos que sí las elaboran que suponen un total de 35 casos; por otro lado, un total de 44, que no lo hacen nunca o casi nunca, y 18 lo hacen de vez en cuando.

Imagen 94: gráfico distribución de casos de elaboración de actividades virtuales propias



Fuente: elaboración propia

Ahora hay que contrastar estos datos con los cualitativos, con el fin de poder describir mejor cómo son estos materiales y contenidos diseñados.

3.3. Resultados extraídos de los grupos focales o *focus group*

Tras llevar a cabo la recogida de datos cuantitativos con los cuestionarios, nos dimos cuenta de que, para poder profundizar y entender mejor la información suministrada, necesitábamos más material adicional de tipo cualitativo. Por ello, decidimos recabar más datos a través de dos grupos focales y varias entrevistas semiestructuradas, de las que hablaremos en el siguiente punto.

La selección de la muestra era sencilla, puesto que partimos de la base de datos de correos electrónicos obtenida como resultado del suministro del cuestionario en la etapa de investigación anterior. El procedimiento fue fácil: se le envió un *e-mail* a todos los participantes para invitarles a colaborar con nosotros en dos grupos focales o, en caso de no serles posible la asistencia, llevar a cabo una entrevista personal semiestructurada en otra fecha anterior o posterior.

Las fechas propuestas, y en las que finalmente se llevaron a cabo las reuniones virtuales para los *focus group*, fueron los días 7 y 8 de julio de 2021 a las 19:00 y contamos con cinco participantes en cada uno de los días. Las reuniones se grabaron para poder analizarlas después con más detenimiento.

COMPONENTES DE LOS GRUPOS FOCALES

El 7 de julio contamos con los siguientes docentes:

- Cristina Rodríguez. Profesora de Derecho Institucional de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Actualmente imparte la asignatura Instituciones del Estado.
- José Eloy Hortal. Profesor de Historia Moderna. Imparte clase en los grados de Protocolo de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Actualmente tiene a su cargo la asignatura de Ceremonial y Nobleza. Además, pertenece a un grupo de investigación sobre protocolo y ceremonial.
- Daniel Berzosa. Abogado en ejercicio y da clase de Derecho Constitucional aplicado al protocolo en varios centros. Por su formación y ejercicio profesional, da también aspectos mercantiles relacionados con la empresa en el ámbito del protocolo.
- Antonio Castillo. Catedrático de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga. Imparte docencia en diversas asignaturas de los grados de publicidad y RR. PP. y protocolo.
- María del Carmen Portugal. Licenciada en periodismo y profesora en estudios de protocolo en la Universidad Antonio de Nebrija y en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

El 8 de julio contamos con los siguientes profesores:

- Diana Rubio. Licenciada en Ciencias Políticas y doctora en Comunicación por la Universitat Jaume I de Castellón. Actualmente es la directora académica del Instituto Mediterráneo de Estudios de Protocolo de Alicante, donde imparte la docencia en protocolo.
- Julia Gil. Profesora de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y colaboradora en el centro International School of Event Management & Communication (ISEMCO). Dirige trabajos finales de máster (TFM) e imparte algunas asignaturas del área de protocolo y organización de eventos.
- Alejandro Cañestro. Licenciado y doctor en Historia del Arte. Imparte la docencia de Historia del protocolo y Legislación de protocolo en el Instituto Mediterráneo de Estudios de Protocolo de Alicante.
- Natalia Álvarez. Profesora de la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. Es titulada en los estudios superiores de diseño de interiores e imparte docencia en la asignatura de Escenografía para los eventos del grado de protocolo y organización de eventos.
- Mar Gil. Licenciada en Derecho e imparte la asignatura de Eventos corporativos y empresariales en la Universidad del Atlántico Medio. También ejerce docencia en el centro ISEMCO y en el Centro Universitario en Madrid (CEDEU).

CUESTIONES DISEÑADAS PARA EL GRUPO FOCAL

Diseñamos un total de nueve preguntas, a las que se le añadió una más durante el transcurso del primer *focus group* por considerarla necesaria y relevante. Estas son las cuestiones:

- 1) ¿Os ha hecho replantearos algún aspecto de la docencia lo ocurrido con la COVID? En caso afirmativo, ¿qué?
- 2) Una mayoría amplia de personas afirma que emplea las TIC en el aula. ¿Qué entendéis por empleo de las TIC en el aula? ¿Podéis poner algunos ejemplos?
- 3) ¿Qué supone el empleo de las TIC en el aula a nivel docente?
- 4) ¿Qué percepción tenéis de las redes sociales como herramienta pedagógica?
- 5) ¿Cuáles son los principales usos que hacen los alumnos de las TIC a partir de las propuestas pedagógicas del docente?
- 6) ¿Cómo es el empleo que hacéis de las TIC para la evaluación?
- 7) ¿Qué tipo de recursos virtuales elaboráis para ayudar a los alumnos a profundizar en algunos aspectos de la materia?
- 8) ¿Cómo es el uso del trabajo cooperativo que hacéis en el aula?

- 9) ¿Qué ventajas tienen las TIC para el aula bajo vuestro punto de vista?²⁵
- 10) ¿Cómo está siendo el papel de tu centro en cuanto a ofrecer formación para prepararte para el empleo de la tecnología en el aula? ¿Qué opinión te merece el papel de la formación para la docencia?

Todas y cada una de estas preguntas se estudiaron para poder contribuir a detallar en mayor profundidad parte de la información de tipo cuantitativo recolectada con el cuestionario. Había muchas más cuestiones que nos hubiera gustado reflejar, pero tuvimos que hacer una selección de las más importantes y que suponían un valor añadido a la investigación.

Finalmente, y antes de pasar a redactar los resultados obtenidos, queremos previamente poner de manifiesto una cuestión importante: durante la descripción de los resultados, y con el fin de mantener el anonimato de las respuestas, hemos denominado a los participantes como «sujeto A», «sujeto B», etc., y nos referiremos a ellos de este modo. La adjudicación de las denominaciones se ha hecho al azar y no siguiendo el orden citado.

RESULTADOS DE LOS GRUPOS FOCALES

FOCUS GROUP 1

En primer lugar, empezaremos por la reunión llevada a cabo el pasado 7 de julio. En dicha experiencia no pudimos realizar todas las preguntas planificadas, hecho con el que ya contábamos de antemano, pero, además, añadimos dos preguntas nuevas. En este caso se quedaron fuera cuatro cuestiones: la cuarta y quinta, referentes a la percepción como herramienta pedagógica de las redes sociales, y a los usos que perciben los docentes que hacen los alumnos de las TIC en las actividades que diseñan. Y las preguntas 7 y 8, que hacen referencia a los recursos virtuales propios que elaboran los docentes y a la descripción del trabajo colaborativo si lo emplean.

PRIMERA PREGUNTA

El enunciado de la primera pregunta realizada a los sujetos, referente a la COVID, era: «¿Os ha hecho replantearos algún aspecto de la docencia lo ocurrido con la COVID? En caso afirmativo, ¿qué?»

²⁵ Las preguntas 9 y 10 surgieron del desarrollo del grupo focal del 7 de julio, por lo que se añadieron en el del 8 de julio, así como en las entrevistas personales realizadas.

El **sujeto A** respondió que el cambio de golpe le ha supuesto una transformación completa y a marchas forzadas. Acostumbrado a dar clase de forma presencial, ha tenido que, rápidamente, adaptarse a la nueva situación. De forma inicial, y debido a las normativas estatales y autonómicas de Sanidad, ha cambiado a la forma híbrida de clase. Esto le ha supuesto que las clases se partieran en dos y cada semana parte de los alumnos iban intercambiando los roles de presencialidad y virtualidad. Este mismo hecho ha supuesto un reto y un esfuerzo superior, puesto que ha necesitado cambiar el formato del contenido para aumentar la interacción que tenía con los estudiantes, a la vez que mantener su atención durante la clase. Eso sí, afirmó que los resultados han sido mejores de lo que esperaba y que de cara al próximo curso va a mantener y a optimizar parte de lo aplicado.

Por otro lado, el **sujeto D** subraya la necesidad del cambio, pero contemplado como la consecuencia de la obligación impuesta por las autoridades sanitarias. A continuación, recalca que el cambio para acostumbrarse a la nueva realidad ha sido a marchas forzadas y que han tenido que ir ajustando las herramientas con las que contaban o crear/adquirir otras nuevas para cubrir las necesidades no contempladas. En este sentido, comparte con el sujeto E, por un lado, la necesidad obligatoria por las instrucciones de las autoridades sanitarias y, por el otro, el sentimiento de no haberse, hasta la fecha, tomado en serio en sus centros la introducción de las TIC, por lo que ese cambio se ha tenido que dar de golpe y a la fuerza, lo cual ha resultado ser un gran trastorno que ha alterado sus clases.

Por su parte, el **sujeto C** comparte la perspectiva con los dos anteriores y añade que quiere volver a la presencialidad 100 % cuando todo vuelva a la normalidad. No le gusta el formato de clase virtual. Este docente da clase en varios centros diferentes y remarca lo caótico de la situación, ya que cada centro cuenta con una plataforma y herramientas diferentes, por lo que el hecho de tener que adaptarse y aprender todo resulta una tarea titánica. Por otro lado, afirma que ha necesitado generar unos protocolos de actuación y comportamiento para el estudiantado para las clases virtuales: cámaras puestas, micrófonos silenciados a no ser que haya que intervenir, códigos de etiqueta... con el fin de regular lo que ocurre en el aula. Muchos estudiantes no están, o desconectan...

El **sujeto E** tiene una postura sutilmente diferente, puesto que este cambio le ha supuesto menos alteraciones. Antes de la aparición de la COVID ya empleaba las TIC en el aula, por lo que su adaptación ha sido muy sencilla. Eso sí, afirma que ha resultado más complicado el hecho de tener un formato híbrido en el que la mitad de los alumnos estaba en el aula de forma presencial y la otra mitad, en casa. Ha necesitado utilizar estrategias y contenidos diferentes en función de si los alumnos estaban de forma virtual o en el aula.

Finalmente, el **sujeto B** afirma que, a pesar de haberse tenido que adaptar a la virtualidad o semipresencialidad del alumnado, no considera que haya habido una merma en la transmisión de conocimientos y en lo que los estudiantes han aprendido. Contar con el aula virtual ha permitido entregarles mucha documentación para que pudieran adquirir los conocimientos esperados a final del curso. Lo que sí considera es que se ha perdido completamente la esencia de «humanidad», al tener menor contacto entre los diferentes actores del discurso pedagógico. Sobre todo, lo ha notado en los estudiantes de primer curso que no se conocen entre sí.

SEGUNDA PREGUNTA

La segunda pregunta era una de las más importantes para nosotros, puesto que alude a lo que para cada uno de los sujetos significa emplear las TIC dentro del aula, además de aportar brevemente algún ejemplo. Este era el enunciado: «Una mayoría amplia de personas afirma que emplea las TIC en el aula. ¿Qué entendéis por empleo de las TIC en el aula? ¿Podéis poner algunos ejemplos?».

En este sentido, el **sujeto C** nos decía que solo usa imágenes para poder ejemplificar el contenido que imparte. No emplea vídeos de plataformas, películas u otros materiales..., pero sí aporta al alumno una bibliografía adecuada a la asignatura. Tal y como veíamos antes, es un docente de lo que podemos denominar la vieja escuela, es decir, un perfil de presencialidad 100 % con una clase magistral y la interacción con los estudiantes.

Por su parte, el **sujeto B** tiene una opinión similar, pero con un toque más aperturista. Por un lado, justifica que no emplee demasiado las TIC porque, bajo su punto de vista, su contenido no invita a ello. Sin embargo, sí afirma invitar a visitar o mostrar durante la clase páginas web de organismos oficiales, el BOE y otro material que permita ampliar y/o completar los conocimientos instruidos.

El **sujeto D** contempla el uso de las TIC de una forma amplia y más natural, justificado porque imparte clase en estudios de Ciencias de la Comunicación y es como deben ser las cosas. El protocolo y la organización de eventos son herramientas de comunicación y el uso de las TIC está muy difundido, lo que impone la necesidad de formar y fomentar en los estudiantes su uso y conocimiento. Emplea fotografías, vídeos, información de medios de comunicación, etc. Su objetivo con el uso de la tecnología es que el alumno reflexione sobre un tema y deje de lado la mera memorización. Pide a los alumnos que busquen materiales en internet. Deben desarrollar la capacidad y habilidad de buscar información y valorarla. Incluso, afirma emplear errores del protocolo y los eventos de la red con el fin de hacer que reflexionen al respecto.

El **sujeto E** va un paso más allá, porque el estudiantado necesita traer su tableta u ordenador con el fin de poder seguir la clase, buscar información, etc. Afirma que es

absolutamente necesario que desarrollen estas habilidades en su paso por los estudios superiores para adaptarse al mundo laboral en el que vivimos. De hecho, este sujeto está en grupos de investigación que crean materiales a partir de su trabajo, con el fin de compartirlos en clase con los estudiantes como materiales pedagógicos. Emplean *story maps* con recorridos ceremoniales reales y tienen un canal de YouTube donde cuelgan mucho material para las clases. Usan vídeos, películas, aplicaciones para comentar y reflexionar sobre imágenes, crean rúbricas para que los estudiantes se autocorrijan, etc. Sin duda, es un docente con un perfil muy cercano al empleo de las TIC como hemos descrito que se debería hacer desde el inicio de esta investigación.

Finalmente, el **sujeto A** tiene un perfil muy similar al anterior. Emplea las TIC en gran medida en el aula y crea muchos contenidos que difunde en su web personal para el aprendizaje no solo de sus alumnos, sino de cualquier persona en general interesada en el protocolo y la organización de eventos. Recurre a vídeos, imágenes, webs de organismos oficiales, al uso de los foros de la plataforma del centro, etc. Por el perfil de su alumnado considera que necesitan plantearles retos, por lo que ha ido utilizando diferentes estrategias con el fin de conseguirlo. Una de ellas fue la denominada *gamificación*, que no la emplea más por los malos resultados y experiencia obtenidos. Por último, considera que actualmente el estudiantado ha perdido mucho las habilidades de redacción y expresión; por ello, considera fundamental el empleo de las TIC con el fin de que aprendan y mejoren la capacidad de redactar, argumentar, razonar, investigar y expresarse.

TERCERA PREGUNTA

La tercera cuestión hacía referencia a su opinión y experiencia personal sobre lo que supone el empleo de las TIC para el docente: «¿Qué te supone el empleo de las TIC en el aula a nivel docente?».

En esta cuestión, el **sujeto C** dice claramente lo que hasta ahora había dejado solo entrever sutilmente: no le gusta nada trabajar con las TIC. Tal y como apuntaba con la cuestión anterior, prefiere la clase clásica de lección magistral con la presencialidad al 100 %. De hecho, indica que en su momento le pidieron que empleara una aplicación de *gamificación* y no le gustó nada. Además, añade que no entiende y no le gusta el nuevo estilo pedagógico de enseñar por competencias que supone el cambio de Bolonia en la educación superior.

Por otro lado, el **sujeto A** afirma que le supone más trabajo sin duda, puesto que necesita ir recogiendo materiales constantemente, actualizarlos, ojear la prensa...

Sin embargo, los **sujetos B, E y D** afirman del mismo modo que les cuesta más trabajo y esfuerzo al principio, pero añaden que, una vez hecho el esfuerzo inicial para poner todo

el curso en marcha, en los siguientes años solo hay que actualizar los contenidos. Este hecho facilita la labor del profesor, puesto que no hay que crear todo desde cero. Por tanto, estos tres docentes están poniendo de manifiesto que, tras el primer año, las TIC facilitan la labor de docente. Lo cual muestra claramente que tienen una cierta trayectoria y experiencia en su empleo. Además, de sus argumentaciones podemos extraer otro resultado, a la vez que conclusión muy interesante, y es que todos ellos afirman tener que hacer un gran esfuerzo, lo que implica que diseñan y organizan la asignatura desde el principio pensando en la tecnología. Por consiguiente, adoptan el modelo correcto de pensar en las TIC en las aulas: diseñar la asignatura desde cero pensando en las TIC y emplear las más adecuadas en función del contenido a impartir y el discente al que enseñar.

Más allá de estos resultados conjuntos, estos tres sujetos han aportado otros argumentos respecto a las TIC. Por un lado, el sujeto D afirma tener la sensación de que el docente se está convirtiendo en un «hombre espectáculo», dejando de lado la parte pedagógica. «Nos estamos olvidando de que lo importante es que el alumno aprenda», declara. El sujeto E subraya que las TIC le están permitiendo estar en mayor comunicación y contacto con su grupo de investigación, lo que los lleva a ser capaces de poder compartir materiales pedagógicos para enseñar. Eso, sin duda, supone un ahorro de tiempo, puesto que todos comparten los materiales y emplean aquellos que más importantes les resultan. Finalmente, el sujeto B sostiene que ha notado dos aspectos: Uno, que replantear la asignatura desde los cambios que le supone la docencia híbrida le ha llevado a replantear los materiales a proporcionar fomentando más la reflexión, la búsqueda de información, etc., en detrimento de la simple memorización. En segundo lugar, que el trabajo y el tiempo para poner las notas son claramente superiores, sobre todo con un número alto de alumnos.

CUARTA PREGUNTA

A continuación, pasamos a preguntarles por la utilización que hacen de la tecnología para el proceso de evaluación.

Esta pregunta ha sido la que más consenso ha conllevado, puesto que los **sujetos C, A, B y D** afirman usarla por obligación, no por deseo propio. Por ello, el sujeto C, siendo coherente con sus respuestas anteriores, sostiene que la emplea obligadamente puesto que no tiene espacio físico suficiente para hacer la evaluación de forma presencial y respetar las indicaciones de las autoridades sanitarias. El sujeto A la emplea si lo exigen desde el centro, puesto que prefiere el clásico papel y bolígrafo en un examen donde los estudiantes aplican lo que han aprendido en un ejercicio de reflexión y razonamiento. El sujeto D sigue la misma línea que el A: no las usa a no ser que se imponga desde el centro en un examen escrito de espacio limitado donde los estudiantes expresen y desarrollen las ideas aprendidas. Misma línea que sigue también

el sujeto B, que añade que para su asignatura y, por tanto, el tipo de contenido que imparte es mejor un examen clásico con papel y bolígrafo tanto para la parte teórica como para la práctica, donde le es posible valorar adecuadamente si los estudiantes saben desarrollar y reflexionar respecto a los temas impartidos.

Finalmente, queda el **sujeto E**, que es coherente con todo su discurso anterior donde afirma claramente emplear en gran medida las TIC. Sus estudiantes llevan sus dispositivos electrónicos al aula y hacen la evaluación a través de ellos. No solo en el examen a final del curso, sino durante todo el curso con actividades y demás ejercicios de forma personal y en grupo.

QUINTA PREGUNTA

Como decíamos antes, por el desarrollo de grupo focal no pudimos hacer todas las preguntas, por lo tanto, la quinta fue la última de este grupo. Esta hace referencia a las ventajas que consideran los sujetos que tienen las TIC dentro del aula tanto para docentes como discentes.

El **sujeto E** considera que son una herramienta muy importante para el estudiantado, puesto que ayudan en la comprensión de la materia impartida. Añade que, sin duda, el docente ha de ser la pieza fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El **sujeto B** apunta en la dirección de las fuentes de información. Las considera con un potencial muy amplio, ya que les permite acceder a grandes cantidades de contenido, tales como las bibliotecas de las universidades, museos, etc. Por su parte, el **sujeto A** comparte las dos opiniones de los sujetos anteriores (E y B), pero añade que por ser nativos digitales no saben emplearlas. Sostiene que se les debe enseñar para que sean capaces sacarles el máximo partido para su proceso de aprendizaje. Por último, añade que, bajo su punto de vista, el hecho de contar con mucha información a su alcance a través de las TIC les está haciendo perderse autores importantes puesto que no todo está siempre en la red. Esto les provoca una merma en su formación, ya que desconocen la obra de personajes relevantes actuales de la materia que no han publicado digitalmente. Por su lado, el **sujeto D** tiene una opinión que recoge muchos de los argumentos de sus compañeros. Por un parte, el hecho de que los alumnos, incluso siendo nativos digitales, no dominan las TIC. Se les ha de formar en ellas. Por otra, deben ser una herramienta en un espacio donde el docente es la clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, sostiene que a la tecnología se le ha de dar su valor justo sin excesos y no debe sustituir nunca los valores pedagógicos de iniciativa, análisis, reflexión, esfuerzo, etc. Finalmente, en el **sujeto C** vemos un halo de contradicción. Afirma que es positiva si se usa sin abusar de ella, a la vez que resulta necesario emplearla porque la impone la realidad actual; sin embargo, manifiesta que se debe emplear el sistema clásico de clase magistral, puesto que ayuda a desarrollar otras habilidades tales como la capacidad de síntesis, por ejemplo.

FOCUS GROUP 2

Tras analizar los resultados obtenidos en el *focus group* 1, vamos a ver los resultados obtenidos en el segundo grupo focal llevado a cabo el 8 de julio, para el que contábamos con las dos preguntas añadidas en el desarrollo del primero de ellos.

PRIMERA PREGUNTA

Relativa a la perspectiva personal del docente sobre los cambios que han sufrido con el surgimiento de la COVID. Si los han experimentado, cuáles han sido, etc.

En este grupo focal tuvimos dos docentes, los **sujetos G y J**, cuya docencia se realizaba en formato virtual desde antes de la COVID. Afirman no haber notado ningún cambio, sus centros ya contaban con la tecnología necesaria para poder desarrollar su labor pedagógica. El sujeto J añade que, respecto a la presencialidad, con la virtualidad hay una sensación mayor de frialdad en la relación con el alumno. Además, pone de manifiesto que ha de adaptar su labor docente al tipo de alumno, porque tiene algunos que la siguen de forma síncrona, pero hay otros que, por diferentes razones, ven las clases *a posteriori*. Tiene que pensar cuando da la clase también en los discentes que lo verán grabado con el fin de conectar con ellos. Finalmente, añade un dato que hemos visto en el grupo focal anterior: dar clase en varios centros muchas veces supone un reto para el docente puesto que cada uno emplea una plataforma y aplicaciones diferentes y esto representa un reto grande para el profesorado, pues debe aprender a manejar todas.

El **sujeto I** apoyaba la argumentación anterior sobre la sensación de frialdad respecto a la clase presencial. Además, considera que no solo la comunicación ha sido más fría, sino que el poder seguirlos, ver si estaban ahí, mantener su atención, etc., se ha hecho más difícil. A pesar de esta situación, considera que la dinámica general de la clase, por la naturaleza del contenido que imparte, no se ha visto afectada.

El **sujeto H** apunta en la dirección que lo hacía otro de los sujetos del *focus group* anterior: la modalidad dual, con parte de los alumnos en clase y parte en remoto, dificulta la realización de la clase. Aquellos que están en formato virtual necesitan un tipo de atención diferente y más persistente. Por otro lado, además, nos habla de los cambios en el formato de la evaluación. No se puede grabar el escritorio de los alumnos para evitar que copien durante los exámenes o controlar que no tengan los textos con ellos durante los exámenes en remoto, por lo que han tenido que variar la tipología de preguntas con el fin de que sean idóneas para aplicar los conocimientos aprendidos y reflexionar sobre las distintas temáticas. Finalmente, nos habla del trabajo en equipo, que considera que no es posible hacerlo o es muy difícil con la modalidad virtual.

Por último, el **sujeto F** sostiene que se ha tenido que trabajar para establecer buenas y seguras formas de comunicación con el estudiantado. Además, por la naturaleza de la virtualidad, ha tenido que buscar nuevas fórmulas de captar la atención del alumno, ya que esta modalidad docente hace que fácilmente se distraigan o pierdan el interés. Por ello, ha recurrido al grupo de las TIC destinadas a la *gamificación*.

SEGUNDA PREGUNTA

La siguiente cuestión era la relacionada con qué entiende cada uno de los sujetos cuando afirma que emplea la tecnología para las clases.

Como era de esperar, el **sujeto J**, que recordemos imparte un 100 % de su tiempo en la docencia virtual, sostiene que, desde su perspectiva, es absolutamente imprescindible. Añade que emplea la *gamificación*, vídeos, imágenes, etc., que considera que son la herramienta perfecta para salir de la monotonía en el aula y captar la atención de los estudiantes.

Por su parte, el **sujeto I** sostiene que el uso de las TIC que hace se limita a los programas de diseño y similares que necesita para desarrollar la clase. Por la naturaleza de su contenido pedagógico, es el único empleo que puede hacer.

El **sujeto H** por su lado empieza afirmando que entiende las TIC como una herramienta que le permite llevar a cabo la clase, pero que no son la espina dorsal de la misma. Emplea presentaciones muy esquemáticas para apoyar las clases, otros elementos más sofisticados que proporcionan más elementos creativos, vídeos, repositorios académicos, imágenes, juegos, etc. Las valora, también, como un elemento que permite acceso a grandes cantidades de información.

Por otro lado, el **sujeto G** afirma de entrada que, en su opinión, a pesar de emplear las TIC para sus clases, lo ideal es un equilibrio entre lo digital y lo presencial. Más allá del empleo del aula virtual o plataforma del centro, emplea presentaciones, vídeos, imágenes...

Finalmente, el **sujeto F** considera que, por el perfil actual de docente con el que cuenta, necesita emplear las TIC. Por ello, se sirve de una amplia variedad de tecnología en el aula: presentaciones, aplicaciones informáticas, *app*, juegos, vídeos, redes sociales, etc. Además, añade, igual que otros sujetos, que son necesarias para ayudar a emocionar y «enganchar» a los estudiantes, sobre todo los que están en remoto.

TERCERA PREGUNTA

La tercera pregunta iba dirigida a conocer, desde su perspectiva, qué les supone el empleo de las TIC en el aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde un principio, los cinco sujetos han afirmado que les implica más tiempo. La mayoría de ellos, antes de la COVID impartían las clases en formato presencial fundamentalmente, por lo que este curso ha sido el primero que han pasado a la virtualidad obligatoria. Esto marca una diferencia con el grupo anterior, que apuntaban en la misma dirección, pero especificaban que solo en el primer curso que se aplica, ya que posteriormente se parte de esa base para actualizar y ampliar lo necesario. Por ello, hay una diferencia muy marcada entre aquellos para los que ha sido el primer año de aplicación de las TIC y aquellos que ya lo han hecho en años anteriores.

El **sujeto F** agregó que, más allá del tiempo, le suponía investigación y ser autodidacta. Tenía la plataforma a su disposición anteriormente, pero con la situación acaecida con la COVID ha tenido que profundizar en su uso y herramientas con el fin de poder cubrir sus necesidades pedagógicas. Además, sostiene que ha fomentado un intercambio muy positivo sobre tecnología con los estudiantes, que ha llevado a que ellos le enseñen muchas.

El **sujeto I**, en lo referente al tiempo, afirma que no es nada nuevo, puesto que en su caso personal la propia asignatura lo requiere. Es algo que le ocurre con o sin TIC en el aula.

El **sujeto J**, que era el que impartía sus clases virtuales al 100 % desde el principio, afirma que ese tiempo se le va, no solo en preparar los materiales para los estudiantes, sino, como otros sostenían anteriormente, en aprender cómo funcionan las plataformas y demás herramientas tecnológicas en cada centro en que imparte clase. Incluso, nos dice que invierte más dinero en la compra de material de calidad con el fin de que eso redunde en calidad a la hora de impartir las clases. Finalmente, apunta que le supone una mejora cualitativa en las clases, puesto que la tecnología le permite más creatividad, elaborar mejores materiales, etc., lo cual redundará en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, el **sujeto H** afirma que el tiempo extra que necesita para preparar las clases lo emplea siendo autodidacta o preguntando a otros compañeros que conocen mejor ciertas herramientas. No le importa, puesto que las TIC es lo que trae el presente y futuro de las aulas y no contemplarlas supondría vivir de espaldas a la sociedad actual.

CUARTA PREGUNTA

Seguidamente, les hicimos una de las preguntas que no dio tiempo al grupo focal anterior, dirigida a conocer su percepción sobre las redes sociales como herramienta pedagógica.

Los **sujetos F, G y J** afirman que las emplean, pero con matices. Por un lado, el sujeto F sostiene que las emplea con mesura no solo para apoyar su labor docente, sino también pide a los discentes que hagan uso de ellas. Fundamentalmente utiliza Twitter e Instagram, y los alumnos le han sugerido emplear TikTok, lo cual ha sido todo un éxito. Han hecho un gran empleo de esta red social y la han adaptado perfectamente a las necesidades pedagógicas del aula. Por su parte, el sujeto J empieza relatando que las usa poco, pero por el perfil de alumno que tiene. No son nativos digitales y las emplea como forma de apoyar las explicaciones que da, pero no les pide que hagan uso de ellas. Instagram es la que utiliza por su naturaleza visual. Por último, el sujeto G subraya tajantemente que son absolutamente necesarias, puesto que forman parte de la vida profesional de la persona que se dedica al protocolo y los eventos, pero no nos pone ningún ejemplo de cómo las emplea, lo que nos lleva a pensar que sí las considera necesarias, pero que por el momento no ha decidido usarlas para su labor pedagógica.

Por su parte, el **sujeto I** dice que las emplea muy poco, aunque sí invita al estudiantado a buscar en ellas para conocer de primera mano las últimas novedades de las empresas en relación con el contenido de la asignatura.

Finalmente, el **sujeto H** afirma de forma contundente que no las emplea en el aula, aunque sí lo hace a nivel personal y no descarta usarlas para su labor docente en el futuro. Tiene claro que son importantes y proyecta de aplicarlas.

QUINTA PREGUNTA

La quinta pregunta hace referencia al uso que hacen de las TIC para la evaluación.

En primer lugar, el **sujeto G** nos dijo que, en los últimos años, su labor docente está más enfocada en los trabajos finales de máster y grado, por lo que no emplea las TIC para evaluar.

El resto de los sujetos coincide en que sí usan las TIC para evaluar, puesto que tienen un tipo de evaluación continua donde los estudiantes realizan trabajos a lo largo del curso con la utilización de la tecnología, y al final tienen un examen para el que, dependiendo de los casos, emplean las TIC.

El **sujeto F** sostiene que la evaluación, con y sin pandemia COVID, es virtual para los estudiantes que eligen esa modalidad y presencial para aquellos que asisten al centro, aunque parte de las clases se hayan dado de forma virtual por la situación sanitaria. En cualquier caso, afirma que la evaluación a través de las TIC supone un reto importante, porque si la llevan a cabo desde casa no es fácil el poder controlar que el alumnado no tenga los apuntes con ellos para hacer el examen. En su centro están trabajando en solucionar esta parte, que tiene implicaciones legales y pedagógicas.

Por otro lado, el **sujeto H**, como ya había mencionado anteriormente, comparte la inquietud sobre la forma de evaluación en tanto en cuanto tiene ciertas implicaciones legales que han de tratar de solucionar. Realiza una evaluación continua donde el estudiantado ha de emplear las TIC para ciertas prácticas. Por tanto, emplea un tipo de evaluación continua con ejercicios y un examen final.

Opinión similar nos expresa el **sujeto I**. Por la naturaleza de su asignatura, no tiene examen final, sino que el estudiante ha de llevar a cabo una serie de ejercicios durante todo el curso, bien sea en grupo o de forma individual, y necesita usar las TIC para crearlos, investigarlos y entregarlos.

Por otro lado, el **sujeto J**, cuya docencia es virtual, sigue una línea parecida: evaluación continua. Los estudiantes, durante todo el curso, van llevando a cabo una serie de actividades planteadas para las que han de buscar información, usar distintas aplicaciones, webs... y a final de curso hacen un examen final individual en el que les pide aplicar los conocimientos adquiridos. Su preocupación, la de otros profesores, es que no se puede comprobar que los estudiantes no tienen los materiales al lado para realizarlo, por ello establece preguntas para razonar y reflexionar, y no de memorización.

SEXTA PREGUNTA

La siguiente cuestión es otra de las que no pudimos preguntar anteriormente. Esta hace referencia a la tipología de materiales que elaboran con las TIC para ampliar o profundizar en los temas que imparten en el aula.

En esta pregunta ha habido un acuerdo doble. Por un lado, tenemos los **sujetos F, G y H** que realizan vídeos cortos, es decir, material audiovisual al que solo los estudiantes tienen acceso. Por su parte, los **sujetos I y J** afirman que emplean presentaciones en las que apoyarse a la hora de hacer la explicación para la clase.

Por tanto, esto indica que, más allá del mayor o menor empleo de las TIC en las aulas, todos los sujetos hacen un uso reducido de la tecnología para crear contenidos propios, ya que la aplican más bien para obtener, recomendar o visualizar fuentes información.

SÉPTIMA PREGUNTA

La siguiente cuestión era la dedicada a profundizar en cómo es el trabajo cooperativo que hacen en clase con los estudiantes.

Lo primero que hemos de decir es que ninguno de los cinco sujetos ha afirmado darles roles y estructurar el trabajo en grupo. Cada uno de los equipos se organiza como considera, por lo que se está haciendo un uso inadecuado de este tipo de pedagogía.

El **sujeto F** indica de entrada que, bajo su punto de vista, es absolutamente fundamental, puesto que será la base de su trabajo cuando ejerza la profesión. Admite que durante la pandemia, con la virtualidad, ha sido complicado trabajar de forma cooperativa. Cuando lo han hecho, se han organizado en equipos de 3-4 personas, y el porcentaje del tiempo empleado ha dependido de la asignatura y su contenido.

El **sujeto J** tiene una visión diferente, puesto que considera que no se les puede obligar y el hecho de que no se conozcan entre ellos —y que su docencia sea de tipo virtual—, dificulta las cosas. No da roles cuando lo emplea y su uso siempre depende de la voluntad de los estudiantes.

Por su lado, el **sujeto I** lo considera una parte fundamental y esencial de su asignatura, así como de la profesión. Es una forma de fomentar la creatividad. Al inicio del curso/semestre empiezan con el trabajo cooperativo, para el cual se organizan ellos mismos en grupos de 3-4 personas, y a final de curso la dinámica cambia a un trabajo individual para valorar ambos procesos.

Para el **sujeto G**, el trabajo en equipo tiene otro formato, puesto que coordina la parte en la que los alumnos trabajan en grupo para organizar un evento real. En este caso afirma que antes de la COVID los grupos llegaban a 100 estudiantes y con la pandemia se han reducido a 10 personas.

Por último, el **sujeto H** afirma sí emplearlo, pero no habla de porcentajes concretos. Sus grupos tienen un máximo de 3 personas que se organizan a través de documentos compartidos y otras opciones que permiten las TIC.

OCTAVA PREGUNTA

La penúltima pregunta que hemos realizado tiene que ver con las ventajas que consideran que tienen las TIC en las aulas.

En este aspecto coinciden los cinco participantes en dos cuestiones. Por un lado, no emplearlas es vivir de espaldas a la realidad actual y, sobre todo, al mundo en el que

viven los estudiantes. Además, que aportan ventajas en muchos sentidos. Por otro lado, estamos en los inicios de su uso en las aulas, por lo que queda mucho camino por recorrer y mucha formación que llevar a cabo con el fin de poder sacarles el máximo partido para ellos mismos y los alumnos. Se observa aquí un punto de partida TIC no contemplado hasta el momento.

El sujeto J sostiene que aquello que se ve y que se oye se les queda mucho más que si les proporcionas un texto para que lean. Añade que la *gamificación* le ayuda mucho y que las TIC le permiten captar su atención. En su opinión, a pesar de que se imparta una clase 100 % presencial, es necesario introducir la tecnología. Además, el hecho de que puedan tener las clases grabadas y poder verlas las veces que necesiten, marca un antes y un después en la pedagogía. Y este último argumento es el que comparte en su totalidad el sujeto I. Por último, el sujeto F añade a todos los argumentos anteriores que no se puede entender la docencia sin las TIC y que son absolutamente necesarias para formarse, enseñar, buscar información, etc.

NOVENA PREGUNTA

Finalmente, en este grupo focal preguntamos por la formación de la que hablaban anteriormente. Quisimos saber con mayor detalle cuál era su opinión respecto al papel de la formación en la docencia y cómo está siendo el papel de su centro en ofrecerla.

La idea general que nos queda después de escuchar todas sus opiniones es que en el aspecto de la formación queda mucho camino por recorrer. Primero, porque no hay una unidad de uso en las plataformas y eso dificulta la formación. Al dar clases en varios centros necesitan aprender a usar todas ellas, lo cual requiere una formación específica por cada plataforma. De hecho, este argumento es el que ya se había esgrimido en otras preguntas anteriores. Por otro lado, aunque se sientan respaldados por el centro, han de ser autodidactas y «tirar» de compañeros para poder aprender ciertos usos y aplicaciones. Sí que es cierto que los centros han preparado una serie de tutoriales con el fin de aprender a usar su plataforma, pero ninguno ha afirmado que se esté proporcionando formación específica en aplicaciones y otros usos de las TIC. En estos casos, el ser autodidacta es lo que prima. Por consiguiente, desde el punto de vista de este grupo de docentes, el hecho de que no haya unidad en el uso de las plataformas resulta un problema y, más allá de su uso, la formación es escasa o nula. Se necesita más esfuerzo por parte de los centros en formación.

3.4. Resultados extraídos de las entrevistas semiestructuradas

Tras haber visto los resultados de los grupos focales, nos quedaría ver los que arrojan las entrevistas personales. Recordemos que han sido hechas a individuos que ya habían respondido al cuestionario previamente. De hecho, las preguntas han sido exactamente las mismas para aquellos que han participado tanto en las entrevistas como en los *focus group*. Esta es la última parte de los resultados del trabajo de campo, antes de pasar a ver las conclusiones obtenidas en su conjunto.

Al igual que habíamos hecho con los grupos focales, nos hemos citado con los sujetos a través de una videoconferencia, la cual se ha grabado con el fin de poder verla *a posteriori* y analizarla con mayor detenimiento.

Pero antes de pasar a ver los resultados, queremos detallar los nombres de los participantes, así como algún detalle relevante para tener en cuenta.

INDIVIDUOS PARTICIPANTES

- María Alcolea. Profesora de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). Imparte diversas materias entre las que se encuentra Protocolo, en los grados de Publicidad y RR.PP., Marketing y Periodismo.
- Sergio Escalera. Profesor de la Escuela Internacional de Protocolo y jefe de estudios de la delegación de la Comunidad Valenciana. Imparte diversas asignaturas relacionadas con el ceremonial y el protocolo.
- María Gómez. Licenciada en Derecho y Grado en Protocolo y Organización de eventos, se dedica profesionalmente al protocolo y la organización de eventos y es profesora del máster de protocolo de la Universidad Europea de Madrid.
- Diego Zala. Director académico y profesor de la Escuela Internacional de Protocolo. Es licenciado en Derecho e imparte materias sobre la disciplina en el citado centro.
- José Manuel Mesa. Es responsable de Protocolo del Ilustre Ayuntamiento de la Villa de San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria) e imparte docencia en el máster oficial de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de protocolo.
- Manuel Ladrón. Ingeniero Industrial y doctor en Derecho por la UNED. Es especialista en Derecho nobiliario, genealogía y heráldica e imparte clase de esta materia en la Universidad Rey Juan Carlos.
- María Elena Fernández. Profesora de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid donde imparte docencia en el grado de protocolo en el área de empresas: reputación y responsabilidad corporativa.
- Iván Rad. Profesional de la hostelería y titulado en protocolo por las Universidad Miguel Hernández. Es docente de la Escuela de Hostelería y Turismo (ESAH) donde imparte docencia en materia de protocolo.

Del total de las ocho entrevistas que hemos llevado a cabo, las de María Elena Fernández e Iván Rad, por cuestiones de agenda, no las hemos hecho personalmente, sino que les hemos mandado las preguntas y las han devuelto contestadas para su análisis. Por tanto, seis de ellas han sido grabadas y dos de ellas respondidas mediante un archivo de texto.

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

Tal y como hicimos con los grupos focales, con el fin de asegurar la confidencialidad de los datos proporcionados durante las entrevistas, emplearemos el término «sujeto 1», «sujeto 2», etc., para distinguir a los participantes. La numeración ha sido de forma aleatoria y no se corresponde con el orden en el que han sido presentados en el listado anterior.

PRIMERA PREGUNTA

Empezaremos por la primera pregunta, sobre los cambios experimentados por los docentes con la pandemia. El enunciado era «¿Os ha hecho replantearos algún aspecto de la docencia lo ocurrido con la COVID? En caso afirmativo, ¿Qué?».

El **sujeto 1** nos decía que, como muchos otros docentes, le ha supuesto tener que cambiar todo el planteamiento en el aula y adaptarlo de la presencialidad a la virtualidad. A pesar de ello, nos comenta que ya tenía algunas clases de tipo virtual, pero no con el nivel de desarrollo aplicado en el presente curso por la pandemia. Sin duda, esta le ha hecho aprender a usar la plataforma más en profundidad. Anteriormente, no había interactividad con el alumnado a nivel virtual y la plataforma lo permite lo que le supone un gran apoyo y ayuda a la hora de dar clase. Por otro lado, nos comenta que en algunos periodos de la pandemia ha impartido clase de forma híbrida.

Respecto a la virtualidad, sostiene que se echaba de menos el contacto con el alumno. Estaba acostumbrado a la presencialidad y este aspecto es el que más ha notado. Además, no sabía si el estudiante se conectaba, si estaba al otro lado de la pantalla, etc. Le ha supuesto una etapa de mucha inseguridad en la que ha tenido que plantear clases con el fin de interactuar con ellos en varias ocasiones, para asegurarse de que no desconectaban de la clase.

Finalmente, nos indica que ve el futuro de la docencia en el formato híbrido. Considera que llega a más alumnos, puesto que aquellos que están fuera de Madrid, donde está la sede del centro en el que imparte docencia, pueden decidir el formato que mejor les convenga. Eso sí, al principio exigía a los estudiantes tener la cámara y micrófono encendidos, y luego ya permitía desconectarlos por cuestiones técnicas –ralentiza el vídeo–. Es partidario de una serie de reglas para estar en formato virtual.

El **sujeto 2** es un docente que antes de la pandemia ya impartía clase de forma virtual. Por tanto, la pandemia no le ha supuesto apenas ningún cambio en cuanto a la forma de impartir docencia, pero sí en la forma de evaluar. La única diferencia a nivel personal ha sido que ha dejado de asistir físicamente al centro de trabajo. De hecho, sostiene que su institución ha ayudado a otros centros a adaptarse a la nueva realidad postpandemia que ellos ya tenían como normalidad.

Por su parte, el **sujeto 3** considera que, en su centro y personalmente en su labor docente, ha cambiado el estilo pedagógico debido a la pandemia. De entrada, nos indica que se estableció un sistema híbrido en el que una parte del alumnado estaba en clase y otra desde casa virtualmente. A pesar de ello, su objetivo es mantener muchos cambios y estrategias pedagógicas, pero quiere volver a la presencialidad 100 % en los casos que sea posible. El objetivo es adaptarse al estudiante al máximo, puesto que no en todos los casos es pertinente. Se siente preparado para dar la clase en ambos formatos sin problema alguno.

Respecto a la estructura de las clases, consideran que al ser un ambiente diferente han tenido que adaptar todo a ese nuevo espacio. Han empleado formatos más interactivos, como el aula invertida o la *gamificación*. El objetivo es hacer un alumno más autónomo y despertar su espíritu crítico.

Finalmente, nos dice que han establecido un código de asistencia virtual para que no haya diferencias entre los alumnos en remoto y aquellos que asisten presencialmente. Han de encender la cámara y seguir una serie de reglas de etiqueta y comportamiento.

Lo primero que nos transmite el **sujeto 4**, es el cambio de formato: de presencial o virtual al híbrido. Por sus declaraciones entendemos que, a pesar de tener previamente un formato virtual, no era tan específico como el actual debido a la pandemia. Nos indica que ha eliminado las presentaciones o archivos PDF porque el estudiantado desconecta de la clase. Su gran reto, y el de su centro, ha sido el de adaptar todos los materiales, así como aprender a emplear en profundidad las TIC a su alcance. Desde su punto de vista, los cambios que en un principio parecían no ser buenos han terminado siendo muy positivos para docentes y discentes.

El **sujeto 5** es lo que podemos llamar un profesor de la vieja escuela. Desde el principio afirma que su formato de clase preferido, y que siempre ha usado, es el de clase presencial «caminando» entre los discentes. De hecho, nos deja claro que volverá a la presencialidad cuando pase la pandemia. Durante la misma ha tenido que emplear las TIC, pero las ve como un complemento y ayuda para los actores pedagógicos.

Con el **sujeto 6** nos pasa lo mismo que con el 2, porque su docencia se desarrollaba de forma virtual antes y después de la pandemia. Por tanto, los cambios experimentados

han sido mínimos. La plataforma y el sistema funcionaba perfectamente. Solo ha habido que hacer algunos ajustes e implementar una plataforma específica para hacer todos los exámenes en formato virtual.

Respecto al **sujeto 7**, ocurre lo mismo que con el 2 y 6, pues su docencia es *on-line* 100 % desde antes de la pandemia. Bajo su punto de vista, la COVID ha traído aspectos muy positivos pedagógicamente hablando y, sobre todo, pone de manifiesto que ha supuesto un escenario perfecto para potenciar y poner en valor la enseñanza virtual. Esta «viene a cubrir una demanda cuya curva cada vez es más ascendente en base a itinerarios flexibles de aprendizaje, metodología, seguimiento, etc. [...]».

Finalmente, el **sujeto 8** va en la dirección que han apuntado otros docentes. Considera que la pandemia ha obligado a usar más las plataformas y el profesorado ha necesitado conocer más en profundidad cómo funcionan. Reconoce que el hecho de que las clases sean virtuales supone una adaptación completa de los materiales a dicho medio. No puede ser igual que la clase presencial.

SEGUNDA PREGUNTA

La segunda cuestión va relacionada con el empleo de las TIC dentro del aula. Su enunciado era «Una mayoría amplia de personas afirma que emplea las TIC en el aula. ¿Qué entienden por empleo de las TIC en el aula?, ¿pueden poner algunos ejemplos?».

El **sujeto 1** nos ha descrito qué tipo de empleo de las TIC hace en clase. Habla de participación en glosarios sobre protocolo y eventos, en los que los alumnos han de aportar su definición propia. Análisis de casos prácticos cercanos sobre banderas, etc. Cuelga fotografías o vídeos para que el alumnado los analice. Visitas a webs sobre eventos para su análisis y reflexión. Les ha pedido la creación de blogs. Y, sobre todo, las TIC permiten la accesibilidad a contenido, además de aportar mucha inmediatez sobre la actualidad.

Por su parte, el **sujeto 2** nos dice que el empleo de las TIC tiene que ir en función del contenido que tienes que impartir. Son herramientas muy potentes y necesarias, pero no siempre es necesario su uso. Siempre dependerá de la asignatura y el contenido a impartir. De hecho, el centro en el que imparte docencia les da la libertad para que empleen aquellas que consideren más adecuadas. Además, cuentan con regidores y otro personal profesional en los plató y espacios dedicados para la grabación y creación de materiales. Son un elemento fundamental de la esencia del centro y de su docencia.

Como ejemplos personales, pone que ha acudido a una agencia de publicidad para grabar entrevistas con el fin de que conozcan su funcionamiento más en profundidad y

detalle. A partir de ese vídeo, introduce preguntas para que los discentes respondan. En algunas asignaturas emplea la gamificación con un estilo «Pasapalabra, Trivial, etc.».

Finalmente, nos habla de un taller introductorio que realizan con los estudiantes con el fin de que aprendan a manejar y desenvolverse por la plataforma del centro. Siendo un centro de docencia fundamentalmente virtual, deben saber manejarse por ella con soltura. Por ello, añade que, a pesar de que sean nativos digitales, es importante que alumno aprenda a usarlas de forma adecuada a nivel pedagógico, más allá de lo que sabe que es para el uso personal.

Por otro lado, el **sujeto 3** nos dice que emplean el Moodle, test y ejercicios prácticos con temporalización, la *gamificación* a través del móvil, herramientas como Photoshop y demás para presentar temas y Google Meet para la clase y crear grupos. Incluso afirma tener en el centro un plató de TV para grabar vídeos.

El **sujeto 4** pone de manifiesto que la mayoría de los alumnos, tras la pandemia, asisten al aula con su portátil, tableta, etc. Afirma emplear la pizarra digital, que le aporta interactividad con los discentes. Además, al igual que otros profesores, emplea la *gamificación*, más allá de otros servicios como la nube y los archivos compartidos de Google. De ese modo, puede ir viendo qué van haciendo los alumnos con los archivos en línea.

En este sentido, el **sujeto 5** sigue la línea clásica de docencia que indicaba anteriormente. Emplea fundamentalmente una presentación de diapositivas y muchas imágenes que le permiten apoyar y ejemplificar la explicación.

El **sujeto 6**, por el tipo de centro en el que imparte clase y la naturaleza de su relación con este, emplea los foros como herramienta principal y habitual los foros. Tanto los de tipo general como los específicos. Por supuesto, sostiene, emplea también el *e-mail* con el discente. Aunque emplea los foros y el correo electrónico, cuando el alumno lo demanda se comunica con él a través de la videollamada. Como herramienta, además, también usa los cuestionarios o ejercicios prácticos llevados a cabo a partir de las TIC disponibles en la plataforma del centro.

El **sujeto 7** empieza aportando que, bajo su punto de vista, entiende como empleo de las TIC «[...] el conjunto de herramientas que sirven para almacenar, procesar e incluso recuperar datos (información) a través de diferentes soportes electrónicos». Por tanto, considera las TIC como un elemento a partir del cual docentes y discentes son capaces de recopilar información y contenidos con el fin de formarse o enseñar.

Cierra su argumentación afirmando que requieren de formación del profesorado para su empleo, así como la de los estudiantes con el fin de que vean su proceso de

aprendizaje optimizado. No se deben introducir siempre, sino en aquellos momentos que se considere oportuno y necesario en función del contenido a impartir.

Por último, el **sujeto 8**, por la respuesta dada, ve el uso de las TIC desde una perspectiva holística y amplia. Considera que abarca, no solo el empleo de la plataforma elegida por el centro, sino también la búsqueda de información, el empleo de las redes sociales, plataformas de vídeo u otras herramientas específicas como MindMaster. Reconoce que es todo un mundo, del que necesita formación y adaptación con el fin de poder dominarlo.

TERCERA PREGUNTA

En la siguiente pregunta preguntábamos qué les suponía a nivel personal docente el empleo de las TIC.

El **sujeto 1** en este caso sostiene que le parecen un recurso muy atractivo, pero que se han de emplear en su justa medida. Considera que tienen un gran potencial, pero que has de saber usarlas con el fin de saber qué hacer con ellas. En su opinión, son un recurso de apoyo que permite el acceso a mucha información y ejemplos actuales sobre el sector, además de permitir enseñar a los estudiantes a distinguir fuentes correctas de no adecuadas. Por tanto, apunta en la misma dirección que otros sujetos, y es que son nativos digitales, pero necesitan que se les forme en las TIC para poder emplearlas a nivel de aprendizaje.

Por otro lado, el **sujeto 2** comparte opinión con otros de los grupos focales, cuando afirma que necesitan un tiempo de empleo superior para preparar los materiales y las clases, pero solo al principio, puesto que a partir del primer año ahorran mucho tiempo permitiendo centrarse en aspectos como la creación de nuevos ejercicios, actualizar alguna parte, etc. En definitiva, considera que es una preparación y planificación del temario por fases. En su labor docente, ha notado que le ahorra tiempo en la evaluación, puesto que hay ejercicios que, a partir de una rúbrica, los corrige la plataforma directamente y adjudica las notas. Finalmente, argumenta que las TIC suponen para los alumnos un aliciente que fomenta su atención, resultando un medio muy atractivo y actual.

El **sujeto 3** va en la misma dirección y afirma que suponen más trabajo y más un esfuerzo, pero que son una herramienta que le acercan al alumno y a su mundo. Añade, además, que al principio necesitas mucha formación para poder emplearlas, sobre todo, si no las ha usado o necesitado anteriormente.

Misma observación que hace el **sujeto 4**. Considera que requieren de más tiempo para la búsqueda de información, para crear ejemplos, etc. Eso sí, una vez coges el hábito de

trabajar con las TIC, añade, no requiere tanto tiempo y te permiten actualizar contenidos, crear materiales, etc.

El **sujeto 5**, que veíamos anteriormente con un perfil más clásico en su labor pedagógica, manifiesta que le son fundamentales porque sin su apoyo no tendría soporte visual para ayudar al estudiante a comprender la materia. Por tanto, se desprende de estas afirmaciones, así como de las demás respuestas que nos ha suministrado previamente, que considera que hace empleo de las TIC solo con el uso de un software de presentaciones con imágenes, por ejemplo. Cuando esto no es así. Por ello, en este caso detectamos un uso *egoísta* de la tecnología, ya que, a pesar de que ayude al estudiante, fundamentalmente la utiliza porque obtiene un beneficio personal.

Por su parte, el **sujeto 6**, como desde un inicio ha empleado la virtualidad 100 %, afirma que, en su opinión, suponen comodidad para docentes y discentes. Además, la considera una herramienta que aporta inmediatez y un soporte más dinámico en la comunicación entre los propios alumnos y con el profesor. Se desprende, por tanto, que como ya lleva más tiempo trabajando de este modo no ha necesitado aprender a emplearlas. No le han supuesto esfuerzo alguno.

Respecto al **sujeto 7**, destaca la flexibilidad que le aportan, puesto que cualquier persona puede emplear el dispositivo que mejor se adapte a sus necesidades, y la versatilidad, vista desde la óptica de que se puede trabajar y transformar los diferentes formatos que contemplan. Pone como ejemplo la elaboración propia de un vídeo y las diferentes fases por las que pasa desde su idea inicial hasta su finalización. Por otro lado, añade la conectividad. La tecnología permite a los estudiantes comunicarse, compartir e intercambiar información por diferentes medios y soportes tales como las redes sociales o las plataformas virtuales donde, además, son capaces de dar y aportar sus propios puntos de vista alrededor de un tema concreto.

A continuación, añade que, para que sean un beneficio para el estudiantado, el docente ha de tener en cuenta una serie de parámetros. Primero, considera que se ha adecuar la exigencia al nivel de desarrollo y capacidades personales del alumno. Por otro lado, habla de ajustar los contenidos al nivel de conocimientos que tiene el estudiante respecto a la materia a impartir. Hay que usar las TIC para promover el trabajo cooperativo, puesto que este permite el desarrollo de las relaciones sociales en el aula. Y se han de suministrar materiales que sean fácilmente manipulables, que permitan el descubrimiento y su transformación creativa.

Finalmente, sostiene que, antes de emplear las TIC en el aula, el docente necesita saber cómo funcionan con el fin de poder guiar al discente en su propio uso y saber cuándo aplicarlas. Por ello, el profesor ha de saber más que el alumno, incluso de la tecnología.

Por su parte, el **sujeto 8** considera que aportan ayuda e impedimentos. Por un lado, las ve claramente como una herramienta que le permite acercarse a los estudiantes ofreciendo muchas posibilidades, especialmente con el uso del trabajo cooperativo. Por otro lado, ve como dificultad el enorme esfuerzo que necesita el docente para poder aprender a usarlas y, después, actualizarse para sacarles el mayor partido. Bajo su punto de vista, no ha habido ayuda para poder llevar a cabo la transición de ambas metodologías: de la presencialidad y clase magistral a la virtualidad o formato híbrido con clases virtuales basadas en tecnología.

CUARTA PREGUNTA

Seguidamente preguntábamos por la opinión al respecto de las redes sociales (RR. SS.) como herramienta pedagógica.

En este sentido, el **sujeto 1** afirma que le gustan mucho y las emplea. En especial, usa su blog personal para poder exponer los datos e investigaciones que lleva a cabo. Considera que, en el sector del protocolo y los eventos, no hay acceso a mucha información seria y científica, por eso no lo emplea todo lo que quisiera. No puede pedir a los estudiantes que sigan blogs, webs, etc., de los que se desconoce el origen de la información.

Hemos de aclarar que un blog no es una red social²⁶. Mientras que el blog es un espacio web en el que las publicaciones son permanentes y duraderas en el tiempo, una red social se caracteriza por un mayor número de publicaciones, de corta duración y cuyo contenido, en la mayoría de los casos, no se lee. Además, la propiedad de la información de un blog es del autor, mientras que lo habitual en las redes sociales es adjuntar enlaces a prensa, imágenes, etc. En un blog las temáticas son más concretas y en las redes sociales los contenidos son más sobre tiempo libre y personales, habitualmente. Esta confusión pone de manifiesto que no todos, a pesar de vivir con las TIC, sabemos realmente lo que son y su especificidad. Por ello, en este sentido, el sujeto 1, no emplea las RR. SS. como elemento en el aula.

En cuanto al **sujeto 2**, considera que son fundamentales. De hecho, es docente de RR. SS. y *community management*. Las considera una herramienta más, pero no la única. Es perfectamente consciente de los puntos fuertes y débiles que tienen y les enseña a usarlas en consecuencia.

²⁶ Información extraída de <https://qualitystudio.es/cual-es-la-diferencia-entre-blog-y-redes-sociales/> (Consultado el 14 de septiembre de 2021)

El **sujeto 3** sostiene que, en su centro, van a introducir las RR. SS. como material pedagógico en las clases el próximo curso 2021/22. Este año han empezado a emplearlas y ha sido todo un éxito. Tienen creado un departamento especializado en esta materia, por lo que el profesor le suministra el contenido y los informáticos lo adaptan a la red social escogida. Considera que es una herramienta que se ha de emplear porque permite acercarse mucho al alumno y hablar en su idioma. Hablan de protocolo en un idioma que el discente entiende perfectamente.

Por su parte, el **sujeto 4** nos confiesa de entrada que son una herramienta maravillosa. Sostiene, al igual que el sujeto 3, que su uso le permite hablar a los alumnos en un idioma muy cercano a ellos. Las emplean en clase, pero pasando primero por una fase de diseño pedagógico. Especialmente, destaca el gran descubrimiento que les ha supuesto este curso TikTok. Además de esta herramienta, usan también Instagram y Twitter con cuentas que crean especialmente para cada asignatura.

El **sujeto 5** sostiene que pueden suponer una gran ayuda para docentes y discentes, siempre y cuando se empleen de forma adecuada. Les otorga un valor divulgativo para la obtención de datos e información con el fin de profundizar en temas, eventos, etc. Considera que no solo se pueden usar para la búsqueda de información, sino también con finalidad divulgativa.

En otro orden de cosas, el **sujeto 6** sigue una estela parecida a la del anterior. Las considera como una forma de conseguir contenido, pero no las usa en clase. Sí que las emplea para obtener información de la actualidad con el fin de generar debate o mostrar ejemplos, pero admite que en ellas la novedad va muy rápida y a veces aquello que hoy es noticia mañana ya no lo es, y pierde su valor.

Por otro lado, el **sujeto 7** considera que RR. SS. y TIC están estrechamente relacionadas. Valora sus aspectos positivos, pero que hay muchos elementos que escapan al control del docente y eso puede afectar negativamente a los discentes. Especialmente el aspecto de la privacidad. Facebook, Twitter... hacen que los actores pedagógicos pasen a formar parte de una gran comunidad donde comparten espacio con muchos más individuos fuera de las fronteras educativas, por ello se hace difícil el poder controlar y «proteger» al alumno de los peligros del mundo. En definitiva, sí a las RR. SS., pero prefiere aquellas que quedan bajo el amparo y control del centro educativo, puesto que mejoran y sirven de medio de comunicación entre los distintos actores del discurso pedagógico manteniendo a salvo al discente.

Por su parte, el **sujeto 8** se ha limitado a contestarnos que pueden ser una herramienta muy interesante, pero no ha profundizado más en el significado de ello o el empleo que hace personalmente en el aula.

QUINTA PREGUNTA

Para la siguiente pregunta, quisimos conocer la perspectiva de los docentes respecto al uso que de los alumnos hacen de las TIC. Es decir, si cuando diseñan una actividad a partir de la tecnología, el uso que el estudiantado hace de esta es el planificado o difiere del mismo.

En este sentido, el **sujeto 1** afirma que su impresión es que generalmente la cosa «se va de madre», puesto que lo más habitual es que recurran a *copiar y pegar* de espacios como la Wikipedia y blogs que encuentran en la red. Ni siquiera comprueban las fuentes o contrastan datos.

El **sujeto 2** sostiene que hacen el uso que se les pide y, además, demandan contenido creado a partir de las TIC. Es cercano a ellos y es lo que les gusta más.

En esta línea nos contesta el **sujeto 3**, que afirma que ellos hacen un mejor uso que el planificado. En su opinión les sacan mucho más partido y provecho.

Parecida respuesta nos da el **sujeto 4**. Sostiene que el alumno, generalmente, aporta más, y visto desde una perspectiva positiva y constructiva. En este sentido, aprende con ellos puesto que hacen cosas que el docente no sabe. Percibe que van más allá y que tienen mucha facilidad para relacionarse con ellas y usarlas. Eso sí, nos puntualiza que algunos alumnos no siguen esta línea y hacen un uso incorrecto o se limitan a hacer lo preciso y necesario.

El **sujeto 5** va en una dirección diferente. Antes nos afirmaba que, bajo su punto de vista, las TIC son un elemento para buscar información, por lo que en respuesta a esta cuestión afirma que hacen lo que había planificado, puesto que el discente acude a la web o espacio requerido en busca de ampliar datos o recabar los expuestos en clase.

El **sujeto 6** afirma que los alumnos hacen el uso que se diseña, puesto que es algo que viene preestablecido por el centro en el que imparte docencia y que no hay espacio para la creatividad, vista desde la perspectiva de introducir nuevas TIC o elementos no planificados, o usos diferentes a los planificados por parte del alumnado.

Por su lado, el **sujeto 7** nos dice que las emplean para lo que se diseñan, que en su caso es para comunicarse entre profesores y alumnos –o entre estos últimos–, como herramienta para la investigación, para compartir información y para hacer seguimiento al estudiantado.

Finalmente, el **sujeto 8** no nos aporta si se cumple o no lo que diseña en las diferentes actividades, pero nos traslada los usos que hace de ellas: consulta, elaboración de materiales tales como vídeos, mapas mentales, documentos, etc.

SEXTA PREGUNTA

Para la sexta cuestión, hemos preguntado por el empleo de las TIC para la evaluación del alumnado.

El **sujeto 1** es coherente con lo dicho hasta ahora y explica que hace una evaluación continua con actividades durante el curso y un examen al finalizar el semestre. Para todo el proceso de evaluación hace un uso de las TIC relacionado con la búsqueda de información y contenidos. Para el examen final, que consiste en una serie de preguntas de razonamiento, así como de casos prácticos, pueden llevar la documentación que consideren oportuno. No persigue la memorización del temario, sino la reflexión y razonamiento.

El **sujeto 2** tiene un sistema mixto y variado de evaluación a partir de las TIC. Hasta la irrupción de la pandemia, los exámenes se llevaban a cabo de forma presencial, pero a partir de la situación de la COVID han desarrollado una tecnología específica –de reconocimiento facial, por ejemplo– acorde con la legislación vigente para llevarlos a cabo de forma virtual con seguridad. Afirma que, además del examen final, emplea la *gamificación* para evaluar, exámenes tipo test, ejercicios con TIC... En este sentido, considera que las TIC han ayudado, puesto que algunos se autocorrigen con una rúbrica y eso ahorra tiempo, aunque haya que corregir otros a mano.

Por su lado, el **sujeto 3** sostiene que han hecho todo virtual durante la pandemia, pero que van a volver al examen presencial cuando sea posible. Lo considera una parte imprescindible en la formación del alumno, para que desarrollen ciertas habilidades necesarias. La experiencia con la evaluación virtual ha sido buena y mantendrán cosas. Han hecho exámenes orales a través de videoconferencia, subidas de actividades al campus, test temporalizados, etc.

Por su parte, el **sujeto 4** nos deja claro que ha adaptado el formato de la evaluación en función del contenido y la asignatura «A no ser que el temario sea muy teórico la tendencia es hacerlo todo muy práctico dejando de lado el clásico examen escrito». De hecho, nos confirmaba que su evaluación ha sido continua con el fin de poder ver la evolución completa del estudiante. Eso sí, ha tenido que ser todo 100 % virtual en época de pandemia. La plataforma ha sido el espacio empleado, además de elementos de *gamificación* como Kahoot.

En esta cuestión el **sujeto 5** es el más claro y conciso: «Examen presencial tipo test establecido por la universidad. No hay actividades durante el curso, solo el examen final». Por tanto, las TIC no tiene papel alguno en el proceso de evaluación, o por parte del docente o por parte del centro.

El **sujeto 6** nos indica que se ciñe a las instrucciones del centro: ciertas actividades durante el curso y un examen final. Este último suele ser tipo test, que cuenta con una rúbrica y sale corregido automáticamente tras realizarlo el alumno. Hay, sin duda, una planificación total por parte del centro, que maneja unas herramientas claras y determinadas de antemano. De hecho, sostiene que, más allá de las actividades que prepare para los alumnos a lo largo del curso, el examen final tiene un peso mayor en la nota final (75 % del total aproximadamente).

El **sujeto 7** es otro de los docentes cuya docencia es completamente virtual, antes y después de la COVID, y toda la evaluación se lleva a cabo a través de la plataforma. Las distintas actividades que se piden al estudiante quedan registradas en el aula virtual y es el propio alumno el que pide que sean corregidas por el docente. Esto supone un cambio respecto al resto de individuos, ya que la corrección parte de la voluntad del discente y no de la exigencia de una fecha del docente (a pesar de que haya una serie de acotaciones temporales amplias).

Por último, el **sujeto 8** practica la evaluación continua. El discente va realizando una serie de actividades a lo largo del curso, que entrega en la plataforma del centro, y hace un examen final.

SÉPTIMA PREGUNTA

Seguidamente tenemos la cuestión relacionada con la tipología de recursos virtuales propios que elaboran para ayudar al estudiante a profundizar o ampliar en un tema concreto.

El **sujeto 1** afirma desarrollar vídeos, presentaciones e infografías. Además, como participa en un programa de radio donde hay un espacio dedicado al protocolo, elabora *podcasts* que usa en las clases.

El **sujeto 2** sostiene de forma rotunda que muchos vídeos. En su opinión, la naturaleza de la materia que imparte pide este tipo de elemento. Además, los alumnos lo demandan. También elabora recursos basados en la *gamificación* y presentaciones visuales.

Por su parte, el **sujeto 3**, como nos relataba anteriormente, nos traslada que no los realiza, sino que redacta el contenido y el departamento específico del centro los lleva

a cabo. Este departamento no está compuesto por especialistas en pedagogía, sino por informáticos. En función del contenido proporcionado por el docente, ellos deciden qué formato le dan y en qué herramienta TIC concreta. El profesor ha de adaptar aquello que les proporciona al formato que el departamento exige.

En lo que respecta al **sujeto 4**, nos traslada que emplea las presentaciones clásicas, que se está formando en WordPress para su usarlo, el Canva para infografías, la nube y el Google Meet y Zoom.

El **sujeto 5**, en la línea que ha seguido hasta ahora, sostiene que no emplea nada más allá de las presentaciones que elabora y que va actualizando cada uno o dos cursos.

El **sujeto 6** reitera que se ciñe a lo que el centro le ofrece en la plataforma, aunque, en ocasiones, añade enlaces, vídeos... que puedan ser de interés para el estudiante por su contenido.

Por su parte, el **sujeto 7** sostiene que, además del clásico canal que supone el correo electrónico, cuentan con *webinars*, píldoras, reuniones virtuales, blogs, webs, Skype, el teléfono y, recientemente, han incorporado la herramienta Moonback. Esta supone un canal que permite comunicar de manera muy operativa, a través de mensajes de vídeo muy cortos y dirigidos solo a un alumno en particular, cualquier tipo de consideración que se le quiera transmitir. Es una forma de contestar al alumno cuestiones que serían muy extensas de desarrollar si fueran a través de un *e-mail*.

El **sujeto 8** nos da una respuesta corta pero concisa: «Vídeos, uso de herramientas como mural o similar para trabajos colaborativos».

OCTAVA PREGUNTA

La antepenúltima pregunta está relacionada con el trabajo colaborativo. Hemos querido que los docentes nos describan más detalladamente el empleo que hacen del mismo con el fin de valorarlo y qué sería necesario mejorar para hacer un uso óptimo. Hasta ahora hemos visto que se emplea de forma mayoritaria, pero sin una planificación y estructuración que conduzcan a su éxito pedagógico

El **sujeto 1** nos dice que sí lo emplea, pero no lo diseña con roles predefinidos. De hecho, lo utiliza en grupos de cinco componentes que selecciona de forma aleatoria. Las actividades que proporciona son casos prácticos que resuelven con la búsqueda de información y otras actividades en la red.

Por su parte, el **sujeto 2** nos comunica que su perfil de alumno no permite el trabajo en equipo. Son estudiantes de diferentes países y en ocasiones no están en la misma franja

horaria y eso les dificulta este formato. Lo ha empleado, pero ha terminado por eliminarlo por los problemas que le ocasiona. Lo sustituye con actividades en foros donde la participación es en grupo, pero de forma asíncrona.

El **sujeto 3** sostiene que en su centro hay asignaturas específicas para el trabajo en grupo dentro del plan de estudios y que en el resto de las materias se suele trabajar en equipo. Depende de la asignatura y su contenido. Lo habitual es que se planteen una serie de problemas a los discentes que han de resolver juntos. Por otro lado, aunque se organizan por su cuenta, es el centro el que decide los integrantes en función de las competencias complementarias que tiene cada estudiante.

El **sujeto 4** lo emplea muy a menudo y de forma estructurada por roles. Estos son elegidos por los discentes dentro de los establecidos previamente por el docente con sus respectivas funciones. Los grupos están compuestos por entre tres y cinco personas dependiendo de la tarea a realizar y los roles se los van intercambiando. Este empleo del trabajo en equipo lo considera muy positivo, puesto que tiene una retroalimentación de los estudiantes en cuanto a la asistencia, quién hace qué, etc. Además, se crea una rúbrica para su corrección y son los propios alumnos los que la aplican. Este es el único profesor que ha detallado la forma en la que debería ser aplicado el trabajo cooperativo, según la bibliografía consultada.

Por otro lado, el **sujeto 5** afirma tajantemente que no emplea el trabajo en grupo por la naturaleza de la materia que imparte.

En la misma línea, el **sujeto 6** nos expone que, al impartir docencia en estudios de máster, en su centro no se contempla el trabajo en equipo por el perfil de alumno que tienen. Por tanto, no lo utiliza. Sin embargo, en otros estudios como los de grado, sí se emplea de forma más habitual.

En cuanto al **sujeto 7**, no nos ha proporcionado respuesta a esta pregunta ni a las tres siguientes. Se le realizó la entrevista antes de añadirlas.

Finalmente, el **sujeto 8** simplemente se limita a exponernos que el trabajo en equipo ayuda a desarrollar la capacidad/competencia de colaboración de los estudiantes, pero no entra en mayores detalles.

NOVENA PREGUNTA

La siguiente cuestión está directamente relacionada con las TIC. Queríamos conocer qué ventajas consideran los docentes que tienen estas en el aula. Es una forma de complementar la segunda pregunta –qué significa el uso de la tecnología dentro del aula–.

A este respecto, el **sujeto 1** considera que la principal es la accesibilidad a grandes cantidades de información. No solo repositorios universitarios o webs de organismos públicos, sino también visitas virtuales a museos, acceso a las bibliotecas de todo el mundo, etc. En su opinión, es una herramienta con muchas posibilidades.

Por su parte, el **sujeto 2** sostiene que en su experiencia aumenta los resultados de aprendizaje. Las TIC aumentan la motivación del estudiantado porque permiten al docente crear formatos más atractivos que los lleva a implicarse en el aprendizaje. De hecho, considera que a través de ellas se consigue mayor interactividad y que estén más al día de lo que ocurre en el sector. Aprecia que, a través de elementos como la *gamificación* o vídeos, el estudiantado consigue retener mejor la información y en los exámenes eso se nota, puesto que aumentan las tasas de éxito y buenas calificaciones.

El **sujeto 3** considera que las TIC suponen ampliar más allá los límites del aula. El hecho de que tengan acceso a tanta información y actualidad del sector hace que el estudiante esté más conectado con la profesión. En lo que respecta al docente, sostiene que le permiten mayor rapidez en el *feedback*.

Por otro lado, el **sujeto 4** apunta directo al contenido. En su experiencia, las TIC le permiten un nivel de creatividad muy grande a la hora de generar contenido y eso da la posibilidad de diseñar clases más entretenidas que aumentan la atención de los estudiantes.

El **sujeto 5**, en línea con lo declarado hasta el momento, sostiene que le permiten la visualización del contenido que imparte y que de otro modo sería muy abstracto. Además, le facilitan estar actualizado sobre las novedades en la materia. Afirma también que para el discente son una herramienta interesante, puesto que puede ampliar aquello que ve en el aula. Finalmente, nos indica que las RR. SS. permiten intercambiar información y opiniones con otros actores del sector.

El **sujeto 6** considera que tienen muchas ventajas, pero no se aplican todas. Al ser muy nuevas, tenemos que ir conociendo las herramientas poco a poco y aprender a aplicarlas. Al estudiante le permiten inmediatez y afirma que se necesita voluntad por parte de docentes y discentes para aprender a trabajar con la tecnología.

El **sujeto 7** no ha respondido a esta cuestión.

Y, por último, en cuanto al **sujeto 8**, considera que las TIC tienen la ventaja de aumentar las herramientas didácticas para docentes y discentes.

DÉCIMA PREGUNTA

Por último, tenemos la última pregunta relacionada con la formación: «¿Cómo está siendo el papel de tu centro en cuanto a ofrecer formación para prepararte para el empleo de la tecnología en el aula? ¿Qué opinión te merece el papel de la formación para la docencia?».

El **sujeto 1**, en relación con su experiencia en el centro que imparte clase, considera que se necesita hacer más esfuerzos en formación. Hay muchas personas que no han usado nunca las TIC para las clases y eso produce que no sepan sacarle el máximo partido a las herramientas con las que se cuenta o, simplemente, que no sepan emplearlas. Afirma que no ha tenido formación en ningún sentido y que ha tenido que ser autodidacta o recurrir a compañeros para aprender cómo funcionan muchas de las opciones presentes en la plataforma.

Por otro lado, el **sujeto 2** está contento con la formación recibida en su centro. Recordemos que este centro ha compartido tecnología con otros centros y afirma que siempre están a la última ofreciendo formación sobre las últimas TIC. Todos los jueves tiene un «club» donde acceden a formaciones en nuevas aplicaciones, RR.SS. y otros recursos con potencial pedagógico. De hecho, el docente tiene la capacidad de proponer que uno de esos talleres vaya relacionado con una nueva herramienta concreta, o que refuercen sobre otra anterior, etc. La universidad tiene un departamento específico dedicado a ello.

El **sujeto 3** considera que la formación es importante en su centro, especialmente tras la pandemia. Todos los docentes tienen que acudir de forma obligatoria a unas jornadas introductorias donde se les forma alrededor de los valores del centro, la metodología pedagógica y cómo funciona el campus virtual. Si no asisten a esta formación, no pueden impartir docencia en el centro. Por otro lado, y como apuntaba anteriormente, afirma que en su institución educativa tienen el «departamento de sistemas» compuesto por informáticos, sin experiencia pedagógica, que organiza y celebra reuniones formativas alrededor de una *app* concreta, una aplicación, etc. Incluso hacen vídeos a modo de tutoriales y otros materiales, de ser necesario. Es el mismo departamento que nos decía anteriormente que convierte los contenidos en materiales pedagógicos a petición de los docentes.

Por su parte, el **sujeto 4** considera imprescindible la formación y que se debe seguir proporcionando. Desde su punto de vista, al centro en el que imparte docencia le ha costado mucho darse cuenta de ello, pero que ahora la proporcionan de forma activa y suficiente. Gracias a ello le puede sacar más partido a las herramientas de las que dispone y otras fuera de su plataforma que considera necesarias e importantes para la docencia. De hecho, han puesto en contacto a los diferentes profesores que imparten

las mismas asignaturas con el fin de poder compartir actividades y contenidos. De este modo, entre ellos saben qué contenidos imparten con el fin de evitar reiteraciones en otras asignaturas y optimizar el tiempo en el aula.

En cuanto al **sujeto 5**, afirma que ha ido formándose a marchas forzadas por la situación. Añade que el centro no le ha proporcionado formación de ningún tipo, que ha tenido que ser completamente autodidacta con lo que ha considerado necesario para su práctica docente.

El **sujeto 6** sostiene que su centro educativo ofrece una formación amplia y suficiente, y, además, otras empresas e instituciones externas ofrecen formación. Más allá de esto, afirma que la cuestión es si después tendrá la opción de aplicarla. Al trabajar con una plataforma que está limitada y acotada por la propia institución, no sirve de mucho el formarse en TIC. No tiene la oportunidad de emplearlas. Eso sí, ha recibido formación en ciertas herramientas que se tienen pensando aplicar en el futuro.

Recordamos que el **sujeto 7** no respondió a esta cuestión, puesto que se incorporó a la entrevista con posterioridad a su participación.

Finalmente, el **sujeto 8** considera muy importante y fundamental la formación con el fin de hacer la transición a una metodología pedagógica más tecnológica. Sostiene que su centro es consciente de ello y está promoviendo formación para que los docentes sean capaces de aprender cómo es su funcionamiento, así como las diferentes herramientas, tales como ordenadores, tabletas, etc.

3.5. Trabajo de campo en las aulas durante el curso 2020/21

Seguidamente, vamos a ver con detenimiento el trabajo de campo llevado a cabo en las aulas de la Universitat Jaume I (UJI) el pasado curso 2020/21. Tras la investigación sobre el empleo de las TIC en el aula, así como la metodología pedagógica, aplicamos los conocimientos con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Examinaremos qué cambios hemos hecho, cuáles han ido bien y qué mejoras proponemos para el próximo curso.

Fruto de este trabajo de investigación, de la coyuntura generada por la COVID y como consecuencia de una primera experimentación realizada al inicio de esta tesis doctoral durante el curso 2018/19, se planteó un proyecto de innovación tecnológica para implementar en la asignatura de Protocolo y Organización de eventos, enmarcada como asignatura optativa de cuarto curso del grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universitat Jaume I.

Esta materia tiene una larga trayectoria y tradición en este centro. Ya previamente al cambio que ha supuesto en la educación superior su adaptación al modelo europeo, se impartía en el primer curso de la licenciatura en Publicidad y RR. PP. En este caso, era también una optativa para el segundo semestre y su extensión era superior a la actual. Ambas duran un semestre completo, pero en la actualidad –situada en el segundo semestre del cuarto curso– tiene una duración notablemente inferior porque a principios de abril los alumnos se marchan a hacer las prácticas en empresa, lo cual acorta este último semestre. Si atendemos a la cantidad de alumnos, en ambos casos cuenta con una dotación de 50 plazas que se llenan completamente casi todos los años. Por ello, es una asignatura que tiene un claro interés para los estudiantes.

Desde su puesta en marcha en la licenciatura, la asignatura ha pasado por varios profesores hasta que la profesora-doctora Estela Bernad Monferrer tomó el mando en el curso 2006/07 y sigue impartiendo la docencia actualmente. Durante varios cursos organizó un congreso internacional de protocolo y organización de eventos, se han ofrecido cursos específicos de la materia para profesionales fuera de los grados y se ha puesto especial hincapié en desarrollar e investigar algo tan importante en la Comunidad Valenciana como es el evento tradicional.

Siguiendo con el trabajo llevado a cabo en la asignatura, hemos de decir que el objetivo propuesto fue muy claro: introducir las TIC en aula y cambiar la metodología pedagógica para poder adaptarla a la actualidad y a un entorno presencial, híbrido y virtual en función de las necesidades. La idea era componer una nueva metodología «camaleónica» que permitiera adaptarse a cualesquiera que fueran las circunstancias del momento. Dicho de otro modo, que si en alguna ocasión hubiera habido cualquier

eventualidad que cambiara las condiciones de la clase presencial, se pudiera seguir con la docencia sin alterar el sistema. Tal y como veíamos anteriormente, en palabras de Salinas: “Estamos hablando, pues, de cambios que producen mejora, cambios que responden a un proceso planeado, deliberativo, sistematizado e intencional, no de simples novedades, de cambios momentáneos ni de propuestas visionarias” (2004, p. 4).

Todo ello, por supuesto, basado en los principios descritos y analizados en la introducción del marco teórico referente a la pedagogía. Por ello, y tal y como proponía Salinas, lo primero que hicimos fue analizar las opciones tecnológicas de las que dispone la Universitat Jaume I. No podemos trabajar en un proceso de innovación pedagógica sin tener en cuenta los cimientos sobre los que podemos construirla y que depende de las posibilidades del centro.

En este caso, la universidad, tal y como han hecho otros centros educativos, ha tenido que preparar a marchas forzadas su incorporación a los nuevos procesos de enseñanza en los que las TIC son protagonistas de primer orden. Sobre todo, tras la necesaria adaptación a la no presencialidad que ha venido propiciada por el escenario que ha incorporado la COVID19. Durante la pandemia, la UJI ha introducido muchas mejoras haciendo el Moodle –aula virtual– una herramienta perfecta combinada con el entorno de Google. Estas herramientas, más otras externas, han sido las que hemos aplicado y no han supuesto limitación alguna para poder llevar a cabo la innovación tecnológica docente.

Antes de pasar a ver más en detalle lo ocurrido en el curso 2020/21, consideramos primordial el dar unas pinceladas del origen de todo este trabajo: el curso 2018/19. Que las TIC habían de incorporarse a la docencia lo teníamos asumido y decidido, pero la mejor forma de hacerlo y si ese cambio sería bien recibido por los estudiantes no era algo que tuviéramos claro. Por ello, en el curso 2018/19 quisimos empezar por algo sencillo, pero que supusiera un cambio: introducir las escenas de series de TV y las RR. SS. como Twitter. El uso de ambas herramientas fue bien recibido por el estudiantado y los resultados fueron buenos. No solo a nivel de calificaciones, sino de aprendizaje. Son elementos que ayudan a desarrollar otras competencias necesarias en el campo del protocolo y la organización de eventos, como es el análisis de imágenes. Por consiguiente, y tras una primera experiencia exitosa, decidimos seguir avanzando en el curso 2020/21 hacia la adopción total de la tecnología en la asignatura.

En cuanto a la asignatura, lo primero que nos hemos encontrado es que había que planificar la docencia *on-line* forzosamente por cuestiones relacionadas con la COVID-19. La asignatura se ha encontrado con el hecho añadido de que se imparte en el segundo cuatrimestre del cuarto curso de los grados, lo que implica que la docencia es

más corta por el inicio de las prácticas de los estudiantes. Por ello, las clases en esta materia duran solo ocho semanas. En este curso, desde el 4 de febrero hasta el 30 de marzo 2021.

A la hora de diseñar la guía docente de la asignatura, se estructuró en clases de teoría y clases de práctica. En este sentido, la docencia se dividió en dos días –martes y jueves– con un total de 3 horas por día. Los martes se dedicaban a la parte teórica de la materia y los jueves a la práctica.

Para cumplir con los objetivos propuestos en esta materia, para cada clase se proporcionaron ejercicios a realizar por el alumnado en equipo. Los 50 alumnos se dividieron en grupos de tres (alguno de cuatro componentes) para potenciar el trabajo cooperativo, que ha supuesto el 90 % de la carga de la asignatura.

En el mes de diciembre de 2020, el equipo docente que imparte esta asignatura se reunió para acordar el temario y ver propuestas pedagógicas para poder desarrollarlo. Se decidió un temario completo que diera una visión general y amplia de la materia y un grupo de prácticas destinadas a complementar la teoría, a la vez que llevar al discente a su puesta en práctica con el fin de su asimilación a través del trabajo significativo y los diferentes niveles de la taxonomía de Bloom.

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

Antes de entrar en detalle sobre el contenido de la asignatura, queremos detallar los objetivos pedagógicos planteados con la asignatura.

GENERALES

- 1) Que el alumno sea capaz de conceptualizar y diferenciar entre las dos disciplinas que suponen el protocolo y la organización de eventos.
- 2) Que sepa caracterizar e identificar ambas disciplinas como herramientas de comunicación.
- 3) Que pueda desarrollar e implantar la estructura de un acto.

ESPECÍFICOS

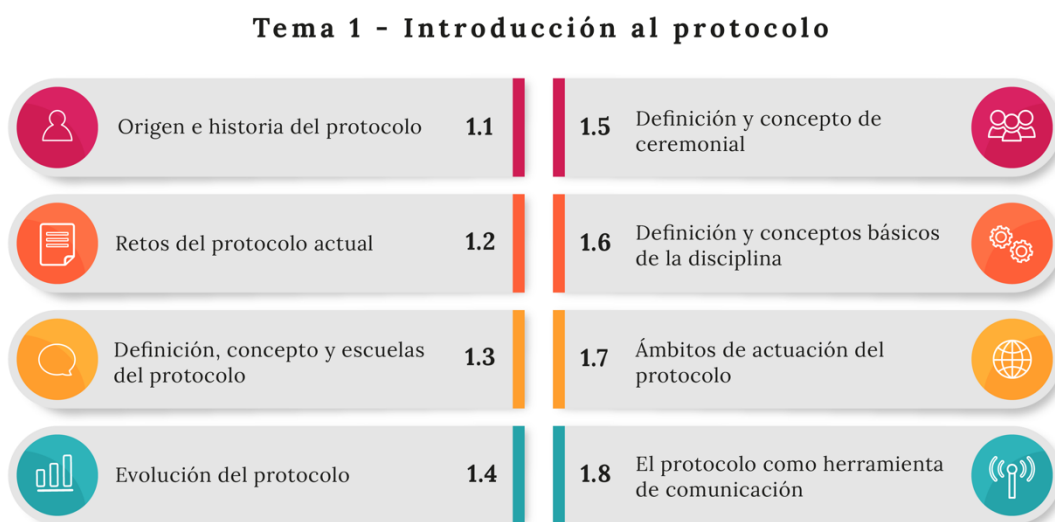
- 1) Que sea capaz de reconocer e identificar la complejidad de la disciplina del protocolo, así como los retos con los que cuenta la materia desde una perspectiva científica y desde la práctica profesional.
- 2) Que adquiriera la capacidad de distinguir, identificar y explicar los diferentes conceptos y ámbitos de aplicación del protocolo con el fin de poder reconocerlos.

- 3) Que sepa identificar el protocolo y la organización de eventos como herramientas de comunicación, así como generar una estrategia de comunicación para medios para la proyección de sus actos.
- 4) Que sea capaz de definir e identificar el protocolo institucional y corporativo, así como la relación que hay entre ambos y sus diferencias.
- 5) Ha de demostrar ser capaz de construir correctamente el discurso protocolario en los ámbitos institucional, corporativo y social.
- 6) Identificar, reconocer, detectar y distinguir los elementos básicos del protocolo y los eventos: espacios, personas, tiempos y símbolos.
- 7) Identificar, conocer, construir, estructurar y defender las diferentes partes de las que está compuesto un evento –preevento, ejecución y postevento– y su contenido.
- 8) Desarrollar la capacidad de reconocer e identificar en imágenes o vídeos los diferentes elementos propios del discurso protocolario y de la organización de eventos.
- 9) Identificar, conocer y saber poner en práctica los elementos del protocolo social: restauración e imagen.
- 10) Desarrollar la capacidad de poder construir discursos en diferentes formatos y plataformas digitales.

Por tanto, una vez enumerados los objetivos generales y específicos de los que partimos con la asignatura, veamos con detenimiento el temario desarrollado para tal fin, así como las prácticas que contenía. Para estas últimas, emplearemos el siguiente formato para su descripción: primero, la definición del contenido de la misma; segundo, especificaremos el grado de participación del alumnado; en tercer lugar, definiremos y detallaremos la rúbrica empleada y la evaluación llevada a cabo; finalmente, hablaremos de las observaciones y/o resultado final obtenido a nivel pedagógico.

ADECUACIÓN DEL TEMARIO AL NUEVO PLANTEAMIENTO DE LA ASIGNATURA

Imagen 95: contenido del tema 1



Fuente: elaboración propia

El primer tema se reconfiguró completamente respecto a lo impartido en el curso anterior. El objetivo era dar una visión general y más actual de la disciplina, de acuerdo con las últimas investigaciones científicas a las que hemos tenido acceso. De hecho, se decidió incorporar parte de los resultados obtenidos en este trabajo de investigación. Esta parte se materializó, fundamentalmente, en el punto 1.2. En definitiva, con este primer tema se quería aportar al alumnado una fotografía actual y reciente del estado del protocolo no solo desde la perspectiva profesional, sino también científica.

Desde un inicio se decidió hacer este tema en formato *podcast* –de entre 10 y 15 minutos máximo de duración–, y algunos temas tendrían asociados una práctica con el fin de trabajar el contenido. Por problemas de tiempo de parte del equipo docente, finalmente solo los temas del 1.1 al 1.4 y el 1.8 fueron creados en formato *podcast*. De los temas 1.5 al 1.7 se hizo una explicación con una presentación en formato clase magistral.

En lo que respecta a la parte teórica, hemos de decir que ha venido, sin lugar a duda, marcada por la situación de virtualidad. El alumnado no está acostumbrado a este tipo de modalidad y la percepción –con este grupo concreto– ha sido que no han sido demasiado participativos, en general, además de no mostrarse abiertos a encender la cámara y poner el micrófono. La dirección de la asignatura no quiso obligarles a ello y esto, ha generado una situación complicada, puesto que tan solo uno o dos alumnos lo han hecho durante todo el curso. Esta es una de las cuestiones que se van a cambiar para futuras ocasiones de virtualidad: habrá obligación de poner la cámara, haberse

aseado y vestido como si se fuera a asistir presencialmente y el micrófono deberá emplearse cuando se requiera. Lo mejor es tratar de revestir las clases no presenciales con aquellos elementos que sí tienen las presenciales con el fin de darle un punto de cercanía a los alumnos. Además, como decíamos, la virtualidad es nueva por lo que deben recibir una serie de parámetros con los que trabajar y hacer esta transición más llevadera.

Por otra parte, en el tema 1 tuvimos algunos contratiempos. Por un lado, el equipo de diseño del temario cometió el error de poner mucha carga conceptual y de prácticas en una misma clase. Sabíamos que podíamos tener el tiempo justo para todo lo que queríamos hacer y el resultado estuvo más alejado de lo planificado. Por ello, la primera semana pedimos solo las tres primeras prácticas y las otras dos se entregaron la semana siguiente, que tenía menos carga, tal y como veremos a continuación. Por otro lado, y en relación con la primera dificultad, no dio tiempo a ver la parte 1.8 del temario. Por ello, se guardó para el tema 4, donde retomábamos el contenido relacionado con los medios de comunicación.

Veamos, a continuación, las prácticas asociadas a este primer tema.

- 1) La primera de ellas, y perteneciente al punto 1.1 referente al origen e historia del protocolo, consistió en una búsqueda de imágenes. El objetivo del ejercicio era que empezaran a identificar escenas y elementos del protocolo en fotografías. Se les mostró una serie de cuadros clásicos²⁷ –la obra de Jacques-Louis David sobre la coronación de Napoleón, entre otros ejemplos– en los que se podían ver escenas y elementos del protocolo. A partir de ahí, se les pidió componer por grupos un portafolio en la red social Pinterest con fotografías y entregar un archivo por escrito en el que se describieran los elementos de la escena propuesta. Se dio una semana de tiempo para poder hacer tanto esta práctica como el resto de las del tema 1.

Todos los grupos participaron en esta actividad, aunque su desarrollo por parte de la mayoría de los alumnos fue bastante mejorable. La siguiente imagen muestra la rúbrica de corrección seguida para su corrección.

²⁷ Ver anexo 4.5.2 para ver todas las imágenes incluidas a modo de ejemplo para los alumnos.

Imagen 96: rúbrica para la corrección de la práctica 1.1

Ejercicio 1.1 - Búsqueda de imágenes I		
Criterio 1	Selección correcta de la imagen	0,3 puntos
Criterio 2	Correcta descripción de la imagen	0,3 puntos
Criterio 3	Correcta argumentación crítica de cada imagen	0,4 puntos
Total por cada imagen, 1 punto. Total del ejercicio, 10 puntos.		

Fuente: elaboración propia

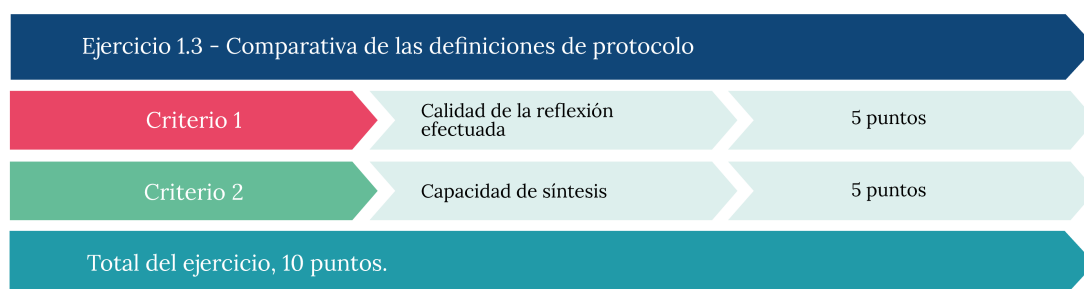
De los 16 grupos, ocho de ellos suspendieron la práctica y el resto, en su mayoría, obtuvieron unas notas de entre 5 y 6 puntos. Muchos de ellos no habían tenido contacto con esta materia anteriormente, por lo que tuvieron muchas dificultades para seleccionar las imágenes, no indicaban correctamente los elementos o las fotografías no cumplían con los requisitos requeridos.

Entendimos que fue prematuro exigir esta práctica al inicio de la asignatura, por lo que decidimos no tenerla en cuenta para las notas. En el futuro se volverá a implantar, pero con dos posibles configuraciones. La primera opción sería la de ubicarla en otro estadio más avanzado del curso. Los alumnos ya tendrán más contacto con la asignatura y habrán desarrollado más la visión protocolar. La otra opción es hacer una selección de imágenes por el equipo docente, para que ellos sean los que las analicen. De este modo, eliminamos el factor búsqueda de fotografías con el fin de que ellos se centren en su análisis.

- 2) El segundo ejercicio era el correspondiente al punto 1.3 referente a la definición, concepto y escuelas de protocolo. La actividad consistía en realizar un comentario crítico a partir de un análisis y reflexión de las ocho definiciones de la disciplina. El alumnado debía buscar similitudes, diferencias y otros elementos. Cuatro de ellas aportadas en el *podcast* y cuatro, en un documento adicional. Las aportadas a través del *podcast* tenían que copiarlas, convirtiéndose en una actividad no de mera lectura pasiva, sino de acción pedagógica activa. Para evitar un exceso narrativo, se limitó a una hoja la extensión del documento a entregar.

La participación fue alta también en este caso, aunque no hubo preguntas o cuestiones alrededor de la misma en el aula. De los 16 grupos, dos de ellos suspendieron la práctica, varios obtuvieron notas de alrededor de un 6, y tres superiores al 8 de 10 puntos. La rúbrica de corrección aplicada fue la siguiente:

Imagen 97: rúbrica para la corrección de la práctica 1.3



Fuente: elaboración propia

Los resultados de este ejercicio fueron decepcionantes para el equipo docente. Se planteó como una actividad que buscaba el aprendizaje significativo, exactamente el aprendizaje de tipo descubrimiento, pero acabó siendo un aprendizaje mecánico que no condujo a aprender. Los alumnos no pidieron en el aula que se profundizara en las definiciones tras escuchar el *podcast*. La sensación del profesorado es que no había interés en el tema, solo se quería cumplir con la práctica para aprobar.

De cara al siguiente curso, este ejercicio se replanteará ocupando una clase única con trabajo cooperativo. Se le dará una definición a cada grupo para su análisis y, posteriormente, se hará una puesta en común y debate. A partir de ese trabajo se tendrá que elaborar el comentario. Con este replanteamiento, esperamos aplicar en mayor medida el aprendizaje significativo, así como acentuar el papel de guía pedagógico del docente. Ambos cambios están hechos con la finalidad de que cambien los resultados obtenidos en esta primera experiencia.

- 3) La siguiente actividad fue para el apartado 1.4, dedicado a la evolución del protocolo a lo largo de la historia. La propuesta era hacer por grupos un vídeo a partir de un *storytelling* propio sobre la bandera como elemento simbólico y el origen, historia y elementos que componen la española. Esta actividad la tenían que elaborar y entregar a través de la plataforma educativa para vídeo Flipgrip, con una limitación de cinco minutos de duración, y la advertencia de que puntuaba la creatividad y la presentación del vídeo. Por último, como muchos de ellos no conocían esta herramienta, se les enseñó a usarla con unos vídeos tutoriales.

La participación del alumnado fue alta. Todos los grupos la entregaron y buscaron información adicional más allá de la aportada por el equipo pedagógico. La rúbrica empleada para su corrección fue:

Imagen 98: rúbrica para la corrección de la práctica 1.4

Ejercicio 1.4 - Realización de un vídeo sobre banderas y la historia de la enseña española		
Criterio 1	Conocimientos sobre banderas y su significado	2 puntos
Criterio 2	Bandera española: historia y sus elementos	2 puntos
Criterio 3	Capacidad de síntesis de los conocimientos expuestos	3 puntos
Criterio 4	Creatividad y originalidad de la historia desarrollada	3 puntos
Total del ejercicio, 10 puntos.		

Fuente: elaboración propia

El resultado de esta actividad fue muy satisfactorio. La mayoría de los grupos hicieron unos vídeos ajustados a los requisitos indicados y muy interesantes a la vez que creativos. Las notas fueron altas en la mayoría de los casos.

- 4) En el apartado 1.6, relacionado con la definición y conceptos básicos alrededor del protocolo y el ceremonial, hicimos otra de las prácticas. El objetivo era asentar conceptos claves de la disciplina que se habían explicado durante la clase magistral con ejemplos visuales: acto público o privado y sus subdivisiones, evento oficial o no oficial, de transcendencia pública o privada, etc. La forma de presentación era la misma que en la primera práctica: debían hacer una selección de imágenes de bancos en internet para componer un tablero de Pinterest por grupos, así como presentar un archivo de texto con el comentario crítico de las imágenes.

La participación fue alta, puesto que todos los grupos la entregaron, y, aunque al principio no preguntaron al respecto, empezaron a pedir tutorías cuando se corrigió y se suspendió a algunos grupos. La rúbrica empleada para su corrección fue la que detallamos a continuación:

Imagen 99: rúbrica para la corrección de la práctica 1.6

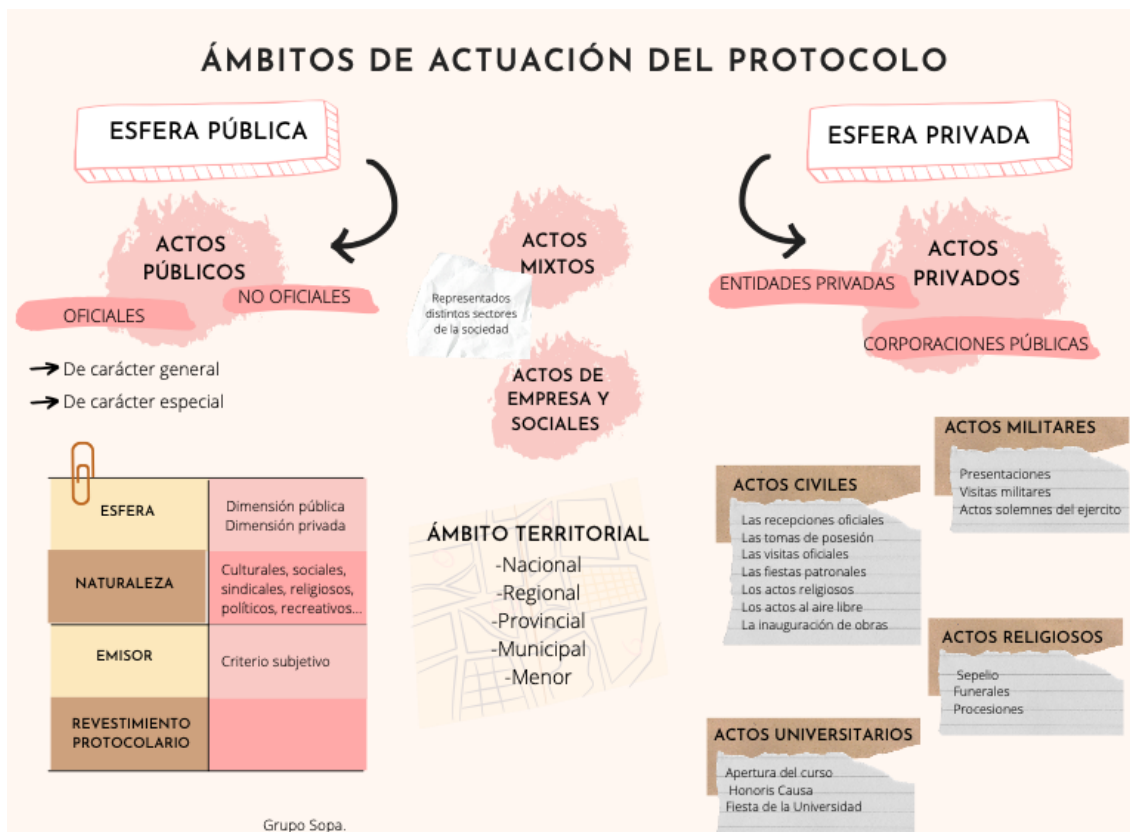
Ejercicio 1.6 - Búsqueda de imágenes II		
Criterio 1	Selección correcta de la imagen	0,3 puntos
Criterio 2	Correcta descripción de la imagen	0,3 puntos
Criterio 3	Correcta argumentación crítica de cada imagen	0,4 puntos
Total por cada imagen, 1 punto. Total del ejercicio, 10 puntos.		

Fuente: elaboración propia

Este ha sido un ejercicio de muchos contrastes, que sin duda alguna ha ayudado a los alumnos a asentar y tener muy claros estos conceptos. Hubo grupos que hicieron un gran trabajo, pero otros se limitaron a describir las fotografías. Casi la mitad de los grupos suspendieron el ejercicio y se les pidió hacerlo de nuevo. Se consideró que, a pesar de los suspensos, la otra mitad de ellos lo había hecho muy bien y que se debía volver a hacer. Por ello, primero se abrió un foro en el aula virtual dedicado a esta actividad donde el equipo docente puso dos imágenes de ejemplo con su respectivo comentario. A partir de ahí, se pidió a los alumnos que preguntaran dudas o pidieran tutorías y que hicieran de nuevo la práctica. Todos los suspendidos superaron el ejercicio en la segunda vuelta y algunos con muy buenas calificaciones.

- 5) Finalmente, la última práctica fue la dedicada al tema 1.7, referido a los ámbitos de actuación del protocolo. Pedimos a los estudiantes que hicieran un mapa conceptual sobre los ámbitos y subámbitos de actuación del protocolo a través de la herramienta *on-line* Canva. Les informamos de que íbamos a tomar en consideración la creatividad y la forma de presentación del documento. Se les proporcionaron varios vídeos tutoriales sobre cómo hacer un mapa conceptual con esta plataforma. Este es un ejemplo:

Imagen 100: ejemplo de mapa conceptual



Fuente: grupo de alumnos del trabajo de campo 2021

La actividad funcionó muy bien, obtuvo muy buenas calificaciones en la mayoría de los casos y la participación fue alta. De hecho, como en el caso anterior, durante el desarrollo de otras prácticas los estudiantes demostraron que dominaban la materia con mucha soltura. Veamos la rúbrica empleada para su corrección:

Imagen 101: rúbrica para la corrección de la práctica 1.7

Ejercicio 1.7 - Mapa conceptual		
Criterio 1	Calidad del contenido	7 puntos
Criterio 2	Estética y creatividad del formato	1 punto
Criterio 3	Claridad expositiva	1 punto
Criterio 4	Síntesis expositiva	1 punto
Total del ejercicio, 10 puntos.		

Fuente: elaboración propia

Tema 2 - Protocolo empresarial o corporativo



Fuente: elaboración propia

Este tema supone una reconfiguración completa. En un principio iba a tener seis subapartados, pero dos de ellos se fusionaron en lo que es actualmente el punto 2.3. Con el fin de variar la mecánica respecto a la semana anterior de *podcast*, en esta parte del temario decidimos hacer textos cortos de entre tres y seis páginas para su lectura. Además, solo llevarían asociadas dos prácticas, más las dos del tema 1 que se quedaron pendientes, para realizar y entregar en una semana.

En esta semana, tal y como decíamos, los alumnos seguían sin poner la cámara de forma voluntaria y no había demasiada participación con el micro. Eso sí, en esta ocasión dio tiempo a ver todo el temario planificado para la sesión de forma íntegra y hubo tiempo de que preguntaran e hicieran los comentarios oportunos.

Estos son los dos ejercicios diseñados:

- 1) El primero de ellos es el perteneciente al tema 2.1, dedicado a la definición y concepto de protocolo empresarial. Los alumnos, a partir del *storytelling*, debían crear tres historias en las que pudiéramos ver los elementos del discurso protocolario corporativo. Por tanto, el objetivo era redactar historias cuyo eje principal demostrara que habían asimilado este concepto. No se proporcionaron límites de extensión, se les dijo que la presentación y la creatividad de las historias se tendrían en cuenta y que su formato era libre. Podían entregarlo en texto, vídeo, imágenes, hilo de Twitter, etc. La participación fue completa y tuvimos algunos correos electrónicos y tutorías destinadas a hacer aclaraciones al respecto. Como en los casos anteriores, empleamos una rúbrica de corrección para su evaluación.

Imagen 103: rúbrica para la corrección de la práctica 2.1

Ejercicio 2.1 - Historias protocoleras		
Criterio 1	Calidad del contenido expuesto	4 puntos
Criterio 2	Claridad y síntesis expositiva	2 puntos
Criterio 3	Creatividad y originalidad de la historia desarrollada	4 puntos
Total del ejercicio, 10 puntos.		

Fuente: elaboración propia

La práctica fue un éxito, pese a que alrededor de un 40 % de los grupos no lo hicieron adecuadamente. Se consiguió que aprendieran el concepto de protocolo empresarial y cómo se aplica en la empresa. Aquellos equipos que lo hicieron bien crearon historias muy interesantes donde se veía claramente que habían interiorizado el concepto, y al resto se les dio una segunda oportunidad y todos ellos acabaron superando el ejercicio adecuadamente.

- Finalmente, dentro del tema segundo, en el apartado 2.3 sobre los tipos de eventos corporativos, se les pidió que hicieran una infografía sobre las clasificaciones de dichos actos con la plataforma Canva.

La participación fue alta y satisfactoria, y empleamos una rúbrica para su corrección.

Imagen 104: rúbrica para la corrección de la práctica 2.2

Ejercicio 2.2 - Infografía sobre tipologías de eventos corporativos		
Criterio 1	Calidad del formato	3 puntos
Criterio 2	Estética del formato	1,5 puntos
Criterio 3	Calidad expositiva	3 puntos
Criterio 4	Síntesis expositiva	2,5 puntos
Total del ejercicio, 10 puntos.		

Fuente: elaboración propia

Se valoró la calidad, la estética y el formato de presentación, así como la claridad expositiva y la síntesis. Los resultados de esta actividad, al igual que la anterior, fueron

muy satisfactorios. La gran mayoría de los grupos sacaron muy buenas calificaciones en la materia.

Imagen 105: contenido del tema 3

Tema 3 - Protocolo oficial



Fuente: elaboración propia

El tema 3, dedicado al protocolo oficial, es muy parecido al que se daba en el curso anterior, pero en este caso decidimos añadir la parte 3.5 dedicada al protocolo local y la 3.8 dedicada a la indumentaria. Debido a su longitud y a la falta de tiempo de parte del equipo docente, se decidió emplear la clase magistral para algunas partes del contenido y textos escritos por nosotros y vídeos para otros contenidos, como las parte 3.5 y 3.6 sobre protocolo local y la ordenación de las banderas.

Igual que en las sesiones anteriores, ausencia de cámaras y participación baja. En este tema, a pesar de incluir bastante contenido, por la extensión que se le dio no hubo problema en hacerlo durante una sesión, tal y como estaba planificado, y el alumnado pudo exponer sus dudas o cuestiones al equipo docente.

Asociadas a este tema, se llevaron a cabo dos prácticas para trabajar el contenido:

- 1) La primera de ellas está asociada al punto 3.3, relacionado con el Real Decreto de ordenación de autoridades en España, y planificada con el fin de que aprendieran a ordenar los distintos cargos del Estado. Se les facilitó un listado con autoridades y debían entregar un documento en el que se tendría en cuenta la presentación con la ordenación. Los cargos no se proporcionaron en algunos casos, solo los nombres y la administración a la que pertenecían, para que hicieran un trabajo de investigación por su cuenta.

Esta fue la rúbrica que empleamos para su corrección.

Imagen 106: rúbrica para la corrección de la práctica 3.3

Ejercicio 3.3 - Ordenación de autoridades según el Real Decreto 2099/83		
Criterio 1	Presentación y creatividad	2 puntos
Criterio 2	Ordenación correcta de las autoridades	3 puntos
Criterio 3	Ordenación de las personas no presentes en el RD	3 puntos
Criterio 4	Justificación de la ordenación ejecutada	2 puntos
Total del ejercicio, 10 puntos.		

Fuente: elaboración propia

El resultado fue satisfactorio. Hubo muchos grupos que hicieron un gran trabajo con la práctica y solo unos pocos equipos tuvieron que recuperarla por su mala elaboración. Respecto a la investigación, no todos los grupos lo hicieron y algunos acudieron a fuentes alternativas en vez de ir directamente a la web de la administración correspondiente.

- Finalmente, en este tema tuvimos una práctica relacionada con los símbolos oficiales de la parte 3.6. En este ejercicio proporcionamos a los alumnos un ejercicio escrito dividido en tres partes: la primera eran cuatro casos de actos oficiales o mixtos en los que debían elegir las banderas correspondientes, ordenarlas y hacer una argumentación del por qué se había realizado de esa forma. La segunda parte eran tres imágenes de actos con banderas y debían decidir si el orden de prelación era correcto o no, y explicar por qué. Como colofón, teníamos una última parte en la que debían de buscar dos imágenes de ejemplos de ordenación incorrecta, razonar por qué y proponer la forma de ordenarlas correctamente. Podían conseguirlas, en una base de datos de imágenes o hacerlas ellos mismos en su entorno.

El resultado de esta actividad fue satisfactorio también y la participación, elevada. Describimos, a continuación, la rúbrica de corrección.

Imagen 107: rúbrica para la corrección de la práctica 3.6

Ejercicio 3.6 - Ordenación de banderas		
Criterio 1	Formato de presentación	2 puntos
Criterio 2	Primera parte: ordenación y selección de banderas	3 puntos
Criterio 3	Ejecución adecuada de la 2ª parte con casos erróneos	3 puntos
Criterio 4	Aportación de ejemplos erróneos propios	2 puntos
Total del ejercicio, 10 puntos.		

Fuente: elaboración propia

La mitad de los grupos demostró haberse leído los textos y dominar el tema y se obtuvieron notas bastante altas. El resto de los grupos sacaron notas más bajas, por lo que repitieron la práctica y seguimos trabajando esta temática en otras partes del temario y ejercicios.

Imagen 108: contenido del tema 4

Tema 4 - Protocolo y organización de eventos

 Elementos básicos: personas, espacios, tiempos y símbolos	4.1	4.6 Ubicación y ordenación de los invitados	
 Partes de los eventos: pre, ejecución y post	4.2	4.6 Infraestructura técnica y RRHH	
 La figura del anfitrión: definición y funciones.	4.3	4.8 Relaciones con los medios de comunicación	
 La invitación en los eventos: estructura y redacción	4.4	4.9 Seguridad en los actos	
 Gabinete de protocolo y el programa del acto	4.5	4.10 Situaciones especiales: la COVID	

Fuente: elaboración propia

El tema 4 era el primero en el que dejábamos la parte de protocolo y entrábamos en la disciplina de organización de eventos. Este tema era muy extenso, pero había partes

que ya se habían visto. El punto 4.1 no se explicó, porque ya se había tratado de forma extensa en las clases de práctica que pasaremos a detallar más adelante. El punto 4.2 tampoco se explicó, puesto que ya se había visto de forma extensa en los temas 2 y 3. Para el apartado 4.3 se hizo una presentación pormenorizada y para la 4.4 se les proporcionó un vídeo muy completo. El resto de los puntos fueron expuestos con una presentación por parte de los docentes o con materiales por escrito. Como se puede ver, buscamos la variedad de formatos de presentación de los materiales en función de la tipología de conocimiento a impartir.

Hubo ausencias de cámaras y baja participación de los alumnos, lo cual, posteriormente, dio como resultado la realización de un ejercicio pobre y superficial, como veremos a continuación. Esto puede ser causado por dos hechos, principalmente: la falta de interés en la asignatura o que, al no haber obligación de poner las cámaras, decidieron dedicar ese tiempo para otras actividades de otras asignaturas. En cualquier caso, en esta ocasión pudimos ver claramente como el hecho de carecer de reglas claras que les hagan más partícipes en las clases tiene consecuencias negativas para el desarrollo de la misma.

Finalmente, este tema constaba de una única práctica que consistía en la organización de un acto:

- 1) Esta práctica, vinculada a todo el tema al completo, y que tomaba partes de los anteriores vistos en la materia, consistía en la organización de un acto para el que tenían que entregar un informe con ocho partes:
 - Descripción del pre- y postevento, incluidos mensaje, objetivos, mapa de públicos, etc.
 - Análisis de los derechos y obligaciones del anfitrión y cómo se reflejaban en el acto.
 - Diseño y justificación del cronograma.
 - Análisis de dos culturas diferentes –rusa y japonesa– y cómo éstas se reflejaban en el acto.
 - Diseño de las invitaciones.
 - Relación de RR. HH. y técnicos para llevar a cabo el acto.
 - Realización de dos ordenaciones de invitados: una para una comida o cena de negocios y la del acto principal entre las empresas.
 - Diseño de una estrategia de comunicación para la difusión del acto.

Para la realización de esta práctica, tuvieron dos semanas. Como hemos adelantado, se trataba de la organización de un acto corporativo u oficial en el que un organismo tiene relación con dos empresas: una rusa y otra japonesa. La naturaleza de las relaciones entre las tres empresas y otros detalles se dejaron a

su elección. Se les aconsejó encarecidamente que buscaran el asesoramiento del equipo docente con el fin de poder hacer bien la práctica, así como aprender de su experiencia profesional. Por la naturaleza práctica de la profesión, estas actividades requieren, sin duda, que los docentes asuman un papel de guía pedagógico para llevarlas a cabo adecuadamente.

Este ejercicio ha sido el más complejo de todos, puesto que, por la naturaleza del mismo, el asesoramiento docente era clave. En un primer momento ningún grupo lo buscó y, tal y como decíamos hace unos momentos, los grupos no participaron demasiado tras la explicación del tema. Cambiar la mentalidad de los alumnos más acostumbrados a un sistema de clase magistral que a uno en el que el docente les asesora guiándoles en su proceso de aprendizaje es uno de los grandes retos de las aulas actualmente. Tras la entrega de las primeras prácticas, se leyeron trabajos muy superficiales y alejados de la práctica profesional actual. Por ello, se decidió emplear una de las clases de prácticas de los jueves para profundizar mucho más en cada uno de los elementos del evento, así como hacer asesoramiento pedagógico grupo por grupo con el fin de guiarlos. Esta clase sirvió para que los estudiantes se dieran cuenta de que necesitaban al docente para guiarles en este trabajo y que el realizado era superficial y poco parecido a lo que la realidad profesional supone. Por tanto, con esta situación se decidió darles más tiempo para su entrega, que emplearon en pedir tutorías en las que el equipo docente les asesorara. Por supuesto, no todos los grupos experimentaron este cambio, pero sí muchos de ellos, lo que repercutió positivamente en los resultados obtenidos.

Por ello, finalmente la participación fue muy alta, así como su implicación tras las primeras entregas que carecían de calidad. De hecho, consideramos que con esta clase fue un punto de inflexión con ellos. Se dieron cuenta de que el asesoramiento por parte del docente era importante porque ciertas cosas no se encuentran en los libros; por ello, y aunque durante el resto de las clases no hubo un aumento notable de la participación, sí se pidieron más tutorías para poder hablar sobre ciertos aspectos de las prácticas que no sabían o cuestiones del tema que no habían quedado claras.

Antes de continuar, veamos cuál era la rúbrica empleada para la corrección el ejercicio.

Imagen 109: rúbrica para la corrección de la práctica 4.1

Ejercicio 4.1 - Organización de evento		
Criterio 1	Contenido de la fase pre-evento	3 puntos
Criterio 2	Contenido de la fase post-evento	0,5 puntos
Criterio 3	Contenido: derechos y obligaciones del anfitrión	0,5 puntos
Criterio 4	Diseño y justificación del cronograma	2 puntos
Criterio 5	Contenido sobre cultura y la bibliografía aportada	0,5 puntos
Criterio 6	Diseño y contenido de la invitación al acto	0,5 puntos
Criterio 7	Selección de los recursos técnicos y humanos	1 punto
Criterio 8	Ordenación de invitados	1 punto
Criterio 9	Diseño y estrategia del plan de medios	1 punto
Total del ejercicio, 10 puntos.		

Fuente: elaboración propia

Finalmente, todo lo descrito sobre esta actividad llevó al equipo docente a variar las prácticas y se añadió otra de creación de acto, tal y como veremos más adelante. Que el alumnado terminara la asignatura siendo capaz de poder organizar un acto es uno de los objetivos primordiales que perseguíamos. Sin duda, esta parte de la asignatura necesitaba de más profundidad.

Tema 5 - Protocolo en la mesa



Fuente: elaboración propia

El tema 5 ha sido el dedicado a la parte de restauración. Es una parte importante dentro de la organización de eventos y contiene todo lo necesario para que el alumno pueda enfrentarse al mismo. Debido a la naturaleza del tema, se decidió hacer una presentación, fundamentalmente basada en imágenes. Estas se iban comentando y desarrollando con la participación del alumnado. Hubo más participación por su parte, aunque no fue muy alta. Esta fue la primera vez que, por orden de la dirección de la universidad, uno de los días de la asignatura tenía que ser presencial. Hubo alumnos presentes en el aula y otros que están en formato virtual. Para esta clase se decidió que uno de los docentes gestionaría el grupo que estaba de forma virtual y el otro, los presentes en el aula.

Realizamos dos actividades cuyo objetivo era poner en práctica la totalidad del tema:

- 1) La primera práctica tenía el objetivo fundamental de aprender a ordenar comensales, así como la colocación de los elementos de la mesa para las comidas. Por ello, se pidió que crearan tres actos en torno a la mesa. Uno de ellos, al menos, debía ser de tipo corporativo. Para este fin, tuvieron tres indicaciones más: la primera, que debían aportar un contexto con el fin de poder comprender la selección de invitados y su ordenación. Por otro lado, tenía que indicar qué menú se iba a servir, porque, en último lugar, les pedíamos que indicaran la selección de los cubiertos a emplear. Se pidió que el ejercicio se entregara en un formato visual en el que se tendría en cuenta la presentación y estética del mismo para su calificación.

La participación fue completa y fue un tema y una actividad que disfrutaron mucho. Esta es la rúbrica que teníamos para la corrección.

Imagen 111: rúbrica para la corrección de la práctica 5.1

Ejercicio 5.1 - Organización de mesas en un acto mixto		
Criterio 1	Selección de los cargos de la institución propuesta	3 puntos
Criterio 2	Argumentación de la estructura escogida	4 puntos
Criterio 3	Estética y creatividad del formato propuesto	3 puntos
Total del ejercicio, 10 puntos.		

Fuente: elaboración propia

El resultado de la práctica fue muy bueno. Todos los grupos demostraron que dominaban la materia y obtuvieron notas muy buenas.

- Finalmente, la última práctica que se solicitó fue la ordenación de comensales de un acto mixto, así como la selección de las mesas y configuración más adecuada de comedor. De este modo, ponían en práctica la nueva materia y se revisaba parte de la anterior para asegurarnos de que se había interiorizado con éxito. En este caso les proporcionamos un listado de autoridades locales, provinciales y autonómicas y ellos, en función de la descripción del acto proporcionado, debían elegir y justificar las que seleccionaban desde la entidad organizadora. Tenían en la web la estructura completa y debían hacer la investigación. En esta actividad, así como en la de organización de evento completo, se les recomendó encarecidamente que pidieran la asistencia del equipo docente para llevarla a cabo. Se consideró también que el factor experiencia profesional es determinante para aprender a hacerlo correctamente.

La participación fue completa también y hubo bastante afluencia a tutorías para poder asesorarles en las decisiones que tomaban. La rúbrica para su corrección fue la siguiente:

Imagen 112: rúbrica para la corrección de la práctica 5.2

Ejercicio 5.2 - Ordenación de comensales y los elementos de la mesa		
Criterio 1*	Argumentación de la imagen	1 punto
Criterio 2*	Selección de los cubiertos y su colocación	1 punto
Criterio 3*	Ordenación de los comensales y su justificación	1 punto
Criterio 4	Estética y creatividad del formato	1 punto
Total del ejercicio, 10 puntos.		







* Aplicado a los tres casos que debían aportar los alumnos.

Fuente: elaboración propia

En este caso, igual que en el anterior, la práctica fue un éxito. Los alumnos, como decíamos, buscaron el asesoramiento docente y el resultado obtenido fue muy bueno.

Imagen 113: contenido del tema 6

Tema 6 - Protocolo social

 Saludos: tipología y su empleo en los diferentes ámbitos 6.1	6.4 Cómo recibir una visita 
 Presentaciones personales 6.2	6.5 Imagen personal y su importancia 
 Tratamientos en el ámbito social 6.3	6.6 Indumentaria masculina y femenina 

Fuente: elaboración propia

Finalmente, tenemos el tema 6, dedicado al ámbito del protocolo social. Fue un tema corto y dinámico en el que se empleó una presentación y la participación de los alumnos para hacerlo más ameno. El objetivo del mismo era que se familiarizaran con los tipos de saludos, presentaciones, tratamientos, recepción de visitas y la indumentaria masculina y femenina. En esta ocasión hubo un poco más de participación que habitualmente, pero en un nivel bajo, como en el resto del curso. Asociadas a este apartado, llevaron a cabo dos prácticas.

- 1) La primera de ellas era la destinada a la parte de saludos y presentaciones. Se le pidió al alumnado que, empleando el *storytelling*, crearan un vídeo de una duración máxima de cinco minutos, explicando las diferentes formas de saludos que existen en el mundo y el formato de las presentaciones. El documento debía entregarse a través de la plataforma Flipgrid, como en el primer tema.

La participación fue total, con resultados muy buenos. Empleamos la siguiente rúbrica para su corrección:

Imagen 114: rúbrica para la corrección de la práctica 6.1

Ejercicio 6.1 - Vídeo sobre los saludos y sus formatos		
Criterio 1	Conocimientos sobre el tema desarrollado	5 puntos
Criterio 2	Aplicación y ejemplificación del tema	2 puntos
Criterio 3	Capacidad de síntesis de los conocimientos expuestos	1 puntos
Criterio 4	Creatividad y originalidad de la historia desarrollada	2 puntos
Total del ejercicio, 10 puntos.		

Fuente: elaboración propia

La práctica fue un éxito. Los alumnos investigaron y asimilaron el contenido impartido creando vídeos muy interesantes, a la vez que divertidos.

- 2) La segunda y última práctica era la destinada al aprendizaje y asimilación del concepto de indumentaria en los eventos. Debían ser capaces de reconocer y aplicar los distintos tipos de vestimenta para hombre y mujer. Por ello, se les pidió que crearan tres actos diferentes. Uno debía ser por la mañana/mediodía; otro por la tarde/noche, y el último, un acto temático. La entrega consistió en un documento gráfico en el que, a través de fotografías, debían describir y justificar las elecciones hechas. Cada evento tenía que contener una pequeña introducción que justificara su desarrollo. Se ofreció la opción de hacer un vídeo.

Como en el resto de los casos, la participación fue muy alta. La rúbrica empleada para esta actividad fue la siguiente:

Imagen 115: rúbrica para la corrección de la práctica 6.2

Ejercicio 6.2 - La etiqueta en los diferentes actos		
Criterio 1*	Argumentación de la imagen	2 puntos
Criterio 2*	Selección de la etiqueta propuesta	1 punto
Criterio 3	Estética y creatividad del formato	1 punto
Total del ejercicio, 10 puntos.		

* Aplicado a los tres casos que debían aportar los alumnos.

Fuente: elaboración propia

El resultado obtenido fue bueno y demostraron que dominaban y habían asimilado la materia impartida.

Una vez vista la parte de la teoría, así como las prácticas relacionadas con la misma, veamos con detalle las clases del jueves, dedicadas solo y exclusivamente a la puesta en práctica de lo visto en la teoría.

ANÁLISIS DE LAS CLASES PRÁCTICAS

Para la práctica tuvimos seis clases que supusieron una extensión y actualización del trabajo ya iniciado (Delmás Martín, 2018) en un proyecto anterior en el marco de la Universitat Jaume I. Las cuatro primeras clases fueron dedicadas al trabajo con series de TV, la quinta clase se destinó a la creación de eventos y, finalmente, una sexta clase donde tenían que comenzar el diseño de actos con dibujo isométrico.

Durante el repaso a la docencia actual, hemos decidido emplear el aprendizaje significativo de Ausubel para las clases. Por ello, el empleo de las series de TV tiene todo el sentido del mundo con el fin de que los alumnos aprendan a reconocer y a cómo se articula el discurso protocolario. Usaremos aquello que muchos alumnos ya conocen como forma de construir significados nuevos. Muchos estudiantes son fans del fenómeno televisivo *Juego de Tronos* (2011), por ejemplo. Conocen sus personajes, su historia, etc., y les apasiona. Saben que Ned Stark recibe la visita de Robert Baratheon, así que ¿por qué no convertir esa información que ya conocen en una forma de construir otro conocimiento nuevo asociado al protocolo y los eventos? En definitiva, usar esa escena como base para que entiendan mejor qué ocurre y por qué en la secuencia.

Aprender protocolo y, además, generar el discurso transmedia del que hablábamos anteriormente.

Ausubel (1983) decía que para que se dé el aprendizaje significativo las relaciones entre lo nuevo y lo que ya se conoce tienen que ser «sustantivas y no arbitrarias». Lo que significa que quien aprende ha de darle significado a aquello que quiere aprender. Y es justo en este punto donde toma especial relevancia la metodología pedagógica sobre la que hemos construido las clases: la participación y el trabajo colaborativo. Nuestro objetivo, pues, es favorecer el aprendizaje significativo a partir de las series de TV y el trabajo cooperativo, alcanzando los escalafones más altos dentro de la pirámide de la taxonomía de Bloom. El alumno participa de su aprendizaje y lo hace en equipo, por lo que otros compañeros le pueden ayudar a aprender aquello que él no conoce, pero ellos sí.

Para poder resolver los problemas que se van a plantear, van a tener que enfrentarse, dentro del trabajo en grupo, a momentos en los que van a trabajar por su cuenta, analizando la escena y buscando la información que les falta para poder entenderla, y a momentos de trabajo conjunto, para darle un significado completo a aquello que están trabajando. Cada miembro del grupo aportará aquellos elementos que sí conoce y que puede que sus compañeros no, para construir un informe que es fruto de las aportaciones realizadas en conjunto.

Pero una de las cosas que aprendimos en la anterior experiencia es que debíamos medir la cantidad de elementos que se tenían que analizar, así como empezar explicando y ejemplificando en profundidad la ficha de trabajo. Por ello, la primera clase tuvo tres objetivos principales. Primero, a hacer un análisis profundo de la ficha con el fin de que entendieran qué información contiene y vieran ejemplos. En segundo lugar, ver una escena con los docentes y aplicar con ellos de una forma analítica las exigencias pedagógicas, siguiendo los requisitos de la ficha explicada. Finalmente, dar una escena breve y sencilla a los estudiantes para que se iniciaran en su empleo. La segunda, tercera y cuarta clase ya fueron destinadas a otros vídeos que iban escalando en dificultad. Como decíamos anteriormente, la quinta clase era destinada al análisis de más escenas, pero finalmente la empleamos para la creación de un acto. Y la última clase fue dirigida a la representación de espacios para eventos a través del dibujo isométrico.

Pero antes de detallar las escenas visualizadas y los resultados obtenidos con este trabajo, vamos a hacer un paréntesis para poder explicar la ficha de análisis y sus diferentes partes.

La ficha empleada²⁸ en esta ocasión es la misma que se empleó en la pasada experiencia pedagógica en las aulas de la Universitat Jaume I en 2018, pero con mejoras. Está compuesta por dos apartados principales: forma y fondo. La forma hace referencia a elementos más de tipo general y clasificadorio, y el fondo, a los ítems que nos ayudan a profundizar y describir sus componentes internos.

Empezando por el apartado de la forma, internamente se compone de cinco elementos: identificación del anfitrión del acto, la tipología de acto (público o privado y sus subclasificaciones), la tipología de evento (protocolo oficial, presentación de producto, etc.), la localización (espacio físico) y el contexto social, político... en el que se da.

El fondo se compone de diez categorías:

- El programa o resumen del acto. En este caso, el objetivo es que de forma esquemática identifiquen las diferentes partes. En otras palabras, que obtengan el cronograma del acto.
- Los espacios. Han de nombrar los diferentes espacios que aparecen y que tengan que ver con el acto que se está llevando a cabo. Se ha de incluir la descripción de la puesta en escena, si es que tiene importancia, e indicar la relevancia y significado de los espacios.
- Las personas. En este apartado deben hacer una enumeración y clasificar las personas que asisten al acto. El objetivo es comprender mejor el factor humano del evento facilitando su análisis. Les propusimos hacerlo en actores de primer, segundo y tercer orden, pero podían aportar una clasificación propia si lo consideraban más adecuado.
- Los tiempos. En este apartado se les especificó que no se persigue hacer una descripción como la llevada a cabo en el cronograma. Lo que se pedía en esta parte era comentar otros elementos temporales destacables. Por ejemplo, en una de las escenas vistas había una recepción a unos invitados. Este apartado era relevante puesto que el factor temporal, es decir, cuando los invitados llegan el anfitrión está en la puerta preparado para recibirlos, era determinante.
- Los símbolos. Este apartado hace referencia a todos aquellos elementos de carácter simbólico que componen los eventos. Les propusimos hacer una primera diferenciación entre elementos simbólicos institucionales, corporativos o personales y, a su vez, los dividirlos en oficiales y no oficiales.

²⁸ Se puede consultar en el anexo 4.5.1.

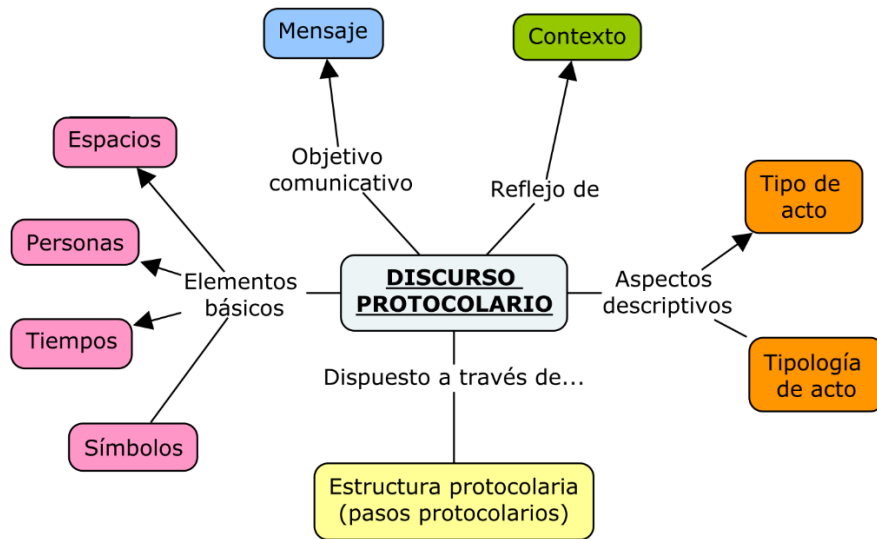
- La etiqueta o indumentaria del evento. Había que describirla y justificar su empleo en ese contexto si tenía importancia.
- La normativa. Entendida desde la perspectiva de los usos, las costumbres y la normativa legal aplicables en el acto y que se pueden contemplar en la escena.
- El mensaje del acto. Todo evento tiene una clara función comunicativa y el estudiantado debe saber cuál es el que se esconde tras las escenas que analizan. Es uno de los puntos más importantes.
- El mensaje, emocional/coherencia. Queríamos que hablaran de la coherencia entre el mensaje y el formato seleccionado en el acto. Podían emplear la escala que desearan, pero les sugeríamos emplear una escala del 1 al 5 donde 1 es “nada coherente” y 5 “muy coherente”.
- La efectividad y los objetivos del acto. Queríamos que los alumnos plantearan las formas en las que se podía medir la efectividad del acto en relación con los objetivos del mismo.

El mensaje del acto, el mensaje emocional/coherencia y la efectividad y sus objetivos eran tres puntos sobre los que se advirtió al alumnado que requerían una perspectiva subjetiva.

- Los fallos del acto. Con el fin de despertar y fomentar el sentido crítico en los estudiantes, se añadió este punto que busca ver qué cosas consideran que se podrían mejorar y de qué manera.

No siempre y en todas las escenas hay aspectos que comentar respecto a cada punto. Dependiendo de la naturaleza de la escena, este aspecto ha ido variando.

Imagen 116: mapa conceptual explicativo resumen de la ficha de análisis

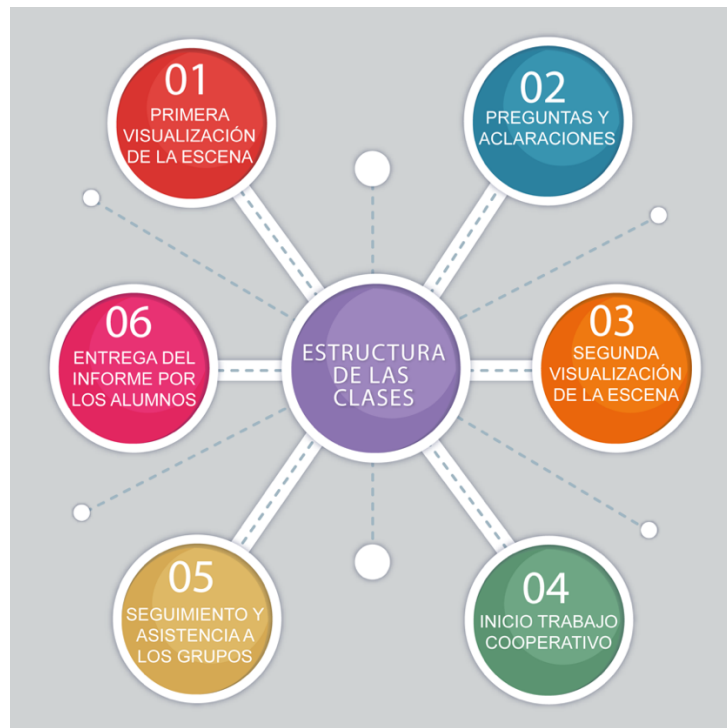


Fuente: elaboración propia.

ESTRUCTURA DE LAS CLASES DE PRÁCTICA SOBRE ESCENAS DE SERIES DE TV

Como decíamos anteriormente, los jueves se aplicaba en el aula la nueva metodología descrita. A continuación, la descripción de la estructura de las clases:

Imagen 117: esquema de la estructura de clases



Fuente: elaboración propia

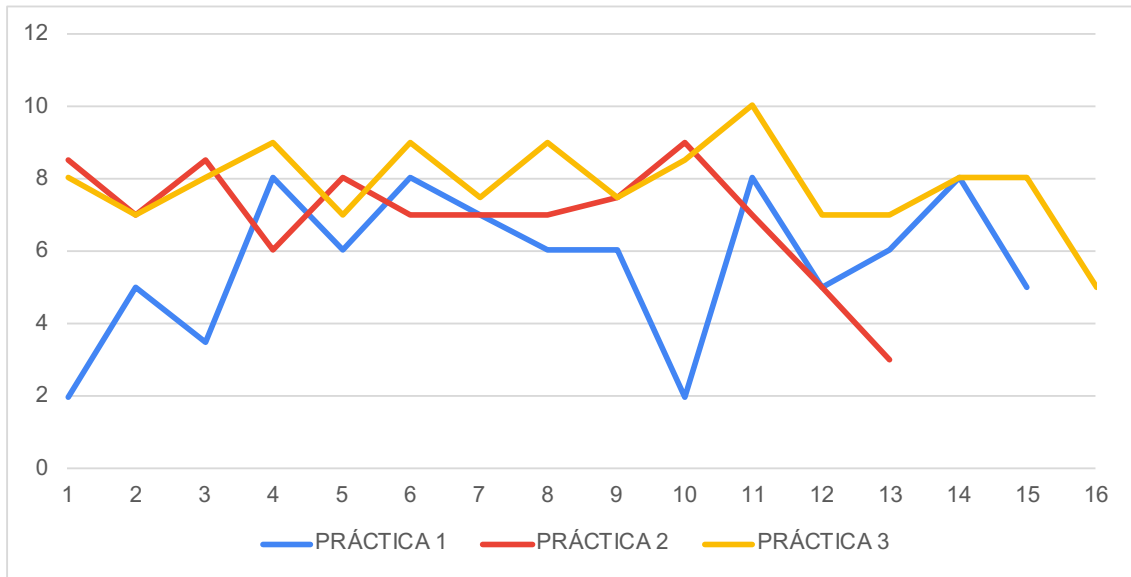
- 1) Introducción de la serie de TV que íbamos a tratar y del contenido de la escena.
- 2) Primera visualización de la escena.
- 3) Respuestas a las preguntas y aclaraciones, en caso necesario, sobre la secuencia mostrada.
- 4) Segunda visualización.
- 5) Entrega de la escena a través del Aula Virtual para que pudieran verla posteriormente por su cuenta e iniciar el trabajo en grupo.
- 6) Seguimiento del trabajo de los grupos y asistencia a aquellos que lo necesitaban.
- 7) Entrega del informe de la escena por los estudiantes al final de la clase.
- 8) Deconstrucción de la misma por el equipo docente.
- 9) Al finalizar la clase, subida de la ficha de análisis rellena por el equipo docente al aula virtual para que estuviera a disposición de todos los alumnos.

Tal y como decíamos anteriormente, hemos llevado a cabo cuatro prácticas con las series de TV. La primera fue el 11 de febrero y su propósito fue explicar la ficha de análisis. Con el fin de facilitar esta tarea, hicimos una presentación con imágenes que hicieran referencia a cada una de sus partes. De ese modo, y con la participación del estudiantado, hacíamos una introducción detallada de la herramienta que iban a emplear. Al final de la clase vimos una escena de una serie. Era muy corta y con pocos elementos a analizar para ayudarlos a iniciarse en la estrategia de aprendizaje. La semana siguiente, el 18 de febrero, y las restantes, 25 de febrero y 4 de marzo, llevamos a cabo la clase tal y como hemos descrito anteriormente. Las escenas iban en relación creciente en cuanto a los elementos a analizar y, su dificultad. Estos son los enlaces a algunos ejemplos de escenas empleadas:

- 1) https://drive.google.com/file/d/19qk8YvYYRAAjqVjVJGUOvIS_WxzGt66a/view?usp=sharing
- 2) <https://drive.google.com/file/d/1olhMqofPvyAZSR6HpFFyllwcNSr66S1q/view?usp=sharing>

La evolución del estudiantado en esta parte ha sido positiva. Veamos el siguiente gráfico que compara los casos.

Imagen 118: gráfico con la comparativa de las tres prácticas de análisis de escenas de series



Fuente: elaboración propia

Había un total de dieciséis equipos. En la primera práctica (azul) suspendieron tres, aprobaron doce y hubo un no presentado. En la segunda práctica (rojo) la situación es estable, puesto que suspende un grupo, doce aprueban y hay tres no presentados. En la última práctica (amarilla) no suspende ningún equipo y los aprobados suben a dieciséis. A aquellos que suspenden se le dan escenas extras para su análisis con el fin de recuperar y asentar los elementos de la ficha y del discurso protocolario.

Estos datos, bajo nuestro punto de vista, son buenos. Por un lado, porque la primera semana conseguimos más de un 75 % de aprobados. Las notas son modestas, pero la tendencia se mantiene la segunda semana y suben las calificaciones generales de todos los grupos. Finalmente, en la última semana conseguimos que todos los grupos aprueben y mejoren las notas. Por tanto, podemos decir claramente que las series de TV, o cualquier otro vídeo que podamos suministrarles para analizar un acto, les ayudan a reconocer, identificar y argumentar los elementos que contiene el discurso protocolario. Lo que significa que contribuyen a desarrollar las competencias visuales. Lo cual, además, está en línea con los resultados obtenidos durante la experiencia llevada a cabo en el curso 2018/19. El equipo docente tiene una percepción muy positiva de esta estrategia pedagógica y piensa mejorarla para el curso que viene. El objetivo es seguir suministrando escenas de series de TV, pero, además, añadir vídeos de otros actos reales y optimizar el trabajo iniciado con la ficción televisiva.

VALORACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO

Al inicio del curso, el equipo docente decidió centralizar todo el aprendizaje de los alumnos por grupos. Es la forma en la que trabajan en la mayoría de las asignaturas que

tienen durante los grados. Muchos de ellos se conocen de otras asignaturas por lo que la composición fue, en general, de tipo grupos de base cooperativos. Hubo unos casos de alumnos ajenos al grado de Publicidad que crearon grupos nuevos, es decir, de tipo formales. Incluso hubo dos casos de personas que se incorporaron a los grupos anteriores.

La tarea de diagnosticar los grupos de trabajo ha sido prácticamente imposible debido a la situación de virtualidad. En un ambiente de presencialidad puedes ir caminando por el aula prestar atención a los diferentes grupos e intervenir si te lo piden o lo consideras necesario. El profesor es un elemento más del aula y pasa desapercibido entre los estudiantes. Es decir, el hecho de poder saber qué está pasando en cada grupo es una tarea más sencilla. Pero en una situación de virtualidad todo esto se complica. Por un lado, porque la tecnología no permite mucha flexibilidad a la hora de dividir a los alumnos en grupos menores. Por otro lado, porque el docente pasa poco desapercibido si entra en una sala virtual con el grupo trabajando. Por tanto, bajo nuestro punto de vista, poder diagnosticar los grupos con naturalidad, como ocurría en un contexto presencial, es una tarea sumamente difícil.

Por un lado, hay que decir que la idea de hacer grupos de tres personas ha sido muy acertada. Grupos de mayor tamaño hubieran sido un problema, puesto que cuantos más miembros, más difíciles son sus dinámicas internas y la comunicación entre ellos en una situación de virtualidad. Por otro lado, hemos de decir que, aunque eran grupos pequeños, se ha detectado que muchos de ellos no han hecho las prácticas entre los tres integrantes, puesto que se han entregado ejercicios que revelaban claramente que no habían sido realizados por la misma persona e, incluso, en ocasiones unas partes se contradecían con otras del mismo ejercicio. Es decir, lo hacían dos personas por separado y lo unían sin revisarlo antes de su entrega. Esto para nosotros denota un hecho claro: no hay una cultura de trabajo en equipo estructurada y no todos los grupos han hecho un verdadero trabajo cooperativo. Algunos de ellos han quedado en grupos de aprendizaje tradicional. En nuestra opinión, esto es una falta grave, puesto que son estudiantes de cuarto curso de grado y trabajan con dinámicas grupales desde el primer curso. Esta actitud podría significar dos cosas: que no se les ha enseñado a trabajar de forma cooperativa, por lo que no tienen integrado ese formato adecuadamente o la simple dejadez del estudiante.

En cualquier caso, esto consideramos que ha sido un fallo del equipo docente. Hemos dejado a los alumnos que se organicen ellos mismos y ha dado como resultado que no se impliquen todos en todos los ejercicios realizados. Lo que sí queda claro es que, de cara al próximo año, se compondrán de tres personas, pero se les darán diversos roles. Haremos una breve explicación del trabajo cooperativo en la primera clase y se asignarán roles con el fin de enseñarles lo que es un verdadero trabajo en equipo, para conseguir el mayor número posible de grupos cooperativos.

PRÁCTICA DE TWITTER

La práctica de Twitter, cuyo objetivo era la creación y consolidación de un PLE, ha sido decepcionante. En nuestra anterior experiencia, los resultados obtenidos fueron muy buenos, pero en esta ocasión, a pesar de explicarla tres veces desde el principio del curso, el estudiantado la ha ido dejando sin hacer y, a final de curso han presionado al equipo docente para eliminarla y relegarla a algo voluntario para subir nota. Esto ha resultado en que solo de cincuenta la han realizado diez, por lo que no podemos aportar ningún dato que nos ayude a ampliar los obtenidos la vez anterior con el fin de seguir optimizando la metodología.

Por otro lado, nos gustaría presentar los datos obtenidos durante el curso 2018/19 que consideramos pueden contribuir a mostrar el formato y los resultados obtenidos.

En este caso, el trabajo de campo de esta investigación se llevó a cabo concretamente de enero a marzo de 2018 en las aulas de la Universitat Jaume I de Castellón y también en el contexto de la asignatura de Protocolo y Organización de eventos también. Tal y como mencionábamos antes, se les propuso la realización de este ejercicio como forma de utilizar la red de *microblogging* Twitter para crear e iniciar sus PLE en materia de protocolo y eventos.

La actividad era fuera del aula e individual, y se entregó un informe a fecha de 17 de abril de 2018. Lo único que se hizo en clase fue comentar las dudas respecto a la misma y aprovechar los diez primeros minutos para compartir cuál era el avance que estaban experimentando: qué perfiles habían encontrado, qué tipo de información, documentos..., dependiendo de la tarea concreta a desarrollar dentro del calendario semanal establecido.

El usuario al que tenían que seguir, y fue la fuente de emisión de los mensajes de los docentes, fue @sdprotocolo. Para poder aglutinar todas las aportaciones realizadas, se utilizó la etiqueta (*hashtag*) #ProtocoloUJI18. Debían etiquetar los artículos, vídeos, infografías, etc., para que todos los alumnos los pudieran encontrar y generar así diálogo y seguimiento de los mismos. Este fue el calendario de trabajo semanal:

Imagen 119: calendario actividad de Twitter

SEMANA	ACTIVIDAD
1	Localización de perfiles sobre protocolo en español (5-9 Feb.)
1	Localización de perfiles sobre protocolo en inglés (5-9 Feb.)
2	Localización documentos escritos (12-16 Feb.)
2	Localización documentos audiovisuales (12-16 Feb.)
3	Localización de fuentes no adecuadas (19-23 Feb.)
4	Compartir documentos con los compañeros mediante hashtags (26-2 Mar.)
5	Tiempo para su análisis y diálogo en la red social (12-16 Mar.)
6	Tiempo para su análisis y diálogo en la red social (19-23 Mar.)
7	Realización de informe final
8	Realización de informe final
10	Entrega de informe final (17 de Abril)

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, se dividió en semanas y en cada una de ellas el objetivo de aprendizaje era diferente. Durante la primera, había que localizar perfiles que hablaran de la materia en dos idiomas, el español y el inglés. Este último es imprescindible en el mundo laboral actual y más si hablamos de las carreras de ciencias de la información, de las que provienen los estudiantes. Además, el protocolo es una disciplina en proceso de cambio y, dependiendo de la cultura, su perspectiva es diferente.

La segunda semana quisimos que navegaran por la red social y localizaran documentos audiovisuales y escritos relacionados con el mundo del protocolo. Es una disciplina básicamente visual, por lo que hay contenido y, por otro lado, una comunidad de blogueros muy rica.

En la tercera semana el objetivo fue la búsqueda de fuentes no adecuadas. Es decir, perfiles de personas que no tienen formación en la materia y que hablan de la misma, artículos de prensa que hablan del protocolo de forma errónea, etc.

Las semanas quinta y sexta se utilizaron para darles a los alumnos elementos para reflexionar y hacer una disertación sobre temas específicos. En la quinta semana se les proporcionó el siguiente tuit:

<https://twitter.com/SdProtocolo/status/974208715397255168>

En él, debía de reflexionar sobre el valor comunicativo del protocolo a partir de un artículo de un blog y una fotografía reciente. El artículo es de un profesional en ejercicio sobre nuestra disciplina y la fotografía estaba de completa actualidad, ya que era de un acto recientemente celebrado.

En la sexta semana se les proporcionó otro tweet:

<https://twitter.com/SdProtocolo/status/976745461993410560>

En este caso, tenían que hacer una reflexión a partir de la lectura de un artículo, y la visualización del vídeo sobre el llamado efecto WOW en los eventos.

Finalmente, las últimas semanas se concibieron para que hubiera tiempo de preguntar dudas o aclarar conceptos antes de la entrega final del informe.

En el presente curso 2020/21 la propuesta de calendario era la misma, con la diferencia de que les propusimos que, además, en una de las semanas crearan un hilo de tuits respecto a un tema concreto. La temática era libre, pero relacionada con el protocolo y la organización de eventos. El objetivo era que investigaran más en profundidad un tema a su elección y lo convirtieran en un hilo de Twitter. Dejamos a continuación dos ejemplos de los aportados:

<https://twitter.com/Grupo410775473/status/1362735894575382529?s=20>

https://twitter.com/arti_protocolo/status/1371514363417403393?s=20

La forma de evaluación del ejercicio fue un informe que constaba de tres partes: una primera, donde los alumnos debían hacer un comentario sobre lo llevado a cabo en las semanas primera a tercera. En la segunda sección, debían hacer un comentario de los archivos que el equipo docente les había proporcionado en las semanas quinta y sexta, y finalmente, una última parte donde se recogieron dos cuestiones: la primera, su perspectiva sobre la actividad en la red social, y la segunda, sobre qué les había aportado académicamente. Esta última parte no se calificó, pero sí se les pidió que la hicieran para obtener datos al respecto.

El objetivo de este esquema fue el poder valorar su efectividad y conocer si les ayudaba a generar un espacio de protocolo en sus PLE, y si realmente, al tratarse de una red social que muchos usan y les gusta, les incentiva a usarla de forma diferente mejorando su interés por la asignatura.

ANÁLISIS DE DATOS

Por lo que a la práctica de Twitter se refiere, salvo en lo que respecta a la participación en la red social, y de lo que hablaremos más adelante, consideramos que los resultados fueron satisfactorios durante el curso 2018/19. De hecho, sorprendió a los propios alumnos, que mayoritariamente agradecieron y manifestaron que este ejercicio fue muy beneficioso para ellos en el apartado de opinión personal del informe entregado.

La siguiente imagen pertenece a un análisis del *hashtag* en un periodo de tiempo de diez días durante el pasado marzo 2018.

Imagen 120: nivel de participación en lapso de tiempo concreto



De las cifras de la imagen, podemos obtener datos interesantes. 22 alumnos estuvieron activos durante ese lapso de tiempo (de un total de 46). Se emitieron un total de 53 tuits. De ellos, el 26 % fueron retuiteados y el 62 % de esos tuits eran enlaces a otros contenidos, tales como webs, vídeos, artículos de blog o prensa... o imágenes de infografías o fotografías. El 4 % de las interacciones fueron únicamente texto y el 9 % obtuvieron respuesta.

Desde el principio se les pidió que se participara todas las semanas, lo cual supondría un punto de la calificación final de la práctica entregada. Ese punto se obtenía con la participación hasta el 2/3/2018. Vamos ahora a ver los datos de participación, obtenidos a partir del *hashtag* #ProtocoloUJI18 –empleado para categorizar los datos en la red social– y referidos al total de 46 ejercicios entregados.

Imagen 121: participación alumnos según calificación en informe



Si analizamos los datos de participación en la red social de los alumnos del gráfico anterior, podemos ver como 20 de ellos obtuvieron un punto, puesto que su interacción en Twitter fue realizada desde el principio tal y como se les había pedido. Esto nos deja otra veintena que empezaron a participar en la plataforma pasada la fecha de 2 de marzo, por tanto, su puntuación en el informe fue de medio punto. Y, finalmente, tenemos un total de 6 estudiantes que entregaron el informe de la actividad, pero no hicieron ninguna intervención en Twitter, por lo que no obtuvieron puntuación alguna en este apartado.

En general, las notas obtenidas por los alumnos en la evaluación del informe final fueron muy buenas. La media de los 46 alumnos se situó en el 7,85 (sobre 10 puntos).

En lo que respecta a la propia evaluación de los alumnos a la actividad con Twitter, las opiniones fueron muy positivas. Una amplia mayoría de los alumnos afirmó que la actividad les había permitido descubrir Twitter desde una perspectiva formativa y no solo para el ocio y tiempo libre. Del mismo modo, muchos afirmaron que el navegar por la red social y buscar perfiles que hablen sobre esta disciplina les ha ayudado a asentar los conocimientos que tenían, a adquirir nuevos y a descubrir el mundo del protocolo y los eventos con una visión mucho más amplia y actual.

Por consiguiente, y a pesar de lo ocurrido en el presente curso 2020/21, consideramos que esta actividad es un imprescindible para los alumnos, puesto que les enseña a ver una red social desde una perspectiva diferente contribuyendo a la introducción, creación y desarrollo de su propio PLE. Sin duda, Twitter no es la única red social en la que crearlo, pero es un hecho que esta red social cuenta con una comunidad de profesionales muy activa del protocolo y los eventos, lo cual tiene un potencial educativo indudable.

3.6. Análisis de datos y resultados

Seguidamente, vamos a exponer las conclusiones que hemos alcanzado del trabajo de campo a partir de los datos obtenidos del cuestionario, las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales. Para ello, partiremos del cuestionario e iremos enriqueciendo sus resultados cuantitativos con los datos obtenidos con las otras dos herramientas que aportan los datos cualitativos.

La primera de las conclusiones que podemos mostrar es un perfil del docente medio de protocolo en la educación superior española. De acuerdo con los datos obtenidos, podemos decir que es un hombre o una mujer, puesto que había paridad entre ambos sexos, con una edad comprendida entre los 33 y 51 años y con un nivel alto de estudios finalizados, en su mayoría doctores, seguidos de los másteres universitarios.

Respecto al sexo de los docentes, parece que esta tendencia va a cambiar en buena medida en el medio-largo plazo, dada la presencia mayoritaria de mujeres en las aulas de protocolo.

En otro orden de cosas, la edad es un detalle importante, puesto que, como podemos observar, la plantilla actual de docentes es muy transgeneracional. Hay una horquilla muy amplia de edades impartiendo docencia, lo cual nos parece muy positivo. Con la experiencia profesional y el paso del tiempo, la disciplina evoluciona y este hecho repercutirá positivamente en la formación del estudiantado.

Si hablamos del nivel de estudios del profesorado de protocolo, vemos como la mayoría son doctores o con un máster universitario. Este hecho se explica a través de dos factores fruto de la composición y análisis de la base de datos de estudios de protocolo. Por un lado, para la creación de la base de datos, ha sido más fácil el acceder a centros públicos o privados con participación de centros públicos porque la normativa de la ANECA²⁹ obliga a los centros a tener en su web la información del docente y su dirección de correo electrónico. Los estudios oficiales de protocolo son de reciente creación (2012) y existen muchos centros privados que imparten esta formación a los que no ha sido posible llegar para que los docentes participen. Tal y como decíamos anteriormente, muchos de ellos no han querido colaborar en la distribución del cuestionario entre su personal. Por otro lado, el segundo factor vendría derivado por la cantidad de docentes. Los centros privados suelen tener menos docentes de protocolo

²⁹ La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es un Organismo Autónomo, adscrito al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, que ha sido creado por el artículo 8 de la Ley 15/2014, de 16 de septiembre (Fuente: web oficial de la ANECA) y que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones.

que los públicos. Por ejemplo, el centro de estudios Ostelea, en el pasado curso 2020/21 nos confirmaba que su plantilla de docentes específicos para protocolo fue de un individuo. Sin embargo, en los centros públicos se puede observar claramente a través de sus páginas web institucionales que la plantilla de docentes es bastante superior.

Finalmente, desde nuestra perspectiva, el hecho de que haya una gran cantidad de docentes con doctorado o estudios de máster tiene un potencial muy positivo para la disciplina. La creación de estudios oficiales de protocolo en forma de grado puede repercutir en un incremento de la investigación científica en materia protocolar. Recordemos que el profesorado universitario, más allá de su faceta docente, desarrolla una amplia actividad investigadora. Por consiguiente, hay personal perfectamente preparado para investigar en el área de protocolo; lo que se necesita es interés por el tema.

Este docente descrito tiene entre cinco y más de diez años de experiencia impartiendo clase en el área de protocolo. Y, además, también imparte o ha impartido clase en áreas de organización de eventos. En este caso, como en el anterior, este profesor llevaría más de cinco años, como mínimo.

Este dato, una vez más, demuestra la estrecha relación que hay entre el protocolo y la organización de eventos. Lo cual está en línea con lo que veíamos en la descripción de los estudios de protocolo en España. Bajo nuestro punto de vista, esto es debido a dos factores principalmente: por un lado, que ambas disciplinas están presentes en una amplia mayoría de actos y eventos en un mayor o menor porcentaje. Por ello, lo mejor es impartirlas juntas, puesto que a menudo se entrelazan y no se entienden la una sin la otra. Lo cual no quita para que haya asignaturas puramente de una u otra materia. Por otro lado, una disciplina pasa a estudiarse de forma única en unos estudios cuando tiene personalidad propia a nivel científico. Tanto el protocolo como la organización de eventos son disciplinas con un corto recorrido científico, por el momento. Por consiguiente, si a medio-largo plazo obtienen personalidad académica y científicidad propia, se separarán la una de la otra, a pesar de que siempre estén interrelacionadas.

Por último, en lo que respecta al perfil profesional fuera de la docencia, tenemos una plantilla de docentes con una experiencia sólida y amplia en el ámbito del protocolo. Pero como hemos podido observar, esta experiencia es mayoritariamente en el ámbito del protocolo corporativo, puesto que una mayoría de los sujetos afirmaba tener una corta maestría en el ámbito público. Lo cual está relacionado con el perfil del profesional de protocolo en las instituciones públicas. Lo habitual es que sean cargos de confianza y, en muchas ocasiones, sin formación previa en la materia alejados del ámbito educativo. Lo que pondría de manifiesto otro de los hechos que hemos descrito durante

esta investigación: el desconocimiento de la materia. Al no conocer qué es realmente esta materia y su utilidad organizacional, no se le da el valor que tiene y realiza esta función cualquier persona cercana al cargo político. Sin embargo, poco a poco y con el reconocimiento y evolución de la disciplina, esto irá cambiando. Prueba de ellos son los casos de los profesionales de protocolo de los ayuntamientos de Yecla (Murcia) y de Zaragoza (Aragón) o del propio Gobierno autonómico de Aragón, por ejemplo, donde los cargos protocolares están ocupados por personas que han accedido a ellos a través de concurso de méritos –oposición pública– y que están en constante formación para el desarrollo de sus funciones.

En segundo lugar, esta corta experiencia profesional en el ámbito de lo público vendría justificada, además, por el corto recorrido que tienen los estudios oficiales de protocolo en la universidad española. Conforme vaya pasando el tiempo, debería aumentar su reconocimiento en todos los ámbitos y cambiar esta tendencia que hemos detectado en el estudio.

A continuación, veamos las conclusiones obtenidas sobre las asignaturas que imparten.

La primera conclusión que podemos extraer respecto a la modalidad en la que se desarrollan las asignaturas de los estudios de protocolo es que la tendencia es el formato híbrido. Un sistema en el que el alumno solo ha de tener presencialidad un determinado porcentaje del tiempo, en vez del 100 %. Algunos centros, fundamentalmente en el ámbito privado, están optando por fórmulas mixtas a la carta donde el estudiante decide su propio formato: solo presencial, solo virtual o con un determinado porcentaje de presencialidad. Esto, sin lugar a duda, es un síntoma de la evolución comercial de la enseñanza del protocolo. Recordemos que la oficialidad de los estudios en nuestra disciplina es reciente (2012) y hay en el mercado una amplia oferta de formación privada. Por consiguiente, allí donde crece la oferta formativa en protocolo, y, con ella, la competencia, los centros necesitan apoyarse en la tecnología para ampliar su mercado sin perder de vista la calidad pedagógica. De ese modo, un centro con sede en Madrid puede dar servicio a un alumno de Valencia, Santiago de Compostela o Sevilla. La tecnología ha eliminado las fronteras en formación sin que ello suponga una merma en la calidad.

Sin embargo, el formato presencial sigue bastante presente y lo seguirá estando por el momento. La razón es simple. Los estudios propios de protocolo en los ámbitos de grado son muy jóvenes y todavía tienen mucha presencia en grados de ciencias de la comunicación, donde la docencia es completamente presencial. Salvo en el caso de la UNED, la universidad española sigue sin adaptarse a los nuevos tiempos y opta únicamente por el formato presencial para el estudiante, siempre y cuando no haya

acontecimientos especiales, como los desarrollados a partir del surgimiento de la COVID.

En relación con estos datos, destaca el hecho de que apenas un 9 % de respuestas suministradas han sido referidas el formato virtual. Lo cual, bajo nuestro punto de vista, y teniendo en cuenta los datos obtenidos de la descripción de los estudios de protocolo, tiene su explicación en dos direcciones mencionadas anteriormente: la dificultad para la incorporación a la base de datos de la información del profesorado de los centros privados y la gran diferencia respecto a la plantilla docente que hay entre los centros públicos o privados con participación pública y los centros con estudios propios no oficiales. Por consiguiente, consideramos que los datos sobre la modalidad formativa contienen un sesgo con origen en la situación descrita. Esto nos lleva a concluir que la muestra obtenida con este cuestionario tendría un grado alto de fiabilidad para describir la docencia del protocolo en España en los estudios superiores de grado o máster de centros públicos o privados con participación pública, pero que podría no ser fiel a la hora de describir los estudios de centros de formación privados.

Esta conclusión se apoyaría con los datos obtenidos por la pregunta dirigida a describir la tipología de la asignatura. El 70 % de la muestra ha indicado que su asignatura pertenece al grado con sus diferentes modalidades y un 20 %, al máster.

En lo que respecta a los datos de la tipología de la asignatura, la conclusión obtenida es una buena noticia para la disciplina del protocolo.

El 43 % de la muestra perteneciente a los grados ha indicado que su asignatura es de tipo obligatorio y también el 20 % de máster. Si tenemos en cuenta que las materias de este tipo son aquellas que establece la propia universidad como obligatorias para el plan de estudios, podemos concluir que existe una sensibilización y reconocimiento alto respecto al protocolo en la universidad española, ya que es condición *sine qua non* para recibir la titulación. Esto, sin duda, pone de manifiesto que hay un interés y reconocimiento de la materia, a pesar de que todavía estemos en los inicios del protocolo como ciencia.

En contraposición a estos datos, tenemos los obtenidos respecto a las asignaturas troncales. Solo lo un 15,9 % de los grados las reconoce en esta categoría y un 4,7 % en los másteres. Estos datos se explicarían con los obtenidos al describir la oferta formativa. El protocolo no se estudia como disciplina independiente en un tipo de estudio propio, puesto que todavía no tiene el cuerpo científico y académico suficiente y, por ello, su docencia está asociada a otras disciplinas. El bajo porcentaje de asignaturas de tipo troncal se explicaría por la aún baja oferta de grados oficiales de protocolo (7) que, además, se estudian junto con las disciplinas de organización de eventos y/o

comunicación y porque la disciplina tiene una amplia presencia y tradición en el grado de publicidad y RR. PP. de Ciencias de la Comunicación, donde, de las 25 asignaturas que se impartían en el pasado curso 2020/21, 18 son optativas y 7, obligatorias.

Conforme avance la investigación científica en el área de protocolo, la disciplina irá tomando su *personalidad propia* a nivel científico y académico, lo que repercutirá en una mayor presencia en los estudios de materias de tipo troncal. Tal vez en el medio-largo plazo, si hay un progreso científico-técnico, consigamos unos estudios propios donde solo se estudie el protocolo.

En otro orden de cosas, ha quedado claro que las materias sobre protocolo son importantes para la formación del alumno, puesto que la gran mayoría de docentes nos han dicho que sus asignaturas tienen una carga lectiva de 6 créditos. Pocos docentes afirmaron que tuvieran más de dicho número y alrededor de un 20 %, menos. Desde nuestro punto de vista, este dato está directamente relacionado con la referencia que hacíamos a la poca investigación científica existente en la materia, una gran barrera para la tipología de la asignatura y para la carga lectiva que lleva asociada. No consideramos que dicha carga lectiva sea mala, puesto que se encuentra en un término medio, si tenemos en cuenta que la mayoría de las asignaturas van en un rango de entre 12 y 1 crédito. Por tanto, como afirmábamos anteriormente, si crece la literatura científica en la materia, lo hará también la carga lectiva global que llevan asociadas sus asignaturas.

Si pasamos a ver los datos de carga lectiva para teoría y práctica, vemos que están alineados con los vistos hasta ahora. La mayoría de las asignaturas, teniendo en cuenta que se componen de 6 créditos, optan por un peso de 3 o 4 créditos para la teoría, lo que supone alrededor del 80 % del total de la asignatura. Lo que, por otro lado, se contradice con la naturaleza de la práctica profesional, como argumentaremos a continuación. Esta situación arroja en la perspectiva práctica datos que muestran una mayoría de docentes que emplean entre 3 y 4 créditos a la práctica, lo que supone solo un 20 % del global de la asignatura. Incluso veíamos como había casi un 30 % de docentes que dedican 1,99 créditos o menos y once de ellos, nada.

Todos estos datos resultan llamativos. De la revisión bibliográfica realizada, hemos concluido dos hechos. El primero es que el protocolo es una disciplina eminentemente práctica. De hecho, los últimos estudios revisados indicaban que ese es el enfoque que se le da desde la mayoría de los estudios oficiales, que prácticamente omiten la parte de investigación. En segundo lugar, la inmensa mayoría de los estudios existentes sobre la materia tienen un enfoque práctico, es decir, se han desarrollado partiendo de la práctica profesional del autor y no del empleo del método científico. Por consiguiente, la información que hemos obtenido muestra que el enfoque actual en las aulas respecto al protocolo es erróneo y contradictorio con la naturaleza del protocolo. Se debería

invertir la carga lectiva entre teoría y práctica para darle mayor relevancia a esta última o, al menos, que la tendencia fuera a un rango 50/50 para que sea más coherente con la realidad pragmática de la materia. Conforme se vaya avanzando en la investigación científica, se podrán ir virando los porcentajes dedicados a ambas perspectivas, pero de momento, lo que queda claro es que la carga dedicada a la práctica debería tener mayor preponderancia.

Respecto al número de alumnos, como ya hicimos mención en los resultados del cuestionario, no podemos comparar los datos por un posible sesgo proveniente de un error en la formulación de la pregunta. Sin embargo, si se desprendía una conclusión respecto a la continuidad de los docentes: hay una rotación de docentes en las aulas de protocolo. Al comparar los datos de aquellos que han respondido al cuestionario, alrededor de un 35 % no daban clase en el curso 2018/19, respecto al curso actual 2020/21. Esto podría ser debido a que, a menudo, aquellos que ejercen la docencia en los centros provienen del ejercicio de la profesión y no son personal investigador. Por consiguiente, siempre habrá un determinado número de personas que ejercerán la docencia de forma intermitente. Lo cual, a primera vista, parece algo positivo, puesto que podrán transmitir al alumno con mayor fidelidad la realidad del mercado laboral y de la disciplina.

Por otro lado, de esta información recogida podemos decir que la media de alumnos por clase es de 20 a 40, o inferior; por tanto, grupos pequeños. Reiteramos: hay que tomar estos datos con precaución, puesto que podrían estar sesgados en mayor o menor medida.

Bajo nuestro punto de vista, muchas cosas han quedado claras tras analizar los resultados de los datos obtenidos del cuestionario, pero una nos ha resultado muy curiosa e interesante: el protocolo del futuro tendrá un marcado acento femenino. La mayoría de los docentes afirma que en sus aulas la mayoría de alumnado pertenece al sexo femenino. Lo cual choca con la realidad actual, que indica que el perfil del docente de esta materia está dividido al 50 % entre hombres y mujeres. Como mencionábamos anteriormente, será interesante ver los resultados que arroja este dato en estudios futuros.

Continuando con las conclusiones (de los datos cuantitativos y cualitativos), llegamos al bloque 4 donde hacíamos un análisis en la docencia del protocolo, pero desde la perspectiva de las consecuencias que ha producido el efecto COVID.

En primer lugar, les preguntábamos a los docentes sobre si con lo acontecido con el virus habían modificado su forma de impartir las clases. Una mayoría muy amplia de casi un 65 % afirmaba haberlo hecho, frente a un 35,5 %, que sostiene que no. Esta conclusión la intuíamos desde el principio y gracias a esta pregunta lo hemos constatado. Además, hemos de tener en cuenta que, dependiendo de en qué momentos de la pandemia, la virtualidad obligatoria era una exigencia que venía de los propios centros o de las autoridades sanitarias estatales y/o autonómicas. Por tanto, no cabe duda de que sí ha habido un cambio, sea por unas u otras razones. Pero al mismo tiempo, aplicar la tecnología de forma obligatoria ha tenido una vertiente positiva. Algunos centros se han dado cuenta de que tiene muchas ventajas y les ha supuesto un cambio positivo. Incluso, afirmaban que, cuando la situación cambie y vuelvan a la normalidad, quieren quedarse con muchos cambios de los realizados sin abandonar la tecnología. Por consiguiente, ha sido un año duro para muchísimos docentes de todos los niveles educativos. A marchas forzadas han tenido que aprender a dominar y manejar la tecnología para hacer posible que los alumnos no perdieran el curso. Ha sido un reto para el profesorado, pero también para los estudiantes.

En lo que respecta al porcentaje de docentes que no ha experimentado cambio en su modalidad pedagógica, hemos de añadir el dato destacable de que muchos centros privados y algunos públicos, como es el caso de la UNED, ya empleaban el modelo virtual antes de la llegada de la pandemia. De hecho, tanto en los grupos focales como en las entrevistas, hemos contado con su testimonio. Por ello, un porcentaje de ese 35,5 % no ha sentido cambio alguno. Lo cual, en términos pedagógicos, es un dato positivo, porque quiere decir que algunos centros ya han estado introduciendo políticas para trabajar en el aula desde la perspectiva de la tecnología. Eso sí, queda ver qué tipo de cambio se ha hecho: si uno nuevo pensado desde la tecnología o uno hecho para introducir la tecnología en el sistema clásico.

Y ante esta situación de virtualidad obligatoria, el docente se ha visto obligado a elegir entre dos caminos diferentes, aunque haya sido de forma inconsciente. Por una parte, aquel en el que al tener que usar la tecnología ha optado por rediseñar la clase desde esta perspectiva. Es decir, de acuerdo con cómo hemos defendido que debería hacerse. El segundo camino ha llevado a algunos docentes a tratar de seguir haciendo lo mismo que hacían de forma presencial en un entorno de virtualidad, lo que les ha conducido a, presumiblemente, un fracaso estrepitoso, haciendo muy difícil su labor. Los alumnos desconectan y la calidad de la docencia se resentía. Es imposible conocer qué número de profesores habrán seguido uno u otro camino, pero lo que está claro es que la situación ha sido la razón definitiva por la que se ha forzado a un cambio hacia la tecnología que la sociedad estaba demandando.

A pesar de todo, es un buen dato el que indica que una mayoría del 72 % de los docentes sostiene que ha cambiado en gran medida cómo imparte las clases. Este porcentaje,

bajo nuestro punto de vista, es una consecuencia positiva de la pandemia. Ha hecho que el profesorado salga de su *zona de confort* para *abrazar* la tecnología aplicada al aula. Lo que, aunque lo consideremos positivo, no sabemos si lo será de forma completa, puesto que casi un 50 % de los docentes no tenía claro todavía si cuando se vuelva a la normalidad seguirá manteniendo esos cambios o no, bien sea porque necesita ver cuáles han sido los resultados o por otras cuestiones, tales como que la tecnología les resulte difícil y decidan volver al sistema clásico. Por tanto, para ver esta perspectiva deberemos esperar unos años y, con otro estudio, contrastar los datos obtenidos.

De estos cambios, la modalidad preferida por los docentes ha sido la híbrida, independientemente del porcentaje de tiempo de presencialidad o virtualidad. Casos especiales han supuesto los formatos híbridos donde la mitad de la clase asistía de forma presencial y la otra de forma virtual. El profesorado que lo ha experimentado afirma que ha representado, sin duda, un doble reto. Contaban con un alumnado con necesidades distintas y eso ha implicado tener que emplear metodologías distintas. Lo cual ha provocado el hecho de perder el contacto directo con el estudiante, lo que ha desembocado en una relación más fría con ellos, y que el docente haya tenido que invertir esfuerzos extras en captar y mantener su atención y motivación. Hemos de añadir que la tecnología ha sido esa forma de conectar con el estudiante y de mantenerlo atento y motivado. La flexibilidad y creatividad que aportan las TIC para elaborar actividades y presentar contenidos ha resultado un elemento de valor incalculable.

Por otro lado, y en relación con esto, se ha puesto de manifiesto que es necesario establecer una serie de códigos de conducta digitales para las clases virtuales. Ejemplos de ello serían tener la cámara encendida, asearse como si asistieran en presencial... y otros detalles que hasta ahora no se tenían en cuenta, pero que son absolutamente imprescindibles en este tipo de formación. De la misma manera que pensamos que el estudiante no sabe emplear las TIC simplemente por ser nativo digital y debemos enseñarle a hacerlo, en esto ocurre igual. El profesor ha de elaborar una serie de normas con el fin de que aprendan a comportarse y actuar adecuadamente en un entorno de formación digital.

En ocasiones se considera que la tecnología nos ha de llevar a la docencia virtual completa, pero no tiene por qué ser así. De hecho, ese no es el objetivo. La gran conclusión obtenida de este trabajo es que se ha de diseñar el contenido con la tecnología más adecuada en función de las características del mismo. Hecho desde esta perspectiva, se podrá impartir el contenido en cualquiera de las tres modalidades –virtual, híbrido o presencial– en función de las necesidades del alumno. Por ejemplo, si un estudiante vive lejos del centro, podremos emplear el formato virtual 100 %; si vive en la misma ciudad, el presencial, pero en ocasiones, como ocurre con profesionales en

ejercicio que quieren actualizar o reciclar sus conocimientos, podremos optar por un sistema híbrido que le permita hacer ambas cosas a la vez según sus circunstancias. El objetivo, por tanto, sería generar un sistema educativo más inclusivo que se adaptara al discente con el fin de cumplir los objetivos pedagógicos predefinidos. Los estudios estarían compuestos por asignaturas impartidas de uno u otro modo –partiendo de la tecnología–, de acuerdo con el contenido que se ha de enseñar y/o las necesidades del alumno.

En lo que respecta al bloque 5, es el más largo y en el que hemos profundizado en la asignatura, así como el nivel de empleo de las TIC para la misma.

Una de las primeras conclusiones en este bloque, partiendo de los datos obtenidos en el cuestionario, es que un porcentaje muy alto de docentes (más del 75 %), afirman que emplean las TIC en el proceso de enseñanza con los alumnos. Decidimos contrastar este dato cuantitativo con información cualitativa, puesto que la información obtenida se quedaba incompleta. Es decir, debemos profundizar en qué realmente entiende y significa para el profesorado el uso de la tecnología en el aula. Algunos de ellos puede que consideren que el uso de un vídeo en el aula es empleo de las TIC, pero, como ya hemos argumentado anteriormente, si se hace como herramienta añadida a un sistema basado en su mayoría en la clase magistral y/o sin un objetivo pedagógico detrás, realmente no estamos haciendo un uso adecuado de la tecnología.

A *priori* de los datos cualitativos que hemos conseguido para dar mayor profundidad a esta cuestión, hemos de reconocer que hay casos de todo tipo y que, en efecto, emplean la tecnología, aunque no sea siempre de la forma más adecuada, de acuerdo con nuestra investigación.

Por un lado, hay profesores que son perfectamente conscientes de que las TIC les permiten básicamente tres hechos: obtener información, elaborar una presentación para el temario y ejemplificar el contenido. No replantean la asignatura desde la tecnología, sino que simplemente la encajan dentro de lo que ya estaban haciendo. La única razón por la que la emplean es porque tiene un valor personal en su labor docente, no porque consideren que pueda ser interesante para el alumno. Por ello, podríamos decir que para este tipo de docente solo es una mera herramienta. Por consiguiente, practican lo que vamos a denominar «**docencia tecnológica instrumental**». Es el estadio más básico que hemos encontrado en relación con el nivel de madurez que se tiene con las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, hay otro tipo de docente que está en una posición intermedia entre la anterior y la que veremos a continuación. Este profesorado pareciera que quiere pensar la asignatura desde la tecnología, pero la emplea de forma muy limitada. Se aprecia un

uso superficial o en un estadio inicial. Fundamentalmente, consideramos que esto es debido a la falta de experiencia y formación y, no ven cómo aplicarla o sencillamente no quieren hacerlo. De hecho, queda claramente probado que la pandemia ha dado un impulso muy grande al uso de las TIC en el aula y que, por este motivo, muchos docentes que tal vez se encontraban en esta calificación se han dado cuenta de que su empleo es positivo y le trae beneficios a ellos mismos y a los discentes. Este tipo de profesorado practica lo que denominamos **«docencia tecnológica progresiva»**, puesto que, según su actitud, experiencia y voluntad, profundizará más para seguir transformando y adoptando las TIC en su asignatura o se quedará como está por una cuestión de comodidad. Incluso valoramos que se vea sobrepasado por la situación y, por no tener apoyo de los centros, desee quedarse como está sin introducir de forma definitiva las TIC de forma adecuada. Ni que decir tiene que la evolución del sector educativo en esta materia tendrá gran influencia. En definitiva, dependiendo de su actitud, evolucionará al siguiente estadio o se quedará en este.

Finalmente, hemos podido observar un profesorado que ha pensado completamente la asignatura desde la tecnología, que está constantemente viendo nuevas formas de aplicarla en el aula, que es autodidacta o busca formación, y que es perfectamente consciente de las grandes ventajas que tiene no solo para él, sino para los discentes. Es lo que hemos denominado **«docencia tecnológica convencida»**. Y esta actitud no solo la hemos identificado con docentes de la modalidad virtual, sino también en aquellos cuya docencia era 100 % presencial antes de la COVID. De hecho, nos ha resultado muy grato el observar cómo dos casos afirmaban establecerse en grupos de investigación dedicados a la creación de materiales para compartirlos. Esta es una de las asignaturas pendientes de la docencia en general. El trabajar con la tecnología en el aula, como han declarado algunos los sujetos entrevistados, lleva más tiempo que una clase clásica; por ello, el elemento colaborativo es clave con el fin de aligerar y mejorar la práctica pedagógica.

En otro orden de cosas, es evidente que hay dos factores claves en la relación entre docente y TIC. Por un lado, la actitud y conocimientos que se tenga sobre ellas. Hay personas muy escépticas y otras que consideran la tecnología un elemento clave en nuestra sociedad y, por lo tanto, deben introducirse en las aulas, así como las hemos aceptado en todos los otros ámbitos de nuestra vida. No se puede vivir de espaldas a la realidad actual. El segundo factor sería el apoyo para la formación. Sea como fuere, lo que está claro es que es algo nuevo para casi todos los docentes, y contar con apoyo del centro o de compañeros para aprender sobre la tecnología contribuye en gran medida a que tengan predisposición a hacerlo. De hecho, varios de los sujetos entrevistados han manifestado que al principio no tenían una actitud positiva hacia las TIC, pero que tras su aplicación se han dado cuenta de los grandes beneficios que suponen para los docentes y los discentes e, incluso tras la COVID, piensan seguir usándolas con el

alumnado. Y una situación similar hemos percibido respecto a los centros. Algunos sujetos sostienen que al principio sus instituciones educativas no tenían formación para el empleo de las herramientas tecnológicas, pero con lo ocurrido alrededor de la pandemia se han dado cuenta de que es necesaria y han empezado a suministrarla a todo el personal. Han creado departamentos para ello que se quedan en la médula de institución y que, de ahora en adelante, serán una pieza fundamental para la formación que ofrecen. Por ello, sí, la pandemia ha sido una situación inesperada y muy dura para los centros educativos, pero esta situación ha forzado el empleo de las TIC, mostrando sus beneficios educativos utilizadas correctamente.

Hemos de especificar que esta clasificación que hemos empleado anteriormente de los tres tipos de conducta hacia la tecnología también tiene que ver con la actitud que hemos identificado/percibido en los sujetos a la hora de hacer las entrevistas o grupos focales. Por consiguiente, hemos tenido en cuenta no solo sus argumentaciones, sino también elementos de la comunicación no verbal. Primero, hemos detectado que había sujetos que no están a favor de la tecnología, se podía claramente percibir en sus argumentaciones y actitudes hacia ella. Describían un uso superficial y anecdótico, pero porque obtenían un beneficio personal. Por ejemplo, dos de los sujetos entrevistados la empleaban, respectivamente, para ejemplificar el contenido, y, como forma de recopilación de información para que los alumnos no tengan que tomar apuntes en sus clases. En segundo lugar, de aquellos que estaban en un término medio percibíamos dos tipos de sujetos: por un lado, los que empleaban las TIC porque realmente consideran que tienen un beneficio para el proceso de enseñanza-aprendizaje y han rediseñado la docencia alrededor de las TIC, independientemente de que las usen en mayor o menor medida. Estos son los que podemos denominar verdaderos *creyentes* de la tecnología. Y, por otro lado, hemos detectado otro tipo de sujetos que estaba más cercanos a aquellos a quienes realmente no les interesaba realmente. Es decir, docentes que usan las TIC porque consideran que es lo que hay que hacer, pero no las introducen con un rediseño de la docencia pensándola desde ella, sino que tratan de encajarlas en el modelo clásico. La diferencia entre estos y los primeros no interesados es, básicamente, que las emplean, pero no repensando el modelo pedagógico como se debería hacer.

Finalmente, había otro tipo de docente, la tercera clase, que consideran la tecnología imprescindible y la emplean en el aula rediseñando la docencia y ajustando el contenido a aquellas TIC que mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos son los que, de acuerdo con la revisión bibliográfica realizada en el marco teórico sobre las TIC, están empleando de forma correcta la tecnología en el aula de forma correcta.

Desde luego, para poder estar más seguros y describirlo más en profundidad, sería interesante el pasar más tiempo con algunos docentes con el fin de ver exactamente cómo trabajan con ella. Entrevistas cortas de 30-40 minutos no nos permiten

profundizar tanto como quisiéramos en esta casuística, aunque nos dan una orientación clara de lo que hacen.

Si hablamos de la tecnología utilizada, lo más habitual es la plataforma que tiene el propio centro y algunas aplicaciones, webs, etc., que consideran interesantes. Se ha observado que algunos docentes se han quedado en la plataforma del centro y las aplicaciones que tienen, porque son suficientes para lo que necesitan, pero otros han querido ir más allá y usan redes sociales u otras aplicaciones fuera de la plataforma, que ha llevado a que una mayoría amplia de ellos nos hable de la *gamificación*. Es una estrategia pedagógica que tiene diversos usos y que muchos profesores emplean como recurso en el aula. Finalmente, en este aspecto cabe destacar un dato al que apuntábamos al inicio de esta investigación: el protocolo es visual. Una gran mayoría de docentes afirma emplear vídeos o imágenes para las clases. Esto supone una gran noticia para la disciplina, puesto que ayuda a visualizar elementos abstractos, además de poner de relieve la práctica profesional. Es un elemento que forma parte de la naturaleza de esta materia y que no se entendería que no se usara en las aulas.

Por otro lado, resulta evidente y, por tanto, supone una conclusión del trabajo, que las TIC mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje para la mayoría de los sujetos entrevistados. Basado en los datos cualitativos y cuantitativos con los que contamos, tres son los elementos básicos en la labor pedagógica a los que las TIC contribuyen:

- 1) Por un lado, mejora la presentación del contenido, lo cual ayuda a mantener la atención y el interés del estudiante. Muchos de ellos sostienen que, cuando las clases se imparten de forma virtual, supone un reto extra el mantener la atención del alumnado. Además, afirman que esta flexibilidad y creatividad que permite la tecnología para presentar el contenido lleva a que actúe como facilitadora del aprendizaje.
- 2) En segundo lugar, mejora la comunicación de todos los actores implicados en la labor pedagógica: docentes y discentes, y entre los propios estudiantes. Se emplean elementos muy variados, como las videollamadas, los archivos en la nube para compartir, el trabajo en equipo virtual, la visualización de las clases asincrónicamente, el correo electrónico, etc.
- 3) Finalmente, casi todos ellos ponían de manifiesto la accesibilidad a la información y al contenido. Este es un elemento fundamental que resaltar, puesto que tiene el potencial de crear a un estudiante independiente que, con el profesor como guía pedagógico, busque su propio camino de aprendizaje en un *océano* inmenso de información del que es sinónimo el acceso a internet. El hecho de que busque su

propio contenido facilita el aprendizaje, puesto que está formándose en un tema por el que se siente interesado y motivado.

A continuación, veamos las conclusiones obtenidas respecto al uso más detallado que el profesorado hace de las TIC en el aula.

La primera, y a la que ya apuntábamos anteriormente, es el acceso a grandes fuentes de información. A decir verdad, esta tesis está sustentada por los datos obtenidos del cuestionario, donde 97 de los sujetos afirmaban emplear las TIC para buscar y compartir información que apoye el desarrollo de actividades formativas o la formación del propio docente. Teníamos casos de profesores que recibían esta formación de los centros donde imparten clase y otros que habían tenido que ser autodidactas. En cualquier caso, la tecnología supone un proveedor de grandes cantidades de información para ambos actores del hecho pedagógico.

Por otra parte, la flexibilidad y creatividad con la que se les presenta el contenido en el aula contribuye a su comprensión y retención, pero también a mantener su motivación y atención. Pero, aunque consideran a los alumnos nativos digitales y que la tecnología es una herramienta indispensable hoy en día, sostienen que eso no quiere decir que sepan utilizarlas. Consideran que se les debe enseñar a conocerlas y emplearlas para que les puedan sacar el máximo partido a nivel pedagógico, que supone un paso más allá del uso para el ocio o tiempo libre. De hecho, esta afirmación está alineada con los resultados extraídos del Twitter en el curso 2018/19, en el aula de protocolo de la Universitat Jaume I. Cuando se preguntó al estudiantado por su opinión sobre esa actividad, una de las afirmaciones más compartidas fue que habían descubierto, que una red social dedicada a la información y otros usos personales, dándole un enfoque pedagógico, les había resultado muy interesante y útil a la hora de aprender sobre una materia.

Otro de los argumentos que ha conseguido consenso es el que sostiene que no emplear las TIC en las aulas es vivir de espaldas a la realidad del estudiante. Pero, al mismo tiempo, afirmaban que la verdadera irrupción de las TIC ha empezado ahora que no ha habido más remedio que utilizarlas, por lo que nos encontramos en una fase muy inicial de su introducción. Por consiguiente, se debe seguir fomentando su uso y la formación en ellas con el fin de poder sacarles el máximo partido.

Por otro lado, todos hacían referencia a su poder comunicativo. Las TIC han hecho posible y actuado como facilitador, no solo de las relaciones docente/discente, sino también entre el alumnado. Les resulta muy fácil el poder trabajar en línea con las diferentes aplicaciones existentes para comunicarse y emplear los procesadores de textos en línea de acceso gratuito, por ejemplo, que existen hoy en día. Como apuntábamos anteriormente, muchas son las herramientas, como las videollamadas, la

grabación de clases, los servicios de la nube, las plataformas de los centros, los foros, etc. Hay una amplia y casi ilimitada oferta para la comunicación entre los diferentes actores del discurso pedagógico.

Finalmente, cabe destacar un dato en los resultados del análisis de contenido de la pregunta del cuestionario, pero que no ha nombrado ninguno de los entrevistados: el acercamiento a la realidad profesional. Parece ser que es un argumento que se ha dado por supuesto, pero que también lo consideran importante. Dato que, por otro lado, está en línea con los de qué TIC emplean. Veíamos que principalmente se usan aplicaciones de vídeo y fotografía, las cuales ayudan a visualizar la práctica profesional. O plataformas como LinkedIn, una red social profesional donde las empresas difunden parte de su actividad como forma de darse a conocer.

Si hablamos de RR. SS., la conclusión es que ha quedado claro que hay mucho camino que recorrer. Los datos cuantitativos y cualitativos apuntan en la misma dirección, es decir, hay una coincidencia inequívoca al respecto. Algunos docentes las emplean, pero la gran mayoría de ellos no lo hace. Esto podría deberse a que hasta ahora las TIC no habían tenido la gran irrupción en las aulas que sí ha sucedido como consecuencia de la pandemia, por lo que ni se lo habían planteado. Lo cual nos lleva a afirmar que estamos en un estadio inicial en su empleo. De hecho, algunos sujetos afirman haberlas empezado a usar, aunque de forma tímida por el momento, y que los resultados han sido positivos y sorprendentes. Otra parte de la muestra, una vez nos confiesa que ya tiene más soltura con la tecnología tras este curso con la COVID, se muestra abierta a la idea de emplearlas en el futuro. Por ello, habría que ver en estudios futuros si tienen más implementación en las aulas como consecuencia de lo ocurrido.

Por otro lado, respecto a las redes sociales, queda claro que hay muy pocos que las emplean como herramienta pedagógica y las que se emplean son de tipo visual, ya bien sea en formato imagen o vídeo. Esto está en consonancia con lo que argumentábamos al inicio: el protocolo tiene una esencia visual y este tipo de plataformas y RR. SS. ayudan al docente a ejemplificar la materia y a acercar al estudiante la realidad actual de la profesión.

Dentro de ese uso tan bajo de las redes sociales en el aula, cabe añadir dos datos: primero, que los sujetos emplean las más populares, lo que indicaría la falta de investigación e interés que los docentes tienen en esta área de la tecnología para aplicarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, en segundo lugar, que el blog es otro elemento tecnológico muy importante para ellos como referente para el docente a la hora de referir a los estudiantes o de emplearlos para crear actividades o recabar información.

Yendo más en detalle respecto a las RR. SS., cabe destacar que las más populares entre los docentes son Instagram, por su naturaleza visual, y Twitter. Este último lo consideramos de gran interés por dos razones. Por un lado, porque permite estar al día de la actualidad del sector. Hemos de decir que el mundo del protocolo y la organización de eventos tiene una comunidad muy activa en esta red social, lo cual supone un gran aporte para los estudiantes. Por otro lado, nuestra disciplina tiene una gran cantidad de personas que escriben sobre ello en blogs, por lo que emplean tanto Facebook como Twitter como medios de divulgación. Lo que a su vez tiene un aliciente, puesto que permite enseñar a los discentes a distinguir entre fuentes de información fiables y no fiables. Lamentablemente, y de acuerdo con lo que hemos señalado en las investigaciones sobre el tema, no todo el mundo que escribe sobre protocolo es profesional de la materia o escribe desde la rigurosidad científica/profesional necesaria. Finalmente, y aunque en menor medida, se emplea LinkedIn. Esta red social profesional tiene un perfil interesante para mostrar al estudiante la realidad del mercado laboral del protocolo y los eventos, así como la difusión que los profesionales en la materia hacen de artículos o noticias interesantes del sector.

Otro factor para remarcar es la respuesta «otros» a la pregunta sobre las RR.SS. Queríamos saber cuáles de ellas, de las no contempladas en el listado se usaban en el aula. No llega a un 10 % de la muestra aquellos que emplean otras RR. SS. fuera de las más populares. Por tanto, este es otro dato que nos sitúa en la afirmación que hacíamos hace unos momentos: en la cuestión de las redes sociales empleadas como elemento pedagógico, nos encontramos en un estado embrionario.

Finalmente, queremos destacar un dato que nos resulta cuanto menos curioso: la ausencia de empleo de la red social Pinterest, muy parecida a Instagram, en tanto en cuanto está basada en la imagen. De hecho, la popularidad de ambas es muy similar. Pinterest tiene un potencial muy grande y la prueba la tenemos en las investigaciones que hemos revisado para este trabajo, que revelan grandes bondades en su aplicación pedagógica. Por ello, bajo nuestro punto de vista, la razón de no emplearla radicaría, básicamente, en la falta de interés mostrada por la una mayoría muy amplia de docentes en las RR. SS. Lo cual se apoya en el dato de que tan solo se emplean las redes sociales más populares o que están más de moda quizá porque son las que el docente emplea a nivel personal y por ello no tiene que realizar un gran esfuerzo en conocer cómo funcionan para su uso a nivel docente. Habrá que ver si, con el paso de tiempo, se consolida el uso de las RR. SS. en el aula y esta plataforma toma la misma fuerza que Instagram, puesto que ofrece funciones muy similares y de probado valor pedagógico.

Decíamos que el uso del blog puede ser un elemento perfecto para que el docente ayude al estudiante a diferenciar entre fuentes. Esta sería una habilidad que podemos englobar en la instrucción de los estudiantes respecto a las TIC. Hemos argumentado que el hecho de que sean nativos digitales no quiere decir que sepan emplear las TIC con un objetivo

pedagógico. A este respecto, los datos recogidos nos llevan a concluir que hay una inquietud docente en este sentido. La información cuantitativa nos transmite que hay una amplia mayoría de docentes que trabaja en este sentido, y la de tipo cualitativo va en la misma dirección. Bastantes de los sujetos entrevistados sostienen que son conscientes de esta realidad y que trabajan en ello con el alumnado.

Otra de las conclusiones alcanzadas durante la revisión bibliográfica es que el futuro de la docencia pasa por el trabajo en equipo del profesorado. La enseñanza con la tecnología supone una inversión temporal mayor que la enseñanza clásica. Una amplia mayoría de los sujetos así lo afirmaba. Pero esta realidad, a la luz de los datos obtenidos, está lejos de ser así. Parece existir una cierta desconfianza entre docentes a la hora de compartir materiales, y los que llevan a cabo, según los resultados que expondremos a continuación, indican que elaboran materiales muy sencillos y someros.

Los datos cuantitativos indicaban que hay una amplia mayoría de profesores que acceden a menudo o muy a menudo a foros y comunidades de expertos en relación con su actividad en el aula. Sin embargo, otros datos indican que la presentación de propuestas en estos foros, a los que afirman acudir, son escasas. La mitad de ellos sostiene presentar materiales nunca o casi nunca y solo un 30 % lo hace con asiduidad. Por tanto, la conclusión principal es que su actitud es la de participar como meros sujetos observadores y no como miembros activos que aportan contenido.

Si vamos ahora a los datos de tipo cualitativo, solo uno de los profesores afirmó con rotundidad que tiene un grupo de investigación donde hay colaboración entre sus miembros para crear y compartir contenidos y/o actividades. Por otro lado, hay otro docente que no hace referencia directa a ello, pero sostiene que en su centro hay una nube donde están todos los contenidos y actividades compartidos de todo el profesorado. Este argumento lo esgrime en un contexto en el que busca remarcar que, de ese modo, evitan solapamientos entre materias con el fin de optimizar la labor docente, pero no que se hace con el objetivo de emplear las actividades de otros docentes. Por tanto, de un total de 18 sujetos de la muestra solo dos afirman hacerlo.

Y a estos datos les podemos sumar otros obtenidos cuando preguntamos por el tipo de recursos que crean para el aula para darles más significado. Por una parte, de los datos cualitativos obtenemos que una mayoría muy amplia de sujetos afirmaba solo crear vídeos o presentaciones para apoyar el desarrollo de la clase. En menor medida –dos o tres sujetos– han hablado de emplear WordPress³⁰, crear sus propios materiales, como

³⁰ WordPress es la manera más simple de crear un propio sitio web o blog. Técnicamente, WordPress es un sistema de gestión de contenido de código abierto con licencia GPLv2, lo que significa que cualquier persona puede usar o modificar el software de WordPress de forma gratuita. Fuente: <https://kinsta.com/es/base-de-conocimiento/que-es-wordpress/> (consultado 28 de octubre 2021)

infografías, o alguna otra aplicación digital. Por tanto, esto indicaría que el desarrollo de materiales es muy rudimentario y que realmente lo que buscan es más recopilar ideas para sus materiales o coger prestadas las actividades o contenidos de otros docentes a los que tienen acceso más que aportar los suyos propios. Por tanto, esta información da sentido a la conclusión anterior: si no hay creación propia de materiales, no se puede acceder a foros de compañeros de profesión para compartir. Su actitud será más bien la de observación que indicábamos anteriormente. Si lo pensamos bien, los vídeos tienen mayor capacidad para ser compartidos en función de su contenido, pero una presentación hecha *ad hoc* para una clase no suele ser reutilizable. Con estos datos podemos afirmar que realmente no existe una cultura entre los docentes actuales del área de protocolo de crear materiales –más allá de vídeos y presentaciones–, ni compartirlos con sus compañeros. Por tanto, esta es una asignatura pendiente en la disciplina.

Por otro lado, y de acuerdo con los datos recopilados, no cabe duda de que los docentes sí emplean la tecnología para buscar y compartir recursos digitales que apoyen su labor docente, además de su formación en ella. Y no solo eso, pues una mayoría de ellos considera que muchas de sus clases están organizadas en torno a ella y que el objetivo es que el estudiante razone, planifique, reflexione, solucione problemas, colabore... con ellas. En definitiva, que la tecnología lleve al alumno a fomentar otras habilidades y competencias que necesitará en su vida profesional y que el actual sistema universitario exige que desarrolle.

En conclusión, el docente de protocolo actual emplea la tecnología para buscar y compartir contenido y actividades, muy a menudo organiza las clases en torno a ella para que el alumno desarrolle las competencias profesionales necesarias, alejadas de la memorización clásica, pero hace un uso muy básico y somero de la tecnología a la hora de crear su propio contenido, ya que se ciñe básicamente a la creación de vídeos, referencias a blogs y el uso de la *gamificación* (parece una tendencia en alza con la pandemia). Esto los convierte en usuarios frecuentes de comunidades docentes, pero en la mayoría de las ocasiones solo como observadores y no como usuarios que contribuyen con sus materiales propios. Prefieren pues, coger materiales y/o contenidos de otros docentes a realizarlos ellos mismos.

Uno de los aspectos básicos de la tecnología es la capacidad de comunicación que proporciona. Representa uno de los grandes avances, sobre todo, porque ha dado al ser humano el poder de la inmediatez. Desde cualquier parte del mundo podemos mandar un correo electrónico o un mensaje de texto por cualquier plataforma virtual, que llega automáticamente a su destinatario, independientemente de su ubicación geográfica y la franja horaria. Llevado al campo de la docencia, esta parte de las TIC ha permitido el

desarrollo de la docencia virtual y facilitado su acceso a miles de estudiantes, especialmente, cuando residen en localidades alejadas de los centros.

En el marco de esta investigación preguntamos por su empleo a los distintos sujetos y podemos concluir que está ampliamente desarrollada y que la pandemia ha hecho que profundicen mucho más en su conocimiento y utilización para mejorar y optimizar la relación con el discente. De hecho, diversos sujetos sostenían que una de las carencias que han notado con la docencia virtual es la falta de *humanidad* y contacto con el estudiantado; por ello, el manejo y conocimiento de plataformas y aplicaciones de comunicación (videoconferencias, blogs, chats, foros, etc.) han sido los recursos más empleados para compensar esta carencia. Aunque, por otro lado, cuando hablamos de centros con alumnos de diversos países del mundo, esta situación, a pesar de las grandes opciones para comunicarse, puede suponer un problema a la hora de desarrollar el trabajo cooperativo.

En lo que respecta al proceso de evaluación, los datos cualitativos y cuantitativos discrepan en gran medida. Por un lado, a partir de la información obtenida por el cuestionario, queda claro que hay una mayoría muy amplia de docentes que emplea la tecnología para evaluar. Pero, por otra parte, si analizamos con detenimiento los datos de entrevistas y grupos focales, esa conclusión primera se difumina en gran medida.

En uno de los *focus group* había un gran consenso en el empleo las TIC para evaluar porque lo imponían el centro o las circunstancias COVID. Algunos, porque no les gusta emplear la tecnología y otros porque consideran que su asignatura y la tipología de examen escrito de reflexión y desarrollo llevan a los estudiantes a desarrollar una serie de competencias que estiman necesarias. En el otro grupo focal, por otro lado, había unanimidad respecto a que emplean la evaluación continua, que se basa fundamentalmente en que el alumnado ha de trabajar todo el curso en diversas actividades programadas y enfrentarse a un examen al final de curso. Durante el curso emplean las TIC para el desarrollo de las actividades y el examen final, depende de cada centro. Ha habido varios docentes que han expresado sus inquietudes en el desarrollo del examen final de forma virtual, porque se necesita un software especial que permita un control sobre qué hace el estudiante y eso no es fácil de hacer con la legislación vigente. En cualquier caso, el examen final que se hace de forma virtual o es tipo test, lo cual ahorra mucho tiempo al docente puesto que la plataforma tiene la rúbrica y salen las notas directamente, o es de tipo desarrollo, pero enfocado a que el alumno aplique los conocimientos adquiridos reflexionando, razonando, etc.

En conclusión, se usa la tecnología para evaluar, pero con muchos *peros* y alejada de una integración completa y absoluta. Algunos docentes lo hacen por obligación y no por que consideren que es mejor o necesario. El método más aplicado es la evaluación

continua, donde hay una serie de actividades durante el curso llevadas a cabo a partir de la tecnología, pero el examen final presencial sigue siendo el preferido por muchos profesores, a no ser que su metodología sea 100 % virtual. Además, cabe destacar que la *gamificación* es un concepto que está empezando a calar en las aulas de protocolo, y para el que prevemos un aumento de su uso en los próximos años debido a que la experiencia de la mayoría de los docentes ha sido positiva. Por consiguiente, a pesar de que poco a poco la tecnología se introduce en el aula diseñando la asignatura desde su perspectiva, la evaluación a través de la misma no está calando en los docentes. Es una vertiente pedagógica que se debe seguir investigando para dar soluciones a las inquietudes que plantea, no solo en el aula, sino también a nivel legislativo.

Otro de los elementos que queríamos investigar, y del que debemos obtener conclusiones tras la recogida de datos, es la formación del profesorado. Esta perspectiva la vamos a analizar desde dos puntos de vista: el trabajo que hace el profesor de forma autónoma para formarse y su opinión sobre cómo lo están haciendo los centros.

La conclusión que podemos extraer de la formación al profesorado es que la situación está muy dividida. Los datos cuantitativos sostienen que una mayoría amplia de los sujetos considera que su centro ofrece formación, y fomenta que usen las TIC en las aulas. Pero los datos cualitativos están muy divididos. Parte de ellos se sienten respaldados por el centro en lo que respecta a la formación en TIC, pero la otra parte afirma no tener apoyo forzándolos a ser autodidactas o pedir a compañeros que les apoyen e instruyan en aquello que necesitan.

Ha sido muy grato el encontrarnos con centros que tienen departamentos específicos que se dedican a crear, difundir y fomentar la formación en tecnología. Con cierta periodicidad ofrecen talleres en cierta aplicación específica, por ejemplo, y que los propios docentes pueden pedir a la carta sobre qué quieren que trate el próximo episodio de formación.

Pero no todo son bondades; muchos de los entrevistados afirman que hay una sobresaturación de plataformas. Cada institución educativa tiene la suya propia y si un docente imparte clase en dos centros, se encuentra con una situación que puede resultar difícil al necesitar aprender a usar ambas. Ni que decir tiene la complejidad aumenta si da clase más de dos centros y emplean aplicaciones diferentes.

Por otro lado, se desprende otra conclusión que nos indica que hay un número alto de centros que, periódicamente, vigila y supervisa la elaboración, revisión y evaluación de los materiales didácticos. Y en este sentido, podemos también concluir que los propios docentes autoevalúan su función pedagógica con mucha frecuencia. A estas dos conclusiones se ha llegado solo a partir de los datos cuantitativos.

Finalmente, de acuerdo con los datos recopilados, podemos concluir que el empleo del trabajo en equipo que se está desarrollando es muy rudimentario y necesita mejoras. De los datos cuantitativos, vimos que hay una gran cantidad de profesores que lo conocen y lo emplean, además de que lo hacen con bastante asiduidad. Pero, por otro lado, sorprende el hecho de encontrar un 30 % de la muestra que no lo usa. Ya hemos argumentado que el trabajo cooperativo es una metodología que se puede utilizar en cualquier asignatura. Resulta, cuanto menos, curioso, que en el sector del protocolo y la organización de eventos –donde su empleo profesional es la norma– no se emplee durante el periodo de formación.

Si nos vamos a los datos cualitativos, llegamos a una conclusión parecida: una mayoría amplia de docentes lo emplea, pero cuando indagamos en cómo lo emplean encontramos muchas carencias. Se desconocen los detalles y la estrategia que tiene detrás esta metodología. Ya estuvimos viendo que el hecho de trabajar en grupo no significa que el esfuerzo desarrollado por el equipo conduzca a un trabajo cooperativo real. Tal y como ocurre con la tecnología, el hecho de ser nativos digitales no implica que las sepan usar de forma adecuada en el ámbito educativo. Con el trabajo en equipo ocurre lo mismo. Proponer al estudiantado que trabaje en grupo sin dar roles ni planificar y estructurar el trabajo no llevará a los equipos al éxito. Se les debe enseñar a trabajar de este modo. Al analizar los datos recogidos, nos hemos dado cuenta de que tan solo uno de los docentes, de los 18 entrevistados, asigna roles. Por tanto, la conclusión es que hay un desconocimiento completo de cómo estructurar y diseñar el trabajo cooperativo en el aula con el fin de que sea más efectivo para el estudiante.

Profundizando en más detalles a este respecto, concluimos que la mayoría de los grupos están formados por 3-5 personas máximo, dependiendo de la actividad, y deben completar una actividad que implica el buscar información, elaborar materiales, etc., que realizan en el aula o virtualmente a través de herramientas digitales.

En otro orden de cosas, y pasando más a la perspectiva del estudiante, tenemos los datos obtenidos sobre el empleo que hace el alumnado en clase sobre las TIC. De acuerdo con la información de tipo cuantitativo que hemos conseguido, hay un empleo alto. Más de un 70 % de los casos se sitúa entre el 60 % y 100 % del tiempo del que el alumno pasa en el aula.

En relación con este tema, incluimos una pregunta en los datos de carácter cualitativo que, lamentablemente, por cuestiones de tiempo, no se pudo preguntar en los *focus group*, pero sí durante las entrevistas. La cuestión en concreto buscaba saber la opinión del sujeto sobre si el uso que hacía el discente de la tecnología en las actividades que diseña es el previsto u otro. La mayoría de los sujetos sostiene que los discentes hacen el uso previsto en las actividades e incluso lo mejoran. Apuntan a que les resulta muy

fácil relacionarse con la tecnología y que suelen sobrepasar las expectativas. Por supuesto, no todo lo aportado fue positivo, algunos de los sujetos indican que se usa el ya clásico *corta y pega* de internet y que algunos discentes hacen un uso superficial de las TIC.

BLOQUE III – PERSPECTIVAS FINALES

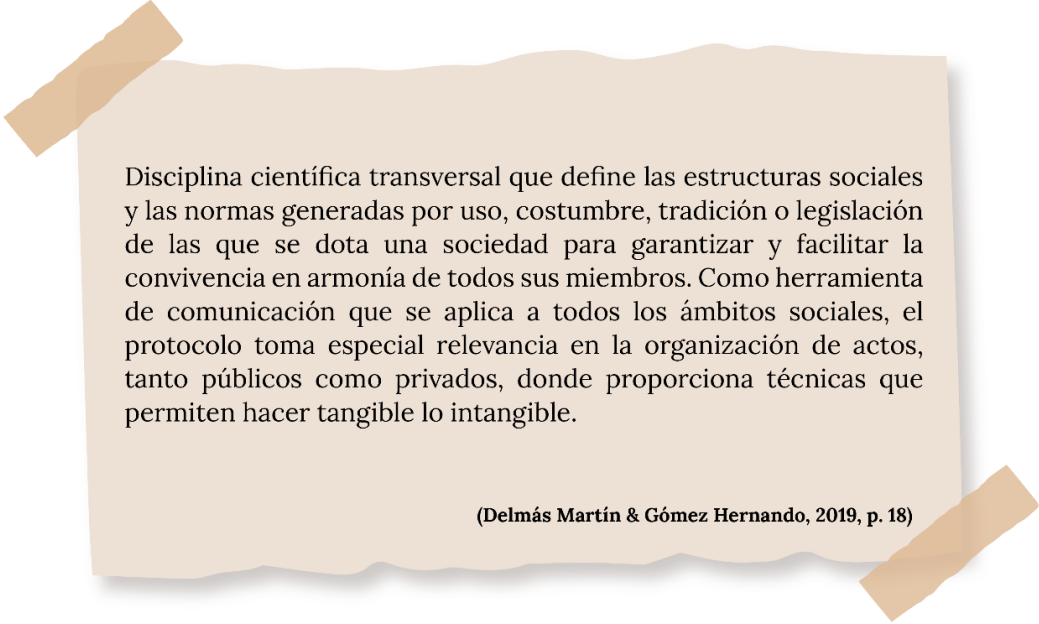
4.1. Conclusiones

Tras el trabajo llevado a cabo, pasaremos a describir los avances realizados y las contribuciones a la disciplina del protocolo y a su enseñanza.

4.1.1. Conclusiones en materia de protocolo

Desde nuestra perspectiva, la primera y más importante conclusión que podemos extraer de toda la investigación es el abismo que separa la praxis profesional del mundo académico. Esta situación hace que ambos aspectos avancen a velocidades diferentes y de forma paralela. Por tanto, se necesita un espacio de encuentro entre las dos con el fin de poder iniciar un nuevo camino juntas en beneficio del protocolo. Ya recogimos este resultado en los retos del protocolo en el s. XXI, enumerados anteriormente. En este sentido, a partir del repaso a diferentes entrevistas de profesionales del sector público y privado que ejercen el protocolo a nivel nacional e internacional, hemos visto claramente como las obligaciones que ostentan y el ejercicio profesional que desarrollan son iguales en sus respectivos espacios. Ello contrasta con la situación que se desarrolla en las aulas, ya que el aprendizaje del protocolo es una materia difícil para los estudiantes, o cualquier persona que lo quiera conocer, debido a los distintos enfoques, definiciones y conceptos de los autores al hablar de un mismo tema. Por consiguiente, estudiar cada autor supone una gran dificultad por sus diferencias.

Por ello, teniendo en mente esta necesaria convergencia entre ambas visiones, aportamos la primera definición de protocolo sostenida sobre una argumentación de carácter científico, pero sin olvidar incluir la experiencia derivada de la praxis profesional. Por consiguiente, en este sentido protocolo es una:



Disciplina científica transversal que define las estructuras sociales y las normas generadas por uso, costumbre, tradición o legislación de las que se dota una sociedad para garantizar y facilitar la convivencia en armonía de todos sus miembros. Como herramienta de comunicación que se aplica a todos los ámbitos sociales, el protocolo toma especial relevancia en la organización de actos, tanto públicos como privados, donde proporciona técnicas que permiten hacer tangible lo intangible.

(Delmás Martín & Gómez Hernando, 2019, p. 18)

Siendo conscientes de la importancia que tiene esta aportación para la disciplina, consideramos de suma trascendencia el desarrollar el apartado de conclusiones a partir de dicha definición.

En primer lugar, hemos calificado el protocolo como ciencia. Por tanto, la primera rama de conclusiones va dirigida a cómo hemos determinado esta afirmación incluida en la definición enunciada.

Por una parte, para considerar ciencia un área de conocimiento debe tener un campo de actuación y una forma propios. Respecto al primero, el campo, tras un análisis detallado hemos concluido que se encuentra en **el orden humano**. Ver el protocolo como una materia que únicamente se emplea para la organización de actos es reducirla a una perspectiva muy minimalista y parcial. Es mucho más que eso. El origen del protocolo está en la cooperación humana y por la evolución de esta el protocolo ha surgido como la forma en la que se gestiona y organiza la celebración de los símbolos. Pero todo aquello que se emplea en los actos, como los símbolos o las costumbres, tiene un alcance mucho mayor que los mismos. Va mucho más allá. Por consiguiente, el protocolo tiene su propio campo de estudio.

En cuanto a la forma, hemos concluido que es algo que se ha de seguir trabajando y definiendo, pero ya hemos visto investigaciones que la califican, sin lugar a duda, como multidisciplinar y transversal. Un espacio de encuentro de muchas disciplinas, por ese **efecto de retroactividad científico** del que hablábamos, sin las que no se puede tener una visión y comprensión holística de la materia. Y es que, además, esta premisa de

conexión es otro de los imprescindibles para que una disciplina pueda ser considerada ciencia.

Debe ser un conocimiento que pueda ser descompuesto en partes más pequeñas. En este sentido, el protocolo también cumple con esta visión. Podríamos fácilmente estudiar los símbolos como lenguaje propio de la disciplina, o los usos y costumbres que le son inherentes, por ejemplo.

Desde otras perspectivas de índole filosófica, hay autores que consideran ciencia a todo aquel conocimiento que hace el mundo un lugar mejor para la humanidad: el protocolo es aquel instrumento que proporciona orden y convivencia positiva a nivel social, sin duda su estudio y aplicación hacen del mundo un lugar mejor para sus habitantes.

Por otro lado, en relación con su científicidad, una de las mayores críticas encontradas es si se trata de una disciplina con un fin propio. Según lo analizado en este estudio, lo tiene: el orden humano. Toma un valor especial a la hora de celebrar los símbolos, ya que permite ser empleado como herramienta de comunicación al servicio de instituciones públicas y privadas, así como de las personas a nivel social. Esta es justo la razón por la que consideramos que siempre se ha encontrado en su máximo esplendor en las esferas de poder. De hecho, la mayoría de los ejemplos al respecto giran en torno a este. Han necesitado dar orden a un determinado espacio social y con el empleo del protocolo en la organización de actos han encontrado una potente herramienta de comunicación que ha ayudado a asentar y consolidar el poder. Razón por la cual en los últimos años la disciplina ha dado su salto al mundo de la empresa privada. A partir de darle un determinado orden interno y externo a la organización y a su presentación pública, especialmente en los actos, han conseguido transmitir una determinada imagen. El poder de las marcas. Pero no debemos olvidar que, a pesar de todo, lo que hay detrás de la herramienta de comunicación es el orden. Un sistema establecido por uso, costumbre o legislación del que una parcela social se dota con el fin de garantizar la convivencia entre todos sus miembros.

Asimismo, hemos observado como la ciencia del protocolo se clasifica dentro de las ciencias sociales. Puede combinar los métodos deductivo e inductivo, y la mejor estrategia para su metodología es el uso de la triangulación, es decir, herramientas cualitativas y cuantitativas, tales como la observación, los estudios de casos, la bibliografía especializada, los cuestionarios, etc. Todas estas herramientas permitirán construir ciencia en dos direcciones. Por un lado, la básica, donde observamos e interpretamos lo que vemos sin la intención de formular reglas de aplicación universales. Este tipo de conocimiento servirá de base para construir un segundo tipo: la ciencia aplicada. Esta hace referencia a emplear los conocimientos anteriores de la ciencia básica para construirlos y convertirlos en teorías, leyes universales... Y es aquí donde entra la amplia y profunda red de conexiones que tiene la disciplina con otras

materias. Hasta el momento en el que la ciencia se desarrolle lo suficiente como para crear su propia ciencia aplicada, podemos valernos de otras, como la sociología, el derecho, la antropología, etc., con el fin de construir la parte del cuerpo científico que necesita el protocolo.

Por tanto, una vez inferido que es una ciencia sin lugar a duda, nos quedaría describirla en mayor profundidad. Por lo que, persiguiendo este objetivo, podemos concluir que actualmente el protocolo es **una ciencia en estado embrionario**, es decir, está dando sus primeros pasos en el constructo de su científicidad. El protocolo necesita del trabajo en equipo para afianzarlo. Y, para ello, los directores de los estudios oficiales y no oficiales de la materia han de concienciarse. Ninguno de los estudios actuales ofrece al estudiantado la rama de investigación, por lo que estamos perdiendo grandes oportunidades de avanzar.

Si nos centramos en el corpus científico con el que cuenta hoy en día el protocolo, se define como **escaso, poco profundo** y de **baja calidad metodológica**. La mayoría de los trabajos son descriptivos de un hecho en concreto y no recogen ni describen el método científico seguido —si se ha empleado— para desarrollar el trabajo. Por tanto, la inmensa mayoría de la literatura sobre la materia está escrita desde un punto de vista profesional y práctico, y no científico. Esta situación pone de manifiesto el sólido y amplio cuerpo de profesionales que practican la disciplina, pero muestra que existen muy pocos que lo traten a nivel académico. Por tanto, podemos afirmar y concluir que **la materia carece todavía de teorías, paradigmas, métodos, etc.** Desde luego, con la oficialización en el año 2012 de los estudios de protocolo, esta situación debería ir revirtiéndose. El posicionamiento universitario del protocolo debería fomentar la investigación y avanzar poco a poco en la ciencia de la disciplina.

A pesar de la escasa literatura científica, hemos podido hacer una revisión bibliográfica que nos ha llevado a enunciar cinco retos a los que se debe enfrentar la disciplina actualmente si quiere consolidarse como ciencia propia. Tres de ellos son conclusiones claras en relación con su científicidad.

Por una parte, la **escasez de literatura científica**. Yendo a la misma con más detalle, concluimos que no es un hecho nuevo, aunque podemos afirmar que existe un cuerpo bibliográfico profesional muy importante, si bien se necesita ajustes sustanciales. La inmensa mayoría de estos manuales hacen una síntesis y exposición general de los conocimientos que tienen los autores tras su práctica profesional. Y esta visión que exponen viene muy marcada e influenciada por dos hechos: por un lado, el ámbito donde han desarrollado su faceta profesional y, por otro, la formación académica que poseen. Estos factores son determinantes, puesto que hacen que el autor vea el

protocolo desde una perspectiva u otra. Una situación que produce lo que hemos denominado **miopía protocolar**. Este concepto hace referencia a que estos autores solo tienen una visión limitada y parcial de la disciplina, puesto que para poder tener una visión real y holística del concepto de protocolo es absolutamente necesario su análisis desde diferentes disciplinas, tales como la sociología, las ciencias políticas, la antropología, etc. Solo de la suma de estas visiones podremos saber qué es realmente el protocolo.

Consecuencia de este reto, obtenemos lo siguiente: la **falta de acuerdo terminológico**. Tampoco es una situación nueva. Y realmente, si lo pensamos bien, tiene todo el sentido del mundo. Si hemos concluido que la literatura de la disciplina es mucha, pero de contenido profesional y no académico, lo lógico es que se dé esta circunstancia, puesto que cada persona habla de su parcela propia y subjetiva del protocolo. Lo cual repercute en que se defina de distintas formas y no haya un acuerdo entre los diferentes autores.

No solo se necesitan cambios en lo relativo a los autores y las escuelas surgidas. En nuestra opinión, uno de los hechos más complicados al que nos enfrentamos es el concerniente a los actuales líderes de opinión de la materia, personas de reconocido prestigio por sus logros profesionales en protocolo. Cada uno de ellos define y ve la disciplina desde una perspectiva diferente, por tanto, esta individualidad se traslada a todos los ámbitos y supone un obstáculo extra para los estudiantes. Pero estas discrepancias entre autores son más teóricas —individualistas—, por la ausencia del método científico, que pragmáticas. Esta es la razón por la que este trabajo tiene la intención de dejar esta actitud de lado. Pretendemos ser el inicio de un nuevo camino que conceda objetividad y universalidad desde la científicidad por el bien mayor del protocolo para todos aquellos que quieran seguirlo.

Finalmente, el tercer reto y otra de las conclusiones respecto a la científicidad, es la **dispersión del conocimiento científico del protocolo** en otras materias, por su carácter transversal. No solo tenemos claro que el protocolo tiene lo necesario para ser considerado ciencia, sino que tiene conocimiento difuminado por otras disciplinas, como la historia, la antropología o el derecho, por ejemplo. Lo cual es un magnífico punto de partida para la científicidad del mismo, puesto que permite ir trayendo todo ese saber al protocolo con el fin de poder tener elementos sobre los que levantar una epistemología adecuada para seguir consolidando la ciencia protocolar.

Además, aquellas personas que ejercen profesionalmente esta disciplina, hasta que han ido surgiendo recientemente los estudios oficiales, provienen de especialidades como la comunicación, el turismo, el derecho, etc., que, a partir de estudios complementarios sobre protocolo, han ido enriqueciendo y aportando su realidad a la práctica profesional. Por ello justamente tenemos un cuerpo literario profesional tan amplio y

variado en esta disciplina, por el amplio bagaje profesional de aquellas personas que lo han practicado. Las escuelas son una prueba clara de la transversalidad del protocolo. Todas y cada una de ellas hacen aportaciones únicas y necesarias para entenderlo. Por consiguiente, contamos con una materia de un amplio rango de transversalidad y es necesario traer todo ese conocimiento para construir ciencia.

Lo anterior nos lleva a que una de las vertientes desde las que se puede empezar a trabajar de manera intensa es la comunicológica. Queda más que probado que el protocolo supone una herramienta de comunicación no solo para las instituciones públicas, sino también para las organizaciones privadas. Estas últimas han encontrado un aliado muy importante en la disciplina ya que les ayuda a generar, proyectar, mantener y aumentar su imagen y poder como marca. El protocolo está siendo utilizado como *arma* dentro de la batalla por el liderazgo comunicacional de marca. No solo lo emplean desde una perspectiva externa, sino también interna. De hecho, esta es la razón por la que se ha empezado a trabajar con mayor intensidad el protocolo desde la academia. Se requiere de investigación que nos indique cómo obtener el máximo rendimiento del protocolo en la comunicación organizacional. El surgimiento de internet ha creado un espacio digital de comunicación que debemos estudiar para saber cómo funciona y qué normativa es la adecuada para poder relacionarnos en este medio. El protocolo es la ciencia del orden humano y debemos centrarnos en esta perspectiva que supone el presente y futuro de las sociedades modernas.

Otra de las ramas de estudio que hemos de empezar a explorar es la de los símbolos como lenguaje del protocolo. Como se expresa claramente en la definición ofrecida, el protocolo permite hacer tangible aquello que no lo es. Y gran parte de ese mecanismo se articula a partir de la simbología. Supone, pues, un sistema de códigos complejos cuyos elementos se han visto sometidos a un proceso de significación en los ámbitos sociales y culturales del grupo social concreto que los comparte. Un símbolo heráldico o una marca son elementos que contienen una gran cantidad de significados asociados a ellos: méritos, acciones, causas, valores, etc. Por tanto, no hay duda de que los símbolos se pueden estudiar como sistema de comunicación aplicado al protocolo. Una bandera, un espacio, el logotipo de una empresa, la posición de una determinada persona/s en un acto..., todo son formas simbólicas que diseñadas de forma estratégica permiten hablar a los públicos y que, además, están sujetas a ciertas normativas preestablecidas. Tal y como indicaba uno de los autores revisados, hoy en día podemos estudiar lo que se conoce como heráldica institucional y empresarial. Ese estudio ayudará a conocerla mejor y a saber cómo aplicarlo de forma óptima, o qué tipo de composiciones despiertan cierto tipo de emociones... Hay un campo muy amplio de estudio en esta dirección. Por tanto, podemos concluir claramente que **la simbología es un lenguaje propio del protocolo** y hemos de estudiarlo con el fin de construir ciencia protocolar.

Por otro lado, dentro de la definición hacíamos referencia a otra conclusión: el protocolo tiene la **capacidad de definir las estructuras sociales y la normativa del grupo social** al que pertenece. Esta afirmación se ha podido extraer de la bibliografía revisada. A lo largo de la historia, desde la época romana pasando por la Edad Media y la monarquía del s. XIX en España, y en la etapa más reciente de nuestro país, todos los estudios han concluido en la misma dirección.

En el periodo romano, el formato social y de los actos variaban cuando Roma era considerada una república o una monarquía. El título de quien ostentaba el poder, el tratamiento de las diferentes clases sociales, los propios estratos sociales, su etiqueta, los privilegios, los espacios propios, los derechos, etc., todo son elementos que fueron dando una forma u otra a las diferentes celebraciones de símbolos que se daban en la época, así como las reglas aplicadas a nivel social. Y este formato era un claro medio de comunicación.

La caída del Imperio romano dio paso a la Edad Media donde el orden social y su estructura cambiaron radicalmente. Se pasó a tener tres estamentos sociales muy claros y diferenciados. Por tanto, el protocolo cambió para adaptarse a esa nueva sociedad que, en los actos que celebraba y en sus reglas sociales, definía otro mundo diferente al visto en Roma. De hecho, esas diferencias entre clases sociales son más acentuadas que anteriormente. Es en este punto donde apareció lo que denominamos **«sustrato cultural»**. Es decir, que tanto protocolo como ceremonial son un reflejo absoluto de la cultura imperante de la sociedad a la que pertenecen. Hay una clara relación directa entre protocolo y cultura, lo que explicaría las diferencias que se adoptan entre países o naciones y, por tanto, la necesidad del protocolo internacional o diplomático.

Con el estudio del protocolo y su forma de definir las estructuras sociales y las normas de la sociedad a la que pertenece, se vislumbra el poder del protocolo a través de la palabra. Estas han sido *armas* poderosas que tanto Fernando VII de España como la reina regente María Cristina y su hija, la reina Isabel II, emplearon y cuyo valor conocían. Utilizaron sus apariciones públicas en actos nacionales para dejar clara su postura respecto a la situación política. Estos actos, en esos momentos de tantos cambios en la España moderna, estaban diseñados, sin lugar a duda, para escenificar en ellos las nuevas estructuras sociales existentes con las que contaba el país en ese momento: las Cortes, la Corona y la Iglesia. Tres pilares sobre las que se sostenía la sociedad de aquel momento. Conforme iba cambiando esa estructura, el ceremonial y sus puestas en escena cambiaron también. Por ello, podemos ver las estructuras sociales de una época y grupo concreto analizando un acto de los celebrados. En consecuencia, esta perspectiva de trabajo abre una clara línea de investigación sobre la que debemos profundizar: **una teoría sobre la relación del protocolo y su capacidad para definir las estructuras sociales del grupo al que pertenece.**

Pero además de este fenómeno que hemos acuñado, podemos concluir también que el protocolo sirve como elemento de especialización. El llamado «**proceso de especialización protocolar**». Este fenómeno hace referencia al desarrollo y evolución natural del propio protocolo a la hora de hacer espacio para esos grupos sociales e individuos que van surgiendo y que tienen una cierta legitimización. Es decir, en aquella sociedad en la que existen unos grupos sociales preexistentes y conocidos, aquellos nuevos que van surgiendo necesitan dotarse de una serie de elementos simbólicos que les hagan visibles o, simplemente, que les otorguen su espacio. Indumentaria, un tipo de discurso, colores, valores sociales, símbolos, etc. Esto puede ocurrir de forma lenta por el reconocimiento social o por imperativo legal. Un ejemplo del primer tipo sería el movimiento *hippie* nacido en los EE. UU. en los años 60. Su lema referente a la paz y su símbolo universal han pasado a la historia, así como sus consecuencias y reconocimiento. Respecto al segundo, tenemos un claro ejemplo de las instituciones que han ido surgiendo en la España de las autonomías, pero que no están recogidas en el real decreto de ordenación nacional. Por tanto, el propio protocolo tiene recursos propios para dar espacio y adaptarse a esos grupos sociales e individuos que tienen legitimización para ello dentro del grupo social. Esta es la razón por la que en la definición hemos recogido que el protocolo se aplica a todos los ámbitos sociales. Nadie queda exento de él y aquellos que necesitan ser reconocidos buscan la forma de conseguirlo.

Esta es la razón principal por la que cuando hay un conflicto lo primero que se hace es eliminar el protocolo-ceremonial y todos sus elementos de ese régimen, grupo, etc. Es necesario suprimir todo lo que los identifique o hable de ellos para instaurar unos nuevos símbolos que marquen y dejen claro cuál es el nuevo sistema. Por tanto, se establecen nuevas reglas y nuevos métodos adecuados a la nueva realidad con la finalidad de comunicar la nueva existencia, buscando un determinado nivel de legitimización. Lo cual explica un hecho claro: el protocolo ha sido empleado por los regímenes imperantes por una necesidad de ordenación social y por una necesidad absoluta de comunicación. Por consiguiente, allá donde se necesite ordenar la vida de una comunidad, el protocolo entra en escena tarde o temprano. Y dentro de este elemento, el poder necesita estructurarse y ubicarse de una determinada forma, pero también ser comunicado para que todos aquellos que quieren pertenecer a ese grupo social sepan a qué atenerse. De ahí el uso de jerarquías o coordenadas espaciotemporales en los actos. La humanidad siempre ha rendido culto a dioses o gobernantes a través de las técnicas del ritual, y esto en la práctica supone darle a cada uno el sitio que le corresponde, lo cual conforma una forma de comunicación y el objetivo último del protocolo.

Bajo este principio, la empresa privada ha adoptado la realidad protocolar en su seno. Esta necesita dotarse de una serie de reglas que vertebran su vida, pero, además, que

sean universales para compartirlas de forma externa e interna y que vayan destinadas a asegurar su supervivencia. No hacen nada que no haya hecho el ser humano al principio de los tiempos, cuando empezó a emplear la conducta cooperativa como forma egoísta de adaptación a su entorno.

Y en este sentido, las empresas y los gobiernos hacen lo mismo. Nos hablan de quiénes son, qué hacen, cuáles son sus valores, etc. Y desde esta perspectiva surge el **principio de reflejo comunicativo protocolar**. Este concepto hace referencia a que las organizaciones privadas y también las públicas hacen suyos principios y valores que comparte la sociedad sobre la que operan y que son ampliamente aceptados. Nuestra sociedad ya no funciona por imposición, sino por una adhesión voluntaria. Un ejemplo es que hace veinte años nadie hubiera podido prever el gran apoyo que se muestra hoy en día desde la mayoría de los gobiernos y empresas privadas al colectivo LGTBI: se adoptan políticas de igualdad en las empresas, en los gobiernos y, en general, en todos los ámbitos sociales. Por consiguiente, podemos decir que el protocolo tiene un cierto valor de autorregulación y adaptación a la sociedad a la que pertenece. No olvidemos que no siempre estos valores son compartidos por todos los grupos sociales por igual.

En otro orden de cosas, y relacionado con esa capacidad de adaptación que hemos mencionado en la definición, hemos de añadir que estos cambios no se dan tan rápido como deberían. Los profesionales de la materia los perciben y, a pesar de ello, los van aplicando con el fin de mantener el equilibrio en nuestro ámbito de actuación. Pero, como en tantas otras cosas que se han analizado, los profesionales no se ponen de acuerdo en cómo hacer esas mejoras y cambios necesarios. Hay cierto acuerdo en que se necesitan cambios, pero no en la mejor forma de proceder. Lo cual no sorprende en absoluto, puesto que, como decíamos anteriormente, cada uno de ellos ve el protocolo desde una perspectiva en función de su origen formativo y su espacio de aplicación de la disciplina.

El RD de autoridades 2099/83, tras cuarenta años de funcionamiento, ha quedado obsoleto y requiere la incorporación de actualizaciones para su aplicación en la época actual.

Se necesita una legislación en protocolo que defina claramente qué es un acto oficial, y un acto de carácter especial.

Otra actualización necesaria es la que tiene que ver con las representaciones de los cargos. En la práctica supone una situación complicada. En principio, solo el presidente del Gobierno y el jefe del Estado pueden mandar a una persona en su representación a un acto que ocupará su mismo sitio protocolarmente hablando. En la actualidad, con la

estructura del Estado existente, ¿qué sentido tiene que el presidente del Gobierno pueda delegar, pero el presidente de una comunidad autónoma no pueda hacerlo?

Cuestión complicada en el sector es quién gestiona el protocolo. Sobre todo, en el ámbito público. Hasta la fecha, por la falta de personal con formación académica adecuada, esta función la ejercía un funcionario o persona de confianza, en muchas ocasiones sin formación. Es necesario promover formas de acceso al empleo público para profesionales en la materia y que la persona que gestiona estos menesteres no pertenezca a ningún grupo político como ocurre en muchos casos en la actualidad.

Por último, llegamos al incumplimiento de la normativa oficial sobre protocolo. Aunque hay normativa legal para perseguir algunos incumplimientos a nivel de protocolo oficial, normalmente no se suele aplicar o, cuando se hace por la vía legal, esta no es lo suficientemente efectiva. Las instituciones, sean cuales sean, deben tener una conducta ejemplar respecto al protocolo para que la ciudadanía le dé la misma importancia y respeto. Como se ha indicado, la materia ejerce una función comunicativa muy importante y la incorrecta aplicación de símbolos, tratamientos etc., lanza mensajes contradictorios a la ciudadanía.

Por consiguiente, la conclusión de toda esta situación es que se debería crear una comisión compuesta por profesionales e investigadores, así como juristas en materia de protocolo, con el fin de que se revise y se haga una propuesta adaptada a las necesidades que tiene el sector actualmente.

Al mismo tiempo, dentro de la definición hablábamos de que el protocolo es un elemento que dota a una sociedad de instrumentos para garantizar y facilitar la convivencia en armonía de sus miembros. Dos conclusiones más podemos extraer desde este argumento:

La primera hace referencia a otro de los retos del protocolo en el s. XXI, enunciados anteriormente: **desconocimiento de la disciplina entre el público, así como en los medios de comunicación**. Se necesita empezar a difundir qué es realmente la disciplina al público en general. No se puede divulgar la labor del docente de protocolo y crear conciencia de la profesión si no se puede extender esta concienciación a las masas. Sobre todo, porque es un elemento que afecta a todas las personas y del que se debería tener un cierto nivel de conocimientos al respecto. Aunque todavía no hay estudios sobre la materia, hay autores que hacen referencia a que la mayoría la gente asocia el protocolo a cuestiones banales relacionadas con gastos institucionales, la monarquía, la aristocracia... Pero dentro de esta situación de incompreensión hay cierta esperanza,

puesto que la disciplina cuenta con personas que la difunden en su verdadera dimensión utilizando herramientas como videoblogs, blogs, etc. No todos aquellos que hablan de protocolo saben realmente lo qué es o son profesionales de ello, pero sí es cierto que hay una comunidad muy activa en la red que contribuye a dar a conocer la profesión y la materia. A nivel científico, existen publicaciones como la Revista Estudios Institucionales, editada por la UNED, contribuyendo a difundir la científicidad en la materia.

Y asociado a esta última argumentación, hemos de añadir que hay mucho trabajo que llevar a cabo en los medios de comunicación. La mayoría de los medios solo hablan de protocolo cuando algo va mal, y no siempre refiriéndose a él de forma correcta. De hecho, los estudios analizados dejan claro que el surgimiento de internet y los medios digitales han empeorado la situación y hecho un flaco favor a la disciplina. Estos medios virtuales no tienen interés en saber qué es realmente la profesión. Lo que quieren es crear titulares atractivos que lleven a conseguir muchos «me gusta» e interacciones con la noticia. Por tanto, esto es un elemento extra en contra; si los medios llevan el mensaje erróneo a la sociedad, están propagando un mensaje distorsionado al público en general.

La segunda conclusión ha sido el primer acercamiento al origen de la disciplina. De acuerdo con la investigación que hemos realizado, **el origen del protocolo se encuentra en la cooperación humana**. Este modelo contempla el protocolo como un recurso surgido de la conducta colaborativa entre seres humanos con el fin último de aumentar las probabilidades de supervivencia. Por consiguiente, esta es otra línea de investigación con la que poder investigar para dar forma a la ciencia del protocolo.

En un primer momento, una hipótesis clásica sería pensar que el protocolo proviene de la socialización humana, puesto que, al fin y al cabo, es un elemento que permite vivir en sociedad de una forma pacífica. Pero tras revisar este concepto desde el punto de vista de la psicología y la sociología, entre otros, lo hemos descartado.

El primer paso en la conducta cooperativa se establece en lo que se denomina altruismo parental que, paradójicamente, proviene de una conducta egoísta. El ser humano mantenía una conducta colaborativa con su «familia» con el fin de asegurar la supervivencia de su carga genética. Con el tiempo, esta conducta pasará a formar parte de los genes y este tipo de comportamiento se llevará más allá del entorno más cercano, con otros individuos en los que reconozcamos este tipo de comportamiento. Es justo en este punto donde se da un primer paso hacia el surgimiento del protocolo, puesto que pasamos al momento en el que el ser humano se da cuenta de que colaborando en grupos —primero con una o dos personas y luego con grupos más o menos grandes— aumentan sus probabilidades de supervivencia en su entorno. De hecho, esto supone un mecanismo de supervivencia importante para el ser humano, puesto que será capaz

de discriminar entre personas egoístas y altruistas. Esta situación lleva asociada una evolución donde surgirán el concepto de amistad, la cultura, la agresión moral, etc., que funcionarán como elementos que reforzarán, o no, la conducta cooperativa. Además, se desarrollarán también la comunicación y otras habilidades asociadas.

En este escenario descrito, se dan las condiciones necesarias para que nazca el protocolo. Llegará un momento en el que el ser humano se encuentre en grupos que necesiten dotarse de una serie de reglas que les garanticen la armonía. ¿Quién come la comida más nutritiva? ¿Quiénes serán los recolectores y quiénes los cazadores? ¿Quién duerme en el sitio más seguro? ¿Quién tiene los méritos necesarios para liderar y cuáles son esos parámetros que lo hacen apto para ello? Para responder a estas cuestiones surge el protocolo. Se crearán poblados, surgen individuos dominantes, coaliciones y jerarquías, se identificarán con símbolos, aparecerán dioses que den respuesta y amplíen conceptos elementales muy abstractos... Y, además, este origen explicaría por qué cada grupo social tiene un tipo de protocolo en función de su cultura. Cada uno de esos grupos que no tenían contacto entre ellos, o muy limitado, han desarrollado reglas de convivencia y mecanismos diferentes. Para poder tratar entre ellos y seguir manteniendo una convivencia pacífica, surgen mecanismos que han dado lugar a lo que denominamos protocolo internacional y diplomático. Es una huida de la anarquía y el caos en busca de la seguridad que ofrece un grupo bajo una serie de reglas preestablecidas.

4.1.2. Conclusiones sobre la tecnología en las aulas

Pero solo la definición que hemos propuesto no será suficiente para conciliar la doctrina y la profesión. Necesitamos, además, un sistema docente adecuado para poder transmitir a los estudiantes la disciplina desde otra perspectiva universal y objetiva. A ellos ayudarán las conclusiones obtenidas sobre las TIC en las aulas.

En primer lugar, la tecnología ya no es algo que sea optativo en las aulas, sino que es absolutamente imprescindible. La situación con la COVID lo ha demostrado ampliamente, además de dejar constancia de que las mismas no estaban implantadas adecuadamente y de que los docentes carecían de una formación adecuada para enfrentarse a su uso. Por otro lado, no podemos olvidar que las nuevas generaciones han crecido con las TIC y, aunque habrá que enseñarles —porque no saben emplearlas de forma pedagógica—, viven con ellas y forman parte de su vida.

El empleo de las TIC introduce un nuevo paradigma que debe ser solucionado empezando desde cero. No se puede *meter con calzador* la tecnología en un sistema clásico de clase magistral. Hemos de repensar el modelo para hacer posible una manera

distinta de enseñar que produzca un cambio, mejorando y actualizando el sistema de enseñanza-aprendizaje.

Y esta mejora tiene asociado un cambio en los roles de docentes y discentes. En primer lugar, el profesor deja de ser el protagonista del proceso de enseñanza, donde era el emisor de la inmensa mayoría del discurso emitido dentro del aula, para adoptar un papel en el que crea un entorno para que el alumno vaya descubriendo su propio camino de aprendizaje. Pasamos a un ambiente de total y completa bidireccionalidad en el discurso por ambas partes. Asume, por tanto, un papel de **guía pedagógico**. Por su parte, el discente necesita abandonar la pasividad clásica a la que está acostumbrado para descubrir, experimentar, elegir... aquello que quiere aprender, buscando el asesoramiento del profesor cuando lo estime necesario contribuyendo, en igual medida o más, a esa bidireccionalidad. El aprendizaje empieza en uno mismo y la prueba más directa de ello es la práctica profesional. A través de «hacer», hemos llegado a dominar aquello que nos apasiona. El alumno tiene que estar centrado en ese hacer y no en escuchar para tomar apuntes. Debemos despertar la curiosidad y la creatividad en ellos. En definitiva, el docente será el diseñador de materiales e itinerarios pedagógicos que el alumno habrá de elegir y experimentar para aprender.

Sin embargo, esta realidad que sería lo ideal, no se cumple. Tal y como hemos ido describiendo en los resultados de esta investigación, algunos profesores son negacionistas tecnológicos, es decir, no les gusta enseñar con las TIC y las rechazan. Varios docentes nos decían claramente que han utilizado la tecnología porque no han tenido más remedio, pero quieren volver a la clase magistral y presencial en el aula. Por otro lado, había profesorado que, a partir de esta situación de imposición tecnológica ha descubierto que las TIC son un gran aliado en su labor pedagógica y van a seguir empleándolas en mayor o menor medida. Por su lado, si hablamos de los alumnos, necesitan un gran cambio también. Tal y como hemos podido constatar en el trabajo de campo, están tan acostumbrados a acudir a la clase magistral, tomar apuntes y reproducirlos en el examen, que cuando se les pide que hagan el cambio no quieren o no saben cómo hacerlo. Por tanto, el papel negacionista no solo está en el profesorado, sino también en el estudiante.

De hecho, las TIC en las aulas vienen a solucionar uno de los grandes problemas que tenemos hoy en día: una única forma de aprender. Es decir, la tecnología como estrategia pedagógica permite desarrollar y consolidar en el discente otras formas de aprendizaje. La tecnología viene a cambiar esta situación dada por el empleo único de la clase magistral, puesto que nos permite adaptar el contenido al formato y herramientas más adecuadas en función de su naturaleza con el fin de que el alumno experimente y desarrolle diferentes competencias, y se convierta en un profesional más completo y adaptado a las necesidades de las sociedades actuales.

En este punto queremos dejar claro que no hablamos de los estilos de aprendizaje. Son un mito. Lo que hemos de hacer en las aulas, y es justamente la finalidad que pretendíamos con este trabajo de investigación, es analizar el contenido que hemos de enseñar con el fin de ver cuál es la manera óptima para su presentación al estudiante. La personalización del contenido en función de sus características es lo que llevará al estudiante a desarrollar otras muchas competencias necesarias en la sociedad actual.

MODELO DE APRENDIZAJE SELECCIONADO PARA LA ENSEÑANZA DEL PROTOCOLO

Partiendo de las premisas que acabamos de describir sobre la docencia, hemos creado un modelo pedagógico adaptado a la enseñanza del protocolo y lo hemos aplicado en el trabajo de campo.

Las herramientas planteadas, que suponen los cimientos, son las seis mencionadas al inicio de la investigación: **el aprendizaje significativo, el cooperativo, el observacional, el basado en proyectos, la creación del PLE y el empleo de la Taxonomía de Bloom.** Tras su aplicación, lo consideramos adecuado y nos ha ayudado a reformular la asignatura, contribuyendo al éxito de los alumnos, así como de los objetivos pedagógicos propuestos.

Pensamos que el aprendizaje significativo es uno de los mejores aliados para un docente, aunque no siempre será factible. En ocasiones, no tendremos conocimientos previos del alumno respecto a un contenido y no podremos establecer ese punto de anclaje. Pero hemos de ser conscientes de que, aunque no se pueda emplear el aprendizaje significativo no quiere decir que este vaya a ser malo o sin efectividad. Ambos tipos de aprendizaje, en función de la materia a impartir, conviven y debemos utilizar otras estrategias para que suponga aprendizaje en el estudiantado.

El aprendizaje cooperativo es una de las mejores estrategias que se pueden emplear en el ámbito del protocolo, puesto que la realidad profesional lo impone. La organización de actos no se produce como sujeto aislado, sino que se trabaja en equipo. De hecho, la revisión bibliográfica dejaba claro que cualquier tipo de contenido se puede organizar para que se trabaje de forma cooperativa. Su estructura puede depender de varios factores, pero lo que nos ha quedado muy claro es que se necesita una estrategia detrás. Debemos enseñar a los discentes a trabajar en equipo porque, al igual que pasa con la tecnología, su uso no implica su correcto empleo. De hecho, consideramos como cuestión a mejorar el no estructurar los grupos durante el trabajo de campo. Ha sido un error que enmendaremos para futuras ocasiones con el fin de optimizar el trabajo en equipo, tratando de que sean grupos de base cooperativos en su mayoría. Aun así, como docentes, hemos de aceptar que no todos los grupos van a ser verdaderos grupos de

trabajo colaborativos. Depende del docente enseñarles y establecer una buena estrategia para que consigan trabajar de forma correcta.

En tercer lugar, el aprendizaje observacional es la siguiente estrategia pedagógica incorporada en las aulas de protocolo. Nuestra disciplina tiene la capacidad de hacer tangible lo que no lo es; por tanto, su base es absolutamente visual, y los símbolos suponen su principal lenguaje. Por consiguiente, el estudiante ha de desarrollar su capacidad de observar aplicando esta estrategia en el aula. A partir de vídeos o fotografías, sin duda, podemos buscar un punto de anclaje que nos lleve al aprendizaje significativo.

Tal y como afirman los expertos, este tipo de aprendizaje nos permite observar directamente la realidad que será su profesión. Para que este proceso sea útil y se pueda aprender de él, necesita ser orientado a una cuestión o problema que dé sentido a la observación y que determine aspectos como qué observar, a quién observar, cuándo, etc. La visualización de vídeos o imágenes de ficción o que formen parte de la realidad profesional es un medio a través del que aprender a tomar decisiones, reflexionar, aplicar e integrar los conocimientos teóricos y a adquirir nuevas habilidades. Además, nos ayuda a perseguir el objetivo que nos hemos marcado con las TIC desde el principio: dar al discente el protagonismo del proceso de aprendizaje, haciéndolo más autónomo y posicionando al profesor como guía pedagógico.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una estrategia a partir de la cual el docente plantea un proyecto para que los alumnos, ya sea en grupo o de forma individual, lo desarrollen teniendo el control y responsabilidad total del mismo. Eso sí, la bibliografía analizada indica que cuando se emplea en grupo es más efectivo que de forma individual, puesto que se promueven y desarrollan habilidades sociales y comunicativas, más allá de las creativas. Nuestra experiencia ha sido muy positiva y, de igual manera que el aprendizaje observacional, persigue nuestro objetivo de que el discente tenga un papel más activo.

En quinto lugar, el PLE (espacio personal de aprendizaje). Busca que el estudiante aprenda a crearse una red de información en internet con el fin de aprender sobre la materia que se trata en clase. No solo persigue el acceder y manejar la información, sino que se cree una red con otros profesionales con los que aprender o a los que enseñar lo que sepa. El objetivo no es que lo haga solo durante el periodo de docencia, sino que más allá de este cuando termine sus estudios, siga manteniéndose formado en su profesión. Este hecho no es algo opcional en el mundo en el que vivimos, sino que es algo imperativo. Por tanto, podemos afirmar que el concepto de PLE va más allá de un simple entorno tecnológico, porque habla y se genera a través de las relaciones que establecemos para aprender. Tiene una parte social y una parte personal o individual, visto desde la perspectiva de lo que aprendemos con otros sin interactuar con ellos y lo

que aprendemos de otros al recrear esa información junto con ellos. Por ello, además, podemos decir también que no hay dos PLE iguales. Cada persona desarrolla el suyo propio.

Por último, hemos empleado la Taxonomía de Bloom. No es una metodología de aprendizaje, pero sí supone la jerarquización de las diferentes formas del proceso de aprendizaje con el fin de poder diseñarlo y programarlo de una manera óptima para los estudiantes. Establece una jerarquía de seis niveles de aprendizaje del alumno. Cada nivel presupone la capacitación del estudiante en los niveles anteriores. Cuando mayor sea el nivel en el que nos posicionamos, mayor es el grado de aprendizaje experimentado.

A este respecto, hemos de añadir que tres son las características que deben cumplir las herramientas educativas creadas a partir de esta matriz: que cada herramienta se centre en uno o pocos conceptos para aprender, que la herramienta pueda ser creada para dar soporte a la parte teórica y la práctica y, finalmente, que una misma herramienta pueda prestar ayuda para alcanzar varios de los niveles que hemos descrito anteriormente.

Respecto a toda esta narrativa pedagógica propuesta, habrá que revisarla y agregar las últimas técnicas surgidas conforme vayan emergiendo. Las TIC llevan mucho tiempo ya con nosotros, pero solo estamos viendo la punta de iceberg. Año tras año se descubren nuevas formas de aplicación que habrá que evaluar y valorar si merece la pena sumarlas a este listado.

4.1.3. Conclusiones sobre la oferta formativa en protocolo

Si hablamos de los estudios de protocolo, la primera conclusión obtenida es que es una materia que, debido a su escasa literatura científica, no tiene el cuerpo doctrinal suficiente para estudiarse de forma independiente en los estudios superiores oficiales. Por ello, en todos los casos se estudia en conjunto con la disciplina de organización de eventos, con la que tiene gran afinidad, además de que se complementan.

En España, los estudios oficiales y no oficiales de protocolo se recogen, sobre todo, tres categorías:

- 1) Por un lado, como asignatura, fundamentalmente optativa u obligatoria, dentro de los estudios de grado de las **ciencias de la comunicación** pertenecientes al área de conocimientos de Publicidad y RR. PP. Solo unos pocos casos lo contemplan en los de periodismo o comunicación audiovisual.

- 2) En segundo lugar, en estudios de especialización de **máster o formatos similares**. Y como decíamos anteriormente, en la mayoría de los casos se imparten con la organización de eventos.
- 3) En último lugar, y desde el año 2012, en **estudios de grado** asociados también a la organización de eventos y en algunos casos a la comunicación. Incluso, a día de hoy, ya contamos con dobles grados.

En lo que respecta a los estudios de grado en ciencias de la comunicación, de las 32 universidades donde se imparten, un total de 21 ofrecen una asignatura de protocolo y/o organización de eventos. El protocolo está ampliamente reconocido como herramienta de comunicación, por lo que se imparte mayoritariamente en el grado de publicidad y RR. PP. Pero en este espacio muy pocos centros le dan la importancia necesaria puesto que, aun incluyéndola en las guías de estudio, la dejan como una elección del estudiante y no como una materia obligatoria en la formación. Estos datos, junto con los que nos indican que solo en un 30 % de los casos se imparte el protocolo sin la disciplina de organización de eventos, demuestran nuestra tesis de que la escasez de literatura científica dificulta el hecho de que la materia se pueda impartir de forma individual. Por tanto, con el avance de la ciencia del protocolo obtendremos asignaturas individuales, con mayor carga lectiva y, tal vez, que formen parte en la mayoría de los casos de las materias obligatorias o troncales en vez de las optativas, como ocurre en la actualidad.

Si analizamos los estudios de máster y formatos similares, hemos de admitir que la conclusión es su gran variedad. A diferencia de los anteriores, quieren ofrecer al alumno una formación de especialista en la materia de carácter más práctico. Este hecho, así como que la mayoría de los másteres se encuentren en centros privados, no es algo que nos parezca extraño. El protocolo no poseía estudios oficiales hasta el año 2012, por lo que había una gran oferta formativa de carácter práctico para suplir la necesidad existente. Por consiguiente, son menos los de carácter oficial debido a la juventud de la disciplina en la universidad española.

Por otro lado, lo que sí nos parece relevante, de manera negativa, es que solo dos estudios de máster oficial imparten competencias relacionadas con la investigación científica. El avance en la cientificidad de la materia no puede darse si no se forma a los estudiantes en cómo llevar a cabo una investigación científica correctamente.

La modalidad predominante de estos estudios de máster y de especialización es claramente híbrida. Es decir, se adaptan a las necesidades del estudiante en cuestiones de presencialidad/virtualidad o una mezcla de ambas en diferentes porcentajes. Las razones que explicarían este hecho serían dos, fundamentalmente. Por un lado, gran

parte de los centros que imparten esta disciplina son privados y, por razones comerciales, necesitan ser flexibles con el objetivo de alcanzar una mayor cuota de mercado. Por otro lado, algo similar ocurre en la docencia pública y oficial. Si quieren competir con otros centros necesitan ofrecer modelos de estudio flexibles para que el alumno tenga facilidad de acceso. Sea como fuere, ambos factores son positivos, puesto que conllevan el desarrollo de las TIC, aunque no implica que se usen en mayor o menor medida y que el empleo sea el adecuado.

Finalmente, respecto a los estudios de grado oficiales, actualmente contamos con siete en España. De ellos, la mitad son en formato presencial y los demás, híbridos. Además, la mitad se dan en combinación con la disciplina de organización de eventos. En lo que respecta a los no oficiales, existen dos. En el caso de los doble grados, son combinados con los estudios de ciencias de la comunicación o las relaciones institucionales.

El contenido en protocolo de los estudios de grado actualmente es de entre un 30 % y un 17,5 %; el resto de la materia pertenece a la organización de eventos. Además, cabe destacar que ninguno de estos estudios de grado ofrece una línea de investigación científica, por lo que la inmensa mayoría de los trabajos final de grado son destinados a la aplicación práctica de la profesión.

La conclusión respecto a los estudios de protocolo en España es que cualquier estudiante que quiera formarse en protocolo lo puede hacer, en los estudios de grado o máster, oficiales y no oficiales, en los grados universitarios de ciencias de la comunicación y en los estudios superiores de formación profesional. De hecho, dentro de esta amplia variedad que se ofrece en el panorama académico español, hay suficientes opciones para elegir modalidad (semi)presencial y/o virtual. En definitiva, la oferta de grado está más concentrada en universidades públicas, y la de máster, en las universidades privadas.

En este sentido, hemos de aclarar que la oferta de estudios oficiales es escasa, lo que se explicaría por la juventud de la disciplina en la universidad pública. Y lo más probable es que no crezca mucho, esencialmente, por la escasa literatura científica con la que cuenta la disciplina. De hecho, como veíamos en los estudios de grado, el que más contenido tenía en protocolo era de un 30 %. El protocolo se consolidará en mayor o menor medida, siempre y cuando se fomente la investigación científica. Aunque, por otro lado, este hecho contrasta con las muestras de saturación que muestra el mercado de la oferta formativa no oficial enfocada a la parte práctica de la profesión. Por consiguiente, tenemos dos bloques muy diferenciados con dos niveles de maduración muy distintos. Sin duda, la aportación realizada con la definición puede suponer un revulsivo a la disciplina que potencie la investigación científica y la lleve a etapas de maduración superiores.

4.1.4. Conclusiones sobre la metodología aplicada a la investigación

Finalmente, tras el desarrollo de todo el trabajo de investigación, nos queda analizar en qué situación han quedado nuestra hipótesis, subhipótesis y objetivos.

En primer lugar, la hipótesis de partida que nos planteamos fue la siguiente:

«El concepto del protocolo dentro de las aulas (especialmente en las universitarias) difiere del concepto que se aplica en la práctica profesional, debido a la escasa literatura científica en la materia y a la desunión entre el personal tanto teórico como práctico de la disciplina».

Nuestra conclusión de partida es correcta. La hipótesis se corrobora. Tal y como hemos desarrollado a lo largo del trabajo hay una gran distancia entre la academia y la profesión, cuyo origen está en la actual situación de la literatura científica en la materia. A pesar de que el trabajo del profesional de protocolo es el mismo o muy similar en los diferentes ámbitos, la literatura existente actualmente tiene un carácter pragmático y carece de la aplicación del método científico. Esto produce que se encuentre alejada de la universalidad y objetividad que le otorga esta metodología y que cada autor hable de la materia desde una parcela individual y parcial de la disciplina lo cual complica en gran medida su aprendizaje en las aulas. Por consiguiente, la única forma de corregir esta situación es que academia y profesión se vean unidas por la científicidad.

En otro orden de cosas, además de nuestra hipótesis formulamos una subhipótesis:

«Consideramos que la introducción de las TIC en el aula de protocolo en la enseñanza superior es escasa y que, principalmente, se sigue empleando el método de clase magistral habiendo, así, ausencia del cambio de roles en docentes y discentes».

En lo que respecta a la subhipótesis, ha habido un cambio de situación debido a todo lo ocurrido con la COVID. De acuerdo con los datos recabados antes de la pandemia, hubiéramos afirmado que sí se cumplía. Es decir, en efecto había una escasa introducción y uso de las TIC dentro de las aulas de protocolo. Sin embargo, con todo lo ocurrido alrededor de la enseñanza a raíz de la COVID, podemos decir que no se ha cumplido la subhipótesis. Esta situación ha forzado al inexorable empleo de la tecnología por lo que su uso se ha impuesto en el aula. Por lo tanto, ahora queda ver cómo evoluciona esta situación preceptiva: si hace perseverar a los docentes en su empleo continuo y adecuado, o hace que muchos de ellos la abandonen para volver de nuevo a sus clases tradicionales.

Por otra parte, y como punto final, queremos hacer un balance de la situación respecto a los objetivos generales y específicos.

Por un lado, nos habíamos marcado como objetivo general **«Llevar a cabo una investigación que nos ofrezca una radiografía y descripción de la docencia del protocolo en España en los estudios de educación superior: grado, máster y estudios propios»**. En este caso, consideramos que, con todo el trabajo de campo llevado a cabo y las conclusiones alcanzadas, hemos conseguido de forma adecuada cumplir con este propósito.

Por otro lado, habíamos planificado una serie de objetivos específicos cuyo cumplimiento analizamos a continuación:

- 1) **Llevar a cabo una actualización del concepto protocolo que suponga una integración y encuentro de la práctica profesional y la investigación científica.** Hemos cumplido con el objetivo. Hemos propuesto la primera definición de protocolo basada en argumentos de carácter científico, es decir, objetiva y universal.
- 2) **Identificar y sintetizar la actual epistemología de la ciencia del protocolo.** Hemos cumplido con el objetivo. Hemos hecho una revisión profunda de numerosos autores e investigaciones referentes a la cientificidad del protocolo, que nos han llevado a muchas conclusiones referentes a la ciencia del protocolo y su proyección de futuro.
- 3) **Señalar las deficiencias que la disciplina tiene actualmente y proponer mejoras para adaptar el protocolo al s. XXI.** Hemos cumplido y desarrollado este objetivo ampliamente en la sintetización de los retos del protocolo.
- 4) **Introducción, revisión y actualización de conceptos relacionados con el protocolo.** Hemos *desmontado* los conceptos del protocolo y afines en elementos más pequeños que hemos tenido la oportunidad de desarrollar y analizar ampliamente.
- 5) **Elaborar, validar y administrar un cuestionario para obtener la radiografía de la docencia del protocolo en España en los estudios superiores.** No hay duda de que este objetivo está cumplido, ya que el cuestionario ha sido la piedra angular del trabajo de campo en las aulas.
- 6) **Hacer una propuesta de métodos de innovación docente y de TIC que introducir en el aula.** Es la otra gran parte del trabajo de campo que hemos llevado a cabo. Hemos diseñado una propuesta y la hemos aplicado en las aulas

de la Universitat Jaume I en el curso 2020/21. Por tanto, objetivo cumplido también.

- 7) **Aplicar los métodos de innovación docente y las TIC en el aula.** Con la argumentación del objetivo anterior, queda claro que este es otro de los objetivos que hemos llevado a cabo con éxito.

- 8) **Conocer qué entiende el profesorado del área de protocolo por empleo de las TIC en el aula e innovación pedagógica.** Este es otro de los objetivos cumplidos y desarrollados durante el trabajo de campo. Hemos conseguido concluir que el concepto de qué significa emplear las TIC en las aulas no es uniforme y que muchos docentes tienen un criterio erróneo sobre el mismo. Por ello, queda mucho camino por recorrer y mucha pedagogía por hacer.

En suma, en el contexto de esta investigación hemos desarrollado y cumplido todos los objetivos marcados, tanto los de carácter general como los específicos.

4.1b. Conclusions (English version)

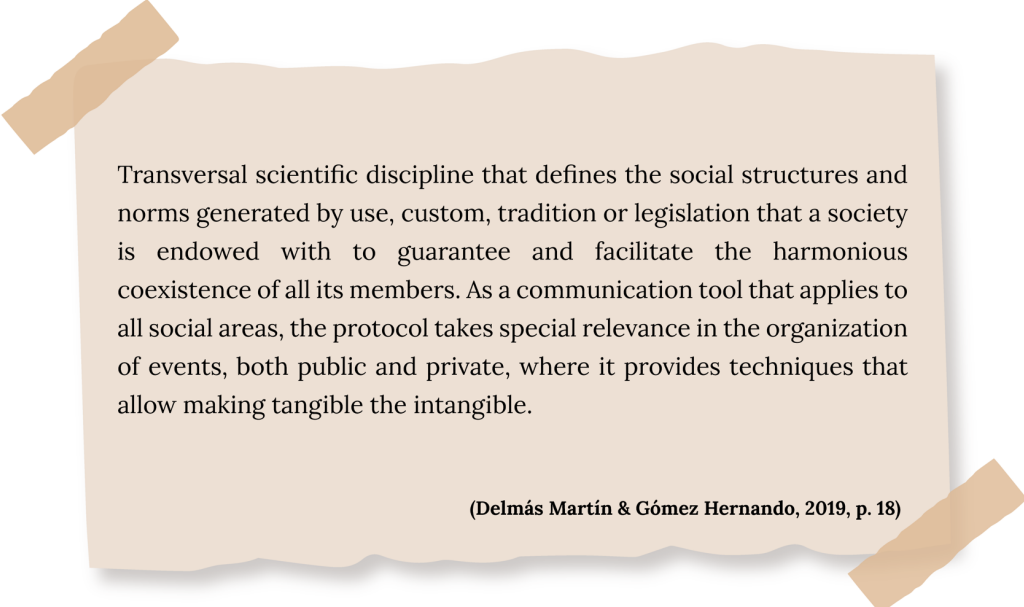
Following the research conducted during this thesis, we will now describe the advances made, and apply those contributions to the discipline of protocol and its teachings.

4.1.1. Conclusions on the protocol (English version)

From our perspective, the first and most important conclusion we can draw from the research is the existing chasm that currently separates professional and academic practice of protocol. This divide causes both sides to advance at different speeds. Therefore, a meeting space between the two is needed in order to begin a new path together that benefits protocol. This result, moreover, was already reflected in the challenges of the protocol in XXI century enumerated above. In this sense, from the review of different interviews of professionals of the public and private sector who use protocol at the national and international levels, we have clearly as the obligations that they hold, as well as the professional expertise that they develop, is the same in their respective spaces. This contrasts with the situation that develops in the classrooms, since learning the protocol is a difficult subject for students, or anyone who wants to learn it, due to the different approaches, definitions and interpretation of authors when talking about the same topic.

Keeping in mind the necessary convergence between the two practices, we provide the first definition of protocol based on scientific principles, but also not excluding the experience derived from the professionals of the profession. Protocol in this sense is therefore, one:

Imagen 122: Definición científica de protocolo versión inglesa



Transversal scientific discipline that defines the social structures and norms generated by use, custom, tradition or legislation that a society is endowed with to guarantee and facilitate the harmonious coexistence of all its members. As a communication tool that applies to all social areas, the protocol takes special relevance in the organization of events, both public and private, where it provides techniques that allow making tangible the intangible.

(Delmás Martín & Gómez Hernando, 2019, p. 18)

Fuente: elaboración propia

Being aware of the importance of this contribution to the discipline, we consider it extremely important to develop the conclusions section based on this definition.

First, we have defined protocol as a science. The first branch of conclusions is aimed at how we have determined this statement included in the above definition.

To consider an area of knowledge a science, it must have a field of action and a form of its own. Regarding the first, the field, after a detailed analysis we have concluded that it is in **the human order**. To see protocol as a subject that is only used for the organization of events is to consider it from a very minimalist and partial perspective. It is much more than that. The origin of the protocol lies in human cooperation and by the evolution of this the protocol has emerged as the way in which the celebration of the symbols is managed and organised. But everything that is used in events, such as symbols or customs, has a much greater scope. The protocol therefore has its own field of study.

As far as the form of protocol is concerned, we have concluded that it is something that must continue to be worked on and defined, but we have already seen research that qualifies it, without a doubt, as multidisciplinary and transversal. A space of encounter of many disciplines, by that **effect of scientific retroactivity** that we talked about, and without which you cannot have a holistic vision and understanding of the matter. In addition, this premise of connection is another essential element for a discipline to be considered a science.

Besides, knowledge must be able to be broken down into smaller parts to be studied. In this sense, the protocol fulfils this vision as well. We could easily study the symbols as the language of the discipline, or the uses and customs that are inherent to it, for example.

From other philosophical perspectives, there are authors who consider a science to be all knowledge that makes the world a better place for humanity. Protocol is an instrument that provides order and positive coexistence at the social level. There is no doubt its study and application makes the world a better place for its inhabitants.

In relation to its application as a science, one of the greatest criticisms found is if it is a discipline with a purpose of its own. As analysed in this study it has one: the human order. It takes a special value in celebrating the symbols, since it makes it possible to use them as a communication tool at the service of public and private organizations, as well as people at the social level. This is exactly why we believe that it has always been found in its fullest splendour in the spheres of power. In fact, most of the examples revolve around this. Protocol has been needed to give order to a certain social space. With the use of protocol in the organisation of events, we have found a powerful communication

tool that has helped to gather and consolidate power. This is why in recent years the discipline has made its leap into the world of private enterprise. By giving a certain internal and external order to the organisation and its public presentation, especially in the events, organisations have managed to transmit a certain image. This is the power of branding. But we must not forget that in spite of everything, what is behind this communication tool is order. A system established by use, custom or legislation by which a social parcel is endowed in order to guarantee the coexistence between all its members.

We have also observed how the science of protocol is classified within the social sciences. It can combine deductive and inductive methods, and the best strategy for its methodology is the use of triangulation, i.e., qualitative and quantitative tools such as observation, case studies, specialised literature, questionnaires, etc. All of these tools will allow building the science of protocol into two different directions. On the one hand, the basic one, where we observe and interpret what we see without the intention of formulating rules of universal application. This type of knowledge will serve as a basis for constructing a second type of protocol–applied science. This refers to using previous knowledge from the basic science of protocol and building them into more complex theories or, universal laws, etc... And this is where the wide and deep network of connections that the discipline has with other subjects comes in. Until such a time as the science of protocol is sufficiently developed to create its own applied science, we must use other sciences such as sociology, law, anthropology, etc. to build up the part of the scientific body that the protocol needs.

As a results, once we infer that it is without a doubt a science, we will have to describe it in greater detail. Therefore, pursuing this objective, we can conclude that currently protocol is **an embryonic science**, that is taking its first steps in the construction of its scientific study. Protocol needs collaboration to strengthen it. For this, the directors of official and unofficial studies of the subject must became aware of it. Of all the current studies, there is not one that offers students a path to research protocol. This lack of research means we are missing great opportunities to advance in the field.

If we focus on the scientific corpus that the protocol has today, it is defined as **scarce, shallow** and of **low methodological quality**. Most of the works are descriptive of a specific fact and do not include or describe the scientific method used -if used- to develop the work. Therefore, the vast majority of literature written about the subject is done so from a professional and practical side, rather than from a scientific point of view. This situation shows that there is a solid and broad body of professionals who practice the discipline, but also demonstrate that very few of them treat it as an academic field of study. This is why, we conclude that **the matter still lacks theories, paradigms, methods, etc.** Of course, with the formalisation in 2012 of protocol studies

at the official level in college, this situation should be reversed. The university positioning of protocol should encourage research to gradually advance the science of the discipline.

Despite the scarce scientific literature, we were able to do a literature review that led us to develop five challenges that the discipline must reconcile today if it is to coalesce into its own science. Of these five, three are clear conclusions that we can obtain related to their scientificity.

On the one hand, there is a **shortage of scientific literature**. We conclude that it is not a new fact. On the other hand, we can affirm that there is a very important professional bibliographic body, although it needs important adjustments. The vast majority of these manuals provide a general summary and exposition of the knowledge that authors have after their professional practice. And this vision that they espouse is very marked and influenced by two facts: 1) where these authors have developed their professional facet; and 2) the academic formation that they possess. These factors are very enlightening, since they make the author see the protocol from one perspective or another. This situation produces what we call protocolary **myopia**. This concept refers to authors having only a limited and partial view of the discipline. In order to have a real and holistic vision of the concept of protocol it is absolutely necessary to see it from the sum of the analysis of it from different disciplines such as sociology, political sciences, anthropology, etc. Only from the sum of these visions can we know what the protocol really is.

As a consequence of this challenge, we conclude that there is a **lack of terminological agreement**. It is a situation that, as with the previous challenge, is not new. If you think about it, it makes perfect sense. If we have concluded that the literature of the discipline is ample, but lacking in professional and non-academic content, the logical thing is that this circumstance occurs, since each person speaks of his own and subjective portion of protocol. This has the effect that it is defined in different ways and there is no agreement between the different authors.

But it is not only in terms of authors and emerging schools that changes need to be implemented. From our point of view one of the most complicated facts we face is the one that refers to the current opinion leaders of the matter. People of recognised prestige for their professional achievements in protocol. Each of them defines and sees the discipline from a different perspective, therefore, this individuality moves to all areas. This is an especially challenging obstacle for students. However, these discrepancies between authors are more theoretical or individualistic due to the absence of the scientific method, rather than pragmatic. Therefore, this work aims to put this attitude aside. We intend to be the beginning of a new path that grants

objectivity and universality for the greater good of protocol and for all those who want to follow it.

Finally, the third challenge and another of the conclusions regarding scientificity is **the dispersion of the scientific knowledge of the protocol** in other subjects, because of its transversal nature. Not only are we clear that the protocol has what it takes to be considered a science, but it has knowledge mixed with other disciplines such as history, anthropology, or law, for example. This is a magnificent starting point for the scientificity of it, since it allows us to merge all that knowledge into protocol to have elements that create an appropriate epistemology to continue consolidating protocolary science.

In addition, those who professionally practice this discipline, until the official studies have recently emerged, come from various specialties such as communications, tourism, law, etc. Based on further studies on protocol, they have been enriching and contributing their reality to professional practice. For this reason we have a professional literary body so wide and varied in this discipline. Schools are clear evidence of the cross-cutting nature of protocol. Each and every one of them makes unique and necessary contributions to understand it. Therefore, we have a subject of a wide range of transversality and it is necessary to bring all that knowledge to build the science.

This leads us to the fact that one of the aspects from which we can begin to work intensely is the communication aspect. It is more than proven that the protocol is a communication tool, not only for public institutions, but also for private organizations. The latter has found a very important ally in the discipline as it helps them generate, project, maintain and increase their image and power as a brand. Protocol is being used as a *weapon* in the battle for brand communication leadership. They use it not only from an external perspective, but also from an internal perspective. In fact, this is the reason why we have started to work more intensively on protocol from academia. Research is required to tell us how to get the most out of protocol in organisational communication. The emergence of the internet has also created a digital communication space that we must study to know how it works and which regulations are appropriate to be able to relate in this medium. Protocol is the science of the human order and we must focus on this perspective of the present and future of modern societies.

Another branch of study that we need to start exploring is symbols as a language of protocol. As is clearly expressed in the definition offered, the protocol makes it possible to make tangible what is not. And much of that mechanism is articulated from symbology. It thus presupposes a system of complex codes whose elements have been subjected to a process of significance in the social and cultural spheres of the particular social group that shares them. A heraldic symbol or a brand are elements that contain a

multiple of meanings associated with them: merits, actions, causes, values, etc. Therefore, symbols can be studied as a communication system applied to protocol. A flag, a space, the logo of a company, the position of a certain person -or people- in an event, etc... All are symbolic forms that are strategically designed to allow audiences to speak. Moreover, they are subject to certain pre-established regulations. As one of the authors reviewed indicated, today, we can study what is known as institutional and business heraldry. This study will help to understand protocol better and to know how to apply it optimally, or what kind of compositions arouse certain kinds of emotions... There is a very wide field of study ahead. Therefore, we can clearly conclude that **symbolology is a language proper to protocol** and we have to study it in order to build protocolary science.

Within the definition we referred to another conclusion that has been obtained, such as that the protocol has the **capacity to define the social structures and regulations of the social group** to which it belongs. This statement can be extracted from the bibliography reviewed throughout history, from the Roman period through the Middle Ages and the monarchy of the 19th century in Spain and in the most recent history of our country. All studies have been completed in the same direction.

In the Roman period, the social and events format when Rome was considered a republic or a monarchy was not the same. The title of the person who held power, the treatment of different social classes, the social strata themselves, their etiquette, privileges, their own spaces, rights, etc... are all elements that were given one form or another to the different celebrations of symbols that were used at the time, as well as the rules applied at the social level. This format was a clear means of communication.

The fall of the Roman Empire gave way to the Middle Ages where the social order and its structure changed radically. Three very clear and differentiated social strata developed. Therefore, the protocol changed to adapt to this new society. In the events it celebrated and in its social rules, defined another world different from the one seen in Rome. In fact, these differences between social classes are more pronounced than before. It was at this point that what we call "**cultural substrate**" appeared. That is, both protocol and ceremonial procedures became an absolute reflection of the prevailing culture of the society to which they belong. There is a clear direct relationship between protocol and culture, which would explain the differences that are adopted between countries or nations and, therefore, the need for an international or diplomatic protocol.

With the study of the protocol and its way of defining the social structures and norms of the society to which it belongs, the power of protocol is glimpsed through the word. These have been powerful *weapons* that both Fernando VII of Spain, as the queen regent Maria Cristina and her daughter, Queen Isabel II, used and suggest they knew of their

value. They used their public appearances at national events to make clear their stance on certain political situations. These events, at time of many changes in modern Spain, were designed to stage them as well. Therefore, we can see the social structures of a specific time and group analysing an event of those celebrated. This perspective of work opens a clear line of research on which we must deepen: they the existing new social structures that the country had at the time: the courts, the crown and the church. The were three pillars that the society of that time revolved around. As that structure changed, the ceremonial and its staging changed **a theory about the relationship of protocol and its ability to define the social structures of the group to which it belongs.**

In addition to this phenomenon that we have coined, we can also conclude that the protocol serves as an element of specialisation. What we call **“process of protocolary specialisation”**. This phenomenon refers to the development and natural evolution of the protocol itself when it comes to making room for those social groups and individuals that are emerging and have a certain legitimisation. That is to say, in a society in which there are pre-existing and known social groups, the new groups that are emerging need to equip themselves with a series of symbolic elements that make them visible, or simply that give them their space. Clothing, a type of speech, colours, social values, symbols, etc. This can occur slowly by social recognition or by legal imperative. An example of the first type would be the hippie movement born in America in the 1960s. Its motto of peace and its accompanying symbol are universally recognised, as its historical ramifications. With regard to the second, we have a clear example of the institutions that have emerged in Spain from the autonomous communities, but which are not included in the Royal Decree-Law. Therefore, the protocol itself has its own resources to give space and adapt to those social groups and individuals who somehow received legitimization within a social group. That is why we have stated in the definition that the protocol applies to all social areas. No one is exempt from it and those who need to be recognised look for ways to achieve it.

And this is the main reason why when there's a conflict, the first thing you do is eliminate protocol, ceremony and all its elements from that previous regime, group, etc. Anything that identifies or speaks of them needs to be removed to install new symbols that mark and make clear what the new system is. New rules and new methods are adapted not only to established and distinguish the new reality from the old one, but also to attempt to legitimise it. This explains a clear fact: the protocol has been used by the prevailing regimes because of a need for social order and an absolute need for communication. Thus, wherever the life of a community needs to be ordered, protocol comes into play sooner or later. And within this element, power needs to be structured and placed in a certain form, but also has to be communicated so everybody who wants to belong to this group knows what to expect. Hence hierarchy or space-time coordinates used in the events. Humanity has always worshipped gods or rulers through the techniques of ritual,

and this in practice means giving everyone their rightful place, which implies a form of communication that is the ultimate and real goal of the protocol.

It is under this principle that private enterprise has adopted the protocolary reality. It needs to be equipped with a series of rules that will shape its life, but also be universally acceptable to be shared externally and internally. This will ensure its survival. They are doing exactly what human beings have been doing since the beginning of time when they began to use cooperative behaviour as a selfish way of adapting to their environment.

In this sense, businesses and governments do the same. They tell us who they are, what they do, what their values are, etc. From this perspective the **principle of communicative reflection** emerges. This concept refers to the fact that private enterprises and public organisations endorse principles and values shared by the society in which they operate and which are widely accepted. Our society no longer functions by imposition, but by voluntary adherence. One example of this is that twenty years ago nobody could have foreseen the great support that is shown today by most governments and private companies to the LGTBI community. Equality policies are adopted in companies, in governments and, in general, in all social spheres. We can therefore say that the protocol has a certain value of self-regulation and adaptation to the society to which it belongs. Let us not forget that these values are not always equally shared by all social groups.

On another level and related to that adaptive capacity that we have mentioned in the definition, we must add that these changes do not happen as quickly as they should. Therefore, professionals in the field perceive them yet, despite this, apply them in order to maintain the balance in our field of action. But like so many other things that have been analysed, professionals don't agree on how to make those necessary improvements and changes. There is some agreement on what changes are needed, but not on how best to proceed. This is not surprising at all, as we said before, each of them sees the protocol from a perspective based on its formative origin and its space of application of the discipline.

The Royal Decree-Law of Authorities 2099/83, after forty years of operation has become obsolete, requiring the incorporation of updates for its application to modern time.

There is a need for legislation in protocol which clearly defines that it is an official event and, in addition, an event special in nature.

Another necessary update has to do with the representations of senior positions in Government. It is a complicated situation in practice. In principle, only the President of

the Government and the Head of State can send a person representing them to an event, and this person will occupy the same protocolary space during the event. At present, with the existing State structure, what is the point of the President of the Government being able to delegate, but the President of an autonomous community not being able to do so?

A complicated issue in the sector is who manages the protocol, especially in the public sphere. To date, due to the lack of staff with adequate academic training, this function is performed by an official, often without training. It is necessary to promote forms of access to public employment for professionals in the field. We believe that it is necessary that the person who manages these tasks should not belong to any political group, as is often the case today.

Finally, with regard to non-compliance with official protocol regulations. Although there are legal regulations to prosecute some breaches at the level of official protocol, this is usually not applied, or when done by legal means, this is not effective enough. Institutions, whatever they may be, must behave in an exemplary manner with regard to protocol so that citizens give it the same importance and respect. Since, as indicated, the subject exercises a very important communicative function and the incorrect application of symbols, treatments etc., they exhibit contradictory messages to the citizenry.

Therefore, the conclusion of this whole situation is that a commission should be set up composed of professionals and researchers, as well as legal experts in the field of protocol with a goal to review and propose adaptations to fit the needs of the sector at present.

At the same time, within the definition we talked about the protocol as an element that provides a society with instruments to guarantee and facilitate the harmonious coexistence of its members. Two more conclusions can be drawn from this argument.

The first refers to another of the challenges of the protocol in the 21st century previously stated: **ignorance of the discipline among the public, as well as in the media**. You need to find ways to start sharing what the discipline really is to the general public. You cannot spread the work of the protocol teacher and create awareness of the profession if you cannot spread awareness to the masses. Above all, because it is an element that affects all people and that should have a certain level of knowledge about it. Although there are still no studies on the subject, there are authors who refer to the fact that most people associate protocol with banal issues related to institutional expenses, the

monarchy, the aristocracy... But within this situation of incomprehension there is some hope, since the discipline has people who spread it in its true dimension using tools such as videoblogs, blogs, etc. However, not all those who talk about protocol really know what it is or are professionals. It is true that there is a very active community in the network and that it contributes to spreading the profession. At the scientific level, there are some publications such as the Revista *Estudios Institucionales* published by the Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) that is contributing to the dissemination of science in the field.

Associated with the latter argument, we must add that there is a lot of work to be done in the media. Most media only talk about protocol when something goes wrong, and the information they share is not correct. In fact, the studies analysed make it clear that the emergence of the internet and digital media have done a disservice to the discipline worsening its situation. Online media have no interest in knowing what the profession really is. What they want is to create attractive headlines that lead to getting many “likes” and interactions with their content. This is therefore an extra element against it, since, if the media carries the wrong message to society, they are spreading a distorted message to the general public.

Finally, the second conclusion has been the first approach to the origin of the discipline. According to the research we have done, **the origin of protocol lies in human cooperation**. This model views protocol as a resource arising from collaborative behaviour among humans with the ultimate goal of increasing the chances of survival. This is another line of research with which we can investigate to shape the science of protocol.

At first a classical hypothesis would be to think that the protocol comes from human socialization, but it is really an element that allows one to live peacefully in society. But after reviewing this concept from the point of view of psychology and sociology, among others, we have discarded it.

The first step in cooperative behaviour is established in what is called parental altruism, which, paradoxically, comes from selfish behaviour. Humans beings maintain a collaborative behaviour with their “family” in order to ensure the survival of his genetic load. This behaviour will eventually become part of the genes and this type of behaviour will be carried beyond the closest environment with other individuals in which we recognize this type of behaviour. It is precisely at this point that a first step is taken towards the emergence of protocol, since we move to the moment in which the human being realises that collaborating in groups, first with one or two people, and then with larger groups, increases their chances of survival in their environment. In fact, this is an important survival mechanism for human beings, since they will be able to discriminate between selfish and altruistic people. This situation is associated with an evolution

where the concept of friendship, culture, moral aggression, etc. will emerge that will function as elements that will reinforce, or not, cooperative behaviour. In addition, communication and other associated skills will also be developed.

In this scenario we have described, the necessary conditions are in place for the protocol to be born. There will come a time when humans cooperating as a group needs to equip themselves with a series of rules that guarantee harmony. Who eats the most nutritious food? Who will be the gatherers and who will be the hunters? Who sleeps in the safest place? Who has the necessary merits to lead and what are those parameters that make one fit for it? Protocol arises to answer these questions. Villages will be created, dominant individuals will emerge, coalitions and hierarchies will be identified with symbols, gods will appear that will respond and expand very abstract elementary concepts. In addition, this origin could explain why each social group has a different type of protocol depending on its culture. Each of these groups that has had no contact with each other or very limited, have developed different rules of coexistence and mechanisms, Therefore, in order to deal with each other and continue to maintain a peaceful coexistence, mechanisms have emerged that have given rise to what we call international and diplomatic protocol. It is a flight from anarchy and chaos in search of security offered by a group under a set of pre-established rules.

4.1.2. Conclusions on technology in the classroom (English version)

The definition we have proposed will not be enough to reconcile doctrine and profession. We also need an appropriate teaching system to be able to transmit the discipline to students from another universal and objective perspective. It is this sense the conclusions obtained on Information and Communications Technologies (ICT) in the classroom will help.

First, technology is no longer something that is optional in the classroom, but it is absolutely essential. The situation with COVID has amply demonstrated this, we cannot forget that the new generations have grown up with ICTs, which live with them and are part of their lives, but they do not know how to use them pedagogically, so they will have to be taught to use them.

The use of ICTs introduces a new paradigm that must be solved from scratch. You cannot cram technology into a classic master class system. We need to rethink the model to make possible a different way of teaching that brings about change by improving and updating the teaching-learning system.

This improvement has initiated a change in the roles of instructors and students. In the first place, the instructor ceases to be the protagonist of the teaching process where they are the transmitter of the vast majority of the discourse delivered within the

classroom. To adopt a role in which they create an environment for the student to discover their personalised learning path. We move to an environment of total and complete bidirectionality in the discourse on both sides. It assumes a role as a **pedagogical guide**. For their part, the student needs to abandon the classical passivity to which they are accustomed to discover, experiment, or choose that which they want to learn by seeking the advice of the teacher when necessary. They must contribute equally or more to the bidirectionality. Learning begins from within oneself, with the most direct proof of this is professional practice. By “doing” we come to master what we are passionate about. The student has to be focused on doing, and not on listening or taking notes. We must arouse curiosity and creativity in them. In short, the teacher will be the designer of teaching materials and itineraries that the student will have to choose and experiment to learn.

However, this reality that we have described, and that would be ideal, is not being fulfilled. As we have been describing in the results of this research, some teachers are technological deniers, that is, they do not like teaching with ICTs and refuse to use them. We saw how some teachers told us clearly that they have used technology because they have had no choice, but that they want, without a doubt, to return to the master class and face-to-face in the classroom. On the other hand, there were teachers who from this situation of technological imposition have discovered that ICTs are a great ally in their pedagogical work and will continue to use them. Therefore, the negationist role is not only in the faculty, but also in the student. For their part, if we talk about students, they need a big change too. As we have seen in the field, they are so accustomed to the master class to which they go, take notes, and reproduce them in the exam, and when they are asked to make a change, they either do not want to or do not know how to do it. Therefore, the negative role is not only in the teaching staff, but also in the student.

The use of the ICT in the classroom comes to solve one of the great problems we have today: a single way of learning. In other words, technology as a pedagogical strategy makes it possible to develop and consolidate other forms of learning for the learner. Technology changes this situation given by the unique employment of the master class, since it allows us to adapt the content to the most appropriate format and tools according to its nature in order for the student to experiment and develop different competences by creating a more complete professional adaptation to the needs of today's societies.

And at this point we want to make it clear that we are not talking about learning styles. They are a myth. What we have to do in the classrooms, and it is precisely the purpose that we intended with this research work, is to analyse the content that we have to teach in order to see what the most optimal way for its presentation to the student is. The personalisation of the content according to its characteristics, is what will lead the student to develop many other skills needed in today's society.

SELECTED LEARNING MODEL FOR PROTOCOL TEACHING

Based on the premises that we have just described on teaching; we have created a pedagogical model adapted to the teaching of protocol and that we have applied in fieldwork.

The tools proposed and which are the foundations are the six mentioned at the beginning of the research: **the significant learning, the cooperative work, the observational learning, the project-based learning, the creation of the PLE and the application of the Bloom Taxonomy**. After its implementation we believe that it has been appropriate and that it has helped us to reformulate the subject contributing to the success of students, as well as the proposed pedagogical objectives.

For our part, significant learning is one of the best aides for an instructor. What happens is that we will not always be able to carry it out, because sometimes, we will not have previous knowledge of the student regarding content, and we will not be able to establish that anchor point. But sometimes we have to be aware that even if you can't use significant learning it doesn't mean that it's going to be bad or ineffective. Both types of learning according to the subject to be imparted coexist and we must use other strategies so that it involves learning in the students.

On another level, we had cooperative learning. It is one of the best strategies that can be used within the scope of the protocol, since the professional reality of the protocol requires it. The organization of events does not take place as an isolated subject, but as a team effort. In fact, the literature review made it clear that any type of content can be organized to work cooperatively. Its structure may depend on a number of factors, but what is very clear to us is that a strategy is needed behind it. We must teach them how to work as a team because, just like technology, using it doesn't it has been used correctly. In fact, we see it as a matter of improving the failure to structure groups during fieldwork. It has been a mistake that for future occasions we will amend in order to optimise the work of the groups trying to make the most of them cooperative grassroots groups. But in spite of everything, as instructors, we have to accept that not all groups are really going to be collaborative working groups. However, it is up to the teacher to teach them and establish a good strategy for this type of work for them to get to work effectively.

Third, the next pedagogical strategy we have incorporated for protocol classrooms is observational learning. Our discipline has the ability to make tangible what is not, therefore, its basis is absolutely visual, within symbols are its main language. Therefore, the student has to develop their ability to observe by applying this strategy in the

classroom. Without a doubt, from videos or photographs we can look for an anchor point that takes us to meaningful learning.

As experts say, this type of learning allows us to directly observe the reality that will be their profession. In order for this process to be useful and built up, it needs to be oriented to answer a question or problem that gives meaning to observation and determines aspects such as, what to observe, whom to observe, when, etc. The viewing of fictional or professional videos or images is a means through which to learn to make decisions, reflect, apply and integrate theoretical knowledge and acquire new skills. In addition, it helps us to pursue the objective that we have marked with ICT from the beginning and that is none other than to give the pragmatism of the learning process to the student making him more autonomous and positioning the teacher as pedagogical guide.

Project-based learning (ABP) is a strategy based on which the teacher proposes a project so that students, whether in a group or individually, to develop it with total control and responsibility. However, the literature analysed indicates that when used as a group it is more effective than individually, since social and communicative skills are promoted and developed, beyond creative ones. Our experience has been very positive and, just as observational learning, it pursues the objective that we have set for the learner to have a more active role.

Fifth, the PLE (Personal Learning Environment). PLE seeks that students learn how to create an information network on the Internet in order to learn about the subject in class. It not only aims to access and manage information, but it creates a network with other professionals with what to learn or teach what they know. The aim is not to do it only during the teaching period, but well beyond such as this when they finish their studies and continue to be trained in their profession. This fact is not something optional in the world in which we live, but something mandatory. Therefore, we can affirm that the concept of PLE goes beyond a simple technological environment because it speaks and is generated through the relationships we establish to learn. It has a social part and a personal or individual part, seen from the perspective of what we learn with others without interacting with them and what we learn from others by recreating that information with them. That is why we can also say that there are not two equal PLE. Each person develops his own.

Finally, we have used what is called the Bloom Taxonomy. It is not a learning methodology, but it involves the hierarchy of the different forms of the learning process in order to be able to design and program it in an optimal way for students. It establishes a hierarchy of six levels of student learning. Each level presupposes the training of the

student at the previous levels. The higher the level at which we position ourselves, the higher the degree of learning experienced.

In this regard, we must add that three characteristics must be met by the educational tools created from this matrix: that each tool focus on one or a few concepts to learn, that the tool can be created to support the theoretical and practical part, and finally, that the same tool can assist in reaching several of the levels described above.

Finally, we would like to add that this proposed pedagogical narrative will have to be reviewed and added to the latest techniques as new techniques emerge. ICTs have been around for a long time, but we're only seeing the tip of the iceberg. Year after year, new forms of application are discovered that will have to be evaluated and reviewed if they are worth adding to this list.

4.1.3. Conclusions on training provision in protocol (English version)

If we speak about protocol studies, the first conclusion we have obtained is that it is a subject that, due to its scarce scientific literature does not have the sufficient doctrinal body to be studied independently in other official higher studies. Therefore, in all cases it is studied in conjunction with the discipline of events organizing with which it has great affinity, in addition to being complementary.

In Spain, the official and unofficial studies of protocol are collected in the vast majority of cases in three categories:

- 4) Firstly, as a subject, fundamentally optional or compulsory, within the degree studies of **the communication sciences** belonging to the area of knowledge of Advertising and Public Relations (PR). Only a few cases contemplate it in journalism or audio-visual communication.
- 5) Second, in specialisation studies of **master's degree or similar formats**. And as we said before, in most cases they are given with event organising.
- 6) And finally, since 2012, in **undergraduate studies** also associated with the organisation of events and in some cases with communication. Even today, we already have double degrees.

With regard to undergraduate studies in communication sciences, of the 32 universities where a total of 21 are taught, they offer a subject of protocol and/or event organising. The protocol is widely recognised as a communication tool, so it is mostly taught in the degree of advertising and PR. But in this space, very few centres give it the necessary

importance since, even including it in the study guides, they leave it as an optional choice for students and not as a compulsory subject in the training. This data, along with those that indicate that in only 30 % of cases protocol is imparted without the discipline of event organisation, demonstrates the scarcity of scientific literature, therefore making it difficult for the subject to be taught individually. With the advancement of the science of protocol we will obtain individual subjects, with a greater teaching load and, perhaps, they will come to form part in of the compulsory or core subjects instead of the optional ones as is currently the case.

If we analyse master's degree studies and similar formats, we must admit that the conclusion is the great majority of them already exist. This type of study, unlike previous studies, wants to offer students a more practical specialist training in the subject. This fact, as well as the fact that most of the cases of the master's degree are in private centres, is not something that seems amiss. The protocol did not have official studies until 2012, so there was a large supply of practical training to meet the need that existed. So, the official ones are less due to the youth of the discipline in the Spanish university.

What does seem relevant to us, and in a negative way, is that there are only two official master's degrees teaching competences related to the scientific research of protocol. The advance in the scientificity of the protocol cannot take place unless students are properly trained in how to carry out scientific research.

The predominant modality of these master's degree and specialisation studies is clearly a hybrid approach. That is, they are adapted to the needs of the student in questions of presence/virtuality blending both in different percentages. The reasons for this would be essentially: on the one hand, a large part of the institutions that provide this discipline are private, so for commercial reasons they need to be flexible in order to be able to reach a greater market share. On the other hand, something similar happens in public and official teaching. If they want to compete with other schools, they need to offer flexible study models so that students have easy access. In any case, both factors are positive since they entail the development of ICT, although it does not imply that they are used to a greater or lesser extent and that employment is adequate.

Finally, with regard to official undergraduate studies, we currently have seven in Spain. Of these, half are face-to-face format, and the others are hybrids models. In addition, half of them are done in combination with the discipline of event organisation. As for the unofficial ones, there are two. In the case of double degrees, they are combined with studies of communication sciences or institutional relations.

On the other hand, the protocol content contained in the undergraduate studies is currently between 30 % and 17.5 %. The rest of the subject revolved around to the event

organisation. In addition, it should be noted that none of these undergraduate studies offers a line of scientific research, so that the vast majority of final bachelor's degrees are intended for the practical application of the profession.

Therefore, the conclusion regarding protocol studies in Spain is that any student who wants to be trained in protocol can do so, either in official or unofficial undergraduate or master's degree studies, university degrees in communication sciences and higher vocational education. In fact, within this wide variety that is offered in the Spanish academic landscape there are enough options to be able to do it either in face-to-face, blended learning and/ or virtual settings. In short, the degree offer is more concentrated in private universities, whereas, on the contrary, the master's degree in public universities.

In this sense, we must clarify that the offer of official studies is scarce, which would be explained by the youth of the discipline in the public university. And most likely it will not grow much, fundamentally, because of the scarce scientific literature that contains the discipline. In fact, as we saw in the undergraduate studies, the one with the most content in protocol was 30 %. Protocol will be strengthened to a greater or lesser extent, provided that scientific research is encouraged. However, this contrasts with the signs of saturation shown by the market of the unofficial training offer focused on the practical part of the profession. Therefore, we have two highly differentiated blocks with two very different maturation levels. Undoubtedly, the contribution made with the definition can lead to serve as a catalyst to the discipline that enhances scientific research leading to higher maturation stages.

4.1.4. Conclusions on research methodology (English version)

Finally, after the development of all the research work, we have to analyse the situation in which our hypothesis, sub-hypotheses and objectives that remain.

First, the initial hypothesis we have put forward is as follows:

“The concept of protocol within the classroom (especially in universities) differs from the concept that is applied during professional practice, due to the scarce scientific literature on the subject and the disunity between the theoretical and practical staff of the discipline”.

Our initial conclusion is correct. The hypothesis can be corroborated. As we have developed throughout the work, there is a great distance between the academy and the profession whose origin is in the current situation of scientific literature in the matter. Although the work of the protocol practitioner is the same or very similar in the different fields, the existing literature currently has a pragmatic character lacking the application

of the scientific method. This means that it is far from the universality and objectivity that this methodology gives it and that each author speaks about the subject from an individual and partial understanding of the discipline which greatly complicates its learning in the classrooms. Therefore, the only way to correct this situation is for academia and protocol profession to be united by science.

In addition to our hypothesis, we formulated a sub-hypothesis:

“We consider that the introduction of ICT in the protocol classroom in higher education is scarce, and that, mainly, the master class method is still used, thus there is no change of roles in teachers and students”.

As far as the sub-hypothesis is concerned, due to everything that has happened with the COVID, there has been a change in situation. According to the data collected before the pandemic, we would have stated that it was true. That is, there was indeed little introduction and use of ICT within the protocol classrooms. However, with everything that has happened around teaching in the wake of COVID, we can say that the sub-hypothesis has not been fulfilled. This situation has meant that there is no other choice but to use the technology and that it has imposed its application. It therefore remains to be seen how this forced situation of using technology in the classroom will evolve: whether it causes teachers to persevere in their continuous and proper usage of ICT, or will many of them abandon it and return to their classes without it.

And as final point, we want to take stock of the situation with regard to the general and specific objectives.

On the one hand, we set ourselves a general objective **“To carry out research that offers an X-ray and description of the instruction of the protocol in Spain in higher education: degree, master’s degree and own studies”**. In this case, we believe that, with all the fieldwork carried out and the conclusions reached, we have managed to fulfil this purpose.

On the other hand, we had planned a series of specific objectives that we will analyse below if we have met them or not:

- 9) **Carry out an update of the concept protocol involving an integration and encounter of professional practice and scientific research.** In this sense, we have also achieved our objective. We proposed the first protocol definition based on scientific arguments, hence an objective and universal definition.

- 10) **Identify and synthesize the current epistemology of protocol science.** We have also met the target. We have done a thorough review of many authors and research concerning the scientificity of the protocol. These have led us to many conclusions concerning the science of protocol and its future.
- 11) **To point out the deficiencies that the discipline currently has and to propose improvements to adapt the protocol to the 21st century.** We have met and developed this goal extensively in synthesizing the challenges of the protocol.
- 12) **Introduce, revise and update concepts related to the protocol.** We have *disassembled* protocol concepts into smaller elements so that we have had the opportunity to develop and analyse them extensively.
- 13) **Prepare, validate and administer a questionnaire to obtain the radiography of the teaching of protocol in Spain in higher education.** There is no doubt that this objective has been met as the questionnaire has been the cornerstone of the fieldwork conducted in the classrooms.
- 14) **Make a proposal of teaching innovation and ICT methods to introduce them to the classroom.** This is the other big part of the fieldwork that we have done. We have designed a proposal and we have applied it in the classrooms of the Universitat Jaume I in the course 2020/21. Therefore, this goal has been achieved as well.
- 15) **Apply teaching innovation methods and ICT in the classroom.** With the argument of the previous objective, it is clear that this is another of the objectives that we have successfully carried out.
- 16) **Know what teachers in the protocol area understand by using ICT in the classroom and pedagogical innovation.** This is another of the objectives achieved and developed during fieldwork. We have managed to conclude that the concept of what it means to use ICT in the classroom is not uniform, and that many teachers misunderstand it. Therefore, there is still a long way to go and a lot of pedagogy to do.

We can therefore say that, in the context of this research, we have achieved and developed all the objectives set both general and specific.

4.2. Propuestas y perspectivas de futuro

Uno de los elementos más importantes de un trabajo de investigación debe ser el relativo a las perspectivas de futuro que tiene, así como las propuestas que puede aportar. Por ello, no hemos querido dejar de añadir este apartado, donde vamos a hacer una breve relación y explicación sobre algunas de ellas.

Uno de los proyectos más ambiciosos que nos propusimos en el marco de esta investigación fue el de realizar la primera definición de protocolo sustentada en literatura científica. La finalidad no es otra que la de allanar el camino a otros investigadores para que puedan tomar el testigo y empezar a trabajar sobre un punto de partida sólido. Como decíamos, no queremos que nuestra proposición suponga un corsé para nadie, pero sí una primera perspectiva con muchas posibilidades y oportunidades para la ciencia del protocolo.

Por tanto, a partir de la definición propuesta se pueden componer otras definiciones, definir términos relacionados, etc., con el fin de sumar y llegar a conocer mejor la disciplina del protocolo.

También en lo referente al protocolo, creemos que para construir ciencia habría que seguir investigando alrededor de los cinco retos que hemos planteado para la disciplina. Con una radiografía certera de cuál es la situación con la que nos encontramos actualmente, sería una cuestión de tener diferentes iniciativas encaminadas a solventarlos.

Por otro lado, decidimos acotar este trabajo de investigación y su revisión bibliográfica al ámbito hispano, por lo que otra línea de investigación futura pasa por hacer una revisión de la literatura anglosajona con el fin de ver cuál es la situación y ponerlas en común. De hecho, consideramos necesario iniciar un proyecto con una universidad fuera del ámbito de la lengua española y construir ciencia del protocolo común. Una disciplina necesita proyección internacional para que crezca.

Pero no todo se resuelve con investigación; por ello, a partir de estos cimientos establecidos, las asociaciones de profesionales del protocolo pueden plantearse acciones concretas con colectivos concretos. Por ejemplo, campañas de contactos con las asociaciones del periodismo con el fin de sensibilizarlos sobre la situación en su sector del protocolo.

De hecho, consideramos que la investigación en protocolo y la consolidación de los estudios oficiales en la materia ayudarán a que sea más valorada y a que aquellas personas que lo ejercen en el ámbito público (y privado) sean profesionales de la

materia y no cargos políticos de confianza. Ejemplos de ello son los actuales ayuntamientos de Zaragoza o Yecla (Murcia) o el Gobierno autonómico de Aragón. Ellos deberían ser la norma y no la excepción.

Asimismo, el avance de la disciplina científica de la materia nos traerá un futuro estructural académico mejor para el protocolo. En el medio-corto plazo se podrían alcanzar asignaturas de tipo obligatorio en más centros, y surgir y consolidarse las primeras troncales. En el largo plazo podríamos contar con el protocolo como una rama de estudios independientes en las universidades españolas.

En el ámbito educativo, durante esta investigación hemos buscado hacer una radiografía de la docencia misma, es decir, hemos querido ver en general cómo es, su funcionamiento, tipología de estudios... Sería interesante llevar a cabo en unos años otro trabajo para ver cómo ha evolucionado la situación. Del mismo modo, tal y como apuntábamos al principio de la investigación, nos atrae la idea de plantear otro estudio para definir en mayor profundidad al docente de protocolo y cómo entiende el uso de la tecnología. La investigación se ha mostrado limitada en este aspecto, fundamentalmente porque no era este el objetivo principal planteado, por lo que deberemos proyectar otro trabajo con el fin de ahondar más en este tema. Consideramos que podría resolver muchos interrogantes y aportar nuevos hallazgos sobre cómo optimizar la docencia para formar mejores profesionales.

Otra línea de investigación se dirige a analizar también cómo es la penetración de las TIC en las aulas. La COVID ha *forzado* a muchos docentes a implantarlas, y sería muy interesante examinar el grado de implantación en unos años y analizar cómo ha evolucionado la situación a este respecto.

Además, dentro de este estudio también se debería ver cómo es la situación y cómo ha evolucionado respecto a esos grupos donde un porcentaje de alumnos asiste de manera virtual y otra, presencial. Esta tesitura ha supuesto un reto para el profesorado y se ha de seguir de cerca. Hemos de seguir investigando qué metodología pedagógica es la más adecuada para atender las necesidades de ambos grupos adecuadamente.

Otro reto pendiente es la introducción de las RR. SS. en las aulas. Tienen potencial como herramienta pedagógica, pero no se están utilizando y no se tiene la conciencia de su valor educacional. Parece que la COVID ha despertado la curiosidad hacia ellas, por lo que en unos años veremos cómo sigue la situación respecto a las mismas.

En otro orden de cosas, ha quedado claro que se necesita una red de profesores de protocolo que se apoyen entre ellos. La tecnología ha de llegar a las aulas y ha quedado demostrado que consumen más tiempo. Por consiguiente, sería muy atractivo y fructífero crear una red de conexión entre profesores que quieran usar la tecnología en el aula con el fin de poder crear y compartir contenidos, formas de evaluación, las experiencias... Pero no solo como sujetos pasivos, sino como creadores activos de contenido y experiencias.

Y asociado a este último argumento, necesitamos que los docentes desarrollen y consoliden una cultura de creación de materiales para las clases. Cada una de las materias y conocimientos es diferente y, por tanto, su forma ha de ser distinta. La investigación mostraba materiales muy básicos y someros; por ello, una forma de solucionarlo es desarrollar una cultura de creación de materiales, además de la red que ayude a compartirlos con el fin de enriquecer las clases y mejorar el aprendizaje para los alumnos. En este punto, el factor formación es absolutamente determinante. Las TIC son nuevas para todos.

Asimismo, se ha de tratar de usar más la tecnología para la evaluación. Son muchas las formas en las que se puede introducir y, ahora mismo, el uso que se hace es muy limitado. Esta es otra perspectiva que deberemos tener en cuenta para el futuro.

Finalmente, y enmarcado dentro del trabajo de campo desarrollado, también queremos apuntar varias propuestas y perspectivas de futuro para las clases.

Respecto al ejercicio con imágenes que hicimos con el estudiantado, la propuesta de futuro es diseminar su realización hasta la mitad del programa de la asignatura o, al menos, hasta que hayamos cerrado el tema 1 y 2 y hecho prácticas con vídeos. Tal y como experimentamos al inicio del curso, el ejercicio de localizar imágenes es muy prematuro en las primeras clases, puesto que no han desarrollado esta habilidad todavía. Sin embargo, una vez asentados ciertos conocimientos, la situación mejora en gran medida. Por tanto, proponemos hacer una selección por parte del equipo docente e ir desfragmentando las imágenes con ellos, como un ejercicio colectivo, y, cuando se les vea con la suficiente madurez, pedir que sean ellos lo que lo hagan en grupo, de forma independiente.

Por otro lado, otra propuesta de futuro está relacionada con la práctica referente a las definiciones de protocolo, tal y como adelantábamos, será realizada en grupo. Queremos poner en práctica un sistema de *Flipped Classroom* con esta actividad.

Cerramos este apartado con dos propuestas más, enmarcadas dentro del trabajo de campo.

Por un lado, la elaboración de una primera aproximación sobre cómo llevaremos a cabo el trabajo en grupo para próximos cursos. Es necesario que hagamos una estructuración del mismo con el fin de que funcione adecuadamente para conseguir el mayor número posible de grupos de trabajo cooperativo:

En primer lugar, seguiremos buscando una composición de tres miembros, aunque con algunas excepciones de cuatro si es necesario, lo que significa una media de diez a quince grupos. Esta cantidad es mucho trabajo para un solo profesor, y más teniendo en cuenta el enfoque actual de la asignatura, es decir, a base de trabajos prácticos todas las semanas, pero consideramos que los resultados positivos en el aprendizaje bien merecen la pena. Además, con grupos pequeños minimizamos las oportunidades de que solo trabajen unos pocos y facilitamos la detección de problemas internos con un adecuado seguimiento.

En segundo lugar, vamos a dar diferentes roles a los estudiantes, intercambiables cada semana, de forma que cada vez sea una persona diferente quien desarrolle cada uno de estos. Uno de ellos va a ser el de conformación del grupo y de funcionamiento. Su tarea será la de supervisar el tono de voz de los componentes, los turnos para hablar, tareas asignadas, etc., y en relación con la función anterior, se encargará también de explicar ideas o procedimientos, llevar un registro de los avances, fomentar la participación, etc. El segundo rol será el de compendiador o sintetizador que contribuirá a formular aquello que saben y cómo integrarlo con lo que están aprendiendo. Y, finalmente, tendremos el rol del crítico de ideas, cuyo objetivo es incentivar el pensamiento de los alumnos y ayudar a mejorar su razonamiento. Y, sobre todo, se deben ceñir a eso, a criticar las ideas y no a las personas. Esta habilidad es muy importante, puesto que los preparará para el futuro trabajo en equipo en una empresa. De hecho, esta es una carencia que hemos detectado en los grupos. Los estudiantes entregaban actividades que no habían revisado, por lo que aportaban información errónea y no contrastada, o simplemente contradictoria, porque las habían hecho por separado y no las habían corroborado ni puesto en común antes de la entrega.

Por consiguiente, buscamos una estructura donde el primer miembro llevará la iniciativa del trabajo y manejará el funcionamiento del grupo. El segundo deberá poner en valor aquello aprendido y cómo encaja en la asignatura. Queremos que sintetice y lo ponga en valor. Y el último tendrá la función de contrastar y comprobar que aquello que se ha llevado a cabo está en línea con los conocimientos teóricos aprendidos.

El tercer y último paso en la estructuración de los grupos, será el encargo al rol de conformación y funcionamiento del grupo de un breve informe en el que tendrá que describir cómo ha sido el trabajo, quién ha hecho qué, quién ha aportado qué... y, sobre todo, la valoración y calificación de cada miembro. Esto nos ayudará a llevar un control de los grupos y, junto con la supervisión que hagamos los docentes, seremos capaces de

poder dar una evaluación adecuada e ir corrigiendo los problemas que puedan ir surgiendo en el seno de cada grupo.

A partir de esta nueva estructuración, se hará una nueva valoración al final del próximo curso con el fin de analizar cómo ha funcionado esta mecánica y corregir las posibles desviaciones.

Finalmente, queremos hacer una aportación sobre cómo vamos a enfocar la práctica de Twitter para próximos cursos.

Por una parte, ha quedado claro que necesitamos configurar el ejercicio de forma que el estudiante tenga un papel más activo. Debemos involucrarle en su realización, semana a semana. La primera vez que aplicamos esta red social en el aula —curso 2018/19— notamos que a los estudiantes les costaba un poco participar y en esta ocasión la experiencia ha sido mucho menos positiva. Por tanto, queda claro que creemos en el valor pedagógico de la actividad, pero su estructura actual no funciona. Por consiguiente, y con el fin de subsanar errores, vamos a hacer cambios en su configuración y, si vemos que no se solucionan, la reharemos desde el principio.

En primer lugar, mantendremos el calendario tal y como se ha hecho ambos años. Bajo nuestro punto de vista, supone una estructura clara que aporta certeza y un camino a seguir al estudiantado. La extensión de 10 semanas es buena, pero se puede alargar o acortar en función de las necesidades de la asignatura y el curso. A partir de aquí, vamos a centrar el contenido en varias funciones de la taxonomía de Bloom en diferentes semanas que los lleven a crear y consolidar su PLE, mientras aprenden sobre la materia.

Además, los primeros 10-15 minutos de cada clase van a ser dedicados a comentar esta actividad. Por un lado, daremos a dos o tres grupos la tarea de hacer seguimiento a varios *hashtags* con el fin de que comenten en clase cuáles han sido las últimas noticias aparecidas sobre el tema. Por otro lado, y de forma individual, algunos alumnos harán seguimiento a determinados perfiles para ver qué han publicado, la temática, qué les parece el contenido, etc. El objetivo, como decíamos anteriormente, es que el estudiante sea protagonista de su aprendizaje y tenga un papel más activo en esta actividad, que es importante para su formación.

En lo que respecta a su contenido, seguiremos con la localización de perfiles en diferentes lenguas. No solo la española, sino también en otros idiomas que el alumno conozca, tales como lenguas autonómicas o de ámbito internacional. La localización de documentos escritos y audiovisuales es otra de las partes fundamentales. Sobre todo, en lo que respecta a la búsqueda de fuentes no adecuadas. De hecho, el objetivo para el próximo curso es que los estudiantes elaboren un artículo o un vídeo para difundirlo

en Twitter. Además, tal y como hemos hecho durante el curso 2020/21, pediremos que se compongan hilos de Twitter. Es una actividad llevada a cabo por unos pocos alumnos con un resultado muy positivo. Desarrollan la capacidad de síntesis, al igual que la de búsqueda de información para crear un contenido original. Otro aspecto importante es el análisis de documentos. Dar a los estudiantes varios artículos o vídeos a través de Twitter para que hagan un análisis y reflexión sobre un tema en concreto es una parte importante que les ayudará a aprender nuevos conceptos de la materia y a desarrollar la capacidad de análisis y reflexión. Finalmente, dejaremos un último periodo de tiempo en el que se necesitará una participación activa en la red social y que también servirá como tiempo para desarrollar el informe final.

Con estos cambios, queremos poner en práctica un nuevo desarrollo de esta actividad que la mejore y optimice su utilidad para el estudiantado.

4.3. Difusión del trabajo

Por último, hemos querido añadir un apartado sobre la difusión realizada y en la que estamos actualmente trabajando. Hemos hecho un trabajo largo y metódico y consideramos que hay muchas partes que por separado se podrían convertir en artículos científicos y de otra índole con el fin de poder contribuir a la difusión de estos últimos cuatro años de ardua labor doctoral.

Vamos a empezar por los artículos ya publicados y las participaciones en jornadas o congresos.

En 2019 participamos en el V Congreso Internacional El Protocolo Contemporáneo (CIEPC) “Protocolo y Turismo: nuevas perspectivas». En el marco de este evento académico, presentamos dos comunicaciones: «Protocolo y TIC: las series de TV como herramienta docente» y «Protocolo y TIC: Twitter como herramienta docente». Estas comunicaciones, además, supusieron sendas participaciones como ponente y tuvimos el honor de moderar una mesa sobre protocolo.

También, en este congreso se entregaron los Premios SEEI a la Excelencia Universitaria donde se nos concedió el segundo premio al mejor *Trabajo Final de Máster sobre instituciones, protocolo y ceremonial*. Una investigación de la que esta es continuación y culminación.

En el año 2020 fuimos invitados a la Semana Interamericana de Relaciones Públicas de Venezuela, organizada en septiembre por la Asociación Latinoamericana de Relaciones Públicas, en la que participamos con una conferencia sobre los retos del protocolo en el s. XXI, que han supuesto una contribución de este trabajo a la disciplina.

Unas semanas después se nos invitó a participar como ponentes en el Primer Foro Mundial de Protocolo, Comunicación e Imagen 2020, llevado a cabo de forma virtual y organizado por una asociación de relacionistas públicos de Argentina. En este espacio disertamos sobre otra de las partes fundamentales dentro de nuestro trabajo: la docencia. La ponencia se tituló: «Docencia en el Protocolo: barreras y oportunidades actuales».

Además de estas actividades, durante el último semestre de 2020 estuvimos trabajando en diversos artículos científicos. De hecho, algunos de ellos los hemos empleado dentro del marco teórico y forman parte de la bibliografía.

Por un lado, se publicaron tres artículos en el Congreso Internacional Nodos del Conocimiento 2020 «Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030», celebrado el 10 y 11 de diciembre de 2020. Estos son las publicaciones:

- 1) "Una experiencia de análisis de contenido a definiciones de protocolo propuestas por profesionales del sector", publicado en solitario.
- 2) "Organización de eventos postcovid19: Eventos online y la nueva normalidad", publicado junto con otra profesional e investigadora del sector.
- 3) "Protocolo: dispersión de su conocimiento en otros campos", publicado junto con dos profesionales e investigadoras del sector.

En diciembre de 2020, con el fin de publicar los primeros avances en el diseño de la nueva metodología pedagógica para aplicar en las aulas, enviamos, junto con la profesora doctora Estela Bernad, el artículo "Revisión bibliográfica: buscando una nueva narrativa pedagógica para la docencia del protocolo" a la revista científica *Communication & Methods*, que fue publicado en enero de 2021 en español y en inglés.

Finalmente, y ya en verano de 2021, llevamos a cabo dos actividades más:

Por un lado, tuvimos una participación doble en evento internacional Global Protocol Summit 2021, organizado por diversas asociaciones de profesionales del protocolo desde Rusia.

En este marco, por un lado, impartimos una ponencia sobre el protocolo y su relación con las generaciones X, Y y Z. Además, tras presentar nuestra candidatura en los premios organizados por dicho evento, se nos concedió el galardón en la categoría de mejor proyecto educativo en el área de protocolo.

Para terminar, actualmente estamos difundiendo toda la investigación llevada a cabo en este trabajo en artículos para el blog de <https://protocoltoday.nl/> tanto en español como en inglés.

Seguidamente, vamos a cerrar este apartado haciendo una enumeración de otros proyectos que se convertirán en artículos científicos para seguir difundiendo la amplia labor investigativa que hemos realizado:

- 1) Un artículo donde queremos presentar la ficha de análisis elaborada como un elemento para poder analizar cualquier acto no solo desde una perspectiva estudiantil, sino también profesional. Es importante para construir ciencia del

protocolo el contar con este tipo de elementos que esperamos ayuden tanto a estudiantes como a profesionales del sector.

- 2) Una publicación donde exponamos la primera definición de protocolo sustentada con argumentación científica. Queremos que sea un nuevo camino de carácter académico para la disciplina.
- 3) Otro texto académico para exponer los avances realizados sobre el origen del protocolo.
- 4) Un artículo que exponga los retos a los que se enfrenta el protocolo en el s. XXI, porque ser conscientes de ellos es la única forma de buscar soluciones.
- 5) Estamos trabajando en otro texto sobre los conocimientos y opiniones que el público en general tiene sobre el protocolo. Hemos llevado a cabo y difundido un cuestionario que esperamos arroje luz sobre esta faceta que no se ha estudiado todavía.
- 6) Queremos elaborar un artículo que recoja el perfil del docente del área de protocolo y cómo es su práctica docente.
- 7) Una actualización de la morfología de los estudios oficiales de protocolo, que incorpore las anteriores que hemos revisado y nuestros avances.

4.4. Referencias bibliográficas

- Acedo, C., & Gomila, A. (2013). Confianza y cooperación. Una perspectiva evolutiva. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 18, 221-238.
<https://doi.org/https://revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/view/1169>
- Adell, J., & Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. *Learning*, 16.
- Aguilar Gavira, S., & Barroso osuna, J. (2015). La Triangulación de datos como estrategia de investigación educativa. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (47), 73-88. Recuperado de
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5120352>
- Alberto Morales, Ó. (2003). *Fundamentos De La Investigación Documental Y La Monografía*.
- Almenara, J. C. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 45(21), 1-16. Recuperado de
<http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/articulo1.pdf>
- Álvarez Álvarez, C., & San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12.
- Álvarez Rodríguez, M. L. (2008a). Artículos de protocolo y ceremonial en Revistas Académicas Iberoamericanas. *Razón y Palabra. Primera revista electrónica en latinoamérica especializada en comunicación*, (65), 1-11.
- Álvarez Rodríguez, M. L. (2008b). El léxico del protocolo. *ICONO 14 - Revista de comunicación y nuevas tecnologías*, (11), 1-17.
- Álvarez Rodríguez, M. L. (2008c). Nociones de protocolo desde la bibliografía de sus autoridades. *Revista Latina de Comunicación Social*, (63), 165-173. Recuperado de
http://www.revistalatinacs.org/_2008/15_08_Vigo/ML_Alvarez_Rodriguez.html
- Álvarez Rodríguez, M. V., Castro Santamaría, A., Muñoz Pérez, L., Hernández González, G., & Rodríguez Bote, M. T. (2018). El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior. *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, 2(November), 633-640.
- Alzás García, T., Casa García, L. M., Luengo González, R., Torres Carvalho, J. L., & Verissimo Catarreira, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *CIAIQ2016*, 3, 639-648.
- Aparicio Gómez, O. Y. (2019). El uso educativo de las TIC. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 12(1), 211-227.
<https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2019.0001.02>
- Arrieta Prieto, M. E. (2017). *El dilema de la muestra representativa: ¿muestreo de acuerdo con una selección aleatoria o no?*
- Barquero Cabrero, J. D., Ramos Fernández, F., & Medina Elizondo, M. (2013). *Protocolo y relaciones Públicas en la sociedad pluralista. Usos, normas y reglas en actos públicos y privados*. (Furtwangen, Ed.) (Furtwangen). Barcelona: ESERP, School of business and social sciences. Colección ciencias económicas y sociales.
- Bernad Monferrer, E., Rubio Calero, D., & Delmás Martín, D. (2021). Protocolo: dispersión de su conocimiento en otros campos. En *La comunicación a la vanguardia. Tendencias, métodos y perspectivas*. (pp. 2737-2759). Madrid: Editorial Fragua.

- Blasco Mira, J. E., & Mengual Andrés, S. (2007). *La metodología observacional como medio de aprendizaje autónomo de los alumnos: desarrollo de competencias para el espacio europeo de educación superior durante el periodo del practicum de Magisterio de Educación Física*. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12281/4/POIO_Blasco_Mengual.pdf
- Borau Boira, E. (2013). Valoración social del protocolo como herramienta de comunicación. *Compé. Revista Científica de Comunicación, Protocolo y Eventos*, 1, 102-115.
- Breen, R. L. (2006). A practical guide to focus-group research. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(3), 463-475. <https://doi.org/10.1080/03098260600927575>
- Briones Torres, C. E., & Orellana Mielles, K. de J. (2018). *Los recursos audiovisuales en el desarrollo cognitivo de los estudiantes de primer año de bachillerato general unificado del colegio fiscal técnico provincial de Bolívar en la asignatura de lengua y literatura sección matutina. Propuesta: creación de una.* de Guayaquil.
- Bueno, G. (1995). *¿Qué es la ciencia?* Oviedo: Pentalfa.
- Bunge, M. (2014). *La ciencia. Su método y su filosofía. Sudamericana* (Vol. 28).
- Calero, M. I., & Conti, M. (2009). El Diario de Campo. *Revista Quehacer Educativo*, 12, 75-77. Recuperado de <http://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Calvo, P. (2017). Reciprocidad cordial: Bases éticas de la cooperación. *Ideas y Valores*, 66(165), 85-109. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v66n165.53225>
- Canal Díaz, N. (2009). Técnicas de muestreo. Sesgos más frecuentes. *Revista Sedén*, 9, 121-132.
- Casal Maceiras, O. (2017). Controversias sobre la aplicación del protocolo en los actos institucionales. *Revista Estudios Institucionales*, 4(7), 27-42. <https://doi.org/10.5944/eeii.vol.4.n.7.2017.19973>
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en Ciencias Sociales* (Tercera Ed). Buenos Aires.
- Chalmers, A. F. (2006). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* (Tercera ed). Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores SA.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 3-7. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf>
- Churches, A. (2013). Taxonomía de Bloom para la Era Digital. *Eduteka*, (11), 1-13. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/TaxonomiaBloomDigital.pdf>
- Cimadomo, G. (2016). Utilización de la aplicación Pinterest en la asignatura de Historia de la Arquitectura, en el marco del EEES. *Digital Education Review*, (29), 181-192. <https://doi.org/10.3200/JECE.35.1.35-46>.
- Coll, C., Mauri Majós, M. T., & Onrubia Goñi, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-18. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- de la Serna Ramos, M. (2017). Tratamiento del protocolo en los medios de comunicación. Una aproximación. *Revista de Estudios Institucionales*, IV, 11-26.
- de Urbina, J. A. (2006). *El gran libro del protocolo* (Ediciones). Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Delmás Martín, D. (2018). *Trabajo final de máster. Protocolo y TIC: las series de TV como herramienta didáctica.*
- Delmás Martín, D. (2021). Una experiencia en análisis de contenido de definiciones de

- protocolo propuestas por profesionales del sector. En *La comunicación a la vanguardia. Tendencias, métodos y perspectivas*. (pp. 2846-2869). Madrid: Editorial Fragua.
- Díaz Barriga, F. (2009). TIC y competencias docentes del Siglo XXI. En *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 139-154).
- Escobar, J., & Bonilla-Jiménez, F. I. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67. Recuperado de [http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/957/Gupos focales una guía conceptual y metodológica.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/957/Gupos_focales_una_gu%C3%ADa_conceptual_y_metodol%C3%B3gica.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Espín, J. V. (2002). El Análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. *XXI. Revista de educación*, 4(2002), 95-105.
- Estrada García, A. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC'S. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Docente*, 3(5), 1-13. Recuperado de <http://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/65/275>
- Fernández Cruz, F. J., Fernández Díaz, M. J., & Rodríguez Mantilla, J. M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educacion XX1*, 21(2), 395-416. <https://doi.org/10.5944/educXX1.17907>
- Fernández Lamas, A. M., & Rodríguez García, A. (2002). Protocolo y semiótica. *Laurea Hispalis: Revista internacional de investigación en relaciones públicas, ceremonial y protocolo*, 7-26.
- Fernández Núñez, L. (2007). ¿Cómo se elabora un cuestionario? *Bulletí LaRecerca*, 1-9.
- Fernández y Vázquez, J. J. (2012). Antecedentes Historicos Del Protocolo Y Su Influencia. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLV, 737-754.
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). La entrevista. <https://doi.org/10.2307/j.ctv7fmfjk.12>
- Freixas Castellnou, B. (2016). La utilización de los símbolos en los rituales de acceso al poder: análisis de la toma de posesión del alcalde y concejales del ayuntamiento de Zaragoza. En *Protocolo: La Imagen Ritual del Poder*. (pp. 77-90). Madrid.
- Fuente Lafuente, C. (2010). *Protocolo Oficial* (5 Edición). Ediciones Protocolo. Colección Área de Formación.
- Fuente Lafuente, C. (2013a). Los necesarios cambios en el Ceremonial de Estado. *Compé. Revista Científica de Comunicación, Protocolo y Eventos*, 4-19.
- Fuente Lafuente, C. (2013b). Percepción de los medios de comunicación sobre el protocolo. *Compé. Revista Científica de Comunicación, Protocolo y Eventos*, 1, 156-173.
- García Carrasco, Á. (2015). *Protocolo Hotelero Internacional* (Primera Ed). Asturias.
- García Muñoz, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Página del proyecto de apoyo para profesionales de la formación (PROMETEO) de la Junta de Andalucía*. Recuperado de http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- García Pelayo, M. (2016). Narraciones digitales y aprendizaje. En *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza aprendizaje* (pp. 2479-2486).
- Garrido, A., Martínez, M. A., & Mora, A. (2020). Monarquía y opinión pública en España durante la crisis: el desempeño de una institución no responsable bajo

- estrés. *Revista Española de Ciencia Política*, 52, 121-145.
<https://doi.org/10.21308/recp.52.05>
- Giménez Chueca, I. (2007). Cuando Versalles era la capital de Francia. *Clío: Revista de historia*, 10-31.
- Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G., & Betancourt-Buitrago, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81(184), 158-163. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=49630405022>
- Gómez, L. (2010). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 1(2), 226-233.
- Gómez Requejo, M. (2017, junio 27). La importancia de los blogs en la divulgación/difusión del protocolo. El caso "Protocol bloggers point". *Revista Estudios Institucionales*, 4(6), 117-136. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/EEII/article/view/18862>
- Guillén Rodríguez, A. (2002). Ceremonial jordano en la muerte del rey. *Laurea Hispalis: Revista internacional de investigación en relaciones públicas, ceremonial y protocolo*, 45-70.
- Guiza, M., Rivera, R., Lamadrid, L., & Aguilar, W. (2016). Podcast educativo como herramienta en el proceso de enseñanza- aprendizaje un estudio de caso universitario. En *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza aprendizaje* (pp. 614-621).
- Gutiérrez Martín, A., Palacios Picos, A., & Torrego Egido, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: Anatomía de un desencuentro. *Revista de Educacion*, 353(1), 267-293.
- Gutiérrez Romero, C. C. (2017). *Cinematografías de formación: una experiencia con el cine y la literatura en el aula universitaria*. Universidad de Antioquia, Medellín (Colombia). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2548>
- Heras Castro, M., Mosquera Gende, I., & Timmer, A. K. (2006). El trabajo por proyectos en el panorama pedagógico actual. En *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 490-503).
- Hernán Losada, I. (2009). Conclusiones sobre la aplicación de la Taxonomía de Bloom al diseño de herramientas pedagógicas. En *Actas del I Seminario de Investigación en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación* (pp. 139-150). Recuperado de <http://eciencia.urjc.es/handle/10115/3525>
- Hernán Losada, I. (2012). *Diseño de software educativo para la enseñanza de la programación orientada a objetos basado en la taxonomía de bloom*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=79065>
- Hernández Muñoz, J. (2017). *El cine en el aula de latín: la aplicación didáctica de Percy Jackson y el ladrón del rayo*. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/25118>
- Jaén Martínez, A., Hilario Martín, A., & Torres Barzabal, L. (2016). Implementación de la metodología de la "Flipped Classroom" en la enseñanza superior. Planificación y resultados descriptivos. En *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza aprendizaje* (pp. 684-693). Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/313525716>
- Jiménez-Morales, M., & Panizo Alonso, J. M. (2017). *Eventos y protocolo. La gestión estratégica de actos corporativos e institucionales*. (Primera). Editorial UOC.

- Jiménez Chaves, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Association For Supervision and Curriculum Development (ASCD). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/260596923_Johnson_D_W_Johnson_R_T_2013_The_impact_of_cooperative_competitive_and_individualistic_learning_environments_on_achievement_In_J_Hattie_E_Anderman_Eds_International_handbook_of_student_achievement_372
- Juan, S., & Roussos, A. (2010). *El focus groups como técnica de investigación cualitativa*. *Expert Review of Ophthalmology* (Vol. 256). Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/El-focus-group-como-técnica-de-investigación-Juan-Roussos/91d44b221da276c9601c20299cf3d772539f908b>
- Kirschner, P. A. (2017). Stop propagating the learning styles myth. *Computers & Education*, 106, 166-171. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.006>
- Laforet, J. J. (2003). La heráldica, el protocolo y la comunicación. *Laurea Hispalis: Revista internacional de investigación en relaciones públicas, ceremonial y protocolo*, 129-140.
- Lastra, A. (2016, enero 31). El poder del prosumidor. Identificación de sus necesidades y repercusión en la producción audiovisual transmedia. *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 14(1), 71. <https://doi.org/10.7195/ri14.v14i1.902>
- León Cruz, P. (2015). Docere delectando: series, películas y videojuegos como herramientas de innovación docente. *Opción, Especial 4*, 656-665. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/310/31045569040.pdf>
- López-Noguero, F. (2002). El Análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de educación*, 4(4), 167-180. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707>
- López Castán, A. (1990). Versailles, el triunfo del Sol. *Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte*, 2, 187-212.
- López Zapico, M. A., & Tascón Fernández, J. (2013). El uso de twitter como herramienta para la enseñanza universitaria en el ámbito de las ciencias sociales. Un estudio de caso desde la historia económica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 316-345.
- Lorenzo-Lledó, A., & Roig-Vila, R. (2017). El cine como recurso didáctico: percepciones de los estudiantes del Grado de Maestro. En *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (Ediciones, pp. 305-313). Alicante: Octaedro. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/71134>
- Lucas Marín, A. (1986). El proceso de socialización: un enfoque sociológico. *Revista Española de Pedagogía*, 44(173), 357-370.
- Luis Mora, V. (2014). Acercamiento al problema terminológico de la narrativa transmedia. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 3. Recuperado de <http://revistacaracteres.net/wp-content/uploads/2014/05/Caracteresvol3n1mayo2014-problema-terminologico-transmedia.pdf>
- Luján, O. (2019). Escenificaciones de poder en el ceremonial de las aperturas de Cortes

- españolas del siglo XIX. *Hispania*, LXXIX, 99-126.
- Maddalena, T. L., & Santos, E. (2015). Ver, recordar y narrar: visual storytelling en la formación docente. *I Seminario Internacional de Investigación en Arte y Cultura Visual*, 1124-1131. Recuperado de https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/CulturaVisual_L3_147.pdf
- Malik, A., Heyman-Schrum, C., & Johri, A. (2019). Use of Twitter across educational settings: a review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0166-x>
- Marcos Pérez, T. (2018). El método hipotético deductivo y su posibilidad de aplicación en un caso práctico: la destitución de Fernando Lugo. *Revista Sociedad Global*, 5(1-2), 11-19.
- Marqués Graells, P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3 ciencias. Revista de Investigación.*, 5(4), 1-15. <https://doi.org/10.4018/ijicthd.2013100101>
- Martí Pellón, D. (2012). Comunicación y protocolo: Perspectivas teóricas. *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 6(2), 79. <https://doi.org/10.7195/ri14.v6i2.352>
- Martínez-Rodrigo, E., & Raya-González, P. (2013). El microblogging en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una experiencia académica con Twitter. *Ilu*, 18, 139-149. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44232
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, (6), 41-50.
- Martínez García, M. C., & Hernández Martínez, S. (2018). Modelo de aplicación de reglamento de protocolo municipal: un estudio de los ayuntamientos españoles con más de 15.000 habitantes. *Communication Papers*, 7(15), 287. https://doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v7i15.22196
- Martínez Sánchez, M. C. (2013). La importancia del protocolo en las relaciones públicas institucionales. *REDMARKA. Revista Digital de Marketing Aplicado*, 63-74.
- Meneses, J., & Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista. UOC Universitat Oberta de Catalunya*. Recuperado de http://femrecerca.cat/meneses/files/pid_00174026.pdf
- Meneses, N. (2020). La importancia de un 'feedback' efectivo para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/economia/2020/07/02/actualidad/1593680395_130102.html
- Mirete Ruiz, A. B., García-Sánchez, F. A., & Hernández Pina, F. (2015). El conocimiento y el uso de TIC (ACUTIC) en Educación Superior. Estudio de fiabilidad y validez. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 83(29.2), 75-89.
- Molas-Castells, N., & Rodríguez-Illera, J. L. (2017, agosto 31). La narrativa transmedia: la Carta Ancestral en educación secundaria. *Razón y Palabra*, 21, 3_98, 221-233. Recuperado de <http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1054>
- Monistrol Ruano, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa (II). *Nure Investigación*, 29, 1-4.
- Moreira, M. A. (2000). Aprendizaje significativo: teoría y práctica. *Visor*, 3-100. https://doi.org/10.1007/978-3-540-74459-7_8
- Moreno Armenteros, L. (2017). *El cine como recurso didáctico enseñar inglés en Educación Primaria (Tercer ciclo)*. Jaen.

- Morrissey, J. (2008). El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos. *Las TIC: del aula a la agenda política*, 81-90.
- Okuda Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Oliveros, A. (2020). Javier Montijano: «El protocolo no se nota si todo va bien; solo cuando falla algo». *El periódico de Aragón*. Recuperado de <https://www.elperiodicodearagon.com/vida-y-estilo/gente/personajes/2020/12/27/javier-montijano-protocolo-nota-falla-46473750.html>
- Orozco López, J. de D. (2016). *Protocolo para la organización de actos oficiales y empresariales*. (I. Editorial, Ed.). Antequera: ic editorial.
- Otero Alvarado, M. T. (1999). *Protocolo y Relaciones Públicas de Estado: Los Días Nacionales en la Exposición Universal de Sevilla 1992*. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/23925>
- Otero Alvarado, M. T. (2002). Identidad estatal y Constitución: protocolo e imagen pública en el siglo XXI. *Laurea Hispalis: Revista internacional de investigación en relaciones públicas, ceremonial y protocolo*, 71-86. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/24717>
- Otero Alvarado, M. T. (2015). *La historia del protocolo* (Vol. 1). Barcelona: Editorial UOC.
- Otero Alvarado, M. T. (2016). *Protocolo y organización de eventos*. (IC Editorial, Ed.) (1ª). Antequera: Editorial UOC.
- Parra Vorobiova, R. (2020). Moda étnica: códigos ancestrales y propuestas contemporáneas. *deSignis*, (32), 123-132. <https://doi.org/10.35659/designis.i32p123-132>
- Penavic Marshall, C. (2021). Opinion: Surprise Gifts , Security Details and Secret Smoke Breaks : The Art of Planning a Presidential Summit. *Revista Digital Política*. Recuperado de <https://www.politico.com/news/magazine/2021/06/15/summit-prep-biden-putin-obama-protocol-494586?fbclid=IwAR2wv2u5HiPwHiEiMKQoB5CnsRrAXVaMkg3c7la9n2ihFColczALLWF1Zxc>
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/867>
- Pérez-Escoda, A., Iglesias-Rodríguez, A., & Sánchez Gómez, M. C. (2016). Competencia digital y TIC : claves de la ciudadanía digital y requisitos para el futuro profesorado. En *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza aprendizaje* (pp. 1793-1802).
- Pérez, B., Enríquez, G., & Franco, N. (2016). El diario de campo como método autobiográfico en trabajo social. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, (58), 7-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6095582>
- Pérez Marcos, R. M. . (2015). Significación y simbolismo de la nobleza en España. *Revista Estudios Institucionales*, 1(1), 35. <https://doi.org/10.5944/eeii.vol.1.n.1.2014.18343>
- Portugal Bueno, M. del C., Becerra Muñoz, E., & Victoria Mas, J. S. (2017). El protocolo y el ceremonial como disciplina académica: análisis de los estudios universitarios

- oficiales en España. *Revista Estudios Institucionales*, 3(5), 137.
<https://doi.org/10.5944/eeii.vol.3.n.5.2016.18396>
- Pulido Polo, M. (2003). Imagen y comunicación en los actos de toma de posesión. *Laurea Hispalis: Revista internacional de investigación en relaciones públicas, ceremonial y protocolo*, 204-215.
- Pulido Polo, M. (2015). Ceremonial y protocolo: métodos y técnicas de investigación científica. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 65, 1137-1156.
- Pulido Polo, M., & Parrilla Amador, M. (2016). Operacionalización de las variables o traducción empírica de la hipótesis: hacia la consolidación del ceremonial y el protocolo como disciplina científica. En *Protocolo: La Imagen Ritual del Poder*. (pp. 7-15). Madrid: Copias Centro.
- Quintas Froufe, N. (2005). Protocolo local: una necesidad. *Tendencias actuales en las relaciones públicas: II Congreso Internacional de Investigadores en Relaciones Públicas*, 667-681.
- Radic, M. Á. (2002). La teoría pura del ceremonial. *Laurea Hispalis: Revista internacional de investigación en relaciones públicas, ceremonial y protocolo*, 123-138.
- Ramos, F. (2011). *Comunicación y protocolo en el espacio local* (Deputación). Pontevedra.
- Ramos Fernández, F. (2013). Método científico e interferencias comerciales en la construcción de la ciencia del protocolo. Una reflexión crítica para un proceso innovador y creíble. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 1-16.
- Ramos Fernández, F. (2014). El Protocolo como ciencia propia en el ecosistema de la Comunicación. Espacios posibles para transformar una técnica en una disciplina científica. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19(2), 1075-1089.
https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.n2.43489
- Ramos Fernández, F. (2016). Origen y fuentes históricas de las fórmulas de cortesía y tratamientos habituales en la sociedad española en la vida social y oficial. *Revista Estudios Institucionales*, 3(5), 115.
<https://doi.org/10.5944/eeii.vol.3.n.5.2016.18395>
- Riener, C., & Willingham, D. (2010). The Myth of Learning Styles. *Change The Magazine of Higher Learning*, 6. <https://doi.org/10.1080/00091383.2010.503139>
- Rivas Tovar, L. A. (2015). ¿Cómo hacer una tesis? En *¿Cómo hacer una tesis?* (3ª Edición, Vol. 1, pp. 154-166). México. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3446.6644>
- Robin, B. R. (2006). *The educational uses of digital storytelling*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 8. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58292-0_31116
- Robles Ramírez, V. (2017). *Situación Actual Del Uso De Las Tic En La Educación a Distancia En La Universidad Abierta Para Adultos En República Dominicana*. Recuperado de <http://ruja.ujaen.es/jspui/bitstream/10953/909/3/9788491591337.pdf>
- Rodríguez Ennes, L. (2003). Apuntes históricos en torno a la evolución del protocolo desde la roma imperial hasta finales del antiguo régimen'. *Laurea Hispalis: Revista internacional de investigación en relaciones públicas, ceremonial y protocolo*, 217-245.
- Rodríguez Fernández, L., & Castillo Esparcia, A. (2020). Protocolo: análisis de los

- estudios universitarios oficiales en España. *Doxa Comunicación. Revista interdisciplinaria de estudios de comunicación y ciencias sociales*, (30), 211-227. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n30a11>
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010, febrero 8). EL IMPACTO DE LAS TIC EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: REPENSAR LOS MODELOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. Ediciones Universidad de Salamanca (España). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/72850>
- Rodríguez Piñeiro, S. (2017). Ceremonial y protocolo : el tránsito al posmodernismo. *Miguel Hernández Communication Journal*, 11(103), 319-346.
- Rodríguez Salazar, T. (2008). El valor de las emociones para el análisis cultural. *Papers. Revista de Sociologia*, 87, 145-159. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v87n0.793>
- Rogowsky, B. A., Calhoun, B. M., & Tallal, P. (2015). Matching Learning Style to Instructional Method : Effects on Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 64-78.
- Rojano Vera, R. (2015). *Cine y Educación: El uso didáctico del cine en la Facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Málaga*. Universidad de Málaga.
- Rosas Mares, A. (2016). Hacia la convergencia de medios : Creación de una plataforma Transmediática como apoyo para la enseñanza en la licenciatura en Comunicación y Periodismo Antonio Rosas Mares. En *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza aprendizaje* (pp. 2219-2227).
- Ruiz Tafur, P. (2009). La Investigación En El Tema De Socialización. *Psicogente*, 12(22), 326-340.
- Saavedra-Bautista, C., Cuervo-Gómez, W. O., & Mejía-Ortega, I. D. (2016). Producción de contenidos transmedia, una estrategia innovadora - Production of transmedia content, an innovative strategy. *Revista Científica*, 1(28), 6. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.RC.2017.28.a1>
- Sáez González, E., & Martínez Fierro, S. J. (2020). Protocolo como disciplina científica: un análisis bibliométrico. *Revista Estudios Institucionales*, 7(12), 149-178. <https://doi.org/10.5944/eeii.vol.7.n.12.2020.26964>
- Salinas Ibáñez, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 3.
- Sánchez González, D. del M. (2011). *Fundamentos del ceremonial y del protocolo*. Editorial Síntesis.
- Sánchez González, D. del M. (2015). El Papel De La Primera Dama Desde El Punto De Vista De Las Relaciones Institucionales. *Revista Estudios Institucionales*, 1(1), 51. <https://doi.org/10.5944/eeii.vol.1.n.1.2014.18344>
- Sánchez González, D. del M. (2018a). El protocolo oficial del Estado 40 años después de la aprobación de la Constitución. *Revista de Derecho Político UNED*, (101), 881-896.
- Sánchez González, D. del M. (2018b). Protocolo y Derecho: juricidad del protocolo. *Revista de Estudios Institucionales*, V, 215-225.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia*. Barcelona: DEUSTO.
- Sierra Sánchez, J. (2008). Protocolo: herramienta comunicativa persuasiva y simbólica. *Zer : revista de estudios de comunicación*, 337-361. Recuperado de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Zer/article/view/3632/3264>
- Sierra Sánchez, J., & Sotelo González, J. (2008). El Estado Actual Del Protocolo a Nivel Jurídico Y Profesional. *ICONO 14 - Revista de comunicación y nuevas tecnologías*,

11, 41.

- Sigalés, C. (2004). Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-6. Recuperado de www.uoc.edu/rusc
- Silva, C., & Gustavo, A. (2015). Cooperación humana, reciprocidad y castigo. Un enfoque evolutivo. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 15(30), 81-121.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. En *Métodos cuantitativos aplicados* (Vol. 2, pp. 194-216). Chihuahua. <https://doi.org/10.2307/j.ctt46nrzt.12>
- Timmer, A. K., Mosquera Gende, I., & Heras Castro, M. (2018). Revisión conceptual e innovación en el proceso evaluativo. En *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 504-515).
- Willingham, D. T., Hughes, E. M., & Dobolyi, D. G. (2015). The Scientific Status of Learning Styles Theories. *Teaching of Psychology*, 42(3), 266-271. <https://doi.org/10.1177/0098628315589505>
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, Validación* (No. 296). Buenos Aires.

4.5. Anexos

4.5.1 Ficha de análisis para eventos y protocolo

FICHA DE ANÁLISIS DE ACTOS/EVENTOS

1) Forma

1.1) Anfitrión

Identificación del anfitrión.

1.2) Tipo de acto

Clasificación en actos públicos (generales o especiales) o privados.

1.3) Tipología de acto

Esta información la construimos sobre la anterior: protocolo privado, evento corporativo de presentación de producto, etc.

1.4) Localización

Espacio físico en el que se lleva a cabo el acto.

1.5) Contexto histórico, social, político...

Haremos referencia a todos aquellos datos que consideramos que, enmarcados dentro del acto que se está llevando a cabo, tienen importancia porque justifican que un evento se lleve de una u otra forma, se elija uno u otro símbolo, un espacio u otro, etc.

2) Fondo

2.1) Programa o resumen del acto

En este apartado queremos identificar las diferentes fases llevadas a cabo en el evento y que pueden ser identificadas dentro del programa del mismo. En caso de tenerlo, deberemos hacer una enumeración de sus etapas visualizando el mismo.

2.2) Espacios (puesta en escena o escenografía)

Nombraremos los diferentes espacios que aparecen y que tengan que ver con el acto que se está llevando a cabo. Incluiremos la descripción de la puesta en escena, si es que tiene importancia, e indicaremos la relevancia y significado de los espacios.

2.3) Personas

En este apartado haremos una enumeración de las personas que asisten al acto. Para ello, haremos una clasificación en función del acto que estemos analizando. El objetivo es comprender mejor el factor humano del evento facilitando su análisis. Proponemos hacerlo en actores de primer, segundo y tercer orden. Su clasificación en dichas categorías vendrá determinada por el evento y podremos usar algunas o todas dependiendo del mismo. Lo que no quiere decir que se puedan emplear categorizaciones alternativas de considerarse necesario.

2.4) Tiempos

Aunque los tiempos han sido tratados en el punto 2.1 al hablar del cronograma, en este apartado proponemos diferenciar ciertos detalles que, por razones temporales, sea necesario pormenorizarlas.

2.5) Símbolos

Este apartado hace referencia a todos aquellos elementos de carácter simbólico que componen los eventos. Proponemos hacer una primera diferenciación entre elementos simbólicos institucionales, corporativos o personales y, a su vez, los dividiremos en oficiales y no oficiales. En caso de ser necesario, se podría hacer alguna subdivisión dentro de los ya propuestos.

2.6) Indumentaria o etiqueta

Análisis de aquellas partes de la indumentaria que son relevantes para el acto y su análisis.

2.7) Normativa

Normativa, usos y costumbres aplicados en el acto analizado.

2.8) Mensaje*³¹

Hablaremos del mensaje que se quiere transmitir con el acto/s que podemos ver, que surge de la suma de todos los elementos analizados anteriormente.

2.8.1) Mensaje emocional/coherencia*

En esta parte hablaremos de la coherencia entre el mensaje y el formato seleccionado para llevar a cabo el acto. Se puede emplear una escala de porcentajes, una escala del 1 al 5 (1 es nada coherente y 5 muy coherente), etc.

2.9) Efectividad y objetivos del acto*

Analizar las formas en las que podemos examinar la efectividad de un acto en relación con sus diseño y objetivo/s propuesto.

2.10) Fallos

En esta sección añadiremos todos los fallos que hemos encontrado en el acto y las posibles soluciones a implementar para solventarlos en futuras ocasiones.

³¹ 2.8, 2.8.1 y 2.9 son partes del análisis de carácter subjetivo.

4.5.2 Imágenes empleadas para la práctica 1 del trabajo en las aulas de la UJI









4.5.3 Información sobre las personas que han evaluado el cuestionario

EVALUADOR 1

Licenciada en Derecho. Actualmente es profesora, profesional e investigadora en materia de protocolo. Su docencia la imparte en la Universidad Europea de Madrid, colabora con varios programas de radio en materia de protocolo y es muy activa en las redes con su blog, premiado en varias ocasiones.

EVALUADOR 2

Licenciada en Ciencias Políticas y doctora en Comunicación. Actualmente es la directora académica de un centro donde se imparte la docencia en protocolo y organización de eventos. Compagina su faceta docente con su práctica profesional en el sector de los eventos y el protocolo. Autora de varias publicaciones en la materia y muy activa en redes sociales difundiendo el protocolo.

EVALUADOR 3

Licenciado en Geografía e Historia, especializado posteriormente en comunicación y protocolo y doctor. Con una larga experiencia en protocolo y comunicación, actualmente es director de comunicación para la empresa privada e imparte clases en diversas universidades españolas. Autor de varias publicaciones en materia de protocolo.

EVALUADOR 4

Licenciada en Traducción e Interpretación, se especializó en protocolo y eventos tras iniciar su carrera profesional en la diplomacia. Actualmente tiene su propia empresa de organización de eventos y compagina esta faceta profesional con la docencia en diversos centros españoles. Coautora de publicaciones en materia de protocolo.

EVALUADOR 5

Diplomada en Turismo y posteriormente en Protocolo y organización de eventos. Finalmente obtuvo el título de doctora. Actualmente ejerce en una universidad pública de docente en varios grados y másteres donde, además, está encargada de la organización y gestión de una de las facultades.

4.5.4 Otros recursos

1. Web de la Real Academia de la Lengua Española www.rae.es
2. Web para la búsqueda de sinónimos de <https://www.wordreference.com/sinonimos/>
3. Web de diseño vectorial <https://www.freepik.es/> para portada y otras imágenes