

Aprendizajes personalizados a través de documentales digitales en las carreras universitarias de comunicación en Iberoamérica

Personalized learning through digital documentaries in university communication programs in Ibero-America

Gerardo Karbaum Padilla, G., Alcalde González, V., y Rejano Peña, C.



Gerardo Karbaum Padilla. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (Perú).

Docente investigador de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Magíster en publicidad y estudiante del doctorado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Málaga. Posproductor periodístico televisivo y realizador de productos audiovisuales con énfasis en cortometrajes documentales.

<https://orcid.org/0000-0002-8089-3640>, gerardo.karbaum@upc.edu.pe



Verna Alcalde González. Universidad Complutense de Madrid (España).

Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Sociología: Metodología y Teoría de la Universidad Complutense de Madrid. Doctor en Sociedad, Tecnología y Cultura. Su investigación abarca temas como la sociología del trabajo, la acción colectiva y los movimientos sociales, la sociología de la comunicación y la psicología organizacional.

<https://orcid.org/0000-0003-1058-6458>, valcalde@ucm.es



Carlos Rejano Peña. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (Perú).

Director y productor audiovisual con maestría en Comunicación Audiovisual por la Universidad Complutense de Madrid. Ex-Decano de la facultad de comunicaciones de la Universidad Científica del Sur y docente en varias universidades peruanas. Sus líneas de investigación están centradas en edocomunicación, narrativa transmedia, narrativa audiovisual y producción audiovisual.

<https://orcid.org/0000-0003-3607-5592>, PCODCREJ@upc.edu.pe

Recibido: 30-09-2025 – Aceptado: 12-01-2026

<https://doi.org/10.26441/RC25.1-2026-4373>

RESUMEN: Propósito. El aprendizaje personalizado es uno de los retos actuales de la educación comunicacional, por ello en esta investigación se plantea como objetivo describir el desarrollo del aprendizaje personalizado aplicado a través de los cursos del género documental en las facultades de comunicación de Iberoamérica. **Metodología.** Para lograr el objetivo se aplicó el enfoque cualitativo a través de un diseño de análisis temático reflexivo, por eso se realizaron entrevistas semi estructuradas a 13 docentes universitarios que enseñan la realización de documentales en 9 países de Iberoamérica.

Resultados y conclusiones. Como principal resultado se obtuvo que la digitalización ha permitido la accesibilidad a los alumnos para que trabajen con dispositivos que antes eran difíciles de usar por su costo, esto permite a los estudiantes la especialización en distintas áreas de la producción de documentales universitarios. Como conclusiones se plantea que el aprendizaje personalizado es factible a través de la aplicación de cargos especializados en proyectos y trabajos grupales, además se proponen los aprendizajes personalizados: Aprendizaje autopersonalizado, aprendizaje co-personalizado y aprendizaje personalizado tutorizado. **Aporte original.** La originalidad del artículo radica en cubrir una brecha de investigación no estudiada al abordar el aprendizaje personalizado y la digitalización, específicamente en la enseñanza del género documental. Su aporte principal es un diagnóstico cualitativo que valida cómo la digitalización democratiza la producción audiovisual y la especialización de roles.

Además, el estudio enriquece la didáctica audiovisual al proponer una tipología original de aprendizaje personalizado, demostrando que la individualización es compatible con el trabajo colaborativo en proyectos de documental.

Palabras clave: aprendizaje personalizado; digitalización; género documental; competencias profesionales; especialización.

ABSTRACT: Purpose. Personalized learning is one of the current challenges in communication education. Therefore, this research aims to describe the development of personalized learning as applied through documentary genre courses in communication faculties across Ibero-America. **Methodology.** To achieve this objective, a qualitative approach was employed using a reflective thematic analysis design. Semi-structured interviews were conducted with 13 university professors who teach documentary production in 9 Ibero-American countries. **Results and Conclusions.** The main finding reveals that digitalization has enhanced student accessibility to devices that were previously difficult to use due to their cost. This enables students to specialize in various areas of university documentary production. The study concludes that personalized learning is feasible through the assignment of specialized roles in group projects and collaborative work. Furthermore, it proposes three types of personalized learning: self-personalized learning, co-personalized learning, and tutored personalized learning. **Original Contribution.** The originality of this article lies in addressing an unexplored research gap by examining personalized learning and digitalization specifically within the teaching of the documentary genre. Its main contribution is a qualitative diagnosis that validates how digitalization democratizes audiovisual production and role specialization. Additionally, the study enriches audiovisual pedagogy by proposing an original typology of personalized learning, demonstrating that individualization is compatible with collaborative work in documentary projects.

Keywords: personalized learning; digitalization; documentary genre; professional skills; specialization.

1. Introducción

El aprendizaje personalizado (AP) se basa en la idea de que cada persona aprende de manera diferente, considerando sus conocimientos previos, necesidades, habilidades, ritmo, estilo de aprendizaje y percepciones individuales (UNESCO, 2017). Este enfoque describe un proceso educativo que integra los intereses, metas y posibilidades de los aprendices con los objetivos y actividades de enseñanza, al fomentar su participación y la toma de decisiones sobre el contenido, los métodos y el tiempo de su aprendizaje (Collado *et al.*, 2020). A diferencia de la simple individualización, la personalización educativa busca fomentar la autonomía del estudiante, dándole la capacidad de dirigir su aprendizaje y aplicarlo a sus proyectos de vida (Esteban-Guitart *et al.*, 2020), además, fomenta la capacidad de dotar esos aprendizajes de sentido y valor. En concordancia con ello, los aprendizajes basados en competencias, por proyectos y el basado en la resolución de problemas son las metodologías que más aportan al desarrollo de procesos de aprendizaje personalizado (Reyes *et al.*, 2024). Un aspecto fundamental para el desarrollo del aprendizaje personalizado radica en que los docentes diseñen sus estrategias a partir del conocimiento de la identidad de sus alumnos, a ello también se le debe sumar el conocimiento que el docente tiene sobre su propia identidad (Gunawardena *et al.*, 2024).

A pesar de estos planteamientos y estrategias propuestas para la implementación del aprendizaje personalizado, son escasas las investigaciones que estudian este tema desde la perspectiva de lo que sucede en los centros de estudio y que aborden esa temática interceptada con otros aspectos multidisciplinarios (Shemshack y Spector, 2020) lo cual coincide con Xie *et al.* (2019) que proponen que hacen falta más investigaciones, especialmente en competencias de orden superior y en tipos de soporte de aprendizaje todavía poco explorados. En concordancia con esa carencia tampoco se ha abordado cómo la digitalización contribuye a la personalización del aprendizaje en ámbitos educativos específicos como en el de la enseñanza de la comunicación audiovisual, por ello, esta investigación se enfoca en un aspecto específico que es la enseñanza del género documental en las facultades de comunicación iberoamericanas y, en tal sentido, se plantearon los siguientes propósitos de investigación:

- Objetivo 1: Describir el desarrollo del aprendizaje personalizado aplicado a través de los cursos de documental en las facultades de comunicación de Iberoamérica.
- Objetivo 2: Definir el rol de la digitalización en el desarrollo de las competencias educativas en los cursos de documental en las facultades mencionadas.
- Objetivo 3: Identificar los tipos de aprendizajes personalizados que se desarrollan en los cursos de documental de las facultades seleccionadas.

2. Marco referencial

El término aprendizaje personalizado se ha adoptado ampliamente para promover un paradigma educativo centrado en el estudiante (Watson y Watson, 2017) Chang *et al.* (2022) definen el AP como un enfoque de aprendizaje que ajusta el proceso en función de las necesidades, objetivos y capacidades de los estudiantes, ofreciendo una variedad de experiencias de aprendizaje. Bray y McClaskey (2013) describieron el AP como un intento de equilibrar las características del estudiante y el entorno de enseñanza. El desafío de este paradigma consiste en ofrecer a los estudiantes una experiencia de aprendizaje única, que les permita desarrollar el potencial esperado mediante estrategias caracterizadas por su flexibilidad (Abdelaziz y Al-Ali, 2020). Fakie y Dabbagh (2023) sostienen que la mejor manera de diseñar experiencias de AP es tener en cuenta la teoría del aprendizaje, los modelos educativos, las estrategias instruccionales, las tareas, los resultados educativos y la tecnología, todo ello alineado pedagógicamente.

El aprendizaje personalizado se presenta como una propuesta compleja y desafiante para las políticas educativas, las partes involucradas y la investigación, esto debido a que se caracteriza por interacciones no lineales, procesos con bucles de retroalimentación recursivos y la participación de múltiples actores, lo que genera un sistema desordenado y confuso (Bernacki, Greene, y Lobczowski, 2021; Zhang, Basham, y Yang, 2020). Gunawardena, *et al.* (2024) proponen que para aplicar el AP se debe negociar el currículo esperado al enseñar según las fortalezas e intereses de los estudiantes, gestionar un horario que limite la dedicación de los docentes a unas pocas horas semanales por clase, personalizar las oportunidades de aprendizaje para un gran número de estudiantes en el aula y adaptar las evaluaciones a cada estudiante. El AP radica en brindar a los educandos control sobre su aprendizaje, diferenciando la educación para cada uno de ellos y suministrando retroalimentación en tiempo real (Shemshack y Spector, 2020).

En relación con ello, estudios como los de Friend *et al.* (2017) o Surr *et al.* (2018) plantean que los educadores deben integrar la tecnología en su práctica, ajustando la enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante, para así facilitar la construcción de conocimiento a un ritmo personalizado. La incorporación de la tecnología digital supuso profundas transformaciones en la educación superior (Vargas-Parga y Cediel-Acosta, 2025). En sus inicios la tecnología digital aplicaba a la utilización de plataformas remotas y herramientas en línea, esto supuso la ampliación de las oportunidades educativas (Ramos, 2024). En el marco de una digitalización acelerada y la creciente necesidad de sistemas fundamentados en inteligencia artificial (IA), se torna fundamental examinar las modalidades en que estas tecnologías se incorporan a las prácticas de enseñanza universitaria. Este análisis debe trascender las consideraciones puramente pedagógicas y didácticas, abordando también sus implicaciones epistémicas, éticas y políticas (Guerrero, *et al.*, 2025). Al respecto Rozo *et al.* (2023) plantean que la irrupción de la IA ha generado la necesidad en los docentes de adaptar sus competencias digitales.

Las tecnologías de vanguardia permiten monitorear en tiempo real el comportamiento, el progreso y el nivel de conocimiento del estudiante. Mediante el uso de algoritmos adecuados, los aspectos del AP pueden ajustarse de forma más eficaz para mejorar sus procesos de implementación y enseñanza (Alamri *et al.*, 2021). La tecnología en el AP facilita que los estudiantes se apropien del conocimiento y aprovechen mejor el tiempo. Al incorporar TIC, sistemas expertos, plataformas y juegos, el profesorado puede diversificar la enseñanza según las características individuales y así llegar a un mayor número de alumnos (Reyes, *et al.*, 2024). Por su parte, Pinzón (2024) sostiene que la

incorporación de la ciencia de datos en la educación superior implica una transformación profunda hacia el aprendizaje personalizado. Mediante técnicas como el análisis predictivo, la minería de datos y el aprendizaje automático, se pueden anticipar problemas como la deserción estudiantil para optimizar el rendimiento académico, la permanencia y el nivel de compromiso del alumno.

2.1. El documental y la educación

El cine documental se distingue por su capacidad para la representación multifacética de la realidad, empleando una diversidad de perspectivas y enfoques estilísticos. Adicionalmente, cumple funciones significativas en la conservación de la memoria histórica y en la creación de discursos de índole política y social (Vallejo, 2012; León, 2021). Por ello se le considera como un género audiovisual que pretende estructurar aspectos de la realidad que de por sí es caótica (Weinrichter, 2011). El cine documental exhibe una significativa función pedagógica, evidenciada en su potencial para informar, instruir, generar conciencia crítica y estimular la participación activa de los espectadores en la comprensión de las complejidades inherentes a las realidades sociales (Collado-Ruano et al., 2020; Bácares, 2023). Por su parte, Pérez (2022) plantea que el cine documental es una herramienta útil para desarrollar competencias críticas y creativas en los alumnos, lo que promueve una educación reflexiva y profunda. Núñez (2020) y Contreras (2023) coinciden en el beneficio creativo, pero además sostienen que esto es muy beneficioso si se aplica en entornos rurales. Ventocilla y Guevara (2021) afirman la importancia educativa de los documentales para visibilizar los desafíos y desigualdades en localidades rurales lo que propone el desarrollo de enfoques inclusivos para su solución. Para Petit y Solbes (2015), los documentales ejercen un impacto positivo en la disposición de los estudiantes hacia las ciencias sociales y otras disciplinas académicas, al integrar contenidos de manera lúdica y estimulante. Asimismo, promueven la autonomía en el aprendizaje tanto en modalidades presenciales como virtuales.

2.2. La digitalización en la comunicación audiovisual

Por un periodo extenso, la opinión predominante circunscribía la digitalización de la producción mediática, incluyendo la audiovisual, a las fases de distribución y exhibición, asignando al ordenador un papel exclusivo en estas etapas finales. No obstante, en las últimas décadas, se ha observado una integración creciente entre las tecnologías mediáticas e informáticas, llegando a un punto donde la digitalización está involucrada en todas las etapas de la producción (Manovich, 2005). La mencionada convergencia facilitó la fusión de los sistemas de producción, difusión y consumo propios de los medios tradicionales con los sistemas digitales emergentes, configurando lo que Chadwick (2013) conceptualizó como un sistema híbrido de medios. En las décadas recientes, el desarrollo de dispositivos digitales para la producción de contenidos audiovisuales –tales como cámaras, sistemas de edición y equipos de transmisión– ha generado transformaciones notables. Entre ellas se encuentran la disminución de los gastos operativos, la reestructuración de las metodologías de producción y un aumento considerable en la cantidad de producciones independientes (Sancho, 2023).

La digitalización también ha modificado significativamente la difusión audiovisual mediante el streaming. Este fenómeno ha generado una alteración sustancial en la industria audiovisual global, transformando su modelo de negocio (Neira, 2018; Baladrón & Rivero, 2019). Otro actor clave en la distribución, que ha impactado la producción audiovisual, es YouTube. Esta plataforma experimenta una carga de más de 500 horas de video cada minuto y, desde el año 2020, cuenta con más de dos mil millones de usuarios activos mensualmente a nivel global (Osman, 2023). La tecnología de telecomunicación móvil también ha integrado la digitalización, lo que ha dotado a los teléfonos celulares de la capacidad para que los usuarios generen contenidos y los difundan de forma inmediata en sus redes sociales, transformándolos en prosumidores móviles (Karbaum, 2021).

Durante la pandemia de Covid-19, la detención de los rodajes impactó a la industria audiovisual. No obstante, ciertos sectores audiovisuales mantuvieron su producción gracias a las tecnologías digitales. En esta crisis global, el periodismo televisivo se adaptó mediante el uso del almacenamiento en la nube, las videoconferencias y los teléfonos celulares para continuar informando, implementando un nuevo sistema de producción conocido como periodismo remoto (Túñez et al., 2020).

La incorporación de estos dispositivos y metodologías digitales en la producción televisiva generó modificaciones en la configuración del lenguaje audiovisual en áreas como el periodismo televisivo general y en los medios audiovisuales deportivos de Iberoamérica (Karbaum, 2022; Karbaum *et al.*, 2024). Durante la crisis sanitaria la digitalización fue más allá del contexto mediático por lo que internet, los dispositivos tecnológicos y el ámbito doméstico se interconectan en la vida diaria, proveyendo una base material para las experiencias de la juventud tanto a nivel individual como colectivo (Olmedo-Neri, 2025). En el escenario posterior a la pandemia, la presencia de las plataformas digitales se ha afianzado hasta el punto de ejercer influencia en múltiples esferas de la actividad humana, incluyendo la comunicacional. Debido a esto, algunos autores sugieren que nos encontramos ante el surgimiento de un capitalismo de plataformas (Scolari, 2024).

3. Metodología

Esta investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, el cual, según Creswell (2013), es apropiado para explorar las perspectivas, vivencias, opiniones y saberes de los participantes. El diseño utilizado fue el análisis temático reflexivo, fundamentado en la propuesta de Braun y Clarke (2019). Se optó por este enfoque porque trasciende la mera identificación de patrones en los datos, involucrando además una reflexión exhaustiva sobre cómo las vivencias, convicciones y decisiones del investigador pueden influir en la interpretación de esos patrones (Hecker y Kalpokas, 2025). Adicionalmente, se adoptó un método de razonamiento híbrido. Esta estrategia combina un análisis de la literatura para desarrollar un marco teórico (elemento deductivo) con la identificación de temas emergentes directamente de los datos recopilados (elemento inductivo), tal como lo describe Proudfoot (2022).

La técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista semiestructurada, se eligió esta técnica porque permitió obtener información de los participantes que son los docentes de documental que aplican la digitalización y el aprendizaje personalizado en sus cursos. Para entrevistarlos se diseñó una guía de preguntas que fue sometida a dos procesos de validación, primero se aplicó una entrevista piloto a uno de los docentes con más experiencia, lo que permitió reajustar el instrumento. Luego, se procedió a un proceso de validación por 2 expertos enviándoles la guía para su revisión, corrección y aprobación, se convocaron a estas validadoras porque son docentes e investigadores del área audiovisual. Para la realización del instrumento se partió de marco teórico para plantear las categorías y dimensiones de la investigación, a partir de las cuales se orientó el desarrollo y aplicación del instrumento, para ello se trabajó con las siguientes categorías de estudio especificadas en la tabla 1:

Tabla 1. Categorías y dimensiones de la investigación.

Categoría	Dimensiones
Aprendizaje personalizado	Características y entorno del estudiante (Bray y McClaskey, 2013).
	Tecnologías: plataformas y herramientas en línea, inteligencia artificial, algoritmos en la gestión educativa, ciencias de datos (Alamri <i>et al.</i> , 2021; Pinzón, 2024; Ramos, 2024; Reyes, <i>et al.</i> , 2024).
	Políticas educativas, actores involucrados, estrategias institucionales (Bernacki, Greene, & Lobczowski, 2021; Zhang, Basham, & Yang, 2020).
	Estrategias, experiencias, flexibilidad (Abdelaziz & Al-Ali, 2020; Chang <i>et al.</i> , 2022; Fakih y Dabbagh, 2023).

Categoría	Dimensiones
Realización de documentales digitales	Dispositivos digitales para la producción audiovisual (Sancho, 2023)
	Producción a través de móviles (Karbaum, 2021)
	Preproducción (Ortiz, 2018; Ciller y Palacio, 2016)
	Rodaje (Gutiérrez, 2017; Hemeryth y Nononha, 2017)
	Edición y posproducción (Edgard-Hunt, et al. 2011; Sifuentes, 2018)
	Difusión por streaming y YouTube (Neira, 2018; Baladrón & Rivero, 2019; Osmán, 2023)

Fuente: Elaboración propia.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por criterio o juicio. Si bien este muestreo no permite la generalización de los hallazgos, resulta apropiado para acceder a grupos poblacionales dispersos y obtener información relevante de ellos. Se seleccionaron profesores que imparten la asignatura de documental, ya que este género audiovisual presenta características distintivas en comparación con otros formatos, como son el proceso de elaboración del guion, la representación visual de los acontecimientos mediante diversos recursos y la finalización de la escritura del guion en la fase de edición o montaje.

Se emplearon varias estrategias para contactar a los participantes de las entrevistas. En ciertos casos, se utilizó la técnica de bola de nieve, mientras que otros fueron contactados a través de sus perfiles personales o profesionales en redes sociales. En Ecuador y Colombia, se estableció comunicación con las asociaciones de documentalistas de esos países. Los administradores de estas organizaciones facilitaron el contacto con miembros que también ejercían la docencia comunicando a sus asociados la convocatoria de la investigación, lo que resultó en que algunos de ellos se comunicaran directamente con los investigadores para participar en el estudio. Los participantes de la entrevista fueron elegidos por impartir cursos donde el principal objetivo de aprendizaje es la producción de un cortometraje documental al finalizar el periodo académico. La experiencia promedio de los entrevistados es de 20 años. Para su selección, se tomaron en cuenta los siguientes criterios de inclusión relacionados con su experiencia docente:

- Los entrevistados son profesores de cursos de documental en instituciones de educación superior de países iberoamericanos.
- Los entrevistados mantienen una práctica profesional activa en la realización de documentales.

Aplicando estos criterios, se contactó a un total de 13 participantes, los cuales se detallan en la tabla 2:

Las entrevistas se realizaron a través de videollamadas mediante la plataforma Meet, en un periodo comprendido entre mayo de 2024 y marzo de 2025. Durante las conversaciones, se aplicaron 10 preguntas básicas y también se realizaron preguntas complementarias para explorar con mayor detalle temas que surgieron y no estaban previstos en el guion de entrevista. En algunos casos se hicieron segundas consultas para dejar claros temas emergentes que merecían una mayor profundización. Si bien se han colocado los nombres de los centros educativos donde enseñan -o enseñaron- los entrevistados, ello no quiere decir que sus testimonios son a nombre de las universidades donde laboran, sino un manifiesto de cómo ejercen su docencia en el ámbito documental.

La técnica de procesamiento de datos fue el análisis temático, para ello, las entrevistas fueron transcritas de forma manual, a partir de allí, los datos fueron analizados siguiendo el proceso diseñado por Braun y Clarke (2013), el cual comprende las siguientes fases: inmersión en los datos, creación de códigos a partir de los datos, desarrollo de temas a partir de los códigos, revisión de los posibles temas y, finalmente, la definición de los temas para la elaboración del informe. Para identificar la contribución particular de cada participante en los resultados, se han incluido las iniciales del entrevistado en la tabla anterior. Por último, se aplicó el consentimiento verbal informado con los entrevistados antes de realizar las entrevistas pidiéndoles autorización para poder utilizar la data que nos proporcionaron.

Tabla 2. Categorías y dimensiones de la investigación

Docente	Universidad - País	Años de experiencia
Fernando Irigaray (E1)	Universidad Nacional de Rosario (Argentina)	37 años
Coti Donoso (E2)	Universidad de Chile (Chile)	21 años
José Balado (E3)	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (Perú) Instituto Tecnológico de Monterrey (México)	39 años
Luisana Carcelén (E4)	Universidad Católica de Quito (Ecuador)	6 años
Carlos Cárdenas (E5)	Universidad de Artes Digitales – Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente – Universidad de Medios Digitales (México)	17 años
Diego Ortúño (E6)	Universidad San Francisco de Quito y Universidad de las Américas (Ecuador)	23 años
Soledad Mujica (E7)	Universidad de San Martín de Porres y Universidad Privada del Norte (Perú)	20 años
Juan Felipe Quinceno (E8)	Universidad Católica de Pereira (Colombia)	2 años
Diana Kuellar (E9)	Universidad del Valle (Colombia)	18 años
Juan Pablo Bonilla (E10)	Escuela Nacional de Cine - Congo Films School -Universidad del Valle (Colombia) Escuela de Cine de la Universidad Francisco Marroquín (Guatemala)	18 años
Óscar Pérez (E11)	Universidad Pompeu Fabra y Escuela Lens (España)	20 años
Fernando Martín Llorente (E12)	Escuela Lens (España)	15 años
Rafael Linares (E13)	Juan Carlos de Madrid (España) EICTV (Cuba)	20 años

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

4.1. La personalización del aprendizaje en la educación audiovisual de documentales

Aprender a realizar un documental es un proceso diferente al de otros géneros audiovisuales porque implica narrar historias reales. Una de las primeras actividades que realizan los docentes entrevistados es la inducción a la narrativa del género, para ello muestran documentales a sus alumnos que les servirán de referencia. Este proceso se ha facilitado gracias a la accesibilidad que hay a plataformas donde están alojados estos materiales como YouTube, webs de festivales de cine o repositorios institucionales.

Otra actividad importante es la selección de la historia que se narrará, para ello, los docentes enseñan y promueven el proceso de investigación, algunos de los entrevistados propician que cada alumno investigue, proponga y sustente un tema, lo cual motiva el aprendizaje personalizado encaminado a la investigación. Luego, cada alumno expone su

tema y el grupo elige el que más les interesa para realizar (E7). Después de esta selección se comienzan los preparativos para el rodaje, que, hasta no hace mucho, se complicaba por la disponibilidad de equipos como cámaras, micrófonos, luces, entre otros. Esta situación dificultaba el AP de las distintas especialidades y cargos que se necesitan para realizar documentales en donde cada alumno asume puestos como dirección, producción, camarógrafo, sonidista, guionista, postproductor, entre otros.

La digitalización de los dispositivos audiovisuales ha permitido que los alumnos puedan aprender a realizar documentales de manera más accesible, pero esto implica la adecuación de metodologías educativas que faciliten su factibilidad. En tal sentido, Friend *et al.* (2017) y Surr *et al.* (2018) sugieren que los profesores deben incorporar la tecnología en su enseñanza, adaptándola a las necesidades de cada alumno, para que estos puedan construir su propio conocimiento a su propio ritmo. Al respecto, en esta investigación se halló que los docentes emplean dos modalidades de trabajo en donde se va aplicando el aprendizaje personalizado relacionándolo con la especialización de las funciones que cada alumno asumirá, lo que se ha facilitado gracias a la mayor accesibilidad a dispositivos digitales. La primera modalidad aplicada es aquella en la que los cargos son rotativos y por lo tanto los alumnos adquieren conocimientos personalizados de cada especialidad que eligieron ejecutar, y, la segunda donde ejercen cargos fijos desde el inicio del proyecto y los mantienen hasta la finalización de sus documentales:

“En los grupos yo trato de que vayan rotando las posiciones en diferentes proyectos, para que todos aprendan de todo, sin embargo, muchas veces los estudiantes espontáneamente deciden enfocarse en algo en particular y generalmente en esa área desarrollan más sus habilidades”. (E6, comunicación personal, 5 de marzo de 2025)

“En mi caso los alumnos sí trabajan con roles específicos y sí considero que la experiencia de especialización les da mejores herramientas, pero también se conjunta con un trabajo colectivo todo el tiempo, lo que les da un aprendizaje más profundo. Procuro que ambos se complementen. Que se especialicen en su área, pero que participen en términos generales en la conceptualización, escritura y producción de sus trabajos”. (E5, comunicación personal, 7 marzo de 2025)

Todos los entrevistados manifiestan que los trabajos de documental en las instituciones donde enseñan se hacen de manera grupal, salvo algunas contadas excepciones que responden a condiciones particulares de algún alumno (E3 – E5), lo que también implica un aprendizaje personalizado el cual es aplicado por el docente en el contexto del aula donde otros alumnos están trabajando grupalmente.

En cualquiera de las dinámicas grupales mencionadas, los docentes hacen énfasis en un aspecto que debe ser tomado en cuenta, y se refieren al carácter grupal del proyecto, ya que el uso de los dispositivos digitales no debe ser entendido como un instrumento que simplifica el propósito de creación colectiva que implica la realización de un documental:

“Lo que se promueve en documental y, también en ficción, es que exista una cocreación, a nivel de equipo, y que cada uno de los roles es muy importante porque es asumir el registro o la relación con la realidad desde diferentes sentidos” (E9, comunicación personal, 16 de marzo de 2025).

“El perfil que yo quiero crear con mis alumnos es que ellos tienen que ser como directores de orquesta, un director de orquesta es una persona que no tiene porqué saber tocar el piano, el violín, el chelo, el saxofón, lo que sea, su misión es conocer todos los instrumentos y hacer que suene una melodía fantástica” (E13, comunicación personal, 30 de agosto de 2024).

Cabe indicar que antes los procesos de rodaje, creación de guion y edición se desarrollaban y aprendían de manera separada dentro del curso, pero ahora con la digitalización se permite la convergencia y producción paralela de estas etapas. Por ello, algunos docentes las realizan en simultáneo, permitiendo la aplicación de metodologías más ágiles, lo que les permite estar repensando sobre la marcha nuevas posibilidades narrativas para los

proyectos documentales de los alumnos. Por último, pero no menos importante, se debe indicar que los celulares también permiten el trabajo con aplicativos que están orientados a tareas de organización de los rodajes, calibración fotográfica, escritura de guiones, distribución en festivales, entre otras, lo que contribuye a los aprendizajes especializados en esas áreas que componen todo el proceso de realización de un cortometraje documental.

Todo lo descrito permite reflexionar que el trabajo de realización documental en el aula se configura como un espacio donde la tecnología digital no solo facilita el acceso a referentes, equipos y aplicativos, sino que reconfigura las formas de aprender en colectivo. La rotación o especialización de roles, la elección compartida de historias y la convergencia procedural entre investigación, rodaje, guion y montaje muestran que cada estudiante construye trayectorias singulares de aprendizaje dentro de un proyecto común. Más que un simple uso instrumental de dispositivos, estas prácticas expresan una pedagogía que articula personalización y cocreación, y que invita a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre la relación entre sus decisiones formales, las dinámicas de colaboración y la manera en que representan la realidad.

4.2. La accesibilidad digital en el desarrollo de competencias

El uso de la tecnología en la educación personalizada permite a los estudiantes aprender más rápido y aprovechar mejor su tiempo (Reyes, *et al.*, 2024), sin embargo, el acceso tecnológico ha sido una de las condicionantes que más dificultaban el aprendizaje de los cursos audiovisuales en las facultades de comunicación debido a que, hasta hace unos pocos años, los precios de equipos y materiales como cámaras, cintas fílmicas o islas de edición eran inaccesibles. En tal sentido, varios entrevistados opinan que la digitalización de estos materiales y dispositivos ha permitido el desarrollo de aprendizajes personalizados y especializados en las diversas funciones que se requieren para la realización de contenidos audiovisuales como los documentales. Ese cambio de paradigma educativo se incrementó de forma exponencial cuando las cámaras DSLR y luego los celulares pudieron registrar video en alta calidad. Esto implicó una revolución porque ya se podían hacer filmaciones a costos muy económicos, lo que antes era una limitación en los estudiantes de comunicación audiovisual, “y de repente con una cámara de fotos conseguías una textura de imagen fílmica, a mí sí me parecía una revolución, verdaderamente revolución, el celular otra revolución, porque de repente podías llevar la cámara siempre contigo” (E12, comunicación personal, 22 de agosto de 2024).

Una de las ventajas de las cámaras de celulares o DSLR es su disponibilidad de uso. Varios de los entrevistados manifiestan que hasta hace unos pocos años los alumnos estaban condicionados a la disponibilidad de equipos que la universidad podía proveerles: “nosotros teníamos pues que sacar la cámara, poner la cinta, y a veces en la escuela pues pedir la cámara, reservarla, etcétera, cuando yo empecé a dar clases era así” (E11, comunicación personal, 23 de agosto de 2024). Sin embargo, eso se ha dinamizado con la accesibilidad y la relación costo calidad de las cámaras, de tal manera que ya no solo las universidades tienen más cantidad de cámaras, sino que los alumnos adquieren también sus propios equipos: “el hecho que también muchos tienen cámaras hace que fluya más, que haya un mejor flujo de trabajo, que sea más eficiente a mi modo de ver” (E8, comunicación personal, 29 de julio de 2024). La digitalización ahora permite una variedad de registros debido a la diversidad de cámaras con las que se puede grabar, las cuales están a disposición de los alumnos, sin embargo, los docentes hacen énfasis en enseñarles que cada dispositivo debe ser utilizado según sus cualidades narrativas, estéticas y operativas (E3 – E5 – E9):

“Muchas veces estos dispositivos como una GoPro, un dron [se utilizan], pero todo tiene que estar justificado narrativamente porque puede ser la cámara que se necesita para hacerlo, planteamos mucho desde ahí, o sea que el equipo que se va a utilizar es porque es el equipo que necesita la película” (E5, comunicación personal, 19 de julio de 2024).

Por ejemplo, los celulares sirven para registrar relatos íntimos que los alumnos plantean en documentales de carácter biográfico o de diario fílmico, donde el celular puede permitir una mayor conexión con el personaje. Esto debido a que no son de gran tamaño como otro tipo de cámaras que, por su mayor tamaño, pueden ser intrusivas para el entrevistado. Además, el celular puede usarse también para registros más personales en donde los mismos protagonistas se pueden autograbar “este tema tiene que ser bien personal, vete con celular y, es más, el personaje dale el celular y que se grabe en la madrugada, cuando está levantado haciendo tal cosa” (E3, comunicación personal, 12 de julio de 2024).

Los celulares también son usados para realizar registros en situaciones en donde la intimidad no es una condición narrativa sino todo lo contrario, se usan para grabar a gran cantidad de personas donde el propósito narrativo es demostrar las características de la muchedumbre, situación en la cual una cámara más grande puede ser inutilizable como en la grabación de una barra brava, una manifestación, una marcha, etc. (E3 – E5). La utilización de determinadas cámaras implica la sustentación de su uso por razones estéticas o de factibilidad. Además, otra condición importante para que los docentes permitan y enseñen su uso, en un determinado proyecto, es que los alumnos aprendan y dominen las condiciones técnicas que la cámara escogida exige, porque a partir del dominio de lo técnico se consigue la solvencia narrativa:

“Yo les inculco mucho siempre que conozcan la herramienta. En la medida en que ustedes conocen la herramienta van a poder saber qué hace esa herramienta y para qué les sirve y para qué no les sirve. Entonces, ellos terminan sabiendo que un celular les sirve para hacer para hacer una película determinada, pero también saben que esa ese celular o esa DSLR o esa Mirrorless no les va a servir para hacer otra película determinada que requiere otro tipo de capacidades en términos de cámara, por ejemplo” (E10, comunicación personal, 9 de agosto de 2024).

Otra de las funciones importantes que se ha logrado dinamizar y personalizar con la digitalización es la posproducción, esto se ha logrado a partir de la mayor accesibilidad que los estudiantes tienen a laptops. Antes de ello, los alumnos estaban también supeditados a la disponibilidad de islas de edición que tuviesen sus respectivas facultades:

“Los estudiantes graban y les pasa como en la vida real, tienen un rodaje, surgió un contratiempo y tienen que rodar otro día. Llevan el material consigo y lo que hacen es que editan, se trasnochan como ocurre en la vida real. Entonces, yo creo que no solo ha mejorado el flujo de trabajo, sino que los acerca a una experiencia más real de lo que es la industria” (E8, comunicación personal, 29 de julio de 2024).

Esta accesibilidad a la realización de la posproducción para los alumnos no solo se da a través de laptops porque los celulares también están ofreciendo aplicativos para realizar esta función: “es lo que les da las ventajas, todas estas tecnologías que les permiten editar desde su casa, ahora están editando con el CapCut; la aplicación que es una maravilla con la que grabas y editas” (E13, comunicación personal, 30 de agosto de 2024). Cabe indicar que algunos docentes opinan que el punto de inflexión en el uso de estos dispositivos se dio a partir de la pandemia, debido a que los alumnos comenzaron a llevar sus cursos de manera remota:

“Durante la pandemia los estudiantes debían trabajar desde sus hogares, entonces empezaron a utilizar muchísimo sus propios teléfonos para grabar y programas de edición gratuitos que estaban a su alcance. Esto ha hecho que las producciones sean más rápidas en su realización” (E6, comunicación personal, 5 de marzo de 2025).

La mayoría de los entrevistados coincide en que el aprendizaje de la etapa de edición en los cursos de documental es fundamental. Esto se debe a que en este proceso se consolida la narrativa de estos contenidos, debido a que se trabaja con sucesos que han sido registrados de la realidad, sobre los que no se tiene un control narrativo previo, como sí sucede en los guiones de ficción. Por ello, la implementación de dispositivos que agilicen la posproducción contribuye al aprendizaje narrativo de los estudiantes de manera individual y grupal.

A pesar de los aspectos positivos planteados cabe mencionar los aspectos sobre los cuales los docentes toman precaución, en tal sentido la accesibilidad que brindan los dispositivos digitales

para realizar documentales con facilidad puede conllevar a que los alumnos no valoren o banalicen las labores de rodaje o posproducción:

“Al igual que en el mundo profesional, esto influye de forma positiva y negativa. Positiva por el amplio acceso a los medios de registro y montaje con altísima calidad. Negativamente porque se ha dejado de lado el trabajo de observación para pasar directo al registro muchas veces sin sentido ni intención. Se ha perdido la dedicación y respeto que había antes frente a una cámara más compleja que requería más aporte del usuario para obtener buen material” (E6, comunicación personal, 5 de marzo de 2025).

Este conjunto de transformaciones tecnológicas evidencia que el problema ya no es solo contar con disponibilidad de dispositivos audiovisuales, sino aprender a decidir con criterio cuándo, cómo y por qué usar cada artefacto en función de la historia que se quiere contar. La disponibilidad de cámaras, celulares y software de edición abre posibilidades de aprendizaje personalizado y especializado, pero también obliga a los docentes a acompañar a los estudiantes en el desarrollo de la justificación narrativa, estética y técnica de sus elecciones. De este modo, la educación audiovisual en documental pasa de centrarse en superar carencias materiales a interrogar críticamente los efectos que estas herramientas tienen sobre los modos de observar, registrar y montar la realidad, así como sobre la responsabilidad que asumen quienes las utilizan.

4.3. Tipos de aprendizajes personalizados

De manera transversal, el análisis de las entrevistas muestra que la digitalización no solo amplía el acceso a dispositivos de registro y edición, sino que reconfigura las trayectorias de formación al permitir que el estudiantado asuma roles cada vez más especializados dentro de los equipos de realización documental. Este proceso favorece la emergencia de tres formas diferenciadas de aprendizaje personalizado: un aprendizaje autopersonalizado, asociado a la elección de proyectos y cargos en función de los intereses individuales; un aprendizaje co-personalizado, construido en la negociación de tareas y responsabilidades dentro del equipo; y un aprendizaje personalizado tutorizado, donde la mediación docente orienta la especialización progresiva en determinadas funciones.

Esta articulación entre especialización de roles y accesibilidad digital constituye un aporte principal de este estudio, al mostrar que la personalización del aprendizaje en el género documental no se contrapone al trabajo colaborativo, sino que se inscribe en dinámicas colectivas donde la tecnología habilita itinerarios formativos singulares en el seno de proyectos grupales.

5. Discusión y conclusiones

El concepto de aprendizaje personalizado se ha consolidado como un enfoque educativo centrado en el estudiante (Watson & Watson, 2017). De acuerdo con Chang et al. (2022), este modelo supone un proceso de enseñanza que se adapta a las metas, capacidades y necesidades individuales, brindando múltiples modalidades de experiencia educativa. En esta investigación se evidencia que no necesariamente su aplicación puede partir del modelo institucional, sino que son los docentes quienes -sabiéndolo o no- aplican estrategias pedagógicas que permiten la implementación del AP para lograr concretar las metas que exige el currículo de sus cursos audiovisuales.

Por su parte, Bray y McClaskey (2013) lo entienden como un esfuerzo por armonizar las particularidades del estudiante con las condiciones del entorno de aprendizaje. Una de las condiciones que dificultaban el acceso a prácticas educativas en el área audiovisual era la de dotar a los estudiantes de dispositivos que les permitiesen realizar funciones especializadas lo cual se ha facilitado con la progresiva digitalización que viene realizándose en casi dos décadas. Por ello, el principal reto del paradigma del AP radica en proporcionar experiencias de aprendizaje singulares que faciliten el desarrollo del potencial de

cada estudiante, apoyándose en estrategias de alta flexibilidad (Abdelaziz y Al-Ali, 2020), y, tal como lo demuestra esta investigación, apoyándose también en la tecnología digital.

El aprendizaje personalizado presenta una naturaleza marcada por interacciones no lineales, mecanismos realimentados de forma recursiva, y la implicación de múltiples agentes. La convergencia de estas características conlleva la emergencia de un sistema que puede ser desordenado (Bernacki, Greene, y Lobczowski, 2021; Zhang, Basham, y Yang, 2020). Sin embargo, en esta investigación queda clara la importancia del docente para gestionar los aprendizajes al asignar cargos específicos a los alumnos. Esto demuestra dos aspectos: que el AP se puede propiciar en trabajos colectivos y que el docente es el encargado de gestionar el aprendizaje para que no se generen procesos desordenados con diversos participantes desorientados. Por otro lado, la digitalización favorece el aprendizaje por especialidades audiovisuales que el alumno llega a conocer en profundidad, pero a la vez entiende como parte de un aprendizaje de construcción conjunta. Friend *et al.* (2017) o Surr *et al.* (2018) plantean que los docentes deben incorporar la tecnología en su proceso educativo para así atender las necesidades individuales de los estudiantes, sobre todo en el contexto actual donde la digitalización acelerada tiene diversas implicaciones (Guerrero, *et al.*, 2025).

En tal sentido, la digitalización favorece el aprendizaje personalizado que converge con el aprendizaje colaborativo y facilita la realización de estas funciones: accesibilidad instrumental -al permitir el uso de distintos dispositivos audiovisuales-, multiplicidad registral -al permitir crear imágenes con distintos tipos de cámaras-, producción diversificada -porque permite trabajar a los alumnos con equipos de su facultad o con los suyos-, aprendizaje polivalente -porque los alumnos pueden experimentar el aprendizaje de distintos roles en la producción. El AP se presenta de manera adecuada en metodologías como el aprendizaje por competencias y por proyectos (Reyes, *et al.*, 2024). En esta investigación queda demostrado que se cumplen ambas condiciones y que a través de ellas los alumnos aprenden a realizar documentales audiovisuales. Esto se extrae a otros géneros que también se enseñan en las facultades de comunicación, por lo que cabe plantear el término de *aprendizaje personalizado de narrativas audiovisuales*. A partir de ello, la tipología propuesta en los resultados se complementa con otras metodologías educativas. Por ello, se plantea que el aprendizaje autopersonalizado dialoga con el aprendizaje por competencias, el copersonalizado con el aprendizaje por proyectos y resolución de problemas -como en el mundo profesional- y el aprendizaje personalizado tutorizado se relaciona con metodologías de educación centradas en el estudiante.

El cine documental se caracteriza por su capacidad de representar la realidad desde múltiples dimensiones, valiéndose de una amplia gama de perspectivas y recursos estilísticos. Además, desempeña un papel esencial en la preservación de la memoria colectiva y en la articulación de discursos de naturaleza política y social (Vallejo, 2012; León, 2021). En consecuencia, se reconoce como un género audiovisual orientado a organizar y dar forma a una realidad intrínsecamente caótica (Weinrichter, 2011). Estas características del género documental son enseñadas por los docentes que participaron en esta investigación, pero implican la realización de microprocesos que se enmarcan en las etapas de preproducción, rodaje, posproducción y distribución; en cada una de ellas la tecnología digital permite el AP a través de hardware y softwares que permiten la práctica y adquisición de conocimientos y experiencias narrativas de no ficción.

Asimismo, el documental cumple una función educativa destacada, al ofrecer un medio para informar, enseñar, fomentar la reflexión crítica y promover la implicación activa del público en la interpretación de las complejidades sociales (Collado-Ruano *et al.*, 2020; Bácares, 2023). Desde la perspectiva de su enseñanza en las universidades, el género cumple con formar a los futuros profesionales en competencias que lo distinguen de otros géneros audiovisuales, en tal sentido los alumnos aprenden las particularidades

que implican realizar la investigación, puesta en escena, estructuración narrativa, distribución *mass media* e independientes y otras más que se han vuelto realizables a partir de la digitalización. Al respecto, Sancho (2023) destacaba que la tecnología digital aplicada a la industria audiovisual permitió la reducción de los costos operativos, la reorganización de los procesos de producción y el notable incremento de las realizaciones independientes. Estas ventajas se han replicado en las universidades que han incorporado los dispositivos digitales en su oferta educativa, y, también de manera implícita a través de los dispositivos que los propios alumnos tienen y con los cuales realizan sus obras documentales.

Esta investigación no estuvo exenta de dificultados y limitaciones, entre ellas el acceso a una muestra de docentes de diversos países, a pesar de la riqueza de los datos obtenidos el enfoque cualitativo de la investigación no permite generalizar los resultados. Por ello, se recomienda continuar con las indagaciones aplicando enfoques mixtos o cuantitativos para lograr conclusiones generalizables. También es recomendable investigar sobre aquellos conocimientos o estrategias educativas que han sido desplazadas por la irrupción digital pero que pueden ser revaloradas. Desde lo cualitativo también se pueden aplicar técnicas dirigidas hacia los alumnos como entrevistas o focus group que permitan ampliar los conocimientos sobre el aprendizaje personalizado audiovisual, o trasladar la investigación a otros contextos culturales como el anglosajón para conocer las similitudes o diferencias. También se recomienda profundizar en el análisis comparado, explícitando de manera sistemática las convergencias y divergencias que se observan entre los países incluidos. Esto permitiría no solo describir los hallazgos, sino también comprender cómo los contextos nacionales modulan patrones comunes y diferencias específicas en los AP. Por último, se puede investigar acerca de la vinculación del aprendizaje personalizado con el aprendizaje narrativo o la alfabetización audiovisual.

Agradecimientos: A la Dirección de Investigación de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas por el apoyo brindado para la realización de este trabajo de investigación (UPC) – Expost 2026. Este artículo se enmarca en el trabajo de tesis doctoral “Alfabetización mediática, producción y narrativa audiovisual de documentales universitarios en Iberoamérica” elaborado por Gerardo Karbaum Padilla en el marco del doctorado interuniversitario en Comunicación en la Universidad de Málaga.

6. Contribuciones

Roles	Autor 1	Autor 2	Autor 3
Conceptualización	x		
Análisis formal	x		x
Obtención de fondos	x		
Administración del proyecto	x		
Investigación	x		
Metodología	x	x	
Tratamiento de datos	x		x
Recursos	x	x	x
Software			
Supervisión	x	x	x
Validación	x	x	x
Visualización de resultados	x	x	x
Redacción-borrador original	x		x
Redacción-Revisión y edición	x	x	

Bibliografía

- Abdelaziz, H. (2020). Promoting Personalized Learning Skills: The Impact of Collaborative Learning (A Case Study on the General Directorate of Residency and Foreigners Affairs in Dubai). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 163-187. <https://doi.org/10.26803/ijler.19.2.10>
- Alamri, H., Watson, S., & Watson, W. (2021). Learning Technology Models that Support Personalization within Blended Learning Environments in Higher Education. *TechTrends*, 65(1), 62-78. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00530-3>
- Bácares, C. (2023). Cine y Educación: una historia de los discursos a favor del cinematógrafo en la escuela. *Educação & Realidade*, 48, 1-22. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gfLx3jwZYXqgCfFwCmnd5vG/?lang=es#>
- Baladrón, M., & Rivero, E. (2019). Video-on-demand services in Latin America: Trends and challenges towards access, concentration and regulation. *Journal of Digital Media & Policy*, 10(1), 109-126. http://dx.doi.org/10.1386/jdmp.10.1.109_1
- Bernacki, M., Greene, M., & Lobczowski, N. (2021). A Systematic Review of Research on Personalized Learning: Personalized by Whom, to What, How, and for What Purpose(s)? *Educational Psychology Review*, 33(2), 1-41. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09615-8>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflexiones sobre el análisis temático reflexivo. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Bray, B., & McClaskey, K. (2013). Personalize learning. *Learning & Leading with technology*, 12-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1015153.pdf>
- Chadwick, A. (2013). *The Hybrid Media System: Politics and Power*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190696726.001.0001>
- Chang, Y.-C., Li, J.-W., & Huang, D.-Y. (2022). A Personalized Learning Service Compatible with Moodle E-Learning Management System. *Applied Sciences*, 12(7). <https://doi.org/10.3390/app12073562>
- Collado-Ruano, J., Naula, M., Orozco, M., & Silva, D. (2020). Educación, artes e interculturalidad: el cine documental como lenguaje comunicativo y tecnología innovadora para el aprendizaje de la metodología P+D+I. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 373-396. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25639>
- Contreras, N., & Pastor, S. (2023). Alfabetización audiovisual en español como L2 a través del cine para alumnado adolescente en inmersión. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*(VI), 53-68. <https://doi.org/10.30827/portalin.viVI.28686>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Nebraska: SAGE Publications.
- Edgar-Hunt, R., Marland, J., & Rawle, S. (2016). *El lenguaje cinematográfico*. Barcelona: Parramón.
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., González-Patiño, J., & González-Ceballos, I. (2020). La personalización educativa en tiempos de cambio e innovación educativa. Un ejemplo ilustrativo. *Aula abierta*, 49(4), 395-402. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.395-402>
- Fake, H., & Dabbagh, N. (2023). Designing Personalized Learning Experiences. *A Framework for Higher Education and Workforce Training*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003121008>
- Friend, B., Patrick, S., Schneider, C., & Vander Ark, T. (2017). *What's Possible with personalized Learning? An Overview of Personalized Learning for Schools, Families & Communities*. INACOL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590502.pdf>
- Gunawardena, M., Bishop, P., & Aviruppola, K. (2024). Personalized learning: The simple, the complicated, the complex and the chaotic. *Teaching and Teacher education*, 139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104429>
- Gutiérrez, M. (2017). *Video pro.seso: Del guion a la realización de videos creativos*. Lima: UCAL.
- Hecker, J., & Kalpokas, N. (2025). *Analisis temático reflexivo*. ATLAS.ti: <https://atlasti.com/es/guias/analisis-tematico/analisis-tematico-reflexivo>
- Hemeryth, K., & Noronha, E. (s.f.). *[Trabajo de suficiencia profesional] Diagnóstico de la producción en los estudios de televisión de la ciudad de Iquitos - 2017*. Universidad Científica del Perú, Iquitos, Perú. <https://repositorio.ucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/dac4c7ed-4f33-4ab7-a061-ef3de419c205/content>
- Karbaum, G. (2021). *La evolución de la narrativa audiovisual*. Lima: UPC.
- Karbaum, G. (2022). Innovación tecnológica e hibridaciones en el lenguaje audiovisual de los noticieros peruanos durante la pandemia de la COVID-19. *Universitas*, XXI(37), 79 - 99. <https://doi.org/10.17163/uni.n37.2022.03>
- Karbaum, G., Barredo-Ibáñez, D., Chural, C., & Ortiz, R. (2024). La cobertura de festivales cinematográficos: una entrevista con periodistas, críticos y programadores de festivales de Iberoamérica. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinaria De Estudios De Comunicación Y Ciencias Sociales*, (39), 1-19. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n39a2081>

- León , L. (2021). El cine documental. *Revista Mexicana De Ciencias Políticas Y Sociales*, 21(79), 43-47. <https://doi.org/10.22201/fcps.2448492xe.1975.79.80535>
- Manovich, L. (2005). El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. *La imagen en la era digital*. Paidós.
- Neira, E. (2018). Impacto del modelo netflix en el consumo cultural en pantallas: big data, suscripción y long tail. *Tendencias Digitales para la cultura*, 68-79. https://www.accioncultural.es/media/2018/ebook/Anuario/5_ElenaNeira.pdf
- Núñez-Gómez, P., Cutillas-Navarr, M.-J., & Álvarez-Flores, E. (2020). Cine como herramienta de aprendizaje creativo en Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 38, 233-251. <https://doi.org/10.15581/004.38.233-251>
- Olmedo-Neri, R. (2023). Comunicación en pandemia. Implicaciones tecnológicas y simbólicas en la experiencia de jóvenes universitarios. *Universitas XX1*(39), 139-160. <https://doi.org/10.17163/uni.n39.2023.06>
- Ortiz, M. (2018). *Narrativa audiovisual aplicada a la publicidad*. Alicante: RUA Universidad de Alicante.
- Osman, M. (23 de agosto de 2023). *Estadísticas y Datos Impresionantes del YouTube (El Segundo Sitio Más Visitado)*. Kinsta: <https://kinsta.com/es/blog/estadisticas-youtube/>
- Palacio, J., & Ciller, M. (2016). *Introducción [Producción y desarrollo de proyectos audiovisuales]*. Madrid: Síntesis.
- Pérez-Rufí, J., & Castro-Higueras, A. (2022). Modelos de producción de los canales de YouTube con más suscriptores en España previstos para el año 2026. *Razón y Palabra*, 26(114), 466-482. <https://doi.org/10.26807/rp.v26i114.1921>
- Petit, F., & Solbes, J. (2016). El cine de ciencia ficción en las clases de ciencias de enseñanza secundaria (II). Análisis de películas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(1), 176-191. <https://www.redalyc.org/journal/920/92043276013/html/>
- Pinzón, L. (2024). Personalización del Aprendizaje mediante Ciencia de Datos: Estrategias y Aplicaciones en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 2(1), 55-60. <https://doi.org/10.70625/rfce/71>
- Proudfoot, K. (2022). Inductive/Deductive Hybrid Thematic Analysis in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 17(3), 308-326. <https://doi.org/10.1177/1558689221126816>
- Ramos-Zaga, F. (2024). Transformación digital en las Instituciones de Educación Superior: Retos, estrategias y perspectivas para el siglo XXI. *Punto Cero*, 29(48), 42-52. <https://doi.org/10.35319/puntocero.202448229>
- Reyes Parra, D., Rozo García, H., & Buitrago Espitia, J. (2024). Aportes de la Tecnología al Aprendizaje Personalizado: Una revisión a la literatura. *Diá-Logos*, 16(28), 9-29. <https://doi.org/10.61604/dl.v16i28.352>
- Rozo, C., & Rueda, R. (2023). Educación superior en el contexto de la digitalización: retos, tensiones y posibilidades pedagógicas. *Nómadas*, 56, 173-191. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a9>
- Sancho, Á. (21 de junio de 2023). Influencia de las Nuevas Tecnologías en el sector Audiovisual. Granada, Andalucía, España. <https://www.linkedin.com/pulse/influencia-de-las-nuevas-tecnolog%C3%ADas-en-el-sector-sancho-j%C3%A1imez/?originalSubdomain=es>
- Scolari, C. (23 de febrero de 2024). *Hipermediaciones*. Proyecto PLATCOM: trabajar en/para las plataformas: <https://hipermediaciones.com/2024/02/23/proyecto-platcom-trabajar-en-para-las-plataformas/>
- Shemshack, A., & Spector , J. (2020). A systematic literature review of personalized learning terms. *Smart Learn. Environ*, 7(33). <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00140-9>
- Sifuentes, S. (2018). La autorregulación en la post producción audiovisual del noticiero América Noticias, Edición Central. [Tesis de Maestría]. Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- Suárez-Guerrero, C., Arroyo-Sagasta, A., & Ferrarelli , M. (2025). Hibridación de la enseñanza universitaria: redefiniendo el entorno, los alfabetismos y la tarea desde la didáctica. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(91), 5-20. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/3907/1307>
- Surr, W., Zeiser, K., Briggs, O., & Kendziora, K. (Octubre de 2018). Learning with others. A study exploring the relationship Between collaboration, personalization and Equity. American Institutes for Research : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592101.pdf>
- Túñez, M., Vaz, M., & Fieiras, C. (agosto de 2020). Covid-19 and public service media: Impact of the pandemic on public television in Europe. *Profesional de la información*, 29(5).
- UNESCO. (2017). *Aprendizaje personalizado*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250057_spa
- Vallejo, A. (2012). Festivales de cine documental: redes de circulación cultural en el este del continente europeo. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Vargas-Parga, L., & Cediel-Acosta, W. (2025). Innovando las estrategias docentes y el aprendizaje personalizado en la educación superior mediante el uso de inteligencia artificial para una enseñanza más dinámica y accesible. *MQRInvestigan*, 9(1), 1-23. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e256>

Ventocilla, J., & Guevara, E. (2023). Representación del conflicto armado interno y recuperación de la memoria en el cine documental peruano y documentales hechos en Perú por extranjeros. *Socialium*, 7(2), 79-91. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/socialium/article/view/1830>

Watson, W., & Watson, S. (2016). Principles for Personalized Instruction. En C. Reigeluth, R. Myers, & B. Beatty, *Instructional-Design Theories and Models, Volume IV*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315795478-5/principles-personalized-instruction-william-watson-sunnie-lee-watson>

Weinrichter, A. (2010). *El documentalismo en el siglo XXI*. San Sebastián: Festival Internacional de Cine de Donostia.

Xie, H., Chu, H.-C., Hwang, G.-J., & Wang, C.-C. (2019). Trends and development in technology-enhanced adaptive/personalized learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2017. *Computers & Education*, 140. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103599>

Zhang, L., Basham, J., & Yang, S. (2020). Understanding the implementation of personalized learning: A research synthesis. *Educational Research Review*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100339>