



<Artículo>

Directrices académico-docentes en el grado de CAV: Un estudio exploratorio multifuente

Marina Romeo, Montserrat Yepes-Baldó, Lydia Sánchez, Silvia Buset, M^a Ángeles García, Vicenta González, Josep Gustems, Carolina Martín, Emma Bosch, Rita Berger, Carlos Aguilar

Fecha de presentación: 18/03/2013 Fecha de aceptación: 16/10/2013 Fecha de publicación: enero 2014

//Resumen

En este artículo se presenta una experiencia de investigación en el marco de los estudios de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona. El objetivo ha sido diseñar las directrices académico-docentes de la materia Proyectos del Grado de Comunicación Audiovisual. Durante los meses de octubre y noviembre de 2012, se realizó un estudio cualitativo descriptivo, de carácter exploratorio y con metodología multifuente para identificar aquellos aspectos que permiten el desarrollo de una propuesta didáctica caracterizada por el desarrollo de las competencias del estudiante. Se optó por realizar dos seminarios prospectivos como técnica de recogida de datos. Esta metodología es considerada especialmente útil para estudiar la generación de representaciones sociales, dado que a partir del debate grupal emerge el significado compartido acerca del tema de discusión. Los informantes fueron identificados como clave por el hecho de ser docentes, egresados y/o empleadores de Comunicación Audiovisual. El análisis de contenido muestra un cierto grado de consenso entre profesores, profesionales y egresados con respecto a los conocimientos/habilidades requeridos por los estudiantes y docentes para el desarrollo de un proyecto audiovisual. Se evidencia la conceptualización del proyecto como un proceso y un producto que requiere la puesta en práctica de conocimientos y habilidades, así como el papel relevante que estudiantes y profesores tienen frente a los empleadores. Así mismo se observa el gap existente entre las competencias descritas en la titulación y las expresadas en los seminarios prospectivos. Mientras la titulación apuesta principalmente por el desarrollo de las competencias relativas al "saber hacer", los empleadores, docentes y egresados focalizan principalmente las relativas al "saber ser". La principal contribución de esta experiencia es reflexionar sobre los mecanismos que permiten al profesorado diseñar de forma colaborativa, junto con egresados y profesionales del sector, pautas y estrategias de enseñanza-aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES).

//Palabras clave

Enseñanza superior, formación por competencias, equipos docentes, enseñanza-aprendizaje, trabajo por proyectos, comunicación audiovisual.

// Referencia recomendada

Romeo, M., Yepes-Baldó, M., Sánchez, L., Buset, S., García, M.A., González, V., Gustems, J., Martín, C., Bosch, E., Berger, R., y Aguilar, C. (2014). Directrices académico-docentes en el grado de CAV: Un estudio exploratorio multifuente. [En línea] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (1). Accesible en: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>

// Datos de los autores

Marina Romeo, Montserrat Yepes-Baldó y Rita Berger. Departamento de Psicología Social. Facultad de Psicología. Universitat de Barcelona. mromeo@ub.edu, myepes@ub.edu, ritaberger@ub.edu.

Lydia Sánchez, Silvia Buset, Carolina Martín, Emma Bosch y Carlos Aguilar. Departamento de Didáctica de la Educación Visual y Plástica. Facultad de Formación del Profesorado. Universitat de Barcelona. lsanchezg@ub.edu, sburset@ub.edu, emmabosch@ub.edu, carolinamartin@ub.edu, carlos.aguilar@ub.edu.

M^a Ángeles García y Vicenta González. Departamento de Filología Hispánica. Facultad de Formación del Profesorado. Universitat de Barcelona. garciaasensio@ub.edu, vicentagonzalez@ub.edu.

Josep Gustems. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal. Facultad de Formación del Profesorado. Universitat de Barcelona. jgustems@ub.edu.

1. Introducción

El desarrollo y crecimiento experimentado por el sector audiovisual ha comportado un alto nivel de profesionalización, asentado en un aprendizaje por competencias, en constante adecuación a las demandas sociales. En consecuencia, el sector audiovisual necesita profesionales especializados, a la vez que polivalentes, en su relación con la tecnología y con los contenidos diseñados y producidos (Scolari, 2008), que además se muestren flexibles ante los cambios. En la formación de estos profesionales también ha habido mejoras sustanciales en los últimos años. Uno de los más significativos ha sido el paso de la licenciatura al grado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, lo que ha provocado cambios profundos en el sistema educativo, la evolución de un modelo educativo vertical y unidireccional, basado en la transmisión de conocimientos, a un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico y centrado en el alumno (Ruiz, 2010). Este cambio además implica mucho más que el diseño de un nuevo plan de estudios, en lo que se refiere al desarrollo de las competencias que un profesional ha de alcanzar cuando concluye su formación inicial y se lanza al mercado laboral (Romeo y Yepes, 2008; Romeo, Yepes y Carro, 2010). En este contexto, la comisión promotora del Grado, junto con el Consejo de Estudios de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona, consideró imprescindible incorporar al plan curricular del grado materias como la denominada *Proyectos* que incluye las asignaturas *Proyectos I* y *Proyectos II*. El objeto de esta materia es facilitar el trabajo competencial de carácter transversal, interdisciplinar e integrador; promoviendo la formación de equipos docentes y creando puentes entre estudiantes y empleadores. Desde esta concepción, hemos considerado fundamental que a la hora de concebir las directrices académico-docentes de la materia *Proyectos*, objetivo de la presente investigación, estuvieran representados todos los implicados (docentes, empleadores y egresados), esto es, pensar la construcción del conocimiento a partir de la creación de equipos interprofesionales e interdisciplinares, dado que, tal y como señala Morín (1997), ante realidades complejas la mirada también ha de ser compleja y sobre todo interdisciplinar.

Además, es necesario considerar la necesidad de que estos equipos docentes tengan una implicación mayor con los empleadores, ya que, como se sostiene en Beloki *et al.* (2011):

(...) gracias a la interacción constante entre universidad y empresa se puede llegar a establecer un diálogo constante y acortar las distancias entre lo que los docentes y el mundo de la empresa esperan de los alumnos para facilitar que estos se integren en el ámbito profesional (*op. cit.*, p. 246).

Esta aproximación nos permite poner el acento en la fuerza de la construcción colectiva y colaborativa del conocimiento, a lo largo de un proceso en el que prevalecen las relaciones horizontales entre los diversos agentes y sectores vinculados al objeto de estudio de la comunicación audiovisual, con el propósito de promover cambios en la realidad (Kemmis y McTaggart, 1988). Además, una materia de estas características obliga a trabajar desde la concepción constructivista del aprendizaje y desde los presupuestos de la Teoría Conectivista, desarrollada por Siemens (2004), dado que se parte de la necesidad de replantear las competencias que han de desarrollar los estudiantes en la era digital. Además, sitúa al estudiante



en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y fomenta su capacidad de reflexión y de aprender a aprender. Desde esta perspectiva, y por extensión desde nuestra aproximación conceptual, consideramos que se ha de aprender interactuando (*learning by interacting*), compartiendo (*learning by sharing*) y produciendo aprendizaje (*learning by building knowledge*). No en vano, potenciar la creatividad no solo se consigue intercambiando información y opiniones, sino también creando un producto conjunto a través de procesos de indagación. Este posicionamiento plantea una construcción mutua del conocimiento, una mayor implicación en el aprendizaje y un aumento significativo de la motivación intrínseca y de la sensación de autoeficacia, lo que repercute en un mayor bienestar personal y una mayor empatía (Eisenberg et al., 1998). Los proyectos en grupo, a su vez, favorecen la motivación por el estudio y una mayor toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje (Kappe y Flier, 2012).

Por otra parte, la materia *Proyectos* permite vincular la formación universitaria con las necesidades del sector profesional a través de una enseñanza por competencias, que a su vez facilita el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras, al tiempo que fomenta un modelo de aprendizaje holístico autónomo. Cabe señalar que, tal y como indica Delors (1996), la enseñanza por competencias se basa en la necesidad de propiciar en el estudiante el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes que le han de posibilitar su formación a lo largo de toda la vida, más allá del período de instrucción formal, y superando un enfoque centrado únicamente en la transmisión de contenidos.

El presente trabajo parte de la definición de *competencia* de Perrenoud (2004), quien entiende este concepto como una aptitud para movilizar recursos cognitivos cuya ejercitación se realiza a través de complejas operaciones mentales. Las capacidades que han de desarrollarse quedarán vinculadas a contenidos que el alumnado deberá ejercitar, y serán especialmente promovidas mediante actividades colectivas planteadas y guiadas por el profesorado y definidas en el currículum. Partiendo de esta definición, entendemos que las competencias se estructuran a partir de un triple componente relativo al *saber* (conocimientos formativos), al *saber hacer* (habilidades, destrezas y capacidades) y al *saber ser* (actitudes y disposición personal hacia la actividad profesional) (Peiró, 2003; Roe, 2002).



2. Contextualización de la materia *Proyectos*

La materia *Proyectos* se incluye en el Plan de Estudios de la Titulación de Comunicación Audiovisual, verificada en Madrid por ANECA en 2010 (Figura 1).

Figura 1. Plan de Estudios del grado de Comunicación Audiovisual, Universidad de Barcelona.

<i>Fundamen. Com. Mediada</i> 6cr.	<i>Exp. Oral y Escrita en Catalán</i> 6cr.	<i>Teoría de la Imagen</i> 6cr.	<i>Montaje y Edición</i> 6cr.	<i>Postprod. de imagen y sonido</i> 6cr.	<i>Meta-narrativas</i> 6cr.	<i>Obligatoria de Mención Optativa</i> 6cr.	<i>Obligatoria de Mención Optativa</i> 6cr.
<i>Psicología Com. en los Medios</i> 6cr.	<i>Sociología Com. en los Medios</i> 6cr.	<i>Música y Sonido Audiovisual</i> 6cr.	<i>Vídeo Digital</i> 6cr.	<i>Métodos de invest. en Com.</i> 6cr.	<i>Realización Audiovisual</i> 6cr.	<i>Obligatoria de Mención Optativa</i> 6cr.	<i>Obligatoria de Mención Optativa</i> 6cr.
<i>Lenguaje Audiovisual</i> 6cr.	<i>Narrativa Audiovisual</i> 6cr.	<i>Guión</i> 6cr.	<i>Proyectos I</i> 6cr.	<i>Prácticas</i> 6cr.	<i>Proyectos II</i> 6cr.	<i>Obligatoria de Mención Optativa</i> 6cr.	<i>Análisis y crítica de films</i> 6cr.
<i>Ha. de los Modelos Audiovis.</i> 6cr.	<i>Derecho y Deontología de la Inf.</i> 6cr.	<i>Teorías de la Com. Mediada</i> 6cr.	<i>Document. Audiovisual</i> 6cr.	<i>Producción Audiovisual</i> 6cr.	<i>Usabilidad y diseño multimedia</i> 6cr.	<i>Com. en la red</i> 6cr.	<i>Economía aplicada a los medios</i> 6cr.
<i>Exp.Oral y Escrita en Inglés</i> 6cr.	<i>Estética y Audiovis.</i> 6cr.	<i>Exp.Oral y Escrita en Cat. y Cast.</i> 6cr.	<i>Lenguaje y Tecnología Multimedia</i> 6cr.	<i>Diseño</i> 6cr.	<i>Estructura del sistema Audiovisual</i> 6cr.	<i>Producción Multimedia</i> 6cr.	<i>Proyectos III TFG</i> 6cr.

Formación básica – Obligatorias - Optativas de Mención (OT)- Trabajo Final de Grado (TFG)- Titulación de 240 créditos (30 créditos por semestre)

Fuente: elaboración propia.

Proyectos se configura a partir de dos asignaturas: *Proyectos I* y *Proyectos II*, que se imparten durante el cuarto y sexto semestre, y tiene como objetivo poner en relación todas las habilidades y conocimientos trabajados en las diferentes asignaturas cursadas previamente. *Proyectos* se concibe, asimismo, como un paso previo al *Trabajo Final de Grado*. De este modo, las habilidades, competencias y actitudes que los alumnos van adquiriendo a lo largo del grado se demuestran no solo de manera aislada en cada una de las asignaturas sino, de forma integrada, también en las dos asignaturas de *Proyectos*, que van progresivamente guiando su recorrido hacia lo que supondrá posteriormente el *Trabajo Final de Grado*. Las competencias descritas para las diversas materias cursadas previamente a la materia *Proyectos* se presentan en la Tabla 1.

Marina Romeo, Montserrat Yepes, Lidia Sánchez, et al. *Directrices académico-docentes en el grado...*

Tabla 1. Materias, asignaturas y competencias desarrolladas durante el primer y segundo años del grado cursadas previamente a la materia *Proyectos*. (*) Competencia incluida en la materia *Proyectos*.

MATERIA	ASIGNATURAS	COMPETENCIAS TRANSVERSALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA TITULACIÓN
Comunicación	<i>Fundamentos de la Comunicación Mediada</i>	Capacidad de aprendizaje y responsabilidad (*)	Comprender y reflexionar sobre los fundamentos básicos de la comunicación audiovisual
	<i>Estética y Audiovisuales</i>	Compromiso ético (*)	
Psicología	<i>Psicología de la Comunicación en los Medios</i>	Trabajo en equipo (*)	Analizar e interpretar el discurso audiovisual y su intención comunicativa
Lenguaje y narrativa audiovisuales	<i>Lenguaje Audiovisual</i>	Capacidad comunicativa (*)	Analizar los lenguajes y modelos audiovisuales, entendiendo sus principios teóricos y sabiéndolos aplicar. (*)
	<i>Narrativa Audiovisual</i>		
	<i>Guión</i>	Uso de las tecnologías de la comunicación y de la información necesarias para el ejercicio de la profesión con el objetivo de aprender, comunicarse y compartir conocimiento (*)	Comprender y reflexionar sobre los fundamentos básicos de la comunicación audiovisual
Historia	<i>Historia de los Modelos Audiovisuales</i>		
Idioma moderno	<i>Expresión Oral y Escrita en Inglés</i>		
Lengua	<i>Expresión Oral y Escrita en Catalán.</i>	Sostenibilidad (*)	Comprender la continua evolución de la comunicación audiovisual y saber adaptarse a sus cambios.
	<i>Expresión Oral y Escrita en Castellano</i>		
Sociología	<i>Sociología de la Comunicación en los Medios</i>	Capacidad creativa y emprendedora (*)	Identificar, analizar y aplicar mecanismos narrativos de las producciones audiovisuales.
Derecho	<i>Derecho y Deontología de la Información</i>		
Arte	<i>Teoría de la Imagen</i>		Producir textos científicos y académicos propios de la comunicación audiovisual
Música y sonido	<i>Música y Sonido en el Audiovisual</i>		
Teoría de la comunicación audiovisual	<i>Teorías de la Comunicación Mediada</i>		Desarrollar la curiosidad y la creatividad para aplicarlas en el análisis y la creación de productos audiovisuales. (*)
Edición y postproducción	<i>Montaje y Edición</i>		Gestionar el marco legal y deontológico de la actividad profesional.
Tecnología digital	<i>Vídeo Digital</i>		
	<i>Lenguaje y Tecnología Multimedia.</i>		Realizar producciones audiovisuales y multimedia. (*)
Producción y realización audiovisual y multimedia	<i>Documentación Audiovisual</i>		Comprender la funcionalidad de los dispositivos audiovisuales y multimedia y saberlos utilizar.
			Planificar y gestionar recursos técnicos, económicos y humanos en relación a proyectos audiovisuales y multimedia.
			Tener una visión global del mercado audiovisual y proponer estrategias de difusión de obras audiovisuales.

Fuente: elaboración propia.



Las competencias transversales trabajadas previamente a la materia *Proyectos*, así como las competencias específicas de la titulación referidas a “Analizar los lenguajes y modelos audiovisuales, entendiendo sus principios teóricos y sabiéndolos aplicar”, “Desarrollar la curiosidad y la creatividad para aplicarlas en el análisis y la creación de productos audiovisuales” y “Realizar producciones audiovisuales y multimedia” son las contempladas en la materia *Proyectos*, tal y como puede verse en la Tabla I.

En definitiva, *Proyectos* prepara el camino hacia el *Trabajo Final de Grado*, y lo hace recogiendo de manera progresiva aquellas competencias, habilidades y actitudes adquiridas en las materias cursadas previamente hasta el momento de la realización de *Proyectos I* y *Proyectos II*. Ambas, además, se proyectan con la intención de tener especialmente en cuenta los requerimientos que operan en la industria audiovisual. Por ello, la materia *Proyectos* ha de conllevar que el alumnado establezca los primeros contactos con el mercado laboral del sector audiovisual, lo que le permitirá el desarrollo de un proyecto audiovisual que, además de cumplir con los niveles de excelencia académica, tendrá que hallarse en sintonía con los requerimientos que la industria audiovisual solicita.

Ante el reto que supone el diseño de una materia con las características descritas, el Consejo de Estudios del Grado de Comunicación Audiovisual encargó al Grupo Consolidado de Innovación Docente GID-CAV (Universitat de Barcelona) la realización de la investigación que aquí presentamos. Se trata de una experiencia de investigación cuyo principal objetivo ha sido diseñar las directrices académico-docentes de la materia *Proyectos* del Grado de Comunicación Audiovisual, sobre la base de las diversas propuestas de profesores, profesionales del sector y egresados.

3. Método

Esta investigación se caracteriza por ser un estudio cualitativo descriptivo, de carácter exploratorio y con metodología multifuente (Bracken, Timmreck y Church, 2001; Brutus y Gorriti, 2005). Se optó por realizar dos seminarios prospectivos como técnica de recogida de datos. Este método resulta útil para estudiar la generación de representaciones sociales, tal y como señalan Lunt y Livingstone (1996: 18) cuando afirman que “en el debate grupal que se genera, se revelan los significados que las personas interpretan en el tema de debate y a la vez cómo negocian esos significados”.

Para la formación de los dos seminarios prospectivos y las principales decisiones metodológicas adoptadas con respecto al proceso de recogida, análisis e interpretación de datos, se tuvieron en cuenta los trabajos de Krueger (1991) y Gil Flores (1993). Estos trabajos proponen una técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa a partir de la reunión de un grupo de no más de diez personas vinculadas por el objeto de estudio, que discuten, sobre un guion previo, en torno a un tema. No se busca el consenso, sino el contraste de puntos de vista. En este sentido, cabe señalar que todos los participantes tenían en común conocimientos y habilidades del sector audiovisual, así como de la existencia y características del grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona.

4. Muestra

En total han participado 11 informantes, que fueron identificados como clave por el hecho de ser docentes, egresados y/o empleadores de Comunicación Audiovisual. Para poder reflejar los requerimientos de la industria audiovisual lo mejor posible se fijaron dos criterios que debían cumplir los participantes del estudio:

- 1) tener un conocimiento amplio y general del objeto de estudio, desde la vertiente teórica y/o aplicada; y
- 2) desarrollar una actividad laboral vinculada al ámbito de la Comunicación Audiovisual.

El tamaño de la muestra se determinó durante el transcurso de la investigación de forma progresiva, seleccionando casos adicionales a estudiar de acuerdo con el potencial de desarrollo de los descubrimientos o para el refinamiento y expansión de los conocimientos ya adquiridos hasta llegar al principio de saturación (Muchielli, 1991).

Con el objetivo de obtener una mayor riqueza informativa en los seminarios prospectivos, se consideró interesante que, si bien todos los miembros de los grupos compartían conocimientos y habilidades del sector audiovisual, existiese variedad de puntos de vista acerca del tema de debate. Por ello, para recoger las diversas sensibilidades y orientaciones se optó por grupos heterogéneos en relación al origen (universidad-empresa). Bajo estas premisas, el grupo de la primera sesión quedó constituido por tres profesores del Grado en Comunicación Audiovisual provenientes de diferentes áreas de conocimiento, dos profesionales del sector y un estudiante egresado recientemente. La distribución de participantes de la segunda sesión fue similar, con tres profesores, una profesional y una estudiante egresada.

5. Procedimiento

Se planificó la captación de los informantes a partir de dos métodos: envío de *e-mails* y contacto directo. Para la obtención del listado de posibles participantes se contó con la colaboración de la oficina de prácticas del grado y con los contactos profesionales disponibles a partir de las empresas audiovisuales que colaboran con la asignatura *Practicum*.

Durante el mes de septiembre de 2011 se diseñó el muestreo de los participantes a partir de criterios de adecuación, conveniencia, suficiencia y diversidad de puntos de vista (López y Scandroglio, 2007). Con el objetivo de enriquecer el discurso, los participantes fueron seleccionados intencionalmente a partir de los requerimientos mencionados anteriormente.

Los dos grupos de discusión se reunieron en el laboratorio de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, habilitado para la grabación audiovisual de las discusiones, y para la observación encubierta, a través de espejos unidireccionales.

El desarrollo de las dos sesiones fue grabado para su posterior análisis. Los miembros del grupo investigador situados tras los espejos unidireccionales tomaron notas de campo. Además, con el

objeto de aportar información adicional y veracidad a los datos, cuatro personas del equipo investigador (dos por sesión) realizaron una observación no participante de la sesión. Los participantes fueron informados de este particular, y firmaron los correspondientes consentimientos informados. La duración de ambas sesiones fue de dos horas.

Cada una de las sesiones se inició con la presentación de los miembros del grupo y del objeto de la investigación. Se justificó la selección de cada miembro, y se explicitó que su opinión era considerada fundamental, dado que habían sido seleccionados por su experiencia personal-laboral, y que no actuaban como representantes de ningún colectivo. El propósito era contrastar expectativas, experiencias y perspectivas que pudiesen mejorar el diseño del plan docente de las asignaturas *Proyectos* para adaptarlo a las demandas reales del sector.

6. Instrumento

Los seminarios prospectivos se estructuraron sobre la base de un guion estructurado, conducido por el moderador de la sesión. Dicho guion giró en torno a cuatro núcleos temáticos: las creencias sobre el concepto de proyecto, las competencias que docentes y estudiantes han de tener para poder llevar a cabo su función, la evaluación del proyecto y, por último, los roles de los participantes implicados. La Tabla 2 muestra las preguntas que formaron parte del guion de los seminarios prospectivos.

Tabla 2. Guion de los seminarios prospectivos.

1. ¿Qué es para ti un proyecto de Comunicación Audiovisual?	¿Qué tipos de proyectos incluirías bajo esta etiqueta? ¿Qué finalidad debe tener un proyecto? ¿Qué elementos deben configurar todo proyecto, independientemente del tipo que sea? ¿En qué soporte debe presentarse un proyecto? ¿Qué extensión debería tener? ¿Qué fases debería abarcar, teniendo en cuenta que su realización se desarrolla durante un semestre académico?
2. ¿Quién/es debe/n participar en la creación de un proyecto? -formación -diversidad vs. similitud (áreas de conocimiento similares/dispare)	¿Qué conocimientos, habilidades debe tener quien/es lo tutoricen? ¿Qué se necesita saber/saber hacer/saber ser para desarrollar un proyecto? ¿A quién debe estar dirigido un proyecto?
3. ¿Qué distingue un proyecto de calidad de uno que no la tiene? ¿Qué aspectos deben valorarse, y con qué peso?	Diseño (Estructura) Contenidos Aspectos formales Resultados obtenidos Adecuación al <i>target</i> Novedad Ética vs. comercialización Integración teoría/práctica Viabilidad Defensa pública del proyecto
4. ¿Qué papel deben tener los diferentes actores que intervienen?	¿La universidad? ¿La empresa? ¿El estudiante?

Fuente: *Elaboración propia.*

Al finalizar cada sesión se agradeció la participación de todos ellos, y se dejó un espacio para que los participantes pudiesen clarificar aquellos aspectos que se consideraran oportunos, así como para plantear preguntas o dudas que les hubieran surgido a partir del seminario prospectivo.

7. Análisis de datos

El análisis de los datos realizado parte de las transcripciones de los seminarios prospectivos y de las notas de campo de la moderadora y de las observadoras no participantes. El principal objetivo fue identificar los elementos que configuran la realidad estudiada, describir las relaciones entre ellos y sintetizar el conocimiento resultante. Por sus bajos niveles de interpretación, se ha considerado oportuno el desarrollo de un análisis de contenido temático que parta del enfoque conceptual socioconstructivista (Aronson, 1994).

Siguiendo esta premisa, se desarrolló un análisis inductivo de los datos, de modo que se ha categorizado la información recogida en el análisis de contenidos en categorías emergentes a partir del software libre WeftQDA.

Según Callejo (1998), la categorización se establece a partir de la percepción compartida de los jueces. En aquellos casos en que no existía dicho acuerdo, se procedió a analizar y argumentar las divergencias surgidas. En la presente investigación tres investigadoras independientes realizaron el proceso de análisis de datos para asegurar el rigor del análisis, e informaron, por separado, de sus resultados al equipo investigador. Las divergencias se resolvieron mediante discusión razonada y consenso. El análisis preliminar de los datos por subgrupos mostró altos niveles de consistencia, por lo que la saturación del *corpus* (Callejo, 1998) ha sido alcanzada.

8. Resultados

Para dotar de mayor claridad a la exposición de los resultados, hemos considerado oportuno presentarlos a partir de los ejes explicitados en la Tabla 2 relativa al Guion de los seminarios prospectivos.

Con respecto a la pregunta inicial *¿Para ti qué es un Proyecto en Comunicación?*, se abrió un espacio de análisis entre los asistentes, que plantearon diferentes tipos y características de proyectos. Tal dispersión de opiniones era producto del tipo de canal sobre el que los diferentes participantes realizaban sus reflexiones (radio, televisión, etc.). Pese a la diversidad de proyectos señalada, se produjo un cierto acuerdo en algunas características que consideraron propias de un proyecto:

1. Debe tener un cierto grado de especialización.
2. Debe centrarse en el proceso, esto es, el proyecto es definido como un proceso situado entre la idea y el producto final, por lo que puede ser un "simulacro". Sobre este punto, en algunos casos se consideraba que el producto final formaba parte del proyecto,



Marina Romeo, Montserrat Yepes, Lidia Sánchez, *et al.* *Directrices académico-docentes en el grado...*

mientras que otros participantes no estaban de acuerdo en este punto. Para los docentes lo más importante no era el resultado final, sino que los pasos seguidos fuesen los adecuados, dado que el proceso era entendido como un "proceso de aprendizaje".

3. La finalidad del proyecto es "poner en juego" los conocimientos y habilidades de los estudiantes. Se debatió la posibilidad de realizar proyectos meramente teóricos. Para los profesionales era difícil concebir un proyecto en este sentido, aunque los docentes consideraban que debía permitirse a los estudiantes la oportunidad de realizarlo.

En la Tabla 3 se muestran los comentarios (*Verbatim*) de los participantes que sustentan las categorías emergentes.

Tabla 3. *Verbatims* alrededor del concepto de proyecto.

Categoría	<i>Verbatim</i>
Especialización	"Com que suposo que el que es vol fer és encaminar a diferents especialitats, crec que el projecte ha de ser especialitzador (...) si és grupal (...) si algú es vol especialitzar en alguna feina dins de l'equip bé, i si no tots poden fer diferents feines sense especialitzar-se" ¹ (Día 1, S6) "Potser s'haurien de recollir aquestes dues vessants: que t'ensenyés una mica de tot, però que a la vegada et dongués la oportunitat de començar-te a formar i a especialitzar-te en alguna via" ² (Día 1, S7)
Proceso	"Jo crec que ha de ser un simulacre d'un producte audiovisual on l'important sigui el procés, no el resultat final" ³ (Día 1, S4) "Si tenen el material i el temps adequat pot ser un producte acabat (...) lo bonic seria que es fes un projecte -que tu fessis un projecte- que no es quedés en teoria" ⁴ (Día 1, S4) "Per mi no és tant important que el resultat final del projecte sigui genial, sigui magnífic, sigui per emmarcar o per donar-li premis, sinó que s'hagi entès clarament tot el procés que segueix fins arribar al resultat final. Que s'hagi pensat què es pot fer per a partir d'una idea o inclús buscar la idea. Quines possibilitats tinc? Què puc treballar? De quina manera?" ⁵ (Día 1, S5)
Finalidad	"Per mi un projecte seria qualsevol producte que després a la vida laboral els hi poguessin demanar" ⁶ (Día 1, S7) "És dolent que només sigui teòric, de solucionar un ens teòric, perquè per exemple, hi ha un munt de gent que venia aquí per formar-se com a realitzador i només s'ha format com a teòric principalment, però no s'ha de deixar de banda això perquè sí que hi ha gent que estem investigant en aquests temes. I per a formar a gent que no es vulgui dedicar per exemple a realitzar vídeos sinó a conèixer aquestes estructures, per fer anàlisi filosòfics, sociològics... O inclús per a fer un treball docent, és a dir, com es forma als professionals que volen formar futurs realitzadors. Però per fer-ho de forma òptima, si no hi ha a "Projectes" uns objectius marcats i delimitats no crec que funcioni" ⁷ (Día 1, S6)

¹ "Como supongo que lo que se quiere hacer es encaminar hacia diferentes especialidades, creo que el proyecto ha de ser especializador (...) si es grupal (...) si alguien se quiere especializar en algún trabajo dentro del equipo: bien, y si no, todos pueden hacer diferentes trabajos sin especializarse".

² "Quizás tendrían que recogerse estas dos vertientes: que te enseñase un poco de todo, pero que a la vez te diese la oportunidad de comenzar a formarte y a especializarte en alguna vía".

³ "Yo creo que ha de ser un simulacro de un producto audiovisual donde lo importante sea el proceso, no el resultado final".

⁴ "Si tienen el material y el tiempo adecuado puede ser un producto acabado (...) lo bonito sería que se hiciese un proyecto -que tú hicieses un proyecto- que no se quedase en teoría".

⁵ "Para mí no es tan importante que el resultado final del proyecto sea genial, sea magnífico, sea para emmarcar o para darle premios, sino que se haya entendido claramente todo el proceso que sigue hasta llegar al resultado final. Que se haya pensado qué se puede hacer para partir de una idea o incluso buscar la idea. ¿Qué posibilidades tengo? ¿Qué puedo trabajar? ¿De qué manera?".

⁶ "Para mí un proyecto sería cualquier producto que después en la vida laboral les pudiésemos pedir".

⁷ "Es malo que sólo sea teórico, de solucionar un ente teórico, porque por ejemplo, hay un montón de gente que venía aquí para formarse como realizador y sólo se ha formado como teórico principalmente, pero no se ha de descartar eso porque sí que hay gente que estamos investigando en estos temas. Y para formar a gente que no se quiera dedicar por ejemplo a realizar vídeos sino a conocer estas estructuras, para hacer análisis filosóficos, sociológicos... O incluso para hacer un trabajo



<p>“Els projectes haurien de ser un treball de pràctica no en funció del mercat sinó en funció d'utilitzar tots els recursos perquè els alumnes puguin aprendre”⁸ (Dia 1, S4)</p>
--

Se evidenció una gran diversidad de opiniones en cuanto al nivel de originalidad que el proyecto debía tener y en qué medida el proyecto debía convertirse en un proyecto real. Mientras que para los docentes ambos aspectos no tenían una importancia significativa, especialmente el segundo aspecto, ya que señalaban que “en este momento de su formación los estudiantes, muy posiblemente, no dispondrían de todas las herramientas necesarias”, los empleadores señalaban ambos puntos como aspectos determinantes en el diseño de un proyecto.

Con respecto a los *conocimientos/habilidades requeridas por estudiantes y profesores* para su desarrollo se constató que:

1. El “saber ser” (actitudes), tanto de los docentes como de los alumnos, es considerado clave frente a los conocimientos o habilidades.
2. La capacidad de trabajar en equipo, habilidades sociales, ciertos rasgos de liderazgo, flexibilidad y adaptabilidad resultan percibidas como clave para docentes/estudiantes. Los estudiantes han de conocerse a sí mismos, sus habilidades y debilidades. Por su parte, los profesores han de ser expertos pero, a la vez, capaces de derivar al estudiante hacia otros profesionales cuando lo requieran.
3. Con respecto a los conocimientos de los docentes (“saber”), se requiere que estos dominen realmente la materia (en los niveles teórico y aplicado). Sería necesario contar con especialistas de diversos campos que asumieran roles docentes, por lo que se considera la figura del profesor asociado como la figura clave para tutorizar este tipo de trabajos.
4. Con respecto a los conocimientos de los estudiantes (“saber”), se requiere que estos conozcan los lenguajes audiovisuales, y tengan competencias narrativas, técnicas y creativas. Asimismo, deben conocer el mundo en el que viven, tener una cultura “general”.
5. Con respecto al “saber hacer”, se requiere que el estudiante sea capaz de interpretar el mundo en el que vive a través de la lectura, la observación y la crítica. Además, debe ser capaz de llevar a la práctica los conocimientos teóricos que haya adquirido.

En la Tabla 4 se muestran los comentarios (*Verbatim*) de los participantes que sustentan las categorías emergentes.

docente, es decir, cómo se forma a los profesionales que quieren formar futuros realizadores. Pero para hacerlo de forma óptima, si no hay en “Proyectos” unos objetivos marcados y delimitados no creo que funcione”.

⁸ “Los proyectos tendrían que ser un trabajo de práctica no en función del mercado sino en función de utilizar todos los recursos para que los alumnos puedan aprender”

Marina Romeo, Montserrat Yepes, Lidia Sánchez, et al. *Directrices académico-docentes en el grado...*Tabla 4. *Verbatims* alrededor de las competencias de docentes y estudiantes.

Categoría	Verbatim
Saber ser (actitudes) de docentes y estudiantes	"Aquest principi és molt important, s'ha de ser realista, s'ha de ser sensible, s'ha de ser humil" ⁹ (Dia 2, S4). "S'ha de ser constant (...) També volia dir perseverant" ¹⁰ (Dia 2, S1). "El "Saber ser" implica la persona en si mateixa. Llavors has de tenir un grau important de socialització" ¹¹ (Dia 1, S5)
Saber ser (actitudes) de los estudiantes	"Treball en equip" si volen ser alguna cosa el demà, si volen treballar en això, en forma part. Saber gestionar bé dinàmica de grup, saber sumar, saber fer-se enrere..." ¹² (Dia 1, S4) "Jo crec que és important que un moment donat algú pugui ser un líder o pugui liderar l'equip. Que la paraula líder és una paraula que està mal vista, i que sembla que es refereixi a algun tirà, i no és així. És algú que sàpiga gestionar des d'una posició superior, de màxima responsabilitat creativa un equip, i això s'ha de saber fer. I crec que és bo que ho sàpiguen fer, i que de la mateixa manera que és bo que algú que en un projecte és líder, en algun altre projecte sigui algú que suma, que suma ajudant a alguna altra persona" ¹³ (Dia 1, S4)
Conocimientos de los docentes (Saber)	"Jo entenc que saber de tot és molt difícil, però, evidentment, hauria de saber el màxim possible sí, seria el màxim expert (...) Teoria i pràctica de la matèria (...) Seria molt important que al marge de la universitat tingués una experiència de fora de com va tot per allà fora i "que se cuece" ¹⁴ (Dia 1, S2) "Jo sé que queda políticament correcte però penso que un cap de projectes ha de saber de tot" (...) I després, potser en funció del projecte, si és un projecte que va més cap a gestió o si és un projecte que va cap a anàlisi i crítica i demès, doncs llavors potser buscar una especialització en concret" ¹⁵ (Dia 1, S1) "Tutor del projecte seria molt més d'un associat real, d'una persona que està fora, que toca el món audiovisual dia a dia, i que després ve aquí a fer unes hores, que no el docent que imparteix docència molt més teòrica i que no té aquest "feedback" del món real laboral" ¹⁶ (Dia 1, S7)
Conocimientos de los estudiantes (Saber)	"Ha de conèixer tots els aspectes de Comunicació Audiovisual. Ha de saber quin és el llenguatge televisiu, publicitari, cinematogràfic, dels videojocs fins i tot, radiofònic (...) ha de saber tots els llenguatges i els processos creatius. I després l'especialització potser es pot donar en cursos següents o últims, o en postgraus, etcètera" ¹⁷ (Dia 1, S1) "És importantíssim que tinguin cultura bàsica general (...) (tot i que) tenim aquesta mirada amb els nois una mica d'una generació posterior, eh? I els seus coneixements són molt diferents, i aquesta visió és la que els portarà a fer projectes audiovisuals diferents dels que fem nosaltres" ¹⁸ (Dia 1, S4)

⁹ "Este principio es muy importante, hay que ser realista, hay que ser sensible, hay que ser humilde".

¹⁰ "Hay que ser constante (...) También quería decir perseverante".

¹¹ "El "Saber ser" implica la persona en sí misma. Entonces has de tener un grado importante de socialización".

¹² "Trabajo en equipo" si quieren ser alguna cosa mañana, si quieren trabajar en esto, forma parte. Saber gestionar bien dinámica de grupo, saber sumar, saber echarse atrás...".

¹³ "Yo creo que es importante que en un momento dado alguien pueda ser un líder o pueda liderar el equipo. Que la palabra líder es una palabra que está mal vista, y que parece que se refiera a algún tirano, y no es así. Es alguien que sabe gestionar desde una posición superior, de máxima responsabilidad creativa un equipo, y esto hay que saber hacerlo. Y creo que es bueno que lo sepan hacer, y que de la misma manera que es bueno que alguien que en un proyecto es líder, en otro proyecto sea alguien que sume, que sume ayudando a alguna otra persona".

¹⁴ "Yo entiendo que saber de todo es muy difícil, pero, evidentemente, tendría que saber el máximo posible sí, sería el máximo experto (...) Teoría y práctica de la materia (...) Sería muy importante que al margen de la universidad tuviese una experiencia de fuera, de cómo va todo por allí fuera y "qué se cuece".

¹⁵ "Yo sé que queda políticamente correcto pero pienso que un jefe de proyectos ha de saber de todo" (...) Y después, quizás en función del proyecto, si es un proyecto que va más hacia gestión o si es un proyecto que va hacia análisis y crítica y demás, pues entonces quizás buscar una especialización en concreto".

¹⁶ "Tutor del proyecto sería mucho más que un asociado real, de una persona que está fuera, que toca el mundo audiovisual día a día, y que después viene aquí a hacer unas horas, que no el docente que imparte docencia mucho más teórica y que no tiene este feedback del mundo real laboral".

¹⁷ "Ha de conocer todos los aspectos de Comunicación Audiovisual. Ha de saber cuál es el lenguaje televisivo, publicitario, cinematográfico, de los videojuegos incluso, radiofónico (...) ha de saber todos los lenguajes y los procesos creativos. Y después la especialización quizás se pueda dar en cursos siguientes o últimos, o en postgrados, etcétera".

¹⁸ "Es importantísimo que tengan cultura básica general (...) (aunque) tenemos esta mirada con los chicos un poco como de una generación posterior, ¿eh? Y sus conocimientos son muy diferentes, y esta visión es la que les llevará a hacer proyectos audiovisuales diferentes de los que hacemos nosotros".

Marina Romeo, Montserrat Yepes, Lidia Sánchez, et al. *Directrices académico-docentes en el grado...*

	"...desenvolupament, producció, i promoció. Que ells sàpiguen narrar, que sàpiguen explicar històries, que sàpiguen quan és més adient fer un primer pla o fer un pla mig, o que l'acció passi en fora de camp, i per què. Dominar la narrativa de textos, la narrativa audiovisual, i tots aquests conceptes (...) narrativament que tinguem un domini del llenguatge (...) si no saps dominar l'eina, l'eina et domina a tu" ¹⁹ (Día 1, S4)
Saber hacer de los estudiantes	"Llegir i escriure" ²⁰ (Día 2, S4) "Han de saber fer lectura crítica" ²¹ (Día 2, S5) "Comunicar-se, entendre el que t'està dient l'altra persona, assimilar-ho i reaccionar" ²² (Día 2, S1) "Demostrar que fins aquí has arribat i domines realment el que has après, o d'altra banda comença ja a preparar-te pel que et vindrà a partir d'ara" ²³ (Día 1, S6)

Respecto a los *aspectos que deben valorarse más en un proyecto*, en primer lugar se produjo cierto acuerdo en que debe haber un cierto equilibrio entre el diseño, los contenidos, los aspectos formales del proyecto, el grado de integración entre la teoría y la práctica y su defensa; en segundo lugar, en el rango de importancia se sitúan los aspectos relacionados con los contenidos del proyecto y su viabilidad. En cambio, se presenta gran disparidad de puntos de vista en la consideración de la adecuación al *target*, la novedad/creatividad y la integración teórico-práctica. Los aspectos éticos versus la comercialización son los aspectos que resultan en menor medida considerados por egresados, docentes y empleadores. Por último, todos los grupos consideran que los estudiantes, docentes y las organizaciones y empresas de prácticas deben trabajar de manera coordinada.

Para finalizar, y de forma visual, presentamos la nube de *tags* de los conceptos más significativos de las sesiones grupales realizadas. En ella se evidencia la conceptualización del proyecto como un proceso y un producto que requiere la puesta en práctica de conocimientos y habilidades, así como el papel relevante que estudiantes y profesores tienen frente a los empleadores. Esta nube fue utilizada para obtener el *feedback* de los participantes con el objeto de comprobar la integridad conceptual de los resultados (*trustworthiness*), siguiendo el paradigma de Guba y Lincoln (Guba, 1989; Lincoln y Guba, 1985).

¹⁹ "...desarrollo, producción, y promoción. Que ellos sepan narrar, que sepan explicar historias, que sepan cuándo es más adecuado hacer un primer plano o hacer un plano medio, o que la acción pase fuera de campo, y por qué. Dominar la narrativa de textos, la narrativa audiovisual, y todos estos conceptos (...) narrativamente que tengamos un dominio del lenguaje (...) si no sabes dominar la herramienta, la herramienta te domina a ti".

²⁰ "Leer y escribir".

²¹ "Han de saber hacer lectura crítica".

²² "Comunicarse, entender lo que te está diciendo la otra persona, asimilarlo y reaccionar".

²³ "Demostrar que hasta aquí has llegado y dominas realmente lo que has aprendido, o de otro lado comienza ya a prepararte para lo que te vendrá a partir de ahora".



en las competencias que ha de desarrollar el alumno, no recogen las que debe tener el docente, de ahí que resulte un aspecto reseñable. En concreto, el "saber" de los docentes conlleva que sean expertos en la temática, al tiempo que sean capaces de derivar al estudiante hacia otros profesionales cuando lo requieran.

10. Conclusiones

Para concluir, concebimos la experiencia presentada como un proceso de innovación en los mismos términos que De la Torre (1998), al entenderlo como un proceso que incluye tanto la gestión del cambio, en lo que concierne a ideas, prácticas o instrumentos, como su puesta en marcha hasta alcanzar la consolidación.

Como actividades futuras, en estos momentos el grupo continúa trabajando en la redefinición del plan docente de las asignaturas, poniendo especial énfasis en su relación con el *Trabajo Final de Grado*. Para ello hemos tenido muy en cuenta los datos que nos ha aportado esta investigación, con el objetivo de aproximar más, si cabe, los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado a las demandas de la sociedad actual. Con todo, no solo se requieren cambios en la planificación y gestión de dichos procesos, sino que el principal reto es conseguir el cambio de actitud de profesores, profesionales y de los propios estudiantes. Cualquier proceso de cambio, y especialmente los de tal calado, requiere no solo disponer de los recursos técnicos, económicos y humanos, sino que debe contar, muy especialmente, con la complicidad y compromiso de todos los agentes implicados (Guest, 1984).

<Referencias bibliográficas>

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2010). *Título de grado en comunicación audiovisual*. Universidad de Barcelona. Madrid: ANECA.

Aronson, J. (1994). A pragmatic view of thematic analysis. *The qualitative report*, 2 (1). Consultado el 12 de febrero de 2013, de <http://www.nova.edu/ssss/QR/BackIssues/QR2-1/aronson.html>

Beloki, N., Ordeñana, M. B., Darreche, L., González de la Hoz, M. N., Flecha, A. C., Hernando, M. C., Alonso, A., Mosquera, A., y Sanz, Z. (2011). Innovando el practicum de educación social: una experiencia de trabajo colaborativo. *Revista de Educación*, 354, 237-264.

Bracken, D. W, Timmreck, C. W., y Church, A. H. (dir.) (2001). *The handbook of multisource feedback*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Brutus, S., y Gorriti, M. (2005). La evaluación multifuente feedback 360°. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(3), 235-252.

Callejo, J. (1998). Los límites de la formalización de las prácticas cualitativas de investigación social: la saturación. *Sociológica. Revista de pensamiento social*, 3, 93-119.



Marina Romeo, Montserrat Yepes, Lidia Sánchez, et al. *Directrices académico-docentes en el grado...*

De la Torre, S. (Coor.) (1998). *Cómo innovar en los centros educativos: Estudio de casos*. Barcelona: Ciss Praxis, S. A.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Ediciones Unesco. Consultado el 12 de febrero de 2013, en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Jones, J., y Guthrie, I. K. (1998). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's sympathy from dispositional regulation and emotionality. *Developmental Psychology*, 34, 910-924.

Gil Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 10-11, 199-214. Consultado el 12 de febrero de 2013, de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406&dslID=metodologia_investigacion.pdf

Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Ediciones Akal.

Guest, D.E. (1984). Social psychology and organizational change. En M. Gruneber y T. Wall (eds), *Social Psychology and Organizational Behaviour* (pp.183-225). Londres: Wiley & Sons.

Kappe, R., y Flier, H. van der (2012). Predicting academic success in higher education: what's more important than being smart? *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 605-619. doi: 10.1007/s10212-011-0099-9

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

López, J. S., y Scandroglio, B. (2007). De la investigación a la intervención: la metodología cualitativa y su integración con la metodología cuantitativa. En A. Blanco y J. Rodríguez-Marín, *Intervención psico-social* (pp. 557-606). Madrid: Prentice-Hall.

Lunt, P., y Livingstone, S. (1996) Rethinking the focus group in media and communications research. *Journal of communication*, 46 (2), 79-98.

Morín, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Muchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. París: P.U.F.

Peiró, J. M. (2003). *Competencias en la sociedad de la información. Nuevos modelos formativos*. Consultado el 12 de febrero de 2013, de http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/formacion_continua/peiro.htm

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.



Roe, R. (2002). Competences-A key towards the integration of theory and practice in work psychology. *Gedrag en Organisatie*, 15, 203-244.

Romeo, M., y Yepes, M. (2008). Psicología del trabajo en el ámbito de las Relaciones Laborales. Competencias en el marco del EEES. *Revista del Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales*, 76, 143-159.

Romeo, M., Yepes, M., y Carro, D. (2010). Requerimientos de competencias del profesional de recursos humanos: ajustes entre las percepciones de empleadores y graduados. *Revista de Trabajo y Seguridad Social del Centro de Estudios Financieros*, 326, 127- 150.

Ruiz, J. M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, 435-460.

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: A learning theory for the digital age*. Consultado el 12 de febrero de 2013, en <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

<Nota>

Esta investigación se deriva del Proyecto de investigación 2012PID-UB/115. Vicerrectorado de Política Docente y Científica de la Universidad de Barcelona.

Ejecutado por el Grupo consolidado de Innovación Docente GID-CAV: www.ub.edu/gid_cav/

Copyright © 2014. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

