

# Hacia una didáctica de la creación artística, educativa y cultural: el diseño instruccional de la asignatura *Fundamentos de realización televisiva* según los principios del marco educativo EDvolució

## Towards a Didactics of Artistic, Educational and Cultural Creation: The Instructional Design of the Subject *Fundamentals of Television Production* According to the Principles of the EDvolució Educational Framework.

Manel Jiménez-Morales  
Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, España  
manel.jimenez@upf.edu

### Resumen

El presente artículo propone como estudio de caso el diseño instruccional de la asignatura *Fundamentos de realización televisiva*, una materia troncal del grado en Comunicación Audiovisual en la Universitat Pompeu Fabra - Barcelona. Lo hace en el contexto de la puesta en marcha de un nuevo modelo educativo común llamado “EDvolució”, que pretende acentuar las dinámicas de aprendizaje activo del alumnado a través de la multiplicación de las experiencias de enseñanza, la práctica profesional, la inclusión de agentes sociales e industriales en el desarrollo de las asignaturas, el trabajo colaborativo y transdisciplinario, y la adquisición de competencias transversales, entre otros elementos. La particularidad de las materias relacionadas con las industrias creativas y culturales requiere de una aplicación excepcional de los principios que promueve EDvolució, al encontrarse en la intersección de ámbitos tecnológicos, artísticos y teóricos al mismo tiempo. Es por eso que el artículo expone, en primer lugar, cuáles son esas especificidades didácticas del sector en el que se incluye esta materia y qué enfoque disruptivo se le ha dado al caso en cuestión, y despliega, más adelante, cómo se propone su vínculo con EDvolució y cómo se desenvuelve concretamente su diseño instruccional.

**Palabras clave:** Modelo educativo, pedagogía abierta, didáctica colaborativa, enseñanza audiovisual.

### Abstract

This article proposes as a case study the instructional design of the subject *Fundamentals of Television Production*, a core subject of the degree in Audiovisual Communication at the Universitat Pompeu Fabra - Barcelona. It does so in the context of the implementation of a new common educational model called "EDvolució", which aims to accentuate the dynamics of active student learning through the multiplication of teaching experiences, the professional practice, the inclusion of social and industrial agents in the development of the subject, collaborative and transdisciplinary work, and the acquisition of transversal competences, among other elements. The particularity of subjects related to the

creative and cultural industries requires an exceptional application of the principles promoted by EDvolució, as they are at the intersection of technological, artistic and theoretical fields at the same time. For this reason, the article first explains the didactic specificities of the sector in which this subject is included and what disruptive approach has been given to this concrete case, and then goes on to explain how its link with EDvolució is proposed and how its instructional design is concretely developed.

**Key words:** Educational model, open pedagogy, collaborative didactics, audiovisual teaching.

## 1. Introducción

Bajo el concepto “sociedad del conocimiento” (Drucker, 1969) se han descrito una serie de pautas conductuales que dan cuenta de la prolijidad de la información generada y gestionada no solo por las personas, sino también por las diferentes plataformas que la contienen. En ese contexto evolucionado, la explosión de contenidos y la facilidad con la que se accede a ellos ha propuesto las relaciones de los espacios que tradicionalmente se han ocupado de la generación, el análisis y la evaluación de ese conocimiento que se han ido absorbiendo de manera desigual más por un efecto de adaptación al momento actual que por una estrategia deliberada de transformación. Las universidades no han quedado al margen de esa necesidad de adaptación y, de manera activa o pasiva, han recibido los impactos de las nuevas maneras de relacionarse con el saber (Ramíó, 2022: 29-36).

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior en el año 1999, tras el Acuerdo de Bolonia, ya introduce la necesidad de incorporar nuevos modelos educativos que tengan en cuenta los movimientos que se producen con la explosión de las tecnologías a la hora de aprender y de aprehender el conocimiento. Esta es la razón, entre otras, por la cual la Universitat Pompeu Fabra - Barcelona (UPF) decidió poner en marcha a partir de 2017 el proyecto del marco EDvolució, un modelo educativo que busca continuar ofreciendo unos aprendizajes de calidad y en sintonía con el nuevo contexto que ofrece la sociedad del conocimiento. Este artículo quiere presentar, a modo de ensayo teórico vinculado a un diseño instruccional, el estudio de caso de una asignatura troncal de los estudios de Comunicación Audiovisual que ha adoptado los principios del modelo educativo EDvolució, *Fundamentos de la realización televisiva*. Por la singularidad de su naturaleza, a medio camino entre la creación artística y cultural, el desarrollo de contenidos digitales, su aproximación a la producción de programas educativos y culturales y la construcción de proyectos con impacto social, la materia *Fundamentos de realización televisiva* nos parece relevante a la hora de explicar uno de los modelos instruccionales que propone EDvolució. Además, la asignatura epitomiza uno de los principios básicos del modelo educativo, la creación de alianzas con el ecosistema tanto productivo (la industria audiovisual próxima a la Universidad) como social (asociaciones y/o agrupaciones para las cuales dicha materia ofrece actividades de

aprendizaje/servicio). Para ello, introducimos a continuación algunos elementos que pueden ayudar a comprender el contexto de aplicación de esta asignatura y, de manera paradigmática, de otras que se sitúan en la encrucijada de la creación artística, el desempeño de iniciativas culturales y del conocimiento y la producción digital.

## 1.1. Contexto de aplicación

### 1.1.1. Hacia una didáctica de la creación audiovisual

Desde la creación de los estudios universitarios en Comunicación Audiovisual al sistema educativo español en los años 90, el aprendizaje de la creación audiovisual se ha desarrollado a través de programas de educación superior universitaria en carreras afines, como Bellas Artes o Periodismo, o desde otras vías formativas orientadas a un ejercicio técnico de la profesión audiovisual. Las primeras licenciaturas en Comunicación Audiovisual plantean no sólo la necesidad de una formación teórico-práctica en la creación de los productos audiovisuales, sino que también formulan la definición de un nuevo perfil profesional en el sector, altamente cualificado y con una dedicación no exclusivamente técnica. La teorización sobre el ejercicio de estos métodos de enseñanza/aprendizaje experimenta una serie de dificultades no equiparables a otras disciplinas, con trayectorias académicas más arraigadas.

Este territorio de aprendizaje encuentra diversas experiencias fértiles sobre las que sustentarse. Entre ellas, la pedagogía de la creación cinematográfica de Alain Bergala, la reflexión sobre el acto cinematográfico (Bergala, 2015) y el estudio sobre las metodologías de alfabetización mediática (Livingston, 2004). Al mismo tiempo, las industrias culturales y de la creación requieren de procesos de formación e intervención diferenciados respecto a otros tejidos profesionales, tanto en la instrucción de la práctica de la creación audiovisual, como en la introducción de nuestros perfiles y en los procesos de organización e innovación internos (Campbell, 2021). Este es un movimiento que solicita un espacio de estudio y de investigación estructurado con el fin de facilitar una formación fundamentada y una transferencia hacia la industria y la sociedad.

La confluencia entre lo que se ha denominado paridad de criterio entre la docencia y la investigación (Parker, 2008) y la necesidad de una reflexión al respecto de los procesos de enseñanza/aprendizaje es un espacio de intersección que se quiere promover a través de esta asignatura. El segundo caso, referido a la reflexión sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje, tiene en cuenta los aspectos relacionados con la denominada *scholarship of teaching and learning* (Paricio, 2020), la investigación sistemática de las prácticas educativas en el aprendizaje superior. Este proceso de autoconciencia del ejercicio pedagógico y de reflexión científica sobre los elementos que intervienen en el ejercicio docente han de permitir, en el aprendizaje de los procesos de creación audiovisual, una metodología sólida y sistematizada.

Hay, sin embargo, un elemento previo a considerar: qué se entiende tanto por educación como por investigación en el ámbito de la realización y la producción audiovisual. Uno de los campos que mejor definen el formato académico de investigación en esta disciplina

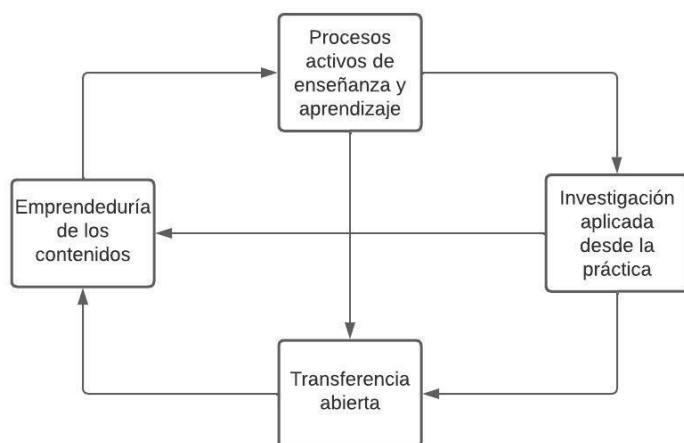
es la denominada *practice (as) research* (PaR) o *practice-based research* (PBR) (Allegue, Jones, Kershaw y Piccini, 2009), inherente a las materias artísticas. La investigación desde la práctica -una investigación aplicada, a todos los efectos- integra de manera natural la investigación científica con el desarrollo performativo de la investigación. Dentro de este marco metodológico, la investigación de la práctica de los medios de comunicación en pantalla convierte el ejercicio de la creación audiovisual en un método de desarrollo científico (Dovey, 2014). Uno de los elementos sustanciales en la investigación de la práctica es el aspecto académico que ha de proporcionar una evaluación de los resultados y que ha de dar valor a la documentación de los procesos, que habitualmente se recogen a través de una hoja de ruta o de un portafolio de creación/recerca (Syzdykova, Koblandin, Mikhaylova, Akinina, 2021). De esta manera, su aval científico se fundamenta en el diálogo con otros académicos y en un ejercicio de reflexión y análisis profundo sobre la creación.

Las dinámicas aplicadas habitualmente se conciben en el marco de los intercambios codificados con los informales, pero las experiencias de institucionalización y de transferencia abierta pueden poner fin a este tipo de actividades (Bagheri, Kusters, Trienekens y van der Zandt, 2016). Por otra parte, el carácter innovador del sector audiovisual resulta incuestionable para la renovación tanto incremental como radical de los productos que se desarrollan, pero los procesos por los que se produce se alimentan de otras especificidades, especialmente en lo que se refiere a la dimensión sincrónica, aquella que hace coincidir el tiempo de lo que se produce con la experiencia del usuario (Van Waveren, Oerlemans y Pretorious, 2017). Los circuitos de innovación suelen ser fórmulas que escapan a las clasificaciones habituales de negocios tradicionales, ya que la tecnología como las infraestructuras cumplen una función instrumental y no finalista para el desarrollo de los productos (Stoneman, 2010).

De acuerdo con este contexto, cabe imaginar el diseño instruccional de cualquier proyecto docente para la realización y producción audiovisual como un marco en el que se incardinan procesos de aprendizaje, investigación aplicada desde la práctica, transferencia abierta y emprendimiento de los contingentes o adaptada, sin tener en cuenta la dificultad de encontrar una uniformidad en los procesos habituales de innovación (Wellalage, Locke, 2020).

Figura 1.

Interacción de los diferentes procesos sugeridos para la enseñanza de asignaturas relacionadas con la creación audiovisual. (Elaboración propia).



### 1.1.2. Entre el conocimiento y el entretenimiento

El objetivo de estudio y aprendizaje en este ámbito encuentra un especial interés en la indeterminación del género de la enseñanza en la realización y producción audiovisual y, en consecuencia, en las múltiples derivaciones a la hora de concebir cuáles son los formatos culturales y educativos dentro del sector audiovisual. La creación de la Agencia Ejecutiva en materia de Educación, Audiovisual y Cultura (EACEA) de la Unión Europea, en 2006, resulta muy útil a la hora de explicar la concomitancia de los ámbitos educativo, cultural y de las industrias creativas audiovisuales a partir de un espacio que aglutina sus políticas. La existencia de programas paralelos e interseccionales de incentivo y promoción de estas marcas -como por ejemplo las residencias artísticas para el empoderamiento comunitario (Pinto, Viola, Onesti y Ciampa, 2020)- denota no sólo una explícita zona de conexión entre estos sectores productivos, sino también la necesidad de entender el resultado de sus creaciones de una coherencia sólida y no disociable.

Para centrar el debate en un aspecto que podría resultar muy impreciso, es necesario recuperar los conceptos de educación y comunicación. A pesar de que la referencia al mundo educativo es, en muchos casos, tan ostensible que se puede pensar en estos dos términos en clave pedagógica, remitimos la noción educativa a una acepción más amplia, que acoge con coherencia natural la cultura. Así pues, en estos planteamientos léxicos, incluimos la referencia a un ámbito más amplio relacionado con el conocimiento y su expresión, científica o artística. Estos dos conceptos se relacionan con la función divulgadora de los medios audiovisuales, en el primer caso (educomunicación), todo ello entendiendo la expresión de los medios como objeto de estudio y como instrumento de generación de contenidos (Vera y Fernández, 2016); en el segundo (eduentretenimiento), como mecanismo de divulgación de los contenidos a través de fórmulas narrativas y estéticas pensadas para favorecer el impacto (El Rhalibi et al. 2018).

En el ámbito educativo, el cruce con los elementos comunicativos busca satisfacer determinados aspectos principales de la innovación didáctica. En primer lugar, (1) buscan desarrollar una participación activa y un cierto protagonismo de la persona que aprende. Por este motivo, se desarrollan mecanismos de conexión emocional y afecto por los contenidos. En segundo lugar, (2) se emparejan en una didáctica de la compartición y la colaboración, por lo que el conocimiento se deriva de un trabajo de intercambio y de transmisión conjunta. La innovación educativa se produce también (3) mediante la inversión de roles pedagógico-cognitivos, de manera que quien adquiere el conocimiento deja de ser un mero agente pasivo de recepción de los contenidos, para desarrollar un aprendizaje a través de posiciones activas, y aquel que enseña asume un papel excéntrico y esencialmente vehicular del aprendizaje. Acompaña a estos principios (4) la maleabilidad de las herramientas para el aprendizaje y la multiplicación de los recursos. La innovación educativa se produce a partir de esta (5) proliferación simultánea de fuentes cognitivas que resultan efectivas para lo que viene, ya que ponen en circulación habilitaciones diversas y usos estratificados de los contenidos. Por otra parte, esta pluralidad de sistemas facilita también (6) el desdoblamiento de los tiempos didácticos, de manera que los formatos educativos posibilitan una relación acrítica con los momentos de aprendizaje, que se puede producir en cualquier instante y en cualquier circunstancia, lo que incrementa las posibilidades de los formatos educativos, especialmente en el contexto multiplataforma (Lutkenhaus, Jansz y Bouman, 2020). Y, finalmente, la innovación educativa se produce a través de (7) una dislocación de los enfoques clásicos y del crecimiento con la narrativa pedagógica. En este sentido, se buscan fórmulas emparentadas con los relatos como elemento idóneo para la identificación con los contenidos pedagógicos y, por tanto, con la integración de los aprendizajes de la experiencia de las narraciones, como demuestran algunas experiencias científicas (Bermejo-Berros, 2021).

Esta hibridación entre el propósito de la comunicación y la vocación didáctica de las producciones audiovisuales requiere una serie de competencias creativas que posibiliten que la adición de las tareas finales no se vea afectada por un elemento meramente decorativo.

### **1.1.3. Mestizaje en contenidos y continentes**

El terreno de la confluencia entre las producciones educativas y culturales, y su enseñanza, propone un espacio de creación donde la génesis de nuevos formatos se promete especialmente fértil y versátil en sus diferentes maneras de manifestarse. Ello tiene altas resonancias en el espacio virtual y en el papel de las plataformas y las redes sociales. El ecosistema de cibermedios que dialogan estrechamente con las plataformas tradicionales contribuye a la mezcla de lenguajes, permitiendo una cierta porosidad a experiencias que superan las constricciones de las plataformas de exhibición. Esta *mediamorfosis* (Jódar-Marín, 2019) aprovecha narrativas que no se extinguen en un solo medio y, por lo tanto, que tienen resonancias en otras plataformas, pero, sobre todo, provoca una disociación entre producto y plataforma, y, en consecuencia, un intercambio

que favorece el diálogo entre industrias. Los productos educativos, como los MOOC, desarrollan fórmulas de *storytelling* propias de las redes sociales -evocando oportunas estructuras de microaprendizaje (Gill, Irwing, Ng, Towey et al., 2020) o de la cultura *snack* (Scolari, 2020), los formatos digitales museísticos incorporan unas pedagogías hipermodales, o las piezas audiovisuales tradicionales desarrollan otras vías en espacios que van más allá de las pantallas habituales de exhibición. Incluso el entorno educativo puro se transforma en este sistema rizomático. Entre los tipos de producción audiovisual orientados estrictamente al aprendizaje, se pueden considerar diversas modalidades. No obstante, el mestizaje que proponemos afronta esta problemática de una manera más compleja, porque la frontera entre el objetivo de los formatos es más borrosa.

La dificultad para delimitar con propiedad los géneros culturales y educativos acaba haciendo irrelevante el ejercicio de una clasificación estricta. Así pues, el aprendizaje de la realización y producción de formatos tan diversos requiere estrategias también variadas. Cualquier didáctica en este sector debe estudiar y proponer estructuras canónicas y estandarizables sobre las que reposa la creación funcional de algunos formatos que permitan la hibridación y, especialmente, una innovación significativa dentro del sector.

#### **1.1.4. Una dimensión de docencia en abierto**

Tal y como se verá más adelante, el proyecto EDvolució plantea fundamentalmente una dimensión de aprendizaje abierto o en abierto. Este concepto, imprescindible en el caso de la materia *Fundamentos de la realización televisiva* y de otras de creación artística y cultural, encuentra ecos en las nociones prácticas sinónimos de ciencia abierta y de investigación abierta, en tanto que parte de la premisa de que los contenidos, los recursos, los medios y los resultados derivados de la actividad académica se han de poner a disposición de un colectivo social amplio y no sólo circunscrito a las instituciones educativas. Ambos conceptos remiten a la idea de participación colectiva para la creación y compartición de conocimiento. El término aprendizaje abierto alude, pues, a la multiplicidad de actividades y accesos a la enseñanza a partir de elementos tanto externos como internos al entorno educativo formal y cuenta con experiencias notables a escala internacional (Reynolds-Cuellar, Stump i Bagiati, 2020). El impulso al aprendizaje abierto se ofrece desde:

- Formatos de aprendizaje audiovisual
- Recursos tecnológicos para el aprendizaje
- Incorporación de agentes sociales e industriales en el aprendizaje
- Proyectos de innovación social

El aprendizaje en abierto, en sus diferentes formas y acepciones (Rensing et al., 2014), implica dos movimientos simultáneos. El primero concibe el aprendizaje y los mecanismos y procesos que lo acompañan como un elemento que puede absorber dinámicas que no se dan exclusivamente en el aula. Por ello, la formación se divide también en experiencias de aprendizaje no formal, que provienen de espacios y/o de agentes no necesariamente vinculados al mundo académico. Como se verá más adelante,

la asignatura *Fundamentos de realización televisiva* propone este tipo de aprendizaje como paralelo, pero absolutamente integrado y previsto en las metodologías diseñadas para la realización y producción audiovisual, en tanto que aporta conocimientos complementarios a la formación del estudiante. Al mismo tiempo, incentiva el vínculo con el tejido industrial y los procesos generativos reales, y, en última instancia, procura un rigor profesional adecuado.

El segundo movimiento que provoca el aprendizaje en abierto es el que va del aula hacia fuera. Por ello, no está tan pensado para que diversos agentes industriales o sociales aporten un conocimiento simultáneo al alumnado, sino para que el estudiantado pueda ofrecer, con la creación de sus proyectos y el conocimiento adquirido, determinadas soluciones que tienen que ver con la resolución de retos o la aportación cívica o industrial de propuestas educativas, culturales o artísticas. Es, en este sentido, la docencia en abierto se sitúa en la encrucijada de otras dinámicas significativas:

La primera de ellas es el aprendizaje-servicio, a partir del cual la orientación de los proyectos que se desarrollan en el contexto docente está pensada con la voluntad de ofrecer un servicio a un entorno concreto, un espacio determinado, un colectivo específico o el conjunto de personas usuarias, las cuales no tienen acceso a ese servicio si no están conformes con la propuesta académica que aporta estas soluciones tangibles (Furco, 2011).

La segunda es conocida como *diseño de ficción*, una rama de la prospectiva que promueve el diseño especulativo a través de las creaciones artísticas -entre ellas las audiovisuales- con la voluntad de ofrecer escenarios hipotéticos que ayuden a desarrollar soluciones concretas (Pólvora, Nascimento, 2021). Con una metodología muy determinada, el diseño de ficción se ha utilizado en disciplinas como la sociología, el urbanismo o la organización administrativa, entre muchas otras, y ofrece la posibilidad de ceder el talento de las nuevas generaciones de estudiantes para encontrar fórmulas de aplicación a determinadas circunstancias.

Finalmente, la tercera dinámica se une a la filosofía de los *makers lab*, a partir de la cual se realizan prototipos tecnológicos y/o artísticos combinando perfiles expertos con no expertos. El objetivo de los laboratorios de creación es disponer de trabajadores híbridos, académicos/profesionales y no académicos/profesionales, para llevar a cabo proyectos inclusivos y con la voluntad de generar un impacto social (Juškevičienė, Dagienė y Dolgopolas, 2021).

Todos estos movimientos se pueden producir a la vez y este modelo docente pretende promoverlos de esa manera, teniendo en cuenta los niveles de complejidad y, por tanto, la adecuación a cada circunstancia. Al mismo tiempo, esta dimensión de docencia en abierto se une al concepto de *entretenimiento cívico*, que el MIT Lab ha desarrollado en los últimos años (MediaLab, 2018). Se trata de una perspectiva más vocacional, que nos parece adecuado destacar, ya que se sitúa en el centro de los objetivos de esta docencia en abierto. Por entretenimiento cívico se entienden todos aquellos aspectos que exploran la intersección entre diferentes disciplinas del ámbito de las industrias culturales que tienen que ver con el entretenimiento (cine, televisión, radio, teatro, literatura o artes



digitales) con determinados colectivos sociales e industriales. El objetivo es desarrollar el valor pedagógico y de empoderamiento cívico y social que pueda hacer que las industrias culturales generen un conocimiento más amplio. Este conocimiento se basa en la conexión más efectiva con las instituciones públicas -culturales o no- para el empoderamiento ciudadano para desarrollar estrategias efectivas para la mejora social. El entretenimiento cívico, de la mano del concepto de docencia en abierto, se entiende desde la perspectiva de cómo los productos audiovisuales adquieren un significado que va más allá del ámbito artístico, para potenciar, a través del arte y la cultura, mecanismos de participación, distribución y transferencia del conocimiento. El empoderamiento cívico y social y la contribución a la ciencia ciudadana es una faceta asociada a los propósitos de transferencia y diseminación del conocimiento académico y es en este sentido que la aproximación de la docencia en abierto que incentiva este modelo actúa para hacer que las dinámicas del aula surjan del entorno universitario.

### **1.1.5. La investigación creativa como docencia**

La voluntad de llevar la docencia más allá de los contenidos académicos habituales se cuenta, por otra parte, con el impulso de otro vector, el de la consideración de la investigación desde un punto de vista político, sobre la producción científica que puede desarrollarse a través de la creación. El concepto de *practice research*, anotado anteriormente, permite guiar también las dinámicas metodológicas de investigación y entender que, todo lo que se desarrolla en las aulas puede generar impacto científico en un sentido amplio.

La Research-Based-Learning (RBL) es un método a partir del cual el alumnado -especialmente de grado- participa en la contribución científica a través de dinámicas productivas en el terreno de la investigación (Hegde, Karunasagar, 2021). En el terreno de la creación -y de acuerdo con el sentido más amplio del término investigación- la inclusión de las metodologías basadas en la investigación supone introducir en el currículum del estudiantado procesos y dinámicas que se ajusten adecuadamente a los métodos científicos. Esto implica, por tanto, la incorporación de competencias y resultados de aprendizaje que tengan en cuenta el carácter exploratorio y empírico de las funciones docentes, y una reflexión y evaluación del conjunto de estos circuitos.

A pesar de las diferentes acepciones que se pueden encontrar del aprendizaje basado en la investigación, el principal argumento de esta metodología es la adquisición de aptitudes y habilidades para generar conocimiento e innovación a través de la resolución de problemas o de la acción motivada por los proyectos. El terreno de las industrias culturales y del conocimiento es, por naturaleza, un espacio orientado a la innovación y al desarrollo de productos, con un carácter disruptivo o incremental, dependiendo del caso y del sector, pero siempre con una voluntad de generar nuevas soluciones. Estas soluciones van acompañadas de determinados aspectos que ofrecen al producto desarrollado la posibilidad de ocupar un lugar viable en el mercado. El estudio y la investigación sobre estos fenómenos y el desarrollo del producto en sí confieren a las

dinámicas de producción de los productos audiovisuales el carácter de innovaciones industriales que se han de capitalizar como una investigación aplicada.

Este modelo quiere entender el funcionamiento docente con este carácter tan orientado a la innovación y al desarrollo, y, por tanto, quiere dotar al ejercicio creativo del carácter explorador, empírico e investigador de otras disciplinas científicas. Cuando se habla de hibridación entre docencia e investigación, se hace hincapié en cuatro aspectos (Loukkola, Dakovic, 2017):

1. Cómo la investigación contribuye a los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de las experiencias adquiridas desde los proyectos de investigación y que revierten en nuevas ideas, teorías o métodos aplicables a la docencia en el aula.
2. Cómo la investigación puede ser influenciada por las dinámicas prácticas de la docencia a través de procesos en los que el estudiante participa de la investigación y en la metodología en el aula conduciendo a unos resultados científicos determinados.
3. Cómo el alumnado puede participar estrictamente como una figura investigadora con metodologías de aprendizaje basadas en la investigación y dirigiendo sus proyectos hacia propuestas de ciencia ciudadana o retos sociales.
4. Cómo se pueden enseñar metodologías de investigación desde la docencia y cómo se puede poner en práctica desde determinadas iniciativas.

Teniendo en cuenta estos puntos, pero especialmente el tercero, se quiere poner énfasis aquí en la trascendencia del modelo de la asignatura *Fundamentos de la realización televisiva* y en la categoría que adquiere la búsqueda creativa cuando toma una dimensión social. La materia en cuestión dibuja, por tanto, una retroalimentación entre educación e investigación que, desplegada de manera adecuada y potenciando su hibridación, ha de facilitar un retorno social visible y de impacto sobre el territorio inmediato.

## 2. Modelo educativo

A partir del año 2018, la Universitat Pompeu Fabra Barcelona, de la mano del rector Jaume Casals y del vicerrector para proyectos de Innovación, Josep Lluís Martí, empieza una reflexión profunda en la institución que abarca diversos aspectos, desde la programación de los estudios y su estructura interna hasta las metodologías educativas, pasando por las herramientas de aprendizaje, los espacios de adquisición de conocimientos, la colaboración con entidades del tercer sector o el papel que debe desempeñar la figura docente. Su principal objetivo es producir transformaciones sustantivas, tanto incrementales como disruptivas, para que la Universidad adapte su misión a los nuevos contextos y sea, a su vez, agente de cambio social. La asignatura que se presenta en este caso de estudio, *Fundamentos de realización televisiva*, toma como referencia las características del marco educativo Edvolució para ejemplificar un diseño instruccional acorde a este modelo. A continuación, se explican las bases del marco

EDvolució con el fin de explicar los principios y la metodología aplicada en el diseño instruccional.

El desarrollo del proyecto EDvolució como marco educativo se desarrolló en dos fases que partían de un trabajo previo: una evaluación sobre diversos aspectos sobre los cuales se quería ofrecer la reflexión del cambio educativo y la exploración de cómo estos habían sido adoptados, a diferentes niveles, por unas u otras universidades. Los componentes que se analizaban en esta ocasión eran: (1) las vías de acceso a la universidad, (2) la virtualidad y presencialidad de los cursos, (3) los programas de acogida y preparación para el mercado laboral, (4) las tutorías y mentorías, (5) el rol y la carga docentes, (6) las metodologías activas, (7) la evaluación, (8) las prácticas de estudio y el trabajo de final de grado, (9) la integración de agentes sociales y empresariales, y (10) las competencias interdisciplinarias e identitarias.

El conjunto de estos temas definió un informe que sirvió de base para el inicio de las dos fases mencionadas anteriormente y estructuró los primeros debates de los grupos de trabajo. En un primer momento, se planteó ya una definición del modelo con el fin de ajustarla a medida que se sucedían las diferentes discusiones que lo rodeaban:

El modelo EDvolució está pensado para la flexibilidad y versatilidad de nuestros estudiantes. Se basa en el aprendizaje transversal, en la integración de esfuerzos de colaboración entre la sociedad, las empresas y la Universidad, en la generación de conocimiento y en la integración de la docencia y la investigación. Es un modelo que ofrece a los estudiantes una visión global para preparar sus futuras profesiones de forma autónoma y proactiva. Asimismo, debe ofrecer a la sociedad profesionales altamente cualificados, tanto en la teoría como en la práctica, con un alto nivel de conocimientos tecnológicos y excelentes habilidades de comunicación.

A partir de esta definición tentativa empezó la primera fase del proyecto. En ella, diversos grupos de reflexión integrados por profesorado, alumnado y personal de administración y de servicios, concretaron los primeros elementos del modelo EDvolució mediante diferentes estrategias de trabajo colaborativo y metodologías de participación activa. Cabe destacar que dicha participación contó con la presencia de los directores y los decanos de los ocho departamentos que integran la UPF, así como sus respectivos responsables de innovación docente, una figura que, desde cada centro, se ocupa de las políticas de transformación educativa. El proceso fue conducido por el Centre for Learning Innovation and Knowledge (CLIK), la unidad encargada del desarrollo educativo en la Universitat Pompeu Fabra.

En paralelo, se complementaron las discusiones que el grupo participante estaba teniendo a partir de actividades destinadas a otros colectivos, la más relevante de las cuales fue la denominada *Thinkatón*, una gimcana para estudiantes de secundaria de toda Cataluña que les interrogaba, mediante metodologías de *design thinking*, cuál es la universidad que imaginan de cara a su formación venidera y cómo creen que ésta debería definirse para

concretar las habilidades necesarias para desempeñarse en un entorno laboral y social futuro.

El resultado de las actividades de la primera fase del proyecto fue el consenso de unos ejes que han definido el marco educativo común, a partir de los cuales se pudo encarar la segunda fase, de apropiación e implementación en cada una de los departamentos. Estos ejes son:

- A. Competencias comunes UPF
- B. Modelo Docente
- C. Arquitectura de aprendizaje
- D. Acompañamiento a los alumnos
- E. Rol del profesorado
- F. Espacios y recursos educativos

#### A. Eje 1. Competencias comunes UPF

La definición de unas competencias comunes dentro del marco educativo EDvolució obedece a la voluntad de poner el acento sobre una formación basada no solo en los contenidos específicos de cada programa, sino en habilidades transversales que fuesen identitarias de la UPF y, al mismo tiempo, imprescindibles para la inserción laboral y social. A partir de ahí, se establecieron seis macrocompetencias que se trabajan a través de actividades de aprendizaje innovadoras, transversales, abiertas y flexibles. Estas dimensiones competenciales son: (1) Competencias de autonomía; (2) Competencias de conocimiento transdisciplinar e interdisciplinar; (3) Competencias de compromiso ciudadanas (con visión) global; (4) Competencias de género; (5) Competencias comunicacionales y (6) Competencias digitales.

#### B. Eje 2. Modelo docente

De manera sucinta, el modelo docente EDvolució plantea las estrategias que tienen que ver con (1) la puesta del aprendizaje y del alumnado en el centro de las actividades educativas, (2) el equilibrio entre la clase presencial, el trabajo autónomo y los formatos de docencia, (3) los formatos híbridos y los diferentes recursos que proponen las plataformas digitales en línea, (4) las metodologías docentes y (5) la evaluación, sostenida en acciones formativas y de carácter continuo.

En relación a las metodologías, se propone, de manera prioritaria, el aprendizaje basado en problemas, en proyectos y en investigación, el método de caso, la clase inversa, el aprendizaje colaborativo, el experiencial y el aprendizaje-servicio.

#### C. Eje 3: Arquitectura de aprendizaje

Desde este eje se plantea el diseño de los estudios, los programas formativos, las asignaturas y otras materias, pero, más allá de las estructuras básicas, se ofrecen también actividades que, fuera del marco ortodoxo de la programación académica, tienen una incidencia positiva en el aprendizaje por parte del alumnado.

#### D. Eje 4: Acompañamiento al estudiante

El cuarto eje se centra en las políticas de guía y orientación al alumnado, que tienen como elemento distintivo un programa de bienvenida y acogida a la Universidad, la atribución de una figura tutora a lo largo de los estudios, la presencia de un mentor o mentora, que puede ser alumnado de cursos superiores o, directamente, *alumni*, y un programa de inserción al mercado laboral. El acompañamiento se vehicula a través de un portafolio llamado *Passaport*, que explicaremos más adelante.

#### E. Eje 5: Rol y dedicación del profesorado

EDvolució entiende el estudiantado como elemento vertebrador del aprendizaje y promueve el papel del profesorado como referente organizador y acompañante durante el proceso. Por ello, desde este eje se propone en primer lugar mejorar las competencias docentes del cuerpo de enseñanza y, en segundo lugar, poner en valor la docencia universitaria. De la primera perspectiva dimanan diversas acciones como (1) los planes de acogida al profesorado, (2) la implementación de las mentorías *senior* para el profesorado de nueva incorporación (y también las mentorías inversas, de *junior* a *senior*), (3) la observación por pares en el aula, (4) la formación de equipos docentes, (5) el fomento de la movilidad docente, (6) la definición de la nueva función de las tutorías, o (7) la flexibilización de los planes docentes.

#### F. Eje 6: Espacios y recursos de aprendizaje

EDvolució apuesta por la incorporación de espacios diversos, presenciales o virtuales, potenciadores de aprendizajes individuales y colectivos, y de procesos de investigación, creación y experimentación, que buscan ser flexibles y adaptables. En ese sentido, las propuestas se centran en (1) la reflexión sobre los espacios físicos de la Universidad, que concluyen en la necesidad de dotar a los campus de entornos versátiles, equipados para una filosofía de creación (*maker*), de donde surge la propuesta del espacio *Tallers*, un edificio destinado al aprendizaje, la investigación y la transferencia a través de la elaboración de proyectos tangibles; (2) los entornos colaborativos que permiten el trabajo grupal y el acceso a diversos recursos; y (3) los espacios orientados a los servicios, que proponen una cultura no estanca de las utilidades que pueden ofrecer a sus usuarios, de modo que se entienden como transversales e integradores.

Definidos estos ejes, tal y como se expresaba anteriormente, en la segunda fase de EDvolució, cada uno de los ocho centros de la Universitat Pompeu Fabra se ha ocupado de la adaptación del marco educativo común a sus necesidades concretas y de la implementación. En esta ocasión, lo ha hecho de la mano del rector Oriol Amat, del vicerrector de Transformación educativa, cultura y comunicación, Manel Jiménez-Morales, de la comisionada por EDvolució, Pilar Medina, y de la comisionada de Investigación en innovación educativa, Davinia Hernández-Leo, con la colaboración del experto en educación Eduard Vallory. Teniendo en cuenta que cada uno de los centros, y de los programas que los componen, tienen sus propias necesidades, esa segunda fase se ha concebido teniendo en cuenta una estructura abierta, en la que se tenga en cuenta el

marco común, pero al mismo tiempo se puedan derivar de él las especificidades pertinentes. De esa manera, se ha buscado la pluralidad y diversidad de metodologías, dinámicas y recursos. En esta segunda fase ha tenido lugar un curso de asesoramiento para adaptar los planteamientos de las diversas asignaturas u otras estructuras docentes a EDvolució. El curso se constituye de 20 horas en un formato híbrido, donde el profesorado contrasta sus estrategias didácticas con las que propone el marco educativo común y realiza los ajustes pertinentes con la ayuda del “plan de aprendizaje”, una guía docente extendida que contiene de manera pormenorizada todas las competencias, resultados de aprendizaje, metodologías, actividades y formas de evaluación de cada una de las sesiones lectivas o de trabajo autónomo. El resultado desemboca en la obtención de un Sello EDvolució que indica la implementación de los principios del modelo educativo y, a efectos prácticos, la experiencia por el que han pasado casi un centenar de asignaturas y más de cinco mil estudiantes.

En esta segunda fase, al lado del curso de acompañamiento para el profesorado a través de la herramienta del plan de aprendizaje, se ha desarrollado el Pasaporte, un proyecto consistente en la plasmación de un portafolio para el estudiantado. Desde el Pasaporte y con la ayuda de las tutorías obligatorias del profesorado, el alumnado va definiendo su trayectoria personal de aprendizaje, aquella que la distingue del resto de colegas de estudios y la que le permite acceder al mercado laboral con un registro propio que refleja los cursos y actividades que el alumnado ha podido escoger personalmente más allá de los contenidos obligatorios del currículum. El Pasaporte incluye:

1. El expediente académico
2. El currículum tanto en formato escrito como audiovisual
3. Aquellas certificaciones que aportan conocimientos adicionales
4. Pruebas que demuestran la adquisición de las competencias UPF en sus diferentes formatos y que permiten informar sobre los talentos personales del autor de aquel Pasaporte
5. Otros elementos que explican el recorrido singular de aprendizaje del estudiante

A partir de estas características, se concreta a continuación la plasmación de EDvolució en la asignatura *Fundamentos de la realización televisiva*.

### **3. El diseño instruccional de *Fundamentos de realización televisiva*. Un ejemplo ilustrativo**

#### **3.1. Aplicación de competencias**

La asignatura *Fundamentos de realización televisiva* es una materia troncal que se imparte en el segundo curso del grado en Comunicación Audiovisual. Cuenta con seis créditos que se dividen en dos teóricos y cuatro prácticos. En las sesiones teóricas, se cuenta con la totalidad del alumnado (ochenta) y en las prácticas, con grupos de veinte

estudiantes. Los resultados quieren mostrar cómo se ha plasmado la generación de una didáctica de la creación audiovisual orientada a las industrias culturales y del conocimiento, pero también una práctica de la experimentación, el desarrollo, la innovación y la investigación en este ámbito. Todo ello, bajo las consignas del marco EDvolució. En ella se tendrá en consideración una de las premisas de EDvolució, la colaboración entre docencia e investigación. Ambas ocupan aquí un espacio común desde el que ambos campos se retroalimentan positivamente. Par que esta relación sea de mutuo beneficio, se ha entendido estos dos conceptos desde su acepción más amplia, aquella que considera el aprendizaje como un conjunto de estrategias que promueven la generación de conocimiento por parte del alumnado -sucediendo o no en el contexto del aula-, y la investigación como la exploración fundamentada y disruptiva de los contenidos en sus diversas formas de expresión y con una voluntad de transferencia e impacto social. Además, se ha concebido la docencia como una dinámica generativa que trasciende los confines del espacio académico y la investigación como un movimiento de exploración con múltiples formas expresivas y de alcance global, de manera que el ejercicio de una y otra ha coincidido no sólo en metodologías, sino también en objetivos. Esta materia, pues, establece una estrategia conjunta que invita a pensar en los dos ámbitos de la complementariedad.

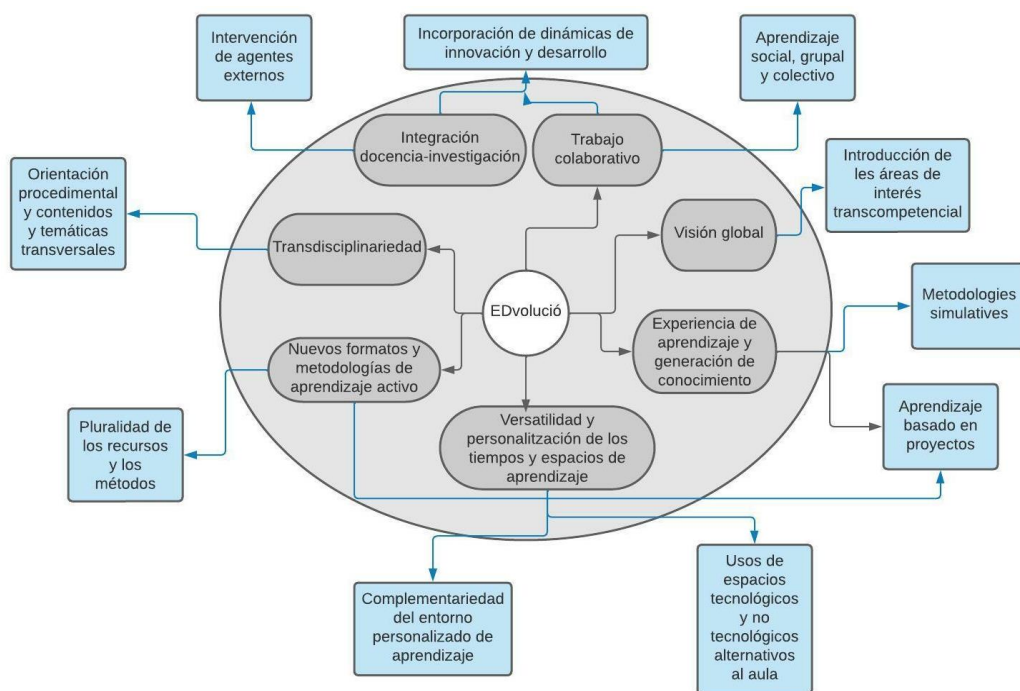
La presentación de la aplicación de EDvolució a esta asignatura parte de la aplicación de múltiples metodologías activas. De este modo, el diseño instruccional de *Fundamentos de realización televisiva* plantea una filosofía que contiene los siguientes aspectos identitarios de EDvolució:

- Transdisciplinarietà: desde la capacidad de aglutinar conocimientos de carácter técnico y tecnológico con contenidos de materias humanísticas y artísticas. El diseño docente de esta materia propone, además, una orientación más procedimental que temática, de manera que las metodologías se centran en los procesos de creación y los temas disponen de cierta versatilidad y transversalidad.
- Trabajo en colaboración con la sociedad y el tejido industrial: acompañando el desarrollo de proyectos de carácter industrial y con resultados altamente profesionales, y metodologías que van desde el aprendizaje/servicio a la inclusión de profesionales que participan en la tarea. El diseño instruccional entra en el aprendizaje como una dinámica social, a partir de la cual la adquisición de conocimiento se desarrolla de manera individual, pero también grupal, con todo el conjunto del alumnado y con elementos externos a la cohorte de estudiantes. El alumnado realiza aquí programas televisivos y piezas audiovisuales para asociaciones que no tienen medios para producirlas o en colaboración con empresas profesionales en activo.
- Integración docencia-investigación: a partir del desarrollo experimental de los proyectos mediante metodologías de *practice research*. Las relaciones con la innovación y el desarrollo, y la implicación del estudiantado en proyectos de investigación contribuyen a impulsar este aspecto. La asignatura se entiende como

- un espacio empírico de experimentación para el desarrollo de nuevos formatos, que más tarde se investigan en otros contextos.
- Nuevos formatos y metodologías de aprendizaje: desde el desarrollo de modelos de aprendizaje en laboratorios audiovisuales y en espacios externos a la universidad, así como a través del desarrollo participativo de proyectos. La pluralidad de recursos y de métodos de enseñanza-aprendizaje quiere favorecer este punto del proyecto docente.
  - Visión global: uniendo los contenidos relacionados con el ámbito del conocimiento y de la cultura, que expresan esta mirada universal sobre los ámbitos determinados que se tratan. De hecho, la mirada transversal e interdisciplinaria y los fenómenos de interés transcompetencial, explicados con mayor profundidad a lo largo del tiempo, contribuyen a este propósito dentro del proyecto docente.
  - Experiencia de aprendizaje y generación de conocimiento: a través de las prácticas empíricas en los laboratorios de producción y la creación de formatos audiovisuales tangibles. Los métodos de simulación que propone el diseño instruccional y la construcción de conocimiento basada en proyectos revierten en este aspecto de la propuesta docente.
  - Versatilidad y personalización de los tiempos y espacios de aprendizaje: una de las distintas virtualidades que permiten una adaptación de los contenidos a las necesidades de cada alumno y los trabajos individuales que permiten un progreso ad hoc. También el uso de espacios alternativos al aula puede favorecer este aprendizaje de acuerdo con la propuesta que aquí se presenta.

Figura 2.

Interrelación de las características de EDvolució con la propuesta docente. (Elaboración propia).





Asimismo, el diseño docente quiere poner en circulación cinco de las dimensiones de competencias transversales que promueve EDvolució, aunando la de perspectiva de género y la de compromiso ciudadano global:

- Competencia digital: asume las habilidades referidas a la transformación digital e incluye subcompetencias como (1) alfabetización transmediática, (2) trabajo colaborativo digital y (3) creación y difusión de contenidos digitales.
- Competencia comunicacional: incluye todos aquellos aspectos del ámbito relacional e integra (1) la competencia crítica, lectora, oyente y espectadora, (2) la capacidad de expresión y argumentación escrita, oral y audiovisual, (3) el plurilingüismo, y (4) la interculturalidad.
- Competencia de perspectiva de género y compromiso ciudadano global: promueve todos los destinos relativos a la implicación del estudiante en aspectos relacionados con la equidad en el sentimiento más amplio, en un entorno inmediato, pero también internacional. Engloba (1) la capacidad de evaluación y resolución de las desigualdades, (2) la visión del mundo global, (3) la integración ética, personal y profesional, (4) el compromiso con la justicia social y la sostenibilidad, y (5) la cultura democrática.
- Competencia de autonomía: alude a la capacidad de desarrollar proyectos y actividades con capacidad crítica suficiente y autodirigida. Concepto (1) la habilidad de autoconocimiento, (2) el pensamiento crítico y creativo, (3) la iniciativa personal y el carácter emprendedor, (4) la innovación, y (5) la adaptación y gestión del conocimiento en entornos complejos.
- Competencia de conocimiento transdisciplinar: tiene en cuenta la dimensión multifactorial del aprendizaje, así como la formación a través de la asociación de conocimientos. Incluye (1) el aprendizaje autónomo, (2) la gestión de proyectos y resolución de problemas, (3) el trabajo colaborativo, (4) el aprendizaje interdisciplinar y transdisciplinar y (5) la investigación científica y la generación de transferencia de conocimiento.

Más allá de estas dimensiones, el diseño de *Fundamentos de realización televisiva* define determinadas áreas de interés transcompetencial. Estas áreas aglutinan varias de las dimensiones acabadas de exponer y las trabajan de manera integrada en la propuesta docente que aquí se plantea. No se trata de recursos temáticos concretos para las materias que se proponen, sino de marcadores de relación entre contingentes, funcionamientos didácticos y competencias que se interseccionan de manera simbiótica. El proyecto docente pone el acento, por tanto, en sus áreas que se reflejan de manera transversal en todos los contenidos educativos que aquí se proponen. Lo hace mediante dos estrategias:

- A un nivel epistemológico, relacionado con los contenidos específicos impartidos y con el desarrollo del conocimiento del estudiantado.
- A un nivel funcional, relacionado con los modelos de relación didáctica en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

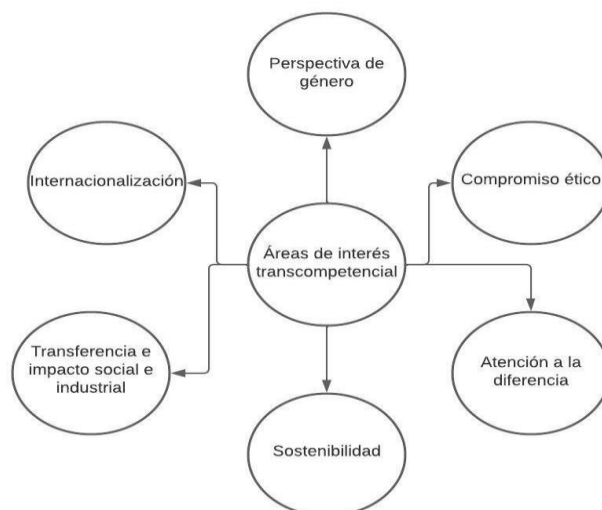
Las áreas de interés transcompetencial y su trabajo asociado son las siguientes:

- a) Internacionalización
  - A nivel epistemológico: El proyecto desarrolla un plan de internacionalización que integra un corpus de estudio de carácter global, con referencias bibliográficas y videográficas representativas de diferentes culturas audiovisuales.
  - A nivel funcional: Facilitando la incorporación de estudiantes de diferente procedencia, pero de manera destacada desarrollando el intercambio con otros agentes o instituciones que aportan elementos interculturales y transidentitarios.
  
- b) Perspectiva de género
  - A nivel epistemológico: Esta perspectiva se desarrolla no exclusivamente a través de la incorporación de referencias bibliográficas o audiovisuales que puedan ayudar a desarrollar discursos entroncados con la perspectiva de género, sino que ocupa un papel central en la materia, a la vez que se preocupa de la representación de esta perspectiva desde la elaboración de los productos educativos y culturales.
  - A nivel funcional: El proyecto docente se encarga de la perspectiva de gestión de la atribución de roles que se asigna al alumnado y la simulación de casos prácticos reales en el desarrollo de las sesiones de trabajo de laboratorio. Pero también se encarga de estos aspectos en las sesiones de carácter teórico.
  
- c) Compromiso ético
  - A nivel epistemológico: El proyecto docente incluyó contenidos específicos relacionados con el compromiso, la deontología profesional, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los principios de la iniciativa UPF Bienestar Planetario, orientada a la adquisición de estos objetivos.
  - A nivel funcional: El ejercicio profesional práctico que hace el estudiantado tiene que promover los valores de compromiso que se proponen al proyecto docente y ofrecer una reflexión ciudadana, ya que los resultados de aprendizaje se orientan al desarrollo de productos con una voluntad de servicio público, como son la cultura y la educación. El funcionamiento de la actividad de aprendizaje está concebida en consonancia con los principios de los laboratorios circulares para la producción sostenible.
  
- d) Atención a la diferencia
  - A nivel epistemológico: Los contenidos del proyecto docente se ocupan de la diversidad, la diferencia y la multifuncionalidad de diferentes perspectivas, tanto a través de los ejemplos que se analizan como por los temas de los que se ocupan los proyectos prácticos que se desarrollan en el contexto de la creación de los formatos educativos y culturales.

- A nivel funcional: El proyecto docente plantea niveles de personalización del aprendizaje que permiten ajustarse a las necesidades especiales del alumnado y construir de manera conjunta las especificidades de cada uno de los miembros que forman los grupos de trabajo.
- e) Sostenibilidad
- A nivel epistemológico: La práctica docente promueve las iniciativas de desarrollos sostenibles del Green Deal de la Unión Europea y fomenta, a través de los contenidos, el aprendizaje del ejercicio profesional de la creación de contingentes desde el respeto por el medio ambiente y la disminución de la huella de carbono, pero también desde la consideración de que la sostenibilidad atiende a otros aspectos, como la equidad, la justicia social o la representación de determinados colectivos en el imaginario social.
  - A nivel funcional: A través de unos protocolos de uso en la producción, el proyecto docente pone en práctica los principios del Green Deal, prestando atención a aspectos como la desestructuración energética, el reciclaje, la reducción de emisiones contaminantes o los costes de producción para contribuir a los principios de sostenibilidad. El desarrollo de la práctica docente con el proyecto de investigación Green Shooting para el fomento de rodajes sostenibles, subvencionado por la iniciativa UPF Bienestar Planetario, alimenta esta atención a la práctica profesional comprometida no sólo con el medio ambiente, sino también un sentido ampliado de la sostenibilidad global.
- f) Transferencia e impacto social e industrial
- A nivel epistemológico: El proyecto docente promueve prácticas orientadas a la implicación de agentes sociales e industriales en sus procesos, y a la voluntad de incidir en las dinámicas productivas y en el impacto que hace a la reflexión, creación de estado de opinión, posicionamiento de temas determinantes en la sociedad.
  - A nivel funcional: Mediante la introducción de diferentes agentes sociales e industriales en los procesos de producción de los productos audiovisuales (colaboraciones, clases magistrales, participación en *pitchings*, etc.), se posibilita una tarea de transferencia social destacada. Además, el proyecto se compone de una propuesta metodológica de aprendizaje-servicio que favorece la acción concreta sobre el territorio inmediatamente con la voluntad de hacer una aportación sobre determinados colectivos o comunidades de proximidad.

Figura 3.

Áreas de interés intercompetencial de la propuesta docente. (Elaboración propia).



El marco educativo EDvolució sirve, por lo tanto, como paradigma de contexto para la aplicación de las competencias en esta asignatura, pero, al mismo tiempo, esta propuesta concreta contribuye a construir y desarrollar los elementos integrantes de EDvolució desde su aspecto propositivo. La implementación concreta de las competencias de EDvolució y sus diversas declinaciones en *Fundamentos de realización televisiva* han de sumar a un marco educativo más amplio, compartido por toda una universidad, y con una vocación sistémica y transversal.

### 3.2. Espacios físicos y virtuales de aprendizaje

El modelo docente de *Fundamentos de realización televisiva* identifica varios tipos de espacios que constituyen lo que la asignatura denomina un “*hub*” de conocimiento (Knowledge Hub) y que contienen:

- Los espacios de aprendizaje, en los que los estudiantes siguen dinámicas y metodologías para concretar retos, reúnen algunas conferencias y ponencias, debaten sobre su progreso con los profesores y tutores, etc. En este caso, hablamos principalmente de aulas y los estudios de producción audiovisual.
- Los espacios de trabajo de campo, donde los alumnos pueden investigar, experimentar y aplicar directamente sus aprendizajes al objetivo de las pruebas. En este caso, principalmente se trata de los espacios privados o públicos afectados por la producción que desarrollan los alumnos. El estudiantado ha participado en espacios de trabajo diversos para la grabación de piezas de documental y ficción, y de nuevos formatos culturales.
- Los espacios de colaboración, en los que los estudiantes pueden trabajar de forma autónoma con algunos equipos técnicos. En este caso, se trata principalmente de

laboratorios y espacios equipados, o espacios arquitectónicamente pensados para crear dinámicas colaborativas. El campus de la Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra - Barcelona ha habilitado un edificio para convertirlo en un espacio de colaboración y creación. Desde ese edificio, Tallers, se han desarrollado los seminarios de ideación de esta asignatura y los trabajos conjuntos.

- Los espacios complementarios, donde se invita a los estudiantes a compartir sus progresos con los grupos de interés. En este caso, se trata principalmente de empresas, instituciones, oficinas, asociaciones, etc. El alumnado ha acudido a productoras y centros de creación audiovisual diversos, dependiendo de cada práctica y del grupo que la desarrollase.
- Los espacios de (co)creación, reales o virtuales, en caso de que se puedan exponer o mostrar las piezas de manera tangible. La asignatura ha habilitado un espacio virtual para el acopio de los trabajos realizados y también ha dispuesto diversos lugares para la exposición presencial.

Todos estos espacios son puntos de generación de conocimiento coexistentes. Esto significa que el Knowledge Hub es, de hecho, un conjunto de espacios que trabajan conjuntamente. Con la idea del Knowledge Hub el proyecto docente de *Fundamentos de realización televisiva* quiere crear escenarios polifacéticos, conjuntos atomizados de espacios físicos y virtuales para la creación.

Su espacio virtual, en fase de desarrollo y denominado provisionalmente MindArea, resulta muy útil a la hora de plantear cómo los proyectos creados se trabajan y se exponen. Su estructura se puede concebir de la siguiente manera:

- Un espacio informativo (Clokroom), que actúa como una página de destino con las instrucciones básicas sobre el proyecto, el registro, los espacios, las herramientas y los recursos y la metodología.
- Un espacio formativo (Classroom), con recursos de enseñanza y aprendizaje, organizados y estructurados, desde el cual los estudiantes pueden acceder a los diferentes materiales y formas, tener pautas sobre el proceso de diseño y contactar con los diferentes agentes implicados en la experiencia.
- Un espacio de creación (Playroom), donde los estudiantes pueden trabajar e intercambiar sus progresos en línea. En esta sección, los participantes pueden desarrollar la parte virtual del proyecto y debatir preguntas, opiniones e impresiones.
- Un espacio demostrativo o expositivo (Showroom), en el cual pueden exponer, paso a paso, los resultados obtenidos en cada una de las fases de desarrollo y, por supuesto, el producto final.

Así pues, el diseño instruccional se inspira, en buena parte, en esta estructura de espacios de aprendizaje en la que se combinan áreas formativas e informativas con zonas de adquisición de conocimiento informal y de exhibición del resultado de los proyectos

elaborados. Por ello, se puede concluir que el planteamiento de los espacios de aprendizaje de *Fundamentos de realización televisiva* está estructurado en:

- Un espacio físico poliédrico, que combina entornos de aula con zonas tecnológicas, y que incluye contenidos no estrictamente académicos, pero que pueden facilitar aprendizajes sustanciales.
- Un espacio virtual diversificado, que distinga entre áreas de recursos, módulos de formación, bloques de generación de proyectos y fines de exhibición de los resultados, con visibilidad externa.

### **3.3. Metodología: una propuesta de conocimiento compartido y disruptivo**

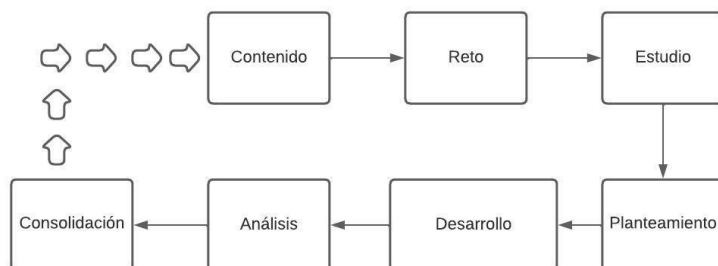
El proyecto docente de *Fundamentos de realización televisiva* se entiende como una propuesta más amplia, que puede abarcar diversas asignaciones con temas, metodologías y planteamientos afines. Por ello, enlaza diversas disciplinas del ámbito de la Comunicación y entiende que el ejercicio docente es un trabajo compartido entre diferentes profesionales del ámbito educativo y que la labor colaborativa de estos equipos sobrepasa los límites de lo que se entiende por asignatura. De aquí que plantee una visión amplia y de carácter global en la que participan determinadas disciplinas. Además, establece una relación de alianza con diferentes entidades, agrupaciones e individuos del entorno inmediato, algo que se analiza en este artículo. Por su carácter aplicado, interactúa con la industria audiovisual y también con asociaciones y/o agrupaciones mediante proyectos de aprendizaje/servicio.

El aprendizaje, más allá de los contenidos teóricos, se basa en el análisis y el debate de casos. Por ello las metodologías relacionadas con el aprendizaje basadas en la investigación y la transferencia tienen que estar basadas en las habilidades de estudio y reflexión para derivar en actividades de innovación y desarrollo. Las técnicas como la gestión basada en la evidencia son recurrentes en estos casos.

La estructura esencial de la asignatura sigue el esquema que se expone a continuación. El estudiantado debe desarrollar hasta seis ejercicios prácticos, algunos de ellos en el estudio de televisión, otros en espacios “naturales”, con la colaboración de agentes sociales y/o industriales. En ellos, el alumnado asume autónomamente, bajo la guía del profesorado, los roles de un equipo de producción, papeles que cada estudiante alterna en las siguientes prácticas. Dichas prácticas empiezan con la exposición de un contenido -tanto presencial como virtualmente- y la propuesta de un reto que el alumnado debe asumir y que en muchas ocasiones pacta con el equipo docente. El reto es una producción audiovisual de diferente formato en cada ocasión. A partir de ahí, empieza el estudio profundo del género audiovisual, de su funcionamiento, de la historia que lo precede, etc. Y se desarrolla un planteamiento de producción para su posterior práctica, teniendo en cuenta las cuestiones conceptuales y técnicas que lo envuelven. Finalmente, se desarrolla el reto a través de la producción audiovisual, la cual se analiza una vez posproducida. De ahí se derivan unos aprendizajes que se tienen en cuenta para afrontar el siguiente reto.

Figura 4.

Estructura del planteamiento metodológico de la materia. (Elaboración propia).



Esta propuesta metodológica tiene en cuenta la creación de dos taxonomías de aprendizaje que son efectivas para el desarrollo académico y profesional del alumnado. La primera de ellas es la desarrollada por John B. Biggs y Kevin F. Collins, popularmente conocida bajo el acrónimo SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes). El modelo se centra en cinco niveles básicos de comprensión:

- Preestructural: el estudiante no demuestra todavía una comprensión plena y plantea soluciones no dimensionadas para desarrollar resultados de aprendizaje.
- Uniestructural: el estudiante no presenta conciencia de los valores multidimensionales y plurifactoriales de los contingentes que se plantean y aporta soluciones sobre un único aspecto de todos los que pueden conformar el aprendizaje.
- Multiestructural: el estudiante despliega soluciones y resultados de aprendizaje que afectan a diferentes aspectos, pero ocupan espacios adyacentes o adicionales, no integrados. Este enfoque permite desglosar datos parciales y es eficaz en términos cuantitativos.
- Relacional: los diferentes elementos que integran el aprendizaje permiten una interconexión y una relación coherente entre ellos. De esta manera, se produce una comprensión holística y omnicomprendensiva.
- De abstracción extendida: la integración de los nuevos conocimientos permite propuestas de abstracción que generan otros aprendizajes y la posibilidad de desarrollar proyectos derivados.

El proyecto docente que plantea *Fundamentos de realización televisiva* pretende propiciar un nivel de adquisición de competencias sostenido en la categoría de abstracción extendida, la cual permite, al mismo tiempo, acciones de carácter prefigurativo (reflexionar, hacer hipótesis, formular, teorizar) con otras de carácter performativo (generar o crear). En esta fase, el nivel de comprensión e integración de los diferentes elementos que generan conocimiento garantiza una alta transferencia y extrapolación del conocimiento, de manera que esta calidad permite la creación de conocimiento.

La segunda taxonomía a la que nos referimos, plantea también una gradación de los aprendizajes de acuerdo con la trilogía que proponen Paavola, Lipponen y Hakkarainen (2004) y que se centra en tres metáforas:

- La metáfora de la adquisición de conocimiento, que se manifiesta a través de la consolidación de un lenguaje individual y de una serie de actos de aprendizaje que acompañan al curso del aprendizaje.
- La metáfora de la participación, que se manifiesta a través de la concepción de la educación como acto social y, por tanto, de la interacción con otras personas al mismo tiempo o a otros niveles de aprendizaje.
- La metáfora de la creación del conocimiento, que se manifiesta a través de la interacción con los objetos compartidos, es decir, los objetos de estudio, los referentes y las fuentes de información, los instrumentos y equipos de ejecución, etc.

El objetivo es que las metodologías que se proponen permitan desarrollar una capacitación a través de la adquisición de conocimiento, pero también de la participación y la creación de contenidos. En virtud de este aprendizaje de carácter más intervenido y colaborativo, el proyecto docente propone tres formas de conectividad entre los alumnos:

- Conectividad horizontal (sobre el eje X): entre la misma cohorte de alumnos, a partir de la cual se establecen aprendizajes recíprocos entre el alumnado. El estudiantado se organiza en grupos, como si se tratara de un equipo de producción. Todos los alumnos participan de todos los roles, desde los más conceptuales hasta los más técnicos, y se instruyen los unos a los otros a medida que van pasando por ellos.
- Conectividad vertical (sobre el eje Y): mediante la experiencia del profesorado, que trata de asumir un papel orientador y no dogmático, se hizo una aportación desde la investigación y desde la conexión con el entorno laboral. La asignatura está compuesto por un equipo de cuatro docentes, tres asociados y uno permanente. La combinación pretende aportar un equilibrio entre el conocimiento teórico, la aplicación de la investigación y el desarrollo de la praxi profesional, con una voluntad orientadora y dejando al alumnado el protagonismo y la autonomía requerida.
- Conectividad gravitacional (por ejemplo): con la participación de agentes externos, que se materializa en diferentes tipos de colaboraciones, incluidas las que hacen referencia al aprendizaje-servicio, y a la utilización de los mercados sociales con diferentes objetivos, tanto informativos como, especialmente, creativos. La participación del alumnado en proyectos de aprendizaje servicio para la producción de piezas audiovisuales para determinados colectivos o la colaboración con empresas productoras responde a esta voluntad.

Esta conectividad es, precisamente, uno de los pilares que se deben destacar en el diseño de las metodologías de aprendizaje. A continuación, se exponen estos parámetros siguiendo el informe de Sharples, Adams, Alozie, Ferguson et al. (2015):

- Escala: el proyecto docente plantea un aprendizaje a escala, en el que se combinan contingentes de microaprendizaje (microlearning) con otros que tienen un alcance mayor. El objetivo es facilitar una capacitación y una adquisición de conocimiento que funcione esencialmente de manera rutinaria y por adición de módulos



formativos, de acuerdo con la tendencia que proponen, por ejemplo, los sistemas de aprendizaje por microcréditos.

- Conectividad: en la línea de lo que se ha explicado, el proyecto docente propone un aprendizaje relacional y social en diversos ámbitos, pero esta conectividad no sólo atiende a aspectos relativos a los agentes que participan en la formación, sino también a la relación entre los diferentes formatos de aprendizaje y, especialmente, entre los diferentes espacios, tanto los físicos como los virtuales.
- Reflexión: se pretende un desarrollo de la reflexión motivada por la acción. Cualquier aprendizaje experiencial requiere un planteamiento analítico previo, que ha de motivar el ejercicio de la actividad, y de un análisis posterior, que deriva de los resultados obtenidos y propone mecánicas de optimización.
- Extensión: esta propuesta docente también quiere buscar elementos extensivos al aprendizaje, es decir, aquellos que complementan el conocimiento de los contenidos que no corresponden estrictamente a lo que sucede en el aula. Por eso se produce, ya que los planes de aprendizaje prevén fórmulas de ampliación del conocimiento y que el papel del profesor contribuye a guiar al alumno a través de estos espacios adyacentes para la adquisición del conocimiento.
- Personificación: los procesos de simulación y de asunción de roles profesionales facilitan el aprendizaje. Este proyecto docente quiere fomentarlos con la participación activa en las prácticas educativas y en el desarrollo de proyectos.
- Personalización: el aprendizaje tiene que poder disponer de diferentes niveles, de acuerdo con las necesidades de cada alumno. El aula virtual permite construir un entorno personalizado de aprendizaje que facilita el acercamiento y singularización de los contenidos, pero también puede favorecer esta circunstancia el planteamiento de las tutorías y mentorías que han de acompañar al alumno.

A partir de estas líneas de actuación, y al margen de las metodologías ya especificadas, *Fundamentos de realización televisiva* propone (actualmente, en algunos casos, y a corto plazo, en otros) los siguientes formatos de aprendizaje para que, a grandes rasgos, puedan ser utilizados en el proyecto docente:

- Aprendizaje cruzado: Implica el aprendizaje fuera del espacio docente a través de actividades que se desarrollan en entornos dedicados al aprendizaje no formal. En este caso, se pretende promover el intercambio con museos, espacios de arte o medios de comunicación. La experiencia de aprendizaje crea sinergias y continuidad entre las actividades ejecutadas en la asignatura y las que se desarrollan de manera natural en acciones diarias que, en este caso, están orientadas por el profesor. Los estudiantes desarrollan algunas de sus prácticas audiovisuales fuera del campus y realizan por lo menos una visita profesional (o la reciben).
- Aprendizaje por argumentación: En el marco de la creación audiovisual, la argumentación de las decisiones tanto técnicas como artísticas asume un papel fundamental en el aprendizaje, pero también es una exigencia del mundo

profesional. En este sentido, se motiva, a través de plenos de declaración de intenciones, presentaciones grupales y pitchings, el desarrollo de un argumentario que explique las propuestas creativas de manera razonada. Asimismo, al final de las producciones los estudiantes deben presentar argumentalmente los resultados, en por lo menos una ocasión, ante un tribunal de profesionales como si se tratase de un *pitching*.

- Aprendizaje incidental: Parte de los conocimientos adquiridos a partir de experiencias no realmente relacionadas con los contenidos de las materias que se cursan. En este sentido, el proyecto docente tiene en cuenta cuáles son los aprendizajes incidentales que se producen paralelamente en el ámbito de la creación audiovisual, especialmente en un contexto en el que el estudiante se ha desarrollado a través de otras competencias activas o pasivas en relación con la producción de formatos audiovisuales.
- Aprendizaje basado en el contexto: El contexto de la situación práctica conduce al estudiante a un aprendizaje basado en la experiencia de la ejecución. El proyecto se fundamenta en dinámicas que tienen que ver con la creación de marcos performativos reales, los retos de producción audiovisual que afrontan los estudiantes, los cuales convienen a un conjunto de los contingentes de la práctica.
- Pensamiento computacional: El pensamiento computacional se refiere a la aproximación pedagógica en la que el aprendizaje se sostiene en un proceso diseccionado y fragmentado, a partir de fases en las que se revende un repte para pasar a una nueva acción, como si se tratara de un flujo de funcionamiento informático. Además del plan docente, se plantea una estructura por segmentos, a partir de la cual el alumno puede crear progresivamente a través de la adición de segmentos de práctica y contenido. Esta segmentación acostumbra a diseccionarse a través de las fases de preproducción, producción y posproducción en las que se divide la tarea audiovisual del alumnado.
- Aprendizaje personificado: Este tipo de aprendizaje implica la autoconciencia de la interacción del cos con otras interfaces en el proceso de aprendizaje. En este caso, se incluye la relación con las pantallas audiovisuales y computacionales, y el equipamiento tecnológico que los estudiantes usan, tanto en el estudio de televisión como en el espacio virtual Knowledge Hub o en las redes donde exhiben las producciones realizadas. Cómo se comunican a través de estos instrumentos, qué respuestas dan y qué elementos promueven.
- Docencia adaptativa: La documentación adaptativa permite personalizar el ritmo de aprendizaje a través de diferentes herramientas que miden el grado de desarrollo de las competencias del estudiante. En este caso, este nivel no se mide tanto por las líneas, sino por la experiencia progresiva de las diferentes actividades realizadas y por la asignación de tareas y roles dentro de un equipo de producción audiovisual de acuerdo con las necesidades de aprendizaje y los diferentes objetivos.

- Analítica de las emociones: Sistemas como los *eye trackers* o el reconocimiento facial permiten el análisis del aprendizaje en entornos con la realización multicámara. El proyecto docente previsto incluye algunas de estas cosas en esta vertiente de la práctica de la producción audiovisual, siguiendo ya algunas de las experiencias que el candidato ha explorado en proyectos de innovación docente y las quiere aplicar también al análisis de algunos de los formatos resultantes, para estudios de percepción y eficacia, especialmente en el ámbito educativo.
- Valoración invisible: Mientras que el sistema de evaluación invisible se refiere a la acumulación de datos informáticos que permiten una evaluación por parte del estudiante, el proyecto docente promovió una evaluación a partir de la observación del desarrollo del estudiante, tanto por parte del profesor como del alumno que comparte asignaciones. Se hace a través de evaluaciones que propician esta observación analítica, por ejemplo, en el estudio de televisión, donde algunos alumnos observan lo que desarrollan otros y después lo analizan y les ofrecen una crítica constructiva.

Estos formatos se proponen como una oportunidad para complementar una formación que ha de absorber, desde metodologías más porosas, diferentes maneras de entender el aprendizaje de acuerdo a las necesidades del alumno.

### **3.4. Mecanismos de seguimiento y tutoría del alumno**

Aunque la metodología de trabajo exige, en general, el desarrollo de escenarios profesionales reales, el estudiante debe formar parte de equipos de creación de proyectos con determinados roles colaborativos, la asistencia y la participación son obligatorias. Esto requiere que el trabajo sea guiado en todo momento por parte del profesor, especialmente durante las primeras sesiones. Esta metodología está pensada para que el alumno adquiera progresivamente cierta autonomía en el desarrollo de los proyectos. Se propone, además, un estudio "acompañado" a través de recursos en línea y sesiones de contenido ofrecidas a través de cápsulas audiovisuales a modo de *blended learning*, pero, esencialmente, los mecanismos de seguimiento del estudiante se concentran en:

- Tutorías individuales.
- Tutorías grupales por proyecto.
- Tutorías creadas, en las que un grupo de alumnos asesora al otro sobre determinadas tareas, asumiendo un papel determinado y con la supervisión del profesor.
- Tutoría a través de la incorporación de alumnos tanto de grado como de postgrado en proyectos de investigación vinculados a las asignaturas.

Los mecanismos de tutorización tienen en cuenta las instrucciones institucionales facilitadas por el Plan de Acción Tutorial (ACTE) de la Universitat Pompeu Fabra y, especialmente, los principales aspectos relacionados con las propuestas de acompañamiento al estudiante formuladas por los grupos de trabajo del proyecto EDvolució. De acuerdo con esta iniciativa, se procura asociar los procesos de personalización del aprendizaje a diversos procesos de seguimiento (1) en el desarrollo

académico y profesional del estudiante, (2) en la práctica de sus ejercicios dentro del contexto de la programación que cursan, (3) en la relación con otros agentes industriales o relacionales que pueden permitir un aprendizaje complementario y, en ocasiones, no formal, pero igualmente enriquecedor para el alumno. De esta manera, se considera en todos los casos una acción tutorial intensiva y en progreso, tanto a nivel individual como colectivo. Estas tutorías cuentan con un formulario de seguimiento y una rúbrica.

### 3.5. Mecanismos de evaluación

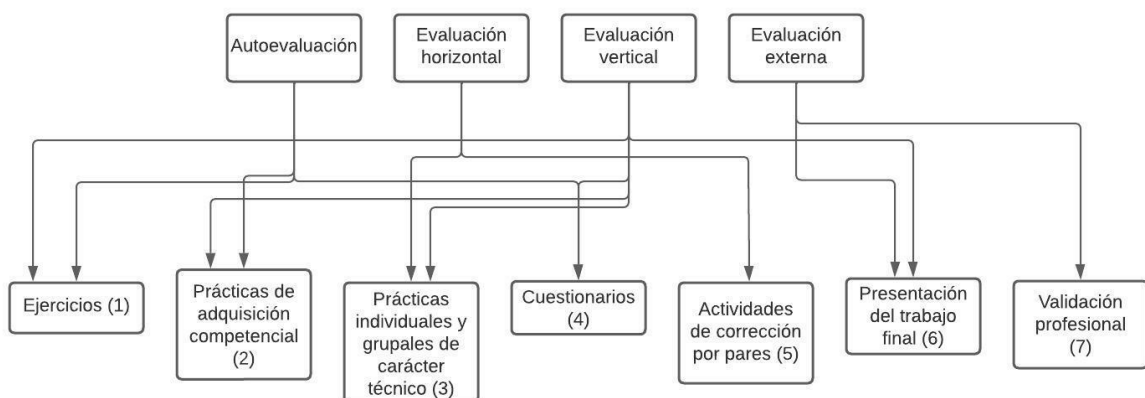
La metodología de evaluación que se utiliza en el proyecto docente es sumativa y de carácter formativo. Se pretende que domine un modelo de evaluación continua en el que las diferentes actividades que la componen permitan un aprendizaje gradual y añadido, y que todas ellas sirvan no como un mecanismo de control, sino como un sistema de adquisición de competencias:

- Ejercicios al inicio del trimestre (dos prácticas de producciones audiovisuales básicas para adquirir las competencias en términos de gramática audiovisual)
- Prácticas individuales y grupales frente al equipamiento técnico (cuatro producciones de distintos géneros audiovisuales en el estudio de televisión y una en otros espacios de “producción no controlada”)
- Cuestiones de autocorrección (a través del campus virtual)
- Actividades de corrección por pares (*peer to peer*), donde un grupo de estudiantes analiza las producciones de otros y hacen una aportación crítica para el aprendizaje
- Presentación de trabajo final (una sexta producción que se presenta ante compañeros y profesionales a modo de *pitching*).

La siguiente figura muestra cómo se relacionan los conceptos de evaluación con los elementos concretos que la explican:

Figura 5.

Métodos de evaluación y modelos de actividades de la propuesta docente. (Elaboración propia).



Finalmente, de la misma manera que EDvolució propone el Passport como un elemento de reflexión para el estudiante, pero, sobre todo, como un espacio de recogida de sus progresos académicos y profesionales, con todos aquellos elementos que reflejen aprendizajes que van más allá de la programación estricta de una asignatura o de unos estudios, *Fundamentos de realización televisiva* quiere proporcionar una línea intermitente, que recoja, a modo de portafolio, los resultados de aprendizaje del estudiantado.

#### 4. Discusión y conclusiones

Todo lo que se ha expuesto en relación en la asignatura *Fundamentos de realización televisiva* en relación a la didáctica de la creación audiovisual, los procesos de docencia en abierto y la investigación creativa como medio educativo, así como los contextos referidos a marco educativo EDvolució, contribuye a concretar de manera más explícita una propuesta que plantea una serie de innovaciones en una enseñanza con un alto componente experimental, un elemento claramente tecnológico y desarrollado en entornos no siempre presenciales, una alta implicación de otros agentes sociales e industriales, y una pluralidad de formatos para el aprendizaje. El planteamiento didáctico de este modelo instruccional se alinea con el informe de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2015) de 2015 que promovía:

- Un aprendizaje centrado en el alumno
- Un aprendizaje de naturaleza social y colaborativa.
- Un aprendizaje impulsado por la motivación y la experiencia
- Un aprendizaje que es sensible a las diferencias
- Un aprendizaje que tiene en cuenta el proceso y el esfuerzo
- Un aprendizaje favorecido por la evaluación continua
- Un aprendizaje que establece conexiones horizontales.

Por ello, y de acuerdo con lo que se ha expuesto, las principales funciones de este diseño pedagógico pueden expresarse, sucintamente, de la siguiente manera:

- Desarrollo metodológico a través del aprendizaje basado en proyectos, de carácter experiencial, simulativo y colaborativo, abierto a agentes industriales y sociales.
- Replanteamiento de la presencialidad e incorporación de mecanismos que permitan el desarrollo de estrategias de *blended learning* (así lo demuestran los contenidos formativos del Knowledge Hub para el posterior desarrollo práctico por parte del alumnado).
- Uso intensivo de los equipos técnicos audiovisuales y de las tecnologías a través de la incorporación de líneas de programación, *apps* y mecanismos de aprendizaje social.
- Fusión de investigación y docencia, a través de la cual se ha conseguido que parte de los contenidos se deriven de la transferencia creativa y de las investigaciones en curso. También se procura que determinado alumnado participe en la

investigación y se promueve que la intervención activa del alumnado genere unos contenidos incorporables a la investigación, entendiéndolos como una aportación de ciencia ciudadana.

- Animación del alumno a vincular sus proyectos a iniciativas de compromiso y responsabilidad social, uniendo empresas e instituciones para colaborar.
- Incorporación de la perspectiva de género en la dinámica de grupos, el debate, la utilización de ejemplos y la bibliografía.
- Introducción de aspectos relacionados con la representación de la diversidad y la diferencia, así como el respeto a la pluralidad identitaria y el multilingüismo a través del corpus de contenidos, de las referencias y materiales de aprendizaje, del lenguaje utilizado en el aula y de la invitación a la participación del alumnado.
- Personalización del aprendizaje a través de tutorías y multiplicación de recursos docentes.
- Ludificación o simulación profesional en la mayoría de actividades para impulsar el compromiso del alumnado y la mejora en los resultados de los proyectos.
- Impulso de competencias transversales.

Si bien es cierto que una materia como *Fundamentos de realización televisiva* contiene de manera natural una vocación altamente aplicada, los planes de estudios de numerosas universidades nacionales e internacionales no proponen un aprendizaje que trate de conjugar no únicamente las nociones teóricas con el desarrollo práctico, sino también la investigación experimental de formatos audiovisuales, la participación de agentes externos a la asignatura o el desarrollo de diversas competencias transversales. El estudio de caso que aquí se expone quiere contribuir a detallar cómo se plasma en el modelo educativo de una universidad concreta una propuesta didáctica con una cierta complejidad, y pretende derivar algunas reflexiones sobre las posibilidades que ofrecen las materias de grados vinculados a las industrias creativas y culturales a la hora de plantear propuestas de carácter disruptivo. Asimismo, quiere evidenciar las alianzas de aprendizaje que se desarrollan a través de la materia con entidades de la industria audiovisual y también con asociaciones y agrupaciones. A través de las diferentes prácticas de la materia se muestra cómo *Fundamentos de realización televisiva* contribuye al aprendizaje a través de la asociación del entorno inmediato de la Universidad y contribuye a la creación de ecosistemas socioeducativos en el ámbito de la educación superior. Sin ir más lejos, propone un modelo de trabajo colaborativo con la sociedad y el tejido industrial mediante propuestas de aprendizaje/servicio, entre otras; ofrece una orientación de integración de docencia e investigación en el territorio inmediato; y articula un conocimiento donde la visión global y la participación de actores externos se visualizan como necesarios para la adquisición de competencias. En ese sentido, el diseño instruccional de la materia que se describe, orientada a través del modelo educativo Edvolució, predispone una extrapolación positiva a otras disciplinas y asignaturas.

Presentación del artículo: 9 de enero de 2023

Fecha de aprobación: 3 de febrero de 2023

Fecha de publicación: 28 de febrero de 2023

Jiménez-Morales, M. (2023). Hacia una didáctica de la creación artística, educativa y cultural: el diseño instruccional de la asignatura *Fundamentos de realización televisiva* según los principios del marco educativo Edvolució. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 23(74). <http://dx.doi.org/10.6018/red.545031>

## 5. Financiamiento

Esta investigación no ha recibido ninguna subvención específica de los organismos de financiación en los sectores públicos, comerciales o sin fines de lucro.

## 6. Bibliografía

Allegue, L., Jones, S., Kershaw, B., i Piccini, A. (eds). (2009). *Practice-as-Research in performance and screen*, Hampshire y Nueva York: Palgrave MacMillan.

Bagheri, S., Kusters, R., Trienekens, J., y van der Zandt, H. (2016). Classification framework of knowledge transfer issues across value networks. *Procedia CIRP*, 47: 382-387.

Bergala, A. (2015). *La création cinéma*. París: Exhibitions.

Bermejo-Berros, J. (2021). The critical dialogical method in Educommunication to develop narrative thinking. *Comunicar*, 29: 67.

Campbell, M. (2021). Reimagining the creative industries in the community arts sector, *Cultural Trends*, February 2021.

Dovey, J. (2014). Screen media practice research and peer review, *Journal of Media Practice*, 8: 1, 63-70.

Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. Nueva York: Harper and Row.

El Rhalibi, A., Pan, Z. Jin, H., Ding, D., Navarro-Newball, A., Wang, Y. (2018). *E-Learning and Games*. 12th International Conference, Edutainment 2018. Suiza: Springer.

- Loukkola, T., Dakovic, G. (2017). *Learning and Teaching Paper #1. Thematic Groups 2017 Report*. Bruselas: European University Association.
- Furco, A. (2011). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. *The International Journal for Global and Development Education Research*, 1, 71–76.
- Gill, A.S., Irwin, D.S., Ng, R.Y.-K., Towey, D., Wang, T. y Zhang, Y. (2020). The future of teaching post-COVID-19: Microlearning in product design education, *Proceedings of 2020 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering, TALE 2020*, 780-785.
- Hegde, S., Karunasagar, I. (2021). Building Research Competence in Undergraduate Students. *Resonance*, 26, 3, 415-427.
- Jódar-Marín, J.A. (2019). Los nuevos formatos audiovisuales en los cibermedios: del reportaje televisivo al videonews. *Communication and Society*, 32 (4), 63-75.
- Juškevičienė, A., Dagienė, V., Dolgopulovas, V. (2021). Integrated activities in STEM environment: Methodology and implementation practice. *Computer Applications in Engineering Education*, 29 (1), 209-228.
- Korhonen, N. (2017). Television director simulator : Multi-camera streaming application. Tesis extraída de [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/125359/Thesis\\_Nikita\\_Korhonen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/125359/Thesis_Nikita_Korhonen.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Livingston, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies, *The Communication Review*, 7, 1, 3-14.
- Lutkenhaus, R.O., Jansz, J., Bouman, M.P.A. (2020). Toward spreadable entertainment-education: Leveraging social influence in online networks, *Health Promotion International*, 35: 5, 1241-1250.
- MediaLab MIT (2018): Civic Entertainment Project. Proyecto de investigación citado en <https://www.media.mit.edu/projects/civic-entertainment/overview/>
- Parker, J. (2008). Comparing Research and Teaching in University Promotion Criteria, *Higher Education Quarterly*, 62: 3, 237-251.
- Paricio, J. (2020). Cinco principios para una formación del profesorado basada en la idea de Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), en De Alba-Fernández, N. i Porlán, R. (Eds.). *Docentes universitarios: una formación centrada en la práctica*, Madrid: Morata.



- Pinto, M.R., Viola, S., Onesti, A. i Ciampa, F. (2020). Artists residencies, challenges and opportunities for communities' empowerment and heritage. *Sustainability*, 12, 22:2, 1-20.
- OECD. (2015). *Education at a Glance Report*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Paavola, S., Lipponen, L., Hakkarainen, K.. (2004). Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*, 74, 557 -576.
- Ramió, C. (2022). *La Universitat a la cruïlla*. Barcelona: Ara Llibres.
- Rensing, C., de Freitas, S., Ley, T. y Muñoz-Merino, P. J.(Eds.) (2014). *Opening Learning and Teaching in Educational Communities*. Suiza: Springer.
- Reynolds-Cuellar, J., Stump, G.S. y Bagiati, A. Building a Community for Educational Transformation in Higher Education. *Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE*, v. 2020.
- Scolari, C. A. (2020). *Cultura snack. Lo bueno, si breve...* Buenos Aires: La Marca.
- Sharples, M. Adams, A. Alozie, N., Ferguson, R. FitzGerald, E., Gaved, M., McAndrew, P., Means, B., Remold, J., Rienties, B., Roschelle, J., Vogt, K., Whitelock, D. y Yarnall, L. (2015). *Innovating Pedagogy 2015. Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers*. Londres: SRI Education, The Open University
- Stoneman, P. (2010). *Soft innovation: Changes in product aesthetics and aesthetic products*. Oxford: Oxford University Press.
- Syzdykova, Z., Koblandin, K., Mikhaylova, N. y Akinina, O. (2021). Assessment of E-Portfolio in Higher Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, Volume 16, Issue 2, 120-134.
- Van Waveren, C., Oerlemans, L. y Pretorius, T. (2017). Refining the classification of knowledge transfer mechanisms for project-to-project knowledge sharing. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, 20(1), 16-42.
- Vera, S. y Fernández, A. (2016). *La educomunicación. Una estrategia pedagógica para la formación integral de sujetos comunicativos y participativos*. Barcelona: EAE Publishing.

Wellalage, N.H., Locke, S. (2020).

Formal credit and innovation: Is there a uniform relationship across types of innovation?  
*International Review of Economics and Finance*, 70, 1-15.