



APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA BASADA EN PROYECTOS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Estudio de caso en el grado de Comunicación Audiovisual

Application of the methodology based on projects in university teaching.
Case study in the audiovisual communication degree

VICTORIA MORA DE LA TORRE, ANTONIO DÍAZ-LUCENA
Universidad Rey Juan Carlos, España

KEYWORDS

*Higher education
Teaching methodologies
Learning in projects
Professional environment simulation
Innovation in education*

ABSTRACT

The Spanish university system permits opportunities for improvement in its current study plans, since the incorporation of new technologies, together with educational innovations, are driving higher education towards significant changes. This proposal aims to account the case study where an experiential model based on projects is implemented in the subject: Production of Live News programmes on television. Consequently, after the evaluation of this training proposal where more than two hundred and fifty students have participated, it has been determined that it could be a valid and transcendent alternative to be applied in future academic courses.

PALABRAS CLAVE

*Educación superior
Metodologías docentes
Aprendizaje en proyectos
Simulación profesional
Innovación en la educación*

RESUMEN

El sistema universitario español admite oportunidades de mejora en sus planes de estudios actuales, pues la incorporación de nuevas tecnologías, unidas a las innovaciones educativas, están impulsando la enseñanza superior hacia cambios significativos. La presente propuesta pretende dar cuenta del estudio de un caso donde se implementa un modelo experiencial basado en proyectos centrado en la asignatura: Producción de programas informativos en televisión. En consecuencia, tras la evaluación de esta propuesta formativa donde han participado más de doscientos cincuenta alumnos se ha determinado que podría resultar una alternativa válida y trascendente para aplicarse en futuros cursos académicos.

Recibido: 17/ 09 / 2022

Aceptado: 22/ 11 / 2022

1. Introducción

La formación en las universidades de futuros profesionales debe adecuarse a los requerimientos que el sector empresarial demanda. Para ello, los Grados han sido diseñados basándose en la adquisición de competencias generales y específicas (Riesco, 2008) que se recogen en las guías docentes de las asignaturas. La consecución de estos objetivos garantiza la formación de los alumnos en sus estudios superiores con el fin de posicionarlos lo mejor posible en el mercado laboral para afrontar los desafíos que salgan a su paso.

Existen muchas iniciativas metodológicas para alcanzar el éxito de este proceso de adquisición del conocimiento. Destacarían por su popularidad y eficacia la aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y dentro de ellas, por ejemplo, la tecnología *Hyflex* que fomenta el rendimiento de los alumnos universitarios (Sánchez y Martín, 2021) o la apuesta por nuevos modelos de aprendizaje como el *flipped classroom* (Torres *et al.*, 2022), además de la creación de portfolios como diarios de aprendizaje (Palomares, 2011) o la gamificación (Reyes-Cabrera, 2022). De esta manera, la apuesta por el diseño de entornos de aprendizaje personales (Román y Prendes, 2020) están favoreciendo la instrucción y asimilación de contenidos mediante el empleo de herramientas tecnificadas que establecen un modelo de aprendizaje particular, identitario y flexible (García, 2021). Una apuesta y, por tanto, un desafío que apela a la desvinculación del sistema educativo masivo y no adaptativo a las necesidades del individuo. Todo ello tiene la finalidad de proveer al estudiante de los instrumentos suficientes para lograr sus propios objetivos. En este sentido, la metodología basada en proyectos —ABP en adelante— formula una vía de trabajo que concibe un modelo de aprendizaje dirigido, multidisciplinar, cooperativo y constructivista (Agüero Pérez *et al.*, 2019; Valbuena Bohórquez y Alvarado Ortiz, 2020; Espina-Romero, 2022).

La aplicación de este tipo de innovaciones dentro del proceso educativo se ha diseminado con celeridad en todas las disciplinas y a todos los niveles académicos. Por esta razón, se pueden encontrar experiencias en bachillerato (Briones *et al.*, 2022), en educación secundaria obligatoria (Aranda-López, 2022) y en formación profesional (Plo, 2022). Desde el punto de vista del aprendizaje universitario han irrumpido propuestas de esta índole en el área de la educación física (Chiva-Bartoll *et al.*, 2021; Rodríguez *et al.*, 2022), de los videojuegos (Fraile *et al.*; 2021) e incluso en las ciencias sociales (Orozco *et al.*, 2020).

Dentro del alcance de los estudios de Comunicación Audiovisual se han realizado proyectos donde se revisan las diferentes acciones de innovación realizadas (García-Galera *et al.*, 2021). Entre ellas, destacan aquellas que giran alrededor de la creación de medios digitales y empresas informativas (Camacho, 2016; Paniagua-Rojano *et al.*, 2014; Sánchez y Fernández, 2015;), creación de proyectos periodísticos en red (Gertrudix, 2018; Herrero-Diz y Varona-Aramburu, 2017) o incluso relacionados con el ciberperiodismo (Larrondo *et al.*, 2020). El éxito de la aplicación de la metodología ABP en los estudios relacionados con lo digital y redes sociales es evidente. Así pues, a tal efecto, la presente propuesta de innovación adquiere mayor relevancia, si cabe, pues no se han encontrado acciones relacionadas con asignaturas prácticas concernientes a medios de comunicación tradicional como es el caso de la televisión. Mediante la implementación de una metodología centrada en proyectos experienciales, se intentará comprender las posibles consecuencias o desencadenantes que entran forman parte de él para la consecución del currículo de la asignatura de Producción de programas informativos en televisión. Materia impartida en varios grupos, pertenecientes a las titulaciones de Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual y Grado de Periodismo ofertadas en la Universidad Rey Juan Carlos.

Con todo, se parte ubicando al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje de una manera activa y trascendente, que garantizará la adquisición de contenidos y competencias más allá de los límites del aula. Este tipo de metodologías se antojan idóneas para establecer supuestos prácticos por su carácter multidisciplinar, pues vehiculan la integración de las diferentes materias que intervienen en el área de conocimiento elegido. En este sentido, se pone también de manifiesto la consecución de competencias que contribuyan a crear profesionales más proactivos, competitivos, polímatas, pero sobre todo, que destaquen en el trabajo en equipo. Un ejercicio docente que plantea una gran cantidad de nuevos retos que se analizarán a continuación.

2. Objetivos e hipótesis

La implementación de la metodología ABP en el ámbito académico persigue emular de una manera guiada y controlada entornos profesionales reales en los que el estudiante se verá inmerso tras finalizar sus estudios. Por todo ello, tiene cabida este planteamiento que se ha diseñado sobre la obtención de los siguientes objetivos específicos:

- Mejorar la adquisición de contenidos desde un ángulo multidisciplinar.
- Seleccionar y listar el equipamiento técnico y humano necesario para poder elaborar la actividad de una manera profesional.
- Comprobar el valor que el alumnado pueda conceder a la realización de actividades prácticas dentro del contexto de educación superior, pero también, que logren determinar el grado de adecuación de ese aprendizaje basado en proyectos.

- Ser capaces de simular las rutinas de trabajo presentes en cada uno de los diferentes departamentos que intervienen en la creación de un programa informativo de televisión y de su posterior evaluación.
- Organizar y crear una actividad de forma conjunta entre varios docentes de asignaturas diferentes con un mismo fin: facilitar un aprendizaje más experiencial.
- Crear una evaluación mediante el empleo de una rúbrica pertinente que facilite una valoración objetiva del trabajo individual y colectivo desarrollado por el alumnado.
- Fomentar y motivar el interés por las asignaturas mediante su trabajo teórico-práctico.
- Promover, ampliar y consolidar las relaciones entre los estudiantes trabajando en equipo.

Para ello, el proyecto planteado se diseña entorno a las competencias generales y específicas, —recogidas la tabla 1— de la asignatura trabajada con la finalidad de conseguir un aprendizaje completo y significativo.

Tabla 1. Competencias pertenecientes a la asignatura Producción de informativos en televisión.

COMPETENCIAS GENERALES	Comunicar en modo excelente en castellano, escrito y oral.	Gestionar información, proveniente de diversas fuentes, utilizando técnicas de búsqueda, identificación, selección y recogida de información.	Participar activamente en el trabajo en equipos humanos amplios, que implican el acoplamiento de múltiples visiones y tareas desde perspectivas multidisciplinares.	Mantener comportamientos interpersonales eficientes para trabajar en equipo e integrarse de modo fluido en cualquier área funcional de los procesos de gestión y producción de información periodística.
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	Conocer las particularidades del lenguaje audiovisual (imagen y sonido) en su aplicación a la producción periodística.	Utilizar, en modo esencial, las tecnologías audiovisuales apropiadas para la producción de la información periodística audiovisual.	Concebir, producir y realizar, de modo esencial, programas informativos para televisión.	

Fuente: Elaboración propia.

La implementación de estas competencias al proceso de evaluación —posteriormente detallado— ha favorecido la creación de un sistema de trabajo adaptativo y multidisciplinar para los docentes, que conforma un corpus de trabajo dentro del sistema de rúbricas propuesto y de los cuestionarios aplicados.

De esta manera, dos hipótesis de trabajo estructuran esta investigación y se intentarán contestar a lo largo de la misma: H1) Esta propuesta de innovación educativa mejora el rendimiento académico de los estudiantes implicados debido al incremento de su motivación, su trabajo y su aprendizaje; H2) los profesores que participan en esta propuesta conjunta, fruto de la motivación y el esfuerzo de los estudiantes, se sienten más valorados por estos y motivados por el beneficio implícito en la innovación y novedad que representa.

3. Metodología

Empleando una perspectiva exploratoria (Vilches, 2020) consistente en la revisión bibliográfica existente sobre las propuestas de aplicación de la metodología ABP a las diferentes etapas educativas y de forma más específica en la enseñanza universitaria de los Grados pertenecientes a la Facultad de Comunicación, se ha podido construir un marco de partida que permita obtener las bases actuales para elaborar, desarrollar y aplicar procesos de innovación docente en el área de conocimiento (Blanco-Alfonso *et al.*, 2019).

Como indica Prats y Valls: “el diseño, experimentación y evaluación de estrategias didácticas y la creación de materiales y elementos que sirvan para intervenir de manera controlada en el proceso de enseñanza y aprendizaje [...] en profunda relación e interacción en la praxis” (Prats y Valls, 2011, p. 26). Por tanto, la innovación metodológica aplicada al proceso de aprendizaje debe tener muy en cuenta la elaboración de materiales que estén muy ligados a la realidad, es decir, a la propia práctica profesional. En este sentido, el empleo de simulaciones ofrece la oportunidad al estudiante de descubrir y adquirir las habilidades aplicadas al área de conocimiento (Valverde, 2010). Un trabajo que debe ser organizado, diseñado y planificado en función de las competencias que se deben alcanzar en un tiempo y unos plazos específicos, que se constituyen como elementos determinantes para su correcta aplicación (Jones, 2013). Es por ello, que se han tomado como referencia el trabajo de planificación, desarrollo y ejecución planteadas anteriormente por González y Mora (2020), y que exploran esta implementación de trabajo de forma exitosa en el ámbito de la Formación profesional del área de Imagen y sonido; un campo muy similar al que nos ocupa. En consecuencia, las etapas establecidas y adaptadas a las especificaciones propias de materias de Grado, articuladas en la presente propuesta serán las siguientes: *brainstorming*; creación de equipos; simulación; análisis y mejora; ejecución; y valoración.

En la evaluación de esta propuesta se ha aplicado un enfoque cuantitativo donde se han recogido datos con la herramienta de la encuesta. Conocer las opiniones del alumnado por medio de cuestionarios ha brindado la obtención de información sobre su percepción acerca de la actividad propuesta, así como la comprobación del aprendizaje de las competencias asociadas a las materias. El uso de este tipo de herramientas de análisis vehicula la medición de innumerables índices relacionados con el ámbito docente en todas las etapas formativas. Se han empleado para cuantificar la valoración del estudiante con respecto a la actividad docente (Román, 2020), sobre la satisfacción del profesorado (Llorent-Bedmaer *et al.*, 2019), la percepción sobre las carencias y ventajas relacionadas con la implementación de la enseñanza presencial a remoto (Portillo *et al.*, 2020) e incluso, para la medición de factores como el estrés en la docencia (Espinosa-Izquierdo *et al.*, 2021).

En este caso, se ha diseñado una escala Likert para medir las actitudes del alumnado a través de sus opiniones (Briones, 1995), pues se busca traducir los pensamientos y sentimientos de los mismos durante esta actividad de innovación. Con este propósito, se han elegido una serie de ítems que se han dividido en tres segmentos donde su elección transcribe una actitud positiva o negativa sobre el referente que representan. Cada *ítem* ha sido planteado apoyándose en cinco alternativas de respuesta:

- () Totalmente de acuerdo
- () De acuerdo
- () Indiferente
- () En desacuerdo
- () Totalmente en desacuerdo

De esta manera, la recogida de información se ha agrupado en tres cuestionarios: preguntas sobre el desarrollo de la actividad, sobre el resultado de la misma y su evaluación. El primero de ellos (tabla 2) está compuesto por siete preguntas que cuestionan el tiempo empleado en la actividad (1.1), su organización (1.2), la ayuda del docente en todo el proceso (1.3), el valor de la práctica en el proceso de aprendizaje (1.4), la inclusión de las clases magistrales (1.5), las instalaciones habilitadas para la actividad (1.6) y la valoración de los materiales técnicos usados durante la misma (1.7).

Tabla 2. Cuestionario sobre el desarrollo de la actividad

Cuestionario 1						
	Preguntas	T. de acuerdo N (%)	De acuerdo N (%)	Indiferente N (%)	En desacuerdo N (%)	T. en desacuerdo N (%)
1.1	El tiempo destinado a la ejecución de la actividad ha sido el adecuado					
1.2	La organización y planificación docente de la actividad ha sido acertada					
1.3	El apoyo docente durante la actividad ha sido adecuado					
1.4	Se han solventado lagunas de conocimiento detectadas de forma rápida y eficaz					
1.5	La incorporación de master class ha sido adecuada					
1.6	Las instalaciones elegidas han sido adecuadas					
1.7	El equipamiento seleccionado para el desarrollo de la actividad ha sido adecuado					

Fuente: Elaboración propia.

El segmento de autoevaluación del aprendizaje del alumnado (tabla 3) ha sido constituido con ocho cuestiones para llegar a una reflexión más profunda sobre la actividad realizada. Para ello, se ha solicitado valorar los siguientes ítems: mejora de las habilidades comunicativas (2.1), la autocrítica (2.2), el trabajo en equipo (2.3), el respeto a los roles asignados y desarrollados (2.4), la capacidad para delegar responsabilidades (2.5), el aprendizaje a liderar equipos (2.6), el sentido de oportunidad de esta actividad o su dificultad para desarrollarla debido a los cruces con otras asignaturas y/o tareas (2.7) y, por último, una valoración global de la práctica.

Tabla 3. Cuestionario sobre el resultado de la actividad

Cuestionario 2						
	Preguntas	T. de acuerdo N (%)	De acuerdo N (%)	Indiferente N (%)	En desacuerdo N (%)	T. en desacuerdo N (%)
2.1	He mejorado mis habilidades comunicativas					
2.2	He mejorado mi autocrítica					
2.3	He aprendido a trabajar en equipo					
2.4	He aprendido a respetar los roles propuestos					
2.5	He aprendido a delegar					
2.6	He mejorado mi liderazgo					
2.7	El desarrollo de esta actividad ha repercutido negativamente en el tiempo y dedicación con respecto a otras asignaturas					
2.8	Mi valoración global de la actividad ha sido					

Fuente: Elaboración propia.

Se concluye la recogida de información con un tercer cuestionario (tabla 4) enfocado en la evaluación y *feedback* compartido por los docentes a los alumnos. Este tramo ayudará a mejorar la calidad docente habiéndose segmentado en cuatro temas: la valoración de la comunicación de los resultados (3.1), la evaluación de esos resultados (3.2), la valoración de la evaluación de todo el proceso (3.3) y el asesoramiento docente y eficacia de la retroalimentación a lo largo del proceso.

Tabla 4. Cuestionario sobre la evaluación de la actividad

Cuestionario 3						
	Preguntas	T. de acuerdo N (%)	De acuerdo N (%)	Indiferente N (%)	En desacuerdo N (%)	T. en desacuerdo N (%)
3.1	Los ítems a evaluar han sido bien comunicados por los profesores					
3.2	Los resultados obtenidos han sido satisfactorios en función del esfuerzo realizado					
3.3	El proceso de evaluación se adecúa a la actividad realizada					
3.4	Los docentes han compartido un <i>feedback</i> eficaz durante el proceso de desarrollo de la actividad					

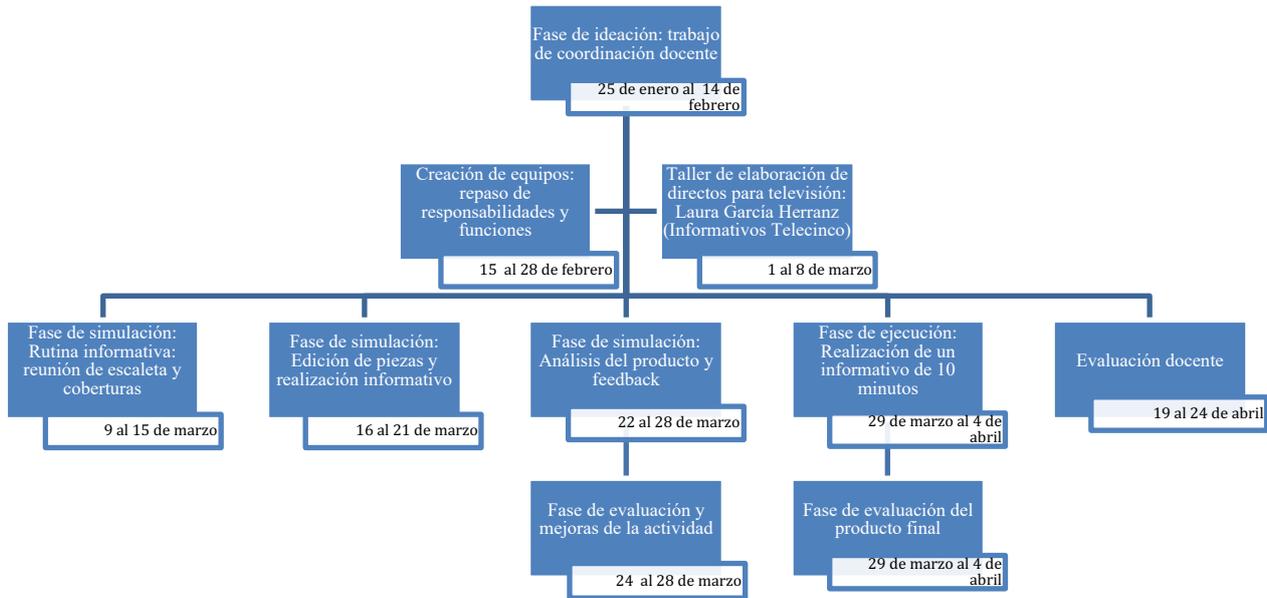
Fuente: Elaboración propia.

Este último, ha servido de herramienta cuantitativa para valorar la acción del profesorado. Los datos arrojados han permitido establecer conclusiones generales e identificar de cuestiones de mejora relacionables (Latorre *et al.*, 2021). Asimismo, se ha trabajado en reuniones de claustro mediante discusiones sobre los *ítems* extraídos de la encuesta (García-Olalla *et al.*, 2022). En este punto se destaca la labor de los docentes implicados por el gran esfuerzo que ha supuesto la implementación de la actividad. Así pues, la buena organización y coordinación de los profesores se antoja necesaria para completar la actividad con éxito. Por ello, se ha generado una calendarización de las fases y necesidades utilizando un diagrama de Gant para desplegar las dinámicas grupales (García-Galera *et al.*, 2021).

4. Estudio de caso: Desarrollo de la actividad

La actividad planteada tiene como objetivo situar al estudiante en un entorno profesional mediante la simulación de una rutina laboral propia de una redacción de televisión. Para su planificación se contaron con doscientos cincuenta alumnos que impartieron la asignatura de Producción de programas informativos en televisión, en varios grupos, y pertenecientes a las titulaciones de Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual y Grado de Periodismo, ofertadas en la Universidad Rey Juan Carlos. En el desarrollo de ésta, se ha contado con el formato de *master class* presentado por profesionales en activo que han aportado una gran cantidad de detalles y utilidades, aparte de confianza y motivación en el alumnado. La simulación de la rutina informativa propia de una cadena de televisión ha impulsado a los participantes en la tarea para que completen todas sus funciones y objetivos planteados en la práctica diaria de una redacción de informativos. La planificación de la propuesta se programó para el segundo cuatrimestre y se estructuró mediante un proceso de seis etapas, como se recoge en la Figura 1 y que permite poder visualizar cómo se ha organizado, planteado y temporalizado para hacerse efectiva.

Figura 1. Etapas y calendarización de los diferentes procesos de la actividad.



Fuente: de elaboración propia.

Fase de ideación o brainstorming: En este primer punto la iniciativa de la coordinación docente marca el inicio de esta acción. Una vez planteada y estructurada se explicó a los alumnos de los diferentes grados, y, se establecieron los criterios de evaluación aplicables al proceso de enseñanza-aprendizaje. Acto seguido, se organizaron unas sesiones de *brainstorming* a dos niveles: un grupo se dedicó a una parte práctica, mientras que el otro se encargó de testear el proceso y establecer las técnicas de evaluación del producto para poder analizar el alcance sobre la audiencia efectiva.

Fase de construcción y asentamiento: Una vez conocido el formato del programa en directo y sus principales características, se procedió a la asignación de grupos de trabajo en los diferentes roles técnicos y periodísticos presentes en una redacción de informativos. En esta etapa se hizo necesario, y de forma simultánea, la organización de un taller de locución y de realización de directos que fue impartido por la jefa de redacción de Andalucía de Informativos Telecinco de fines de semana: Laura García Herranz. El taller con una duración de doce horas se dividió en dos partes: una teórica y su aplicación práctica.

Fase de simulación: Fue aglutinada en tres etapas: una inicial, de explicación de la escaleta donde se valoran y deciden las coberturas que se van a realizar y el tipo de pieza informativa. A continuación, se procedió a la asignación de equipos ENG (*Electronic News Gatering*) y su tarea de grabación específica. Y, por último, la edición de las imágenes en bruto traídas por los equipos ENG y que se convirtieron en piezas. Con todo, elaborada esta tarea se procedió a ensayar el Informativo.

Fase de ejecución: Comprende la realización del programa Informativo final, cuyo producto fue visionado junto con los alumnos para poder identificar y valorar los aspectos mejorables y aciertos a nivel estético, de contenido y de planificación.

Fase de evaluación docente: Una vez finalizada la creación, grabado y análisis del programa se inició la evaluación del resultado. Conjuntamente, las competencias transversales mentadas y aplicadas (trabajo en equipo, liderazgo, proactividad, etc.) fueron calificadas mediante un cuestionario de autoevaluación realizado por cada equipo en el que se instaba a una reflexión individual pero también colectiva. De este informe se extrajo un porcentaje que formaría parte de la valoración final de la actividad. De igual modo, en la calificación docente, se introdujo y aplicó una rúbrica que valoraba las competencias, generales y específicas de la asignatura, listadas en la tabla 1. Esta herramienta permitió estimar el desempeño de los estudiantes de una manera integral (Saltos y Rodríguez, 2022). Con el objeto de conocer los aciertos y los errores en la planificación y desarrollo de la propuesta, se elaboró una encuesta de satisfacción Likert a los estudiantes dividida en tres grandes segmentos: actuación docente, organización, elaboración y ejecución de la actividad, y, la evaluación de esta.

Desde un punto de vista analítico, respecto a los resultados académicos obtenidos en cursos anteriores, se ha demostrado el incremento de éxito de la asignatura sobre un 15%. Resultado tangible en la asignatura de Producción de programas Informativos en televisión que se ha incrementado su tasa del 65% al 80% de aprobados en el curso 20-21. Números que además quedan reforzados por el incremento en la nota media alcanzada en la misma.

A continuación, se explicarán los datos extraídos de la realización de la encuesta, anteriormente explicada, con el objetivo de extraer aquellos puntos más significativos tanto de acierto como de mejora. Desde el punto de vista de la valoración de la propuesta realizada, como se recoge en la tabla 5, se ha percibido una buena organización y estructuración, destacando en este punto la planificación docente con más de un 78,5 % de respuestas totalmente o de acuerdo con ello. Aspectos más funcionales como los espacios seleccionados para llevarla a cabo, o el equipamiento puesto a disposición de los alumnos para su ejecución se han visto ampliamente respaldados. Se hace muy representativa la relevancia que han percibido sobre el empleo de *master class* para ampliar contenidos- 95,7%-, así como la rapidez de actuación a la hora de solventar lagunas por parte del equipo docente- 77,3%. Como propuesta de mejora, se pone de manifiesto la necesidad de adecuar mejor el tiempo destinado a la ejecución de la propuesta.

Tabla 5. Resultados obtenidos sobre el desarrollo de la actividad

Cuestionario 1: resultados						
	Preguntas	T. de acuerdo N (%)	De acuerdo N (%)	Indiferente N (%)	En desacuerdo N (%)	T. en desacuerdo N (%)
1.1	El tiempo destinado a la ejecución de la actividad ha sido el adecuado	76 (32,6%)	70 (30%)	56 (24%)	30 (12,9%)	1 (0,4%)
1.2	La organización y planificación docente de la actividad ha sido acertada	120 (51,5%)	63 (27%)	25 (10,7%)	7 (3%)	18 (7,7%)
1.3	El apoyo docente durante la actividad ha sido adecuado	125 (53,6%)	60 (25,8%)	24 (10,3%)	11 (4,7%)	13 (5,6%)
1.4	Se han solventado lagunas de conocimiento detectadas de forma rápida y eficaz	180 (77,3%)	23 (9,9%)	15 (6,4%)	8 (3,4%)	7 (3%)
1.5	La incorporación de master class ha sido adecuada	223 (95,7%)	1 (0,4%)	5 (2,1%)	2 (0,9%)	2 (0,9%)
1.6	Las instalaciones elegidas han sido adecuadas	200 (85,8%)	11 (4,7%)	7 (3%)	0 (0%)	15 (6,4)
1.7	El equipamiento seleccionado para el desarrollo de la actividad ha sido adecuado	203 (87,1%)	15 (6,4%)	11 (4,7%)	4 (1,7%)	0 (0%)

Fuente: Elaboración propia.

La adquisición de competencias mediante la *praxis*, como se recoge en la tabla 6, ha puesto de manifiesto la gran aceptación de este tipo de propuestas en la práctica docente. Para 214 de los 250 alumnos que han participado en el proyecto ha sido percibida, de manera general, de forma muy satisfactoria. En este sentido, la mejora sustancial de las habilidades comunicativas —92,3%—, seguido del respeto y adecuación de los roles profesionales —84,5%— y el aprendizaje a delegar —84,5 %— han sido las destrezas más señaladas en cuanto a su aprendizaje.

Tabla 6. Resultados obtenidos sobre percepción de adquisición de competencias

Cuestionario 2: resultados						
	Preguntas	T. de acuerdo N (%)	De acuerdo N (%)	Indiferente N (%)	En desacuerdo N (%)	T. en desacuerdo N (%)
2.1	He mejorados mis habilidades comunicativas	215 (92,3%)	3 (1,3%)	5 (2,1%)	5 (2,1%)	5 (2,1%)
2.2	He mejorado mi autocrítica	156 (67%)	35 (15%)	24 (10,3%)	9 (3,9%)	9 (3,9%)
2.3	He aprendido a trabajar en equipo	146 (62,7%)	54 (23,2%)	20 (8,6%)	7 (3%)	6 (2,6%)
2.4	He aprendido a respetar los roles propuestos	186 (79,8%)	15 (6,4%)	20 (8,6%)	8 (3,4%)	4 (1,7%)
2.5	He aprendido a delegar	197 (84,5%)	20 (8,6%)	8 (3,4%)	8 (3,4%)	0 (0%)
2.6	He mejorado mi liderazgo	96 (41,2%)	53 (22,7%)	24 (10,3%)	45 (19,3%)	15 (6,4%)
2.7	El desarrollo de esta actividad ha repercutido negativamente en el tiempo y dedicación con respecto a otras asignaturas	211 (90,6%)	1 (0,4%)	16 (6,9%)	3 (1,3%)	2 (0,9%)
2.8	Mi valoración global de la actividad ha sido	214 (91,8%)	1 (0,4%)	7 (3%)	1 (0,4%)	10 (4,3%)

Fuente: Elaboración propia.

En el apartado destinado a comentarios, los alumnos han manifestado su percepción con respecto a la presencia de solapamiento entre contenidos presentes en otras materias, así como la necesidad de ampliar los *timing* en algunos de los procesos para que la realización se pudiera llevar a cabo con una mayor solvencia. Algunos encuestados han señalado negativamente la falta de tiempo que este tipo de actividades genera en el plan de estudios. Con todo, los estudiantes han hecho hincapié en dos aspectos más allá de los **ítems** preguntados. El primero de ellos reside en los consejos proporcionados por la profesional del sector traída. Todos acreditaron la importancia del conocimiento que se transmiten los profesionales con experiencia laboral en la materia: detalles e información de primera mano que difícilmente se concitan y reúnen en los manuales. Y, en segunda instancia, la

integración en el proceso de competencias transversales como el trabajo en equipo proactividad, independencia en el proceso y habilidades comunicativas.

Tabla 7. Resultados obtenidos sobre percepción de adquisición de competencias

Cuestionario 3: resultados						
	Preguntas	T. de acuerdo N (%)	De acuerdo N (%)	Indiferente N (%)	En desacuerdo N (%)	T. en desacuerdo N (%)
3.1	Los ítems a evaluar han sido bien comunicados por los profesores	215 (92,3)	1 (0,4%)	0 (0%)	7 (3%)	10 (4,3%)
3.2	Los resultados obtenidos han sido satisfactorios en función del esfuerzo realizado	201 (86,3%)	15 (6,4%)	16 (6,9%)	0 (0%)	1 (0,4%)
3.3	El proceso de evaluación se adecúa a la actividad realizada	189 (81,1%)	24 (10,3%)	15 (6,4%)	3 (1,3%)	2 (0,9%)
3.4	Los docentes han compartido un feedback eficaz durante el proceso de desarrollo de la actividad	176 (75,5%)	16 (6,9%)	9 (3,9%)	6 (2,6%)	26 (11,2%)

Fuente: Elaboración propia.

Desde el punto de vista de la actuación docente, como se recoge en la tabla 7, la evaluación de actividad propuesta se ha percibido muy adecuada. Destacando la comunicación de los aspectos evaluables de forma clara —92,3%— y arrojando una calificación en consonancia con el esfuerzo, según la propia percepción de los estudiantes —86,3%—. En última instancia, la aportación de retroalimentación a lo largo de las diferentes fases en las que se ha organizado el trabajo, a mostrado un porcentaje de mejora a tener en cuenta, como muestra el 17,7 % de los participantes que han mostrado este sentimiento negativo.

Asimismo, se ha podido apreciar un incremento cuantitativo en las calificaciones docentes basándose en los resultados cuantificables realizados por la Universidad al finalizar la asignatura, pero también cualitativas si se valora la implicación de los alumnos en la asignatura, salvo en aquellos casos en los que parte del alumnado se ha desmarcado de la propuesta y ha decidido no continuar con la asignatura (7%). En este caso, se han acusado primordialmente razones de horario (3%) laborales y/o incompatibilidad con la realización de prácticas (4%).

Desde la perspectiva docente, se ha realizado un análisis crítico conjunto, que ha permitido conocer algunos hitos de mejora como; la posibilidad de flexibilización de las tareas asignadas, la necesidad de trabajar en la gestión académica entre aquellas asignaturas que tengan una relación directa con las propuestas y que se impartan en otros cuatrimestres para evitar el solapamiento de contenidos; o, la búsqueda de acciones motivacionales para aquellos estudiantes que no demuestren un alto nivel de implicación en la material. A nivel de esfuerzo, el claustro señala la gran carga de trabajo a nivel organizativo y de seguimiento.

5. Discusión

Los métodos docentes en el sistema universitario están experimentado un gran cambio, pues los procesos de enseñanza-aprendizaje parecen finalmente redirigirse hacia el alumnado, poniendo a éste en el centro del proceso y, por lo tanto, planteando una mayor autonomía, proactividad y pensamiento crítico de los mismos. En este sentido, la metodología basada en proyectos elabora y recrea situaciones cotidianas reales en un entorno controlado por el profesor, que se distancia de la tradicional adquisición teórica de contenidos. Se fomenta la toma de decisiones dentro de equipos de trabajo mediante la búsqueda y análisis de la información que facilite la transferencia de conocimientos que puedan ser replicados, posteriormente, en el contexto profesional (Peoza y Labra, 2000).

La aplicación de la metodología ABP en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Producción de programas informativos en televisión ha cosechado una serie de resultados y que su lectura puede organizarse en diferentes niveles. A nivel de currículo, los estudiantes han mejorado la adquisición de los conocimientos teórico-prácticos asociados a la asignatura “aprendiendo a hacer” (Delors, 1996) y dejando a un lado la memorización sistemática. De la misma forma, como ha ocurrido con el empleo de otras metodologías que tienen esta base, se ha podido comprobar como se han potenciado conceptos como la elaboración de documentación técnica y su empleo durante la ejecución del producto informativo o la adecuación de las diversas herramientas de análisis. Dos bloques que se han constituido como los grandes pilares teórico- prácticos asimilados, confirmando por tanto la teoría de Wagner y otros (2009) que aboga por la búsqueda de información y su análisis como herramienta vehicular para adquisición de estas. Una asimilación e interiorización de contenidos eficiente y eficaz desde un análisis crítico, significativo, reflexivo (Castro-Martín y Silvia-Lorente, 2022).

Desde un punto de vista más transversal, se ha fomentado capacidades individuales como la toma de decisiones, la autonomía, el esfuerzo, habilidades comunicativas o la autogestión (Botella y Ramos 2020). Mientras que, desde un foco más grupal, el trabajo en equipo, la adecuación a unos recursos limitados a un proyecto, la empatía o la

jerarquización del proceso y la aceptación de los roles, han constituido los elementos principales de la dinámica activa propuesta. La naturaleza de simulación de la actividad ha fomentado la autocrítica y el espíritu crítico como ha señalado Labrador (2008). El alumno es capaz de enfrentarse a una situación real y modifica su papel de actuación sobre el proceso de enseñanza siendo más participativo y proactivo. Es capaz de utilizar sus propios conocimientos y mejorarlos para reconfigurar las estructuras ya existentes y crear un aprendizaje significativo, como propone Ausbel (Moreira, 1993).

6. Conclusiones

La elaboración de un producto informativo como objeto final de la asignatura de Producción de informativos en televisión, es una propuesta representativa de la aplicación de la metodología ABP a los estudios superiores de Comunicación. Se ha podido comprobar con la exposición de este proyecto, el peso y trascendencia que adquiere generar contenidos prácticos en las enseñanzas universitarias. En este sentido, desde aquí, se piensa que, si se incrementara este tipo de proyectos que tienen como objetivo la rápida y eficaz adaptación de los alumnos al mercado laboral, encuentren menos diferencias entre los dos ámbitos. Una oportunidad que les proporcionará una mejor preparación para solventar los desafíos venideros que les surjan en su carrera profesional porque mediante estas experiencias muchos de los nuevos retos les serán ya familiares y conocidos.

De igual modo, se ha de constatar que los estudiantes han alcanzado satisfactoriamente las competencias generales y específicas recogidas en las guías docentes de la asignatura trabajada como se ha enunciado en resultados. Así pues, llegados a este punto, la adquisición de competencias transversales a la materia citadas y trabajadas (habilidades comunicativas, proactividad, liderazgo o trabajo en equipo) han sido clave para la integración del alumno en el proyecto. Puntos de apoyo cruciales que estructuran el aprendizaje multidisciplinar que facilita que los estudiantes sean más autónomos y competitivos en todos los niveles. Por tanto, la aplicación de esta metodología ABP ha favorecido la recreación de un espacio de trabajo en el que el alumnado ha sido capaz de asumir todos los perfiles presentes en el proceso de creación de un informativo de televisión y su análisis de resultados posterior. De esta manera, se han creado sinergias entre los integrantes de las dos asignaturas para resolver los problemas que han ido surgiendo entre la convergencia de ambas especialidades.

Asimismo, este tipo de iniciativas basada en aprender-haciendo, suponen un reto organizativo y académico mayor. La figura del docente debe estar presente y alerta en todas las etapas del proceso, de modo que su guía y motivación funda una relación más fuerte con el alumnado donde se genera un ambiente de confianza, complicidad y respeto en el que un aprendizaje anhelado y trascendente conforma la piedra angular de todo el proceso. El cambio en la relación entre ambos propicia un continuo aprendizaje mutuo, no exento de nuevos escollos a salvar, como la dificultad añadida que impone el tiempo y la atención a otras asignaturas del propio cuatrimestre. Obstáculos que han puesto de manifiesto la necesidad de involucrar al mayor número de materias posibles para constituir un proyecto unitario que facilite todo el proceso, así como un mayor número de estudiantes involucrados. Por todo ello, se ha podido comprobar cómo el empleo de la metodología basada en proyectos es una apuesta de éxito que proporciona la conversión de un espacio educativo en un entorno más propicio que facilita la integración del estudiante en la esfera laboral (Castro y Domínguez, 2018).

Y, por último, hay que destacar la importancia, oportunidad y necesidad de seguir trabajando con nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje para lograr cambios significativos en el ámbito académico universitario donde se puedan implementar. En este sentido, se ha detectado como hito de mejora e implementación futura la posibilidad de emitir el Informativo en directo en las principales redes sociales con la finalidad de poder entablar una mejor relación entre los miembros implicados en el proyecto. De esta manera, también se podría combinar esta nueva actividad con la convergencia que se puede encontrar con la colaboración de los alumnos de Investigación de Audiencias, quienes podrían medir los resultados del público que ha visionado este espacio. Concluyendo, esta propuesta elevaría el nivel de resultados para ser analizados y así obtener una mayor retroalimentación sobre la que trabajar.

Referencias bibliográficas

- Agüero Pérez, M. M., López Fraile, L. A. & Pérez Expósito, J. (2019). Challenge Based Learning como modelo de aprendizaje profesionalizante. Caso del programa Universidad Europea con Comunica +A. *Vivat Academia, Revista de Comunicación*, 149, 1-24. <http://doi.org/10.15178/va.2019.149.1-24>
- Aranda-López, H. (2022). Aprendizaje basado en Proyectos con material manipulativo para enseñar Geometría en 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Universidad Internacional de La Rioja.
- Botella, A. M., y Ramos, P. (2020). Motivación y Aprendizaje Basado en Proyectos: una Investigación-Acción en Educación Secundaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 295- 320. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.4493>
- Blanco-Alfonso, I., García-Galera, C. y Tejedor, S. (2019). El impacto de las fake news en la investigación en Ciencias Sociales. Revisión bibliográfica sistematizada. *Historia y comunicación social*, 24(2), 449-469. <https://doi.org/10.5209/hics.66290>
- Briones, G. (1995). *Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales*. [2ª EDICIÓN]. Trillas, México.
- Briones, M. A. Z., Díaz, A. H., y Bravo, K. L. M. (2022). Abordaje metodológico para instrumentar el aprendizaje basado en proyectos en el bachillerato general unificado. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(17), 132-151. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i17.694>
- Camacho, I. (2016). Una experiencia de aprendizaje basado en proyectos en el grado de periodismo. En VV.AA. *Libro de actas del IX Congreso iberoamericano de docencia universitaria*, (pp. 391-395). www.aidu-asociacion.org/una-experiencia-de-aprendizaje-basado-en-proyectos-en-el-grado-de-periodismo
- Castro, B., y Domínguez, S. (2018). Design for Change en la escuela. Una experiencia de Aprendizaje y Servicio entre la universidad y el colegio. En H. del Castillo (Ed.) *Educación y Compromiso Social: Aprendizaje Servicio (ApS) y otras metodologías*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Castro-Martín, B., y Silva-Lorente, I. (2022). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) e interdisciplinariedad como ejes para el desarrollo profesional. *Aula de Encuentro*, 24(1), Investigaciones, 77-101.
- Chiva-Bartoll, Ò., Capella Peris, C., y Pallarès Piquer, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277-293. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones Unesco. Compendio Santillana.
- Dubé, L., y Paré, G. (2003). Rigor in information systems positivist case research: Current practices, trends, and recommendations. *MIS Quarterly*, 27, 597-636. <https://doi.org/10.2307/30036550>
- Espina-Romero, L. C. (2022). Procesos de Enseñanza-Aprendizaje Virtual durante la COVID-19: Una revisión bibliométrica. *Revista De Ciencias Sociales*, 28(3), 345-361. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i3.38479>
- Espinosa-Izquierdo, J. G., Peña, F. L. M., y Romero, J. F. G. (2021). El Síndrome Burnout y su efecto en el desempeño docente en tiempo de pandemia. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 670-679.
- Fraile-Fernández, F. J., Martínez-García, R., de Prado-Gil, J., y Ugidos-Carrera, J. M. (2022). Utilización de Motores Gráficos de Videojuegos en Entornos de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). *Brazilian Journal of Development*, 8 (3). <https://doi.org/10.34117/bjdv8n3-167>
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 09-32. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García-Galera, M., Martínez-Nicolás, M., y Del-Hoyo-Hurtado, M. (2021). Innovation in journalism educational programmes at university. A systematic review of educational experiences at Spanish universities. *Profesional de la información*, 30(3), <https://doi.org/10.3145/epi.2021.may.07>
- García Olalla, A. M., Villa Sánchez, A., Aláez, M., y Romero-Yesa, S. (2022). Aplicación y resultados de un sistema para evaluar la calidad de la docencia universitaria en una década de experimentación. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 51-68. <https://doi.org/10.6018/rie.401221>
- Gertrudix, M. (2018). Desarrollo de competencias profesionales en Periodismo semipresencial mediante REAs, contrato de tareas y Plan Keller. En *Banco de buenas prácticas docentes URJC*.
- González Caballero, M.M., y Mora de la Torre, V. (2021). La metodología de simulación profesional como herramienta para la adquisición de competencias en la formación profesional: Estudio de casos. *Revista Inclusiones*, 8, 332-358.
- Herrero-Diz, P., y Varona-Aramburu, D. (2017). La primera vuelta al mundo multimedia: enseñanza de periodismo digital a través del aprendizaje basado en proyectos colaborativos. *Textual & visual media*, 10, 205-218. <https://textualvisualmedia.com/index.php/txtvmedia/article/view/47>
- Jones, K. (2013). *Simulations: A handbook for teachers and trainers*. Routledge.
- Moreira, M. A. (1993). La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel. Enfoques Didácticos, 1. Fascículos de CIEF Universidad de Río Grande do Sul Sao Paulo.
- Labrador Piquer, M., y M. Andreu A. (2008). *Metodologías activas. Grupo de innovación en metodologías activas*

(GIMA). Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.

- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2021). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones experiencia.
- Larrondo, A., Canavilhas, J., Fernandes-Teixeira, J., Martins, G.; Meso, K.; Pérez-Dasilva, J.; Peña-Fernández, S., y Zamith, F. (2020). Educational innovation for the internationalization and convergence of university teaching of online journalism in Ibero-America. *Anàlisi*, 62, 35-56. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3264>
- Llorent-Bedmar, V., y Cobano-Delgado Palma, V. (2019). Análisis crítico de las encuestas universitarias de satisfacción docente. *Revista de Educación*, 385, 91-117. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-418>
- Palomares Ruiz, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604. www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_25.pdf
- Paniagua Rojano, F.J., Gómez Aguilar, M., y González Cortés, M. E. (2014). Incentivar el emprendimiento periodístico desde la Universidad. *Revista Latina De Comunicación Social*, 69, 548-570. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1024>
- Prats, J., y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35. Recuperado de <http://attic.uv.es/index.php/dces/article/view/2360/1916>
- Plo, M. (2022). *Recomendaciones para la reforma de la Formación Profesional en España*. <https://fe.ccoo.es/d6ce3dc48a48e4fdb00e997a8939ca9e000063.pdf>
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19. *Educación Media Superior y Educación Superior. Propósitos y Representaciones*, 8 (SPE3), e589. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Riesco González, M. (2008) El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-106. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1892>
- Reyes-Cabrera, W. (2022). Gamificación y aprendizaje colaborativo en línea: un análisis de estrategias en una universidad mexicana. *Alteridad*, 17(1), 24-35. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.02>
- Rodríguez Torres, Á. F., Chicaiza Peneida, L. E., y Cusme Torres, A. C. (2021). Metodologías emergentes para la enseñanza de la Educación Física (Revisión). *Revista científica Olimpia*, 19(1), 98-115. Recuperado a partir de <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/2938>
- Román García, M.M., y Prendes Espinosa, M. P. (2020). Entornos Personales de Aprendizaje: instrumento cuantitativo para estudiantes universitarios (CAPPLE-2). *EduTec. Revista Electrónica de tecnología educativa*, 73, 82-104. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1709>
- Román Mendoza, E. (2020). La evaluación del profesorado universitario en tiempos de pandemia: los sistemas online de gestión de encuestas de satisfacción estudiantil. *Campus Virtuales*, 9(2), 61-70. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/736/413>
- Saltos Chaglia, Á. E. y Rodríguez González, R. (2022). La rúbrica como herramienta de evaluación integral de las destrezas con criterio de desempeño. *Revista Mapa*, 6(27). <https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/331>
- Sánchez Duarte, J. M., y Fernández Romero, D. (2015). Pensar con la acción. Aprendizaje por proyecto en la enseñanza del periodismo digital. *Opción*, 31(5), 856-870. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20686>
- Sánchez, F. J. G. y Martín, A. R. (2021). Incremento del rendimiento universitario tras la implantación de un sistema Hyflex de enseñanza. *Edunovatic2021. Conference proceedings: 6th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (518-521). Adaya Press.
- Sangrà Morer, A. (2020). Tiempo de transformación educativa. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 22 - 27. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3249>
- Rodríguez Jiménez, F. J., Pérez-Ochoa, M. E., y Ulloa-Guerra, Óscar. (2021). Aula invertida y su impacto en el rendimiento académico: una revisión sistematizada del período 2015-2020. *EDMETIC*, 10(2), 1-25. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.13240>
- Orozco Alvarado, J. C., Cruz Acevedo, A. A., y Díaz Pérez, A. A. (2020). Simulación como estrategia didáctica en las prácticas de formación docente. Experiencia en la carrera Ciencias Sociales. *Revista Torreón Universitario*, 9(25), 16-28.
- Peoza, C. y Labra, J. (2000). *Las estrategias del aprendizaje, una propuesta en el Contexto Universitario*. Serie material de apoyo a la docencia. N°10. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Valverde Berrocoso, J. (2012) Aprendizaje de la historia y simulación educativa, *Tejuelo*, 9, 83-99.
- Valbuena Bohórquez, A. R., & Alvarado Ortíz, J. J. (2020). La interactividad de las herramientas tecnológicas en el

desarrollo del pensamiento lógico en educación básica secundaria. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 253, 1-17. [https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25\(3\).1-17](https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25(3).1-17)

Vilches, L. (2020). *La investigación en comunicación: Métodos y técnicas en la era digital*. Gedisa.

Wagner, D, Bane, M., y Sander, J. (2009). Turning simulation into reality: Increasing student competence and confidence. *Journal of Nursing Education*, 48(8), 465-467.