

LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN EN EL APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS (PBL)

José Ignacio Lorente Bilbao
Universidad del País Vasco
eneko.lorente@ehu.es

Patxi Doblas Pozo
Universidad del País Vasco
patxi.doblas@ehu.es

Iñaki Zaldumbide Amezaga
Universidad del País Vasco
ignacio.zaldumbide@ehu.es

Resumen

La renovación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje ha puesto el énfasis en la actividad que los estudiantes desarrollan en el proceso de construcción de los aprendizajes.

El aprendizaje orientado a proyectos (PBL) es una metodología proactiva basada en la autonomía con que los alumnos enfocan tanto el diseño del proyecto de aprendizaje, como el significado atribuido al mismo.

La experiencia de implantación PBL orientada al desarrollo de la competencia en comunicación como eje del aprendizaje cooperativo, ha tenido como resultado una mayor implicación y valoración positiva de los estudiantes acerca de la autonomía y colaboración en el proceso de aprendizaje.

Texto de la comunicación

Las metodologías tradicionales basaban las relaciones de enseñanza-aprendizaje en la transmisión eficaz de conocimiento, siguiendo un modelo comunicativo que privilegiaba la acción del docente, en detrimento del trabajo del alumno reducido a mero receptor de mensajes. La renovación metodológica impulsada con motivo de la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) privilegia, por el contrario, la actividad del discente en el proceso de aprendizaje, confiándole mayor participación y autonomía en la construcción de sus propios aprendizajes. Sin embargo, el planteamiento comunicativo que orienta estas nuevas prácticas y su profundización como competencia que posibilita a los alumnos desarrollar el aprendizaje autónomo, en interacción con diversos contextos socio-comunicativos, ha quedado frecuentemente soslayada en el diseño docente.

El aprendizaje orientado a proyectos (PBL) es una metodología educativa proactiva basada en la autonomía con que los alumnos enfocan tanto el diseño y desarrollo del proyecto de aprendizaje, como el significado atribuido al mismo, todo ello en un entorno cooperativo de trabajo en equipo, en el que la implicación de competencias comunicativas resulta determinante.

Este trabajo¹ propone una metodología basada en PBL y en el concepto habermasiano de “acción comunicativa” en el que ésta no sólo afecta al modo en que los estudiantes intercambian informaciones con el fin de desarrollar el proyecto en curso, sino que se interesa de forma especial por la forma en que los estudiantes negocian, acuerdan entre sí y atribuyen significado a las actividades que emprenden, desde la misma conceptualización del objetivo del aprendizaje, hasta la pertinencia de los resultados alcanzados.

Esta forma de enfocar el aprendizaje implica también una reflexión educativa de alcance paradigmático, un modo de pensar las relaciones de enseñanza-aprendizaje, trasladando el foco de atención de la eficiencia de los procedimientos y metodologías

¹ El trabajo forma parte del proyecto de “La competencia en comunicación en el aprendizaje orientado a proyectos”, perteneciente al Programa de Innovación Educativa (PIE 09/11) de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, donde viene experimentándose en diversas materias relacionadas con la creatividad, pertenecientes a los grados de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas.

docentes, hacia un planteamiento más hermenéutico atento a la pertinencia y significado con que los alumnos se implican en las mismas. Este enfoque plantea también la interpretación crítica de las relaciones de enseñanza-aprendizaje y a las determinaciones impuestas por el marco institucional y por el dispositivo educativo en el que se inscriben.

Pese a que el trabajo mediante proyectos no ha sido extraño al planeamiento formativo en muchos ámbitos y áreas de conocimiento, ha chocado frecuentemente con un pensamiento y organización educativos que observan el currículum como un agregado de materias cuyo referente disciplinar guía la lógica constructiva del conocimiento, independientemente de la forma pedagógica destinada a su enseñanza y aprendizaje.

Esta dificultad para integrar el aprendizaje mediante proyectos ha dado lugar a dos enfoques de la metodología que denominaremos “aprendizaje *por* proyectos” y aprendizaje *con* proyectos”, donde el valor de la preposición reside precisamente en el tipo de relación desde la que se piensan el aprendizaje y los proyectos. Así, mientras el aprendizaje *por* proyectos responde a una metodología de enseñanza centrada en el docente, quien diseña y planifica el proyecto para alcanzar unos objetivos predeterminados, el aprendizaje *con* proyectos se centra en la actividad del estudiante, quien negocia el sentido y orientación del proyecto y consecuentemente, asume su implicación y participación en el mismo desde el interés, la autonomía y las capacidades de que dispone. El aprendizaje por proyectos es un elemento más de la cadena productiva encargada de conducir a los alumnos a la consecución de unos objetivos previamente fijados por el docente y la institución académica, sin entrar a considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni el horizonte comunicativo que se despliega ante el estudiante. Al quedar fijado en el objetivo a alcanzar la formulación de los logros esperados a través del proyecto y siendo éstos previsibles y prefigurados por el docente, la estrategia comunicativa a seguir por el alumno consiste en identificar tales logros y satisfacer la expectativa de evaluación esperada por el docente. La implicación del alumno en el proyecto se cifra entonces en la capacidad para satisfacer las expectativas del docente mediante resultados conformes con los objetivos de la materia, sin que el modo y el proceso para su consecución resulten necesariamente relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La metodología de aprendizaje con proyectos, por el contrario, pone el énfasis en el modo en que los alumnos dan significado a los proyectos en que se involucran y al método que, desde la autonomía que se les ofrece, acuerdan con el fin de profundizar en las competencias que constituyen el horizonte de evaluación y aprendizaje. Como se observa en la secuencia que se ofrece a continuación, los estudiantes se integran en equipos de trabajo en los que, desde la autonomía personal, interpretan y consensuan los objetivos del proyecto dentro del equipo de trabajo y entre éste y el docente, en lo que se denomina un “contrato de aprendizaje” que tiene como función asegurar los requisitos mínimos de aprendizaje requeridos por la materia. Desde el punto de vista del estudiante, la competencia en comunicación queda así implicada en la misma definición de la materia, en su marco contractual y en los procedimientos que el estudiante actualiza para desarrollar el proyecto, poniendo mayor atención al carácter procesual, esto es, al modo de implicar la autonomía y la cooperación como estrategias para avanzar y superar las dificultades que se presentan a lo largo del desarrollo del proyecto, que a los productos del mismo.

Desde el punto de vista del docente, el enfoque del aprendizaje orientado a proyectos tiene el carácter de una investigación-acción, una forma de experimentar, de reflexionar y de profundizar en la competencia y en el conocimiento de las relaciones de enseñanza-aprendizaje basada en la propia práctica docente y en la experiencia educativa en el mismo entorno en que se produce. La investigación-acción toma también en cuenta la colaboración con otros profesores que, tanto desde la propia

materia como de otros ámbitos del desarrollo curricular, se involucran cooperativamente en un enfoque interdisciplinar del mismo, que no está exento de la consideración del marco social e institucional en que se producen.

Objetivos

El objetivo de este proyecto de innovación educativa se ha centrado en la reflexión y experimentación de procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a proyectos, a través de los cuales se trata de propiciar entornos de aprendizaje con la autonomía suficiente para que los alumnos y alumnas puedan interactuar de forma cooperativa, en equipos de trabajo, con los objetivos y los objetos de aprendizaje y de esta forma indagar la pertinencia y el sentido de las experiencias de aprendizaje en que participan.

El planteamiento de este trabajo ha partido de una reflexión acerca de cuáles podían ser los objetivos y contenidos del aprendizaje susceptibles de ser enfocados mediante proyectos de tal forma que la enseñanza se centrara en determinar las preguntas o cuestiones motrices, orientadoras del proceso de trabajo que los alumnos emprenderán de forma autónoma y cooperativa, junto con el carácter de los procedimientos de comunicación entre profesores y alumnos, y entre los propios alumnos, así como la forma de evaluación del progreso y resultados del aprendizaje. Con ello se trata de no colocar la explicación antes que las preguntas, como la pedagogía convencional conviene en practicar, sino que, por el contrario, se trata de cuestionar la realidad y el entorno de conocimiento –sus fines, valores y medios- para abordar un proceso de construcción de los objetos de conocimiento, mediante la aplicación de una espiral propedéutica que partiendo de la reflexión y el conocimiento previo, experimenta, analiza y reflexiona acerca del propio proceso de aprendizaje y lo proyecta hacia nuevos objetos de conocimiento.

A lo largo de este proceso, los alumnos aprenden a reflexionar y a debatir acerca de la pertinencia y el sentido de la pregunta motriz y acerca también de su anclaje y compromiso con los objetivos de la materia. Esta actividad inicial implica una doble tensión, cognitiva y comunicativa. El alumno toma conciencia de la aplicabilidad de los saberes de que dispone y de la distancia que le separa de la respuesta a indagar. Pero toma conciencia al mismo tiempo de que ese conocimiento, al ser compartido, esto es, puesto en circulación comunicativa en el seno del grupo (argumentando y contra-argumentando, debatiendo y consensuando) se enriquece con diferentes perspectivas, formas de abordaje posibles y procedimientos de trabajo susceptibles de aplicación para salvar la distancia y la incertidumbre que media entre la pregunta motriz y su posible resolución.

El segundo horizonte de expectativas para el alumno, viene determinado por la evaluación. Si ésta se redujera a la mera información, al docente, de los logros alcanzado mediante el proyecto, el componente comunicativo quedaría nuevamente truncado por el modo en que están institucionalizadas las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Significaría realizar el mismo recorrido que en las metodologías instructivas, pero siguiendo un itinerario más largo para alcanzar el saber que ostenta el docente, un saber ya dado, cierto y seguro. Por el contrario, en el caso de incorporar al contexto de la evaluación la comunicación entre pares –otros compañeros de aula- o a expertos que pudieran apreciar la argumentación de los procedimientos de trabajo seguidos y la pertinencia de los mismos en situaciones reales de trabajo, los logros alcanzados mediante el proyecto realizado pierden el carácter de objeto cerrado, listo para recibir una sanción o nota, transformándose en procesos abiertos, trabajos en proceso que contienen las estrategias utilizadas para su consecución y transferibles a otras situaciones problemáticas más o menos similares, además de los argumentos con que ha sido construido en tanto que estrategia comunicativa destinada a

interactuar con otros sujetos en un marco que desborda el marco académico e institucional de la evaluación.

Desarrollo

Esta metodología de aprendizaje orientado a proyectos se ha venido desarrollando a lo largo de los últimos años, en la asignatura “Tecnología de los Medios Audiovisuales”, común a las licenciaturas de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas y ha servido de referencia para el diseño de la materia “Técnicas de Creación Audiovisual”, cuya implantación en los nuevos grados, se viene experimentando en el presente curso académico.

La experiencia acumulada en la docencia de la asignatura nos permite plantear una serie de consideraciones previas:

- El alumnado se incorpora a esta materia con unos preconceptos y expectativa de la tecnología más ligada al aprendizaje de procedimientos técnicos y operativos (operaciones de cámara, técnicas de iluminación y sonido, técnicas de edición...) que a pensar la implicación de la tecnología desde el punto de vista del funcionamiento comunicativo de un proyecto audiovisual. Recurriendo al sentido propio de la tecnología como *tekhne*, la materia se enfoca como un conjunto de conocimientos propios del ámbito de la comunicación que implican lenguajes y procedimientos técnicos para el desarrollo de proyectos audiovisuales.
- Desde el punto de vista de una hermenéutica de la comunicación, interesada por los procesos de significación, la materia aborda las Técnicas de Creación Audiovisual como un proceso de reflexión acerca de la forma de la expresión (materiales audiovisuales) solidaria con la forma contenido, una determinada forma de pensar y de concebir el mundo en un contexto sociocultural dado.
- Precisamente, es esta orientación hacia los procesos creativos la que determina la interdisciplinariedad de la materia y su necesaria relación con otras materias afines, como el “Lenguaje audiovisual” y la “Narrativa audiovisual” desde las que se piensa la tecnología de la comunicación como una lógica aplicada a las técnicas y materiales audiovisuales en términos de comunicación. Desde esta perspectiva, la comunicación más que un somero intercambio mecánico de mensajes entre emisores y receptores, es entendida como una estrategia destinada a construir e interpelar la competencia del interlocutor, un modelo de espectador con el que el texto audiovisual se propone interactuar movilizándolo procesos cognitivos y emociones.
- Finalmente, las “Técnicas de creación audiovisual” son pensadas y reflexionadas en el contexto de las capacidades y destrezas adquiridas en otras materias y aprendizajes tanto formales, como no formales, constituyendo éstos una experiencia previa de exploración autónoma y de adquisición colaborativa del conocimiento.

Consecuentemente, las competencias de la materia consisten, junto con la adquisición de conocimientos fundamentales de tecnología audiovisual y la aplicación de conocimientos técnicos y procedimientos de trabajo a la planificación y realización de proyectos audiovisuales, la explicación y argumentación de los criterios empleados en el proceso de desarrollo técnico y creativo del proyecto. Se trata, así mismo, de desarrollar competencias transversales del ámbito de la comunicación, tales como la capacidad de valorar y solventar, desde la autonomía y cooperativamente, problemas relativos al desarrollo de proyectos, aplicando habilidades de comunicación en diversos idiomas (competencia transversal)

Por todo ello, con el fin de fundamentar la asignatura en la reflexión acerca de los procesos creativos y la implicación de la tecnología audiovisual como parte del pensamiento acerca de los mismos, en el sentido de una lógica que da sentido a los procedimientos y procesos técnicos, se ha optado por una metodología de docencia-aprendizaje orientada a proyectos, donde el proyecto representa la estrategia de integración de los diferentes componentes (competencias) del aprendizaje de la materia. Se trata, así mismo, de que el proyecto de comunicación forme parte de un proyecto de aprendizaje mediante el cual los estudiantes abordarán, de forma autónoma y significativa, el proceso de generación de hipótesis, experimentación y desarrollo del proyecto en cuestión.

La materia consta de 6 créditos ECTS de los que el proyecto representa el 60% de la evaluación y el 40% restante se dedica al conocimiento y dominio de conocimientos y destrezas relacionadas con los procesos de realización audiovisual.

Procedimiento

El proyecto parte de una *pregunta motriz*, una cuestión que guarda estrecha relación con las competencias de la materia, pero sin llegar a explicitarlas, como en el caso de las *preguntas-guía* que al identificar el objetivo a alcanzar con anterioridad a la comprensión y consenso por parte de los alumnos, cierra la expectativa de aprendizaje y el horizonte de evaluación en torno al mismo. Un ejemplo de pregunta motriz, sería: ¿Qué piensan los alumnos Erasmus de su experiencia en la universidad y cómo lo expresan? El escenario de aprendizaje que plantea la pregunta busca poner en práctica unos mínimos recursos de expresión y estética audiovisual con el fin de experimentar estas tecnologías a través del conocimiento compartido (interacción recíproca) para la realización del encargo/proyecto.

La pregunta se concreta en un “encargo”. Los equipos de trabajo se constituyen en equipos de realización de una productora audiovisual que tiene que dar respuesta a un encargo, en este caso, del Vicerrectorado de Proyección Internacional de la UPV/EHU consistente en la realización de un breve reportaje audiovisual (3-5 minutos) acerca de la experiencia de los alumnos Erasmus en la universidad, con el fin de darla a conocer a través de la página web institucional. Se trata de indagar, según el enfoque que cada grupo da al proyecto, cómo valoran los alumnos Erasmus la acogida que reciben en la UPV/EHU, su experiencia de integración en el centro, las dificultades con el idioma o las diferencias de funcionamiento entre la universidad de origen y la UPV/EHU. Cada equipo de trabajo debe elaborar una propuesta de proyecto, basado en entrevistas y con un mínimo trabajo de edición, para dar respuesta al encargo. De esta forma, cada equipo de trabajo debate, acuerda y concreta el proyecto y el significado del mismo, de tal forma que no hay dos proyectos similares, pese a que todos parten de una misma pregunta motriz.

Si bien la pregunta motriz es presentada a los alumnos por el docente de la materia, el encargo puede ser presentado por éste, por un responsable del propio vicerrectorado o por un alumno que ya ha aprobado la materia y que relata su experiencia en esta actividad, de tal forma que el contexto socio-comunicativo queda dimensionado más allá de la experiencia del aula y de las relaciones docente-discente.

Este es un aspecto relevante de cara a la autonomía con que los estudiantes abordan el proyecto de aprendizaje. Al quedar desbordada la relación docente-discente mediante la incorporación de otros participantes, el proceso socio-educativo se expande más allá de unos aprendizajes enmarcados por una expectativa de evaluación previamente definida por el docente, la cual determina la pertinencia de la definición y desarrollo del proyecto. De esta forma, el alumno advierte un horizonte de

aprendizaje complejo en el cual debe tomar decisiones razonadas, las cuales constituyen precisamente el objeto de la evaluación.

En cualquier caso, lo relevante desde el punto de vista del desarrollo de la competencia comunicativa consiste en que cada equipo de trabajo debe interpretar el encargo desde sus propios intereses, conocimiento previo y competencias, definiendo en el mismo proceso el sentido y pertinencia del mismo. Posteriormente, cada equipo tendrá que presentar y defender ante diferentes audiencias (la clase, grupo de profesores de diferentes materias e, incluso, otros miembros del ámbito académico de distintas áreas de conocimiento y del sector profesional) la concreción del proyecto.

El temario implicado en el desarrollo del proyecto no se aborda inicialmente mediante clases expositivas, sino a través del seguimiento, orientación y tutoría del proyecto. Con éste fin, los objetivos de aprendizaje están planteados de tal forma que los alumnos aprenden a través de la práctica y experimentación en situaciones simuladas de producción y creación audiovisual, implementando procedimientos y procesos de trabajo habituales en entornos “reales” de producción audiovisual.

A continuación se describen las actividades-tipo de un proyecto, según las competencias y objetivos a desarrollar:

1. Diseño, planteamiento y comunicación del proyecto

La actividad busca la puesta en práctica de habilidades comunicativas (competencia transversal) y se concreta en la aplicación de conocimientos y procedimientos de trabajo a la planificación y realización de proyectos audiovisuales (competencia general de la titulación).

La secuencia de actividades consiste en la presentación y comunicación inicial del encargo, seguida de una encuesta de conocimientos previos (pretest) para el diseño inicial de las actividades y el seguimiento y evaluación posterior del progreso del aprendizaje. Mediante una lluvia de ideas se trata de hacer explícito el sentido o posibles sentidos que los estudiantes atribuyen al proyecto. Se recogen las ideas y se “publican” en carteles que se colocan de forma visible en el aula. Posteriormente se elabora un mapa conceptual en el que se recogen los principales conceptos y enfoques y sus interrelaciones. Partiendo de este mapa conceptual se pide a cada grupo de trabajo, por proyecto, que aborde una reflexión/discusión acerca de los conceptos más relevantes y asumibles por el grupo para el desarrollo de su propio proyecto. En esta actividad se aplican también conocimientos adquiridos en otras materias y conocimiento no formal.

Este trabajo previo posibilita la realización de una reflexión compartida acerca del escenario de actuación, la puesta en común y el consenso inicial necesario para (re)definir el encargo, su pertinencia para el grupo de alumnos y el contexto de actuación (posibilidades y dificultades; recursos y necesidades; planificación del mismo, compromisos y responsabilidades).

La actividad se complementa con la realización de una breve exposición y defensa del proyecto (*pitching*) por parte de cada grupo al resto de la clase. Es conveniente que a esta sesión acudan expertos, empleadores, figuras del entorno profesional que amplíen el horizonte comunicativo de la actividad más allá del entorno académico y al mismo tiempo plantee cuestiones relativas a la experiencia socio-profesional. La actividad finaliza con la elaboración del primer entregable con la memoria del trabajo realizado: acta de las reuniones, incluyendo la definición del proyecto y el tratamiento expuesto en la presentación del mismo

2. Trabajo de campo, desarrollo y planificación

La actividad trata de desarrollar habilidades y destrezas relacionadas con la participación, gestión y optimización del trabajo en equipo, aplicando criterios

informados a la toma de decisiones y a la evaluación de los resultados (competencia general de la titulación). La competencia se concreta en la adquisición de criterios para valorar y solventar problemas relativos al trabajo de campo (preparación y planificación de la grabación en exteriores). Este es el apartado más tecnológico del proyecto, en el sentido de que los estudiantes aplican una lógica o estrategia al desarrollo del proyecto. En esta fase se concretan las finalidades y objetivos del mismo, el conocimiento previo y se planifican los recursos técnicos necesarios para su realización. Como se trata de evitar la explicación previa acerca de los recursos técnicos, se recurre al aprendizaje colaborativo y a la investigación sobre el terreno para dar respuesta a las necesidades técnicas del proyecto.

La actividad de campo se inicia con la búsqueda de información necesaria para la realización del proyecto, a través de la cual se busca complementar y profundizar en los saberes previos y de cuestiones/problemas a solventar acerca del manejo expresivo de los recursos de grabación (cámara, microfonía e iluminación). Para ello se crean foros colaborativos de resolución de dudas o problemas: se trata de una actividad tipo "puzzle" mediante la cual cada miembro del grupo asume un rol en el desarrollo del proyecto (operador/a de cámara, producción, iluminación y microfonía) e identifica los problemas o necesidades de realización del proyecto. Los miembros del equipo, según su rol, se reúnen con expertos de otros grupos para intentar dar solución a los problemas técnicos correspondientes. Hay reuniones de expertos en operaciones de cámara y estética audiovisual, producción, iluminación y toma y tratamiento de sonido. La actividad finaliza con un la elaboración de un segundo entregable con la memoria del trabajo de campo

3. Realización y memoria del proyecto

Las competencias implicadas en esta actividad comprenden el conocimiento y aplicación de tecnologías y recursos relacionados con el diseño y la realización de proyectos en materia de información y comunicación (competencia del primer curso) y aplicación de procedimientos técnicos y procedimentales para el registro visual y sonoro (competencia específica de la materia). La competencia se concreta en la aplicación de conocimientos y habilidades técnicas al registro de materiales visuales y sonoros, coherentemente con los objetivos del proyecto.

Cada grupo emprende la realización del proyecto siguiendo la planificación y dando respuesta a las dificultades que surgen en las tres fases características: grabación en exteriores, valoración de los registros (audio/video), edición (por corte) y acabado (exportación del proyecto a un formato distribuible).

La actividad, que abarca dos semanas, finaliza con la elaboración del tercer entregable, un portafolio que integra la memoria de actividades y los materiales grabados (brutos) y editados (total).

4. Reflexión y evaluación

Esta actividad implica y explicita la adquisición de las competencias trabajadas previamente. Estas competencias se concretan en la reflexión, explicación y valoración de los criterios empleados en la vertiente técnica y creativa. En esta fase se trata de abordar una reflexión y valoración colectiva acerca del proceso seguido para el diseño, desarrollo y realización del proyecto. La actividad comienza con la presentación del proyecto (al resto de estudiantes, con posibilidad de participación de otros profesores de materias afines) con el fin de evaluar el aprendizaje (objetivos de la materia) y el grado de consecución de los objetivos del proyecto (objetivos del equipo). En esta actividad evaluadora también implica la valoración de los proyectos por parte de los estudiantes (evaluación entre pares) y la autoevaluación

La actividad finaliza con la realización del informe final del proyecto, con las aportaciones realizadas en el proceso de evaluación.

La evaluación de estas competencias se realiza mediante acuerdo con los estudiantes (contrato de aprendizaje) y valoración de entregables (actas, portfolio, pitching, memoria del proyecto y edición, 60%), coevaluación de las presentaciones de grupo (10%) y examen (30%). Los criterios para la evaluación de la calidad de los entregables se comunica a los estudiantes al comienzo del curso y se explicita mediante rúbricas que se hacen públicas, así como las valoraciones correspondientes.

Conclusiones

La evaluación de la experiencia acumulada hasta el momento se ha realizado mediante el sistema de evaluación del progreso en la adquisición de competencias por parte del estudiante, la evaluación institucional de la calidad de la docencia y las consultas y encuestas realizadas a los estudiantes, al inicio y final del periodo de aprendizaje. Las conclusiones más relevantes hacen referencia a que los alumnos se implican y valoran positivamente la participación en proyectos, aunque la falta de hábito en esta metodología genera incertidumbre acerca del proceso y criterios de evaluación del trabajo realizado. Esta apreciación viene corroborada por el escaso absentismo de los estudiantes y por el número de horas que afirman invertir en la materia, superior al estimado para la realización de las actividades. Por lo que respecta a los resultados académicos en la materia, si bien el porcentaje de aprobados es similar respecto de otras metodologías docentes aplicadas a la materia, la nota media es más elevada. También es relevante apuntar que tan sólo un porcentaje mínimo de alumnos, menor al 1%, se presenta a las pruebas finales. En términos generales la valoración media de la metodología docente es superior a la media departamental, así como el grado de satisfacción de los estudiantes. Finalmente, cabe destacar que el interés por metodología de aprendizaje orientada a proyectos ha favorecido la creación de equipos de profesores consolidados de mejora, proyectos de innovación educativa y de actualización pedagógica inspirados en los principios de la investigación-acción.

La receptividad de esta metodología de trabajo se basa en que estos principios se proyectan sobre la propia interacción educativa, ya que trata de involucrar a los estudiantes en actividades sobre las que posteriormente es necesario pensar, movilizand una secuencia ininterrumpida de acción-reflexión-acción. Este procedimiento posibilita a los estudiantes un enfoque reflexivo de la acción que no responde necesariamente a las expectativas u orientaciones normativas del docente, sino que implica un proceso de aprendizaje e investigación más allá del entorno del aula y de las convenciones del entorno profesional.

Gracias a este proceso de reflexión-acción los alumnos y alumnas, partiendo de un objetivo comunicativo se posicionan como sujetos activos y creativos en el proyecto y no como meros ejecutores de procedimientos y formas de actuación que les son dadas externamente. En la medida en que la pregunta motriz y la interpretación guían la realización del proyecto y su horizonte de evaluación, el alumno se ve comprometido como sujeto de la comunicación que tiene que tomar decisiones de calado social, ético y político, dejando de ser un "ejecutante" (una de las posibles interpretaciones de lo profesional en nuestra cultura) para transformarse en un "actor social", un sujeto que toma decisiones, actúa y evalúa la coherencia y adecuación de las opciones tomadas en un contexto socio-comunicativo dado.

Por otro lado, el planteamiento educativo de la investigación-acción involucra también al docente ya que de la pertinencia de las preguntas motrices que plantea y de los contextos de acción que posibilita depende la diversidad de opciones de actuación de los alumnos, en contextos socio-comunicativos más o menos abiertos y explorables. Continuando con la idea habermasiana de que la comunicación es una estrategia

enfocada a la producción de redes de significados compartidos, actuar en comunicación significa actuar estratégicamente en un ámbito social no carente de tensión, de conflicto y de convenciones y formas institucionalizadas de producir sentido. Y dado que las relaciones de enseñanza-aprendizaje se inscriben en estas prácticas comunicativas, en tanto que prácticas sociales, los docentes que reflexionan críticamente acerca de la convención y de la herencia irreflexivamente asumida que modela las relaciones de enseñanza-aprendizaje encuentran en la investigación-acción, en el propio entorno donde se (re)producen las relaciones de enseñanza-aprendizaje, un ámbito de conocimiento y de reflexión compartido con los alumnos y con sus prácticas de aprendizaje.

A modo de conclusión, la pedagogía orientada a proyectos en el área de creatividad responde a una metodología docente basada en el desarrollo de aquellas capacidades con que el alumno se incorpora a los procesos de enseñanza-aprendizaje, proporcionando soporte y orientación para la indagación y construcción significativa de nuevos objetos de conocimiento. Este proceso permite desbordar el marco institucional en el que se inscribe la materia, así como la elaboración de estrategias comunicativas a través de las cuales el alumno toma conciencia del carácter social e intersubjetivo de todo conocimiento.

Desde el punto de vista del docente, el aprendizaje orientado a proyectos posibilita así mismo una ampliación del marco institucional en el que se ponen en práctica las relaciones de enseñanza-aprendizaje, desbordando las divisiones y compartimentaciones arbitrarias entre materias y áreas de conocimiento y redescubriendo la dimensión colectiva y cooperativa de la enseñanza. Significa además, como la experiencia nos ha demostrado, la posibilidad de emprender procesos de investigación a través de la propia práctica docente y de mejorar la competencia profesional de los docentes.

Bibliografía

- Rancière, J. (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, Ed. Laertes
- González, J. y Wagenaar, R. (2003) *Tuning Educational Structures in Europe*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Moon, J. (2004) Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria, en *BFUG Seminar: Using Learning Outcomes* Edinburgh. Recuperado el 15/01/2010 en, <http://www.ua.es/ice/glosario/R.html>
- Bauman, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona: Gedisa
- Lazo, C.M. (2008) "La educación en materia de comunicación, una asignatura pendiente". *Ambitos, Revista Internacional de Comunicación* 17, Sevilla
- Pérez, P. y Zayas, F. (2007) *La competencia en comunicación lingüística*, Madrid: Alianza Editorial
- Ferrés, J. (2006) "La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores". *Cuaderns del CAC* 25, Barcelona, Consell de l'Audiovisual de Catalunya. pp. 9-25
- Reyes, C.I., Sosa, F. y Martín, A. (2003) "La formación en la educación superior: la competencia en tecnologías de la información y comunicación", M.V. Aguiar y J.I. Farray (Coords.), *Sociedad de la información y cultura mediática*, Madrid: Netbiblo
- Fabbri, P. (1988) "Campo de maniobras didácticas", en J.L. Rodríguez Illera (Ed.) *Educación y comunicación*, Barcelona: Paidós Comunicación. pp. 93-98
- Hlynka, D., Yeaman, E.R.J. (1992) *Paradigms Regained: The Uses of Illuminative, Semiotic and Postmodern Criticism as modes of Inquiry in Educational Technology*. Englewood Cliffs, N.Jersey: Educational Technology Publications

Titone, R. (1994) "Il contributo semiotico alla teoria didattica", *Versus*, Quaderni di studi semiotici, pp.45-48

Lorente, J.I.(2010) "The Education of Communicators in the European Higher education Area. Towards a metacompetence in communication", en Sierra Sánchez, J. (Ed.) *Preparing for the future; Studies in Communication Sciences in the EHEA*, Madrid, Fragua

Smith-Shank, D.L. (2004) "Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs and Significance", National Art Education Association, ERIC ED488768

Stables, A., 2005. *Living and Learning as Semiotic Engagement: A New Theory of Education*. Lewiston, NY/Lampeter: Edwin Mellen Press.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

¿En la línea de las orientaciones del EEES, es realmente posible una renovación del enfoque de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para centrarlos en el aprendizaje del alumno, sin cuestionar el modelo dominante de gestión docente basado fundamentalmente en la docencia presencial, así como el modo de evaluar la calidad y mejora de su trabajo?

¿Cuáles son las consecuencias de soslayar la importancia del enfoque comunicativo en las relaciones de enseñanza-aprendizaje, relegando al curriculum oculto, esto es, a aquella parte no explícita del mismo, la dimensión eminentemente social y significativa del aprendizaje?

¿Cómo abordar una propedéutica coherente con la autonomía y diversidad con que los alumnos y las alumnas atribuyen sentido a las experiencias del aprendizaje?