

## **Desarrollo de la materia *Proyectos*. Grado de Comunicación Audiovisual. Universitat de Barcelona**

Marina Romeo, Montserrat Yepes, Silvia Buset, M. Ángeles García,  
M. Vicenta González, Lydia Sánchez y Rita Berger

Facultad de Psicología y Facultad de Formación del Profesorado (Grupo de Innovación Docente Consolidado GID-CAV). Campus Mundet. Universidad de Barcelona. Paseo de la Vall d'Hebron, 171. (08035) Barcelona. E-mails: [mromeo@ub.edu](mailto:mromeo@ub.edu), [myepes@ub.edu](mailto:myepes@ub.edu), [sbuset@ub.edu](mailto:sbuset@ub.edu), [garciaasensio@ub.edu](mailto:garciaasensio@ub.edu), [vicentagonzalez@ub.edu](mailto:vicentagonzalez@ub.edu), [lsanchezg@ub.edu](mailto:lsanchezg@ub.edu), [ritaberger@ub.edu](mailto:ritaberger@ub.edu).

**Resumen:** El objetivo del presente trabajo es presentar la propuesta de desarrollo de la materia *Proyectos* del Grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona, que incluye las asignaturas *Proyectos I* y *Proyectos II*.

Ambas asignaturas son especialmente idóneas para trabajar las competencias transversales del grado, dado que el objetivo de la materia a la que pertenecen es integrar las competencias adquiridas en el conjunto de asignaturas cursadas por los alumnos hasta este momento, poniendo en relación los diferentes lenguajes (escrito, oral, audiovisual y multimedia). Todo esto permite que el estudiante adquiera una visión integral y transversal.

El presente trabajo reflexiona sobre los mecanismos que permitan al profesorado diseñar de forma colaborativa pautas y estrategias de enseñanza-aprendizaje; los modos de evaluación de las competencias de estas asignaturas, y todos aquellos aspectos claves que deben recoger los planes docentes.

Materias como la de *Proyectos* suponen un reto en la actividad docente, al requerir del trabajo interdisciplinar e integrador de las áreas de conocimiento implicadas y de los docentes vinculados, al tiempo que facilitan la generación de puentes entre el ámbito académico y profesional.

**Palabras clave:** Competencias, Trabajo en equipo, Estrategias de Aprendizaje, Enseñanza y Formación

**Title:** *Projects*. Subject develops on Audiovisual Communication Degree. University of Barcelona

**Abstract:** The aim of this paper is to present the development of the unit *Projects* in the Audiovisual Communication Degree (University of Barcelona). This unit includes two subjects: *Projects I* and *Projects II*.

Both subjects are especially suitable for working on generic skills of the Degree, since their goal is to integrate the skills acquired in all subjects taken by students before, linking different languages: written, oral, audiovisual and multimedia. This allows the student to acquire a comprehensive and holistic vision of the Degree.

This paper focuses on the mechanisms that allow teachers to design collaboratively guidelines and strategies for teaching and learning; also, to

design the ways of evaluating the skills developed by the students, and all those key aspects that must be incorporated into the teaching plans.

Units such as Projects are a challenge in teaching, as they require interdisciplinary and integrative work. They also build bridges between the academic and professional area.

**Keywords:** Competencies, Teams in the workplace, Learning Strategies, Teaching and Training.

## **Introducción**

La puesta en marcha en la Universidad de Barcelona de los estudios de Grado en Comunicación Audiovisual durante el curso 2010-2011 ha sido una excelente oportunidad para introducir cambios en los planteamientos de esta titulación respecto a los que fundamentaron la licenciatura de segundo ciclo implantada el curso 1998-1999.

El diseño y puesta en marcha de la licenciatura partía de la necesidad percibida, por parte de la Universidad de Barcelona, de cubrir un espacio científico-profesional demandado por la sociedad en relación a la comunicación audiovisual. La adaptación de estos estudios a Grado ha supuesto la constatación de la solidez académico-investigadora y profesional del área de la Comunicación en la Universidad de Barcelona. En este sentido, su puesta en marcha ha comportado la potenciación de una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el desarrollo de las competencias que los profesionales de la comunicación han de alcanzar al finalizar sus estudios.

El desarrollo de estas competencias requiere ofrecer asignaturas con carácter transversal e interdisciplinar que garanticen la óptima formación del alumnado. Es en este marco en el que las asignaturas de Proyectos I y II son imprescindibles para que el alumnado asuma las riendas de su propio proceso de formación, tanto en una vertiente profesionalizadora como en la vertiente de investigación.

La asignatura Proyectos I se ubica en el segundo curso del nuevo Grado en Comunicación Audiovisual; y Proyectos II, en el tercer curso. Son dos asignaturas obligatorias de 6 créditos cada una.

En el año 2010, el grupo GiD-CAV (Grupo Reconocido y Consolidado de Innovación Docente de la Universidad de Barcelona), con el apoyo de la Jefa de Estudios del Grado, se propuso establecer los fundamentos y puesta en marcha de la materia *Proyectos*, al considerar que dicha actividad supone un proceso de innovación docente por diversos motivos. En primer lugar, por el carácter interdisciplinar e integrador de las áreas de conocimiento implicadas, así como por la diversidad de docentes vinculados. Esta variabilidad facilita la necesaria generación de puentes entre el ámbito académico y profesional. Hay que señalar que en los años en que estuvo impartándose la licenciatura, no existía una oferta educativa similar. En segundo lugar, la metodología docente representa un cambio cualitativo, dado que trata de potenciar, a través del portafolio, el desarrollo de dos competencias poco desarrolladas en los anteriores currículums académicos: la capacidad de análisis y autocrítica del alumnado. Además, ambas asignaturas resultan especialmente idóneas para trabajar las competencias transversales del grado, dado que el objetivo de la materia Proyectos es integrar

las competencias adquiridas en el conjunto de asignaturas cursadas por los alumnos hasta ese momento poniéndolas en relación con los diferentes lenguajes: escrito, oral, audiovisual y multimedia. Todo esto permite que el estudiante adquiera una visión integral y transversal que contribuye al desarrollo de las diferentes fases de un proyecto comunicativo. La tercera novedad es el sistema de evaluación continuada, a partir del trabajo colaborativo e incorporando la defensa pública del trabajo ante un tribunal formado por académicos y por profesionales de la Comunicación Audiovisual.

Por último, cabe señalar que la materia Proyectos se concibe íntimamente vinculada al Proyecto Final de Grado, que se realiza en el segundo semestre del último curso. Por ello, las competencias alcanzadas en la materia Proyectos resultarán un requisito fundamental que garantice el resultado satisfactorio de este proyecto final.

### **Objetivos**

El objetivo general de este artículo es presentar la fundamentación que ha guiado la implementación de las asignaturas Proyectos I y Proyectos II del Grado de Comunicación Audiovisual, así como el diseño de sus planes docentes.

Este objetivo general se basa en la consecución de otros objetivos específicos:

1. El diseño de una propuesta didáctica que se enmarca en el desarrollo de las competencias del estudiante;
2. La asunción de una metodología de trabajo que sitúa al estudiante en el centro del proceso de enseñanza con el fin de propiciar el desarrollo de su autonomía y de su capacidad de aprender a aprender.

Para conseguir estos objetivos se han tenido en cuenta, por un lado, los documentos de trabajo elaborados por la comisión promotora del Grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona, verificados por la ANECA en 2009. Por otro lado, se han considerado las propuestas de desarrollo de la materia Proyectos en otros estudios de Grado en Comunicación Audiovisual, tanto del ámbito nacional como europeo, además de la experiencia de los profesores que vienen impartiendo su docencia en esta titulación desde su implantación en la Universidad de Barcelona.

### **Metodología docente**

La asunción de que la metodología propuesta para el desarrollo de las asignaturas Proyectos I y II ha de garantizar que los estudiantes puedan poner en relación todas las habilidades, conocimientos y actitudes trabajadas en las diferentes asignaturas cursadas previamente, lleva a incorporar dos novedades respecto de la metodología docente usada anteriormente: por un lado, la introducción del portafolio y, por otro lado, la tutorización a partir de equipos docentes. Ambas incorporaciones vienen avaladas, por un lado, por la experiencia de los docentes del grupo GiD-CAV en el trabajo con portafolios en los grados de Psicología, Relaciones Laborales, Trabajo Social, Educación Infantil y Educación Primaria y Comunicación Audiovisual (González y Atienza, 2010; González, González y Fernández, 2011a y 2011b). Por otro lado, por los trabajos publicados en nuestro país por Bia (2005), de Fuentes, González y Prats (2009), Peiró, Fernández, Yepes y Fernández (2010), Pujolà, Font y González (2008) o

Sancho (2007), y fuera de nuestras fronteras, los trabajos de Banta (2003), Cano (2010), o Jafari y Kaufman (2006), entre otros.

Esta incorporación se debe a la actual consideración del portafolio como una de las herramientas más válidas para garantizar la formación global del alumnado (Barrett, 2003; Imbernón y Bozu, 2011; Monereo, Sánchez y Sanz, 2004), al dar cabida a una selección significativa de sus producciones a modo de evidencias de aprendizaje.

Por otro lado, el portafolio propicia el desarrollo de la capacidad de análisis y crítica respecto de su propio trabajo, al considerar la reflexión como un elemento clave de su proceso formativo (Boronat y Ruíz, 2008). El alumnado de Comunicación Audiovisual está familiarizado con la herramienta al estar utilizándola en la elaboración de su portafolio lingüístico en la plataforma Mahara, incorporada al Moodle, en las asignaturas de Lengua inglesa, Lengua catalana y Lengua castellana.

La segunda incorporación es la referida a los equipos docentes. Su desarrollo pasa a ser concebido como un requisito imprescindible, dada la relevancia que adquiere la figura del tutor en esta metodología docente. Si bien la elaboración de un portafolio de formación conlleva un gran número de ventajas para el alumnado, tal y como señalan González y Atienza (2010), la maximización de dichas ventajas, y la minimización de los inconvenientes se halla directamente relacionada con la figura del tutor. El tutor, además de ser responsable de hacer el seguimiento del portafolio del alumno a lo largo de su proceso de formación, cumple otras funciones tales como asesorar a los alumnos en las dos asignaturas de Proyectos, junto con el resto de los profesores que configuran el equipo docente.

Efectivamente, propuestas académicas integradoras como la de Proyectos únicamente pueden llevarse a cabo mediante el trabajo colaborativo del profesorado a través de los equipos docentes, cuyos miembros están implicados de forma activa en las asignaturas que los estudiantes habrán de cursar en el grado. Estos equipos, a su vez, cuentan con un coordinador que garantiza la cohesión del grupo y la optimización de los recursos docentes. Hay que señalar que partimos de la conceptualización de colaboración y de trabajo en equipo señalada por Ferreiro (2007), al considerar que el trabajo en equipo supone la contribución de cada uno de sus miembros al logro de un fin "sin especificar ni importar si existe un beneficio para quien colabora; se centra en las ventajas cognitivas derivadas de los intercambios más íntimos que tienen lugar al trabajar juntos" (ColaboraWiki, 2010, par. 1).

El trabajo a partir de equipos docentes garantiza, del mismo modo, tal como también señalan Rué y Lodeiro (2010), el conocimiento de las materias impartidas y el contacto diario con el alumnado, lo que propicia el seguimiento en el desarrollo de sus competencias. Los equipos docentes tienen como tareas descritas: colaborar en la confección del programa de actividades que ha de realizar el alumnado, asesorar al estudiante, llevar a cabo el seguimiento de las actividades de los estudiantes y realizar la evaluación continuada del rendimiento del grupo de alumnos y del alumnado de forma individual.

También es responsabilidad de los equipos informar vertical y horizontalmente del cumplimiento del plan docente y, eventualmente, de las dificultades e imprevistos, así como actuar como miembros del tribunal evaluador de los

grupos de su bloque temático, además de evaluar el plan docente anual y la propuesta de modificaciones, si fuera necesario.

El formato de las dos asignaturas será el de taller tutorizado por diferentes profesores del grado, que ayudarán a potenciar y desarrollar las competencias de los estudiantes. En estos talleres, de manera conjunta, coordinada e interdisciplinar, se dirigirán, guiarán y evaluarán los proyectos de los estudiantes a partir, principalmente, de la exposición, la valoración, la crítica y la discusión. De hecho, se asume que una materia de estas características obliga a trabajar desde la concepción constructivista del aprendizaje y desde los presupuestos de la Teoría Conectivista (Siemens, 2004). Desde esta perspectiva, se concibe el aprendizaje interactuando (*learning by interacting*), compartiendo (*learning by sharing*) y produciendo conocimiento (*learning by building knowledge*), dado que es posible potenciar la creatividad no solo intercambiando información y opiniones, sino también creando un producto conjunto a través de procesos de indagación.

En suma, el trabajo de asesoramiento interdisciplinar permite garantizar que se cubran las necesidades tanto objetivas como subjetivas de formación del alumnado. También permite ubicar al alumno en el centro del proceso de formación.

De esta manera se intenta superar el modelo de enseñanza-aprendizaje parcelado en materias, disciplinas y áreas, propio del modelo tradicional de formación universitaria. Se siguen así las nuevas directrices que señala al respecto el Espacio Europeo de Educación Superior con el fin de favorecer la visión global y relacionada de todas las materias que configuran los grados.

### **Desarrollo de las competencias de las asignaturas Proyectos**

El desarrollo de las asignaturas Proyectos se basa en una posición integradora, ya que plantea la necesidad de formar a estos profesionales en tres dimensiones interrelacionadas: el saber, el saber hacer y el saber ser (Rué y Martínez, 2005).

En este sentido, y siguiendo a Peiró (2000), podemos decir que

Una persona es competente para realizar una determinada tarea o atender a una demanda del entorno no solo cuando sabe (knowledge) de qué va esa demanda y de qué forma se debería atender o manejar y además sabe cómo hacerlo (Ability y Skill), sino que es necesario que intervengan también las actitudes (Attitudes) porque ha de querer hacerlo, así como la capacidad de superar las dificultades o ciertas barreras (Control), ha de poder hacerlo, y finalmente ha de saber desempeñar el rol en el cual dicha competencia se ha de desempeñar (ha de saber estar)" (Peiró, 2000: 3).

Según consta en la memoria del grado, las competencias que se han de desarrollar en la materia Proyectos (Universitat de Barcelona, 2009) son las siguientes

- Competencias transversales: Compromiso ético; Capacidad de aprendizaje y responsabilidad; Trabajo en equipo; Capacidad creativa y emprendedora; Capacidad comunicativa; Sostenibilidad; Incorporación de las tecnologías de la comunicación y de la información necesarias para el ejercicio de la profesión, con la finalidad de aprender, de comunicarse y de compartir conocimiento.
- Competencias específicas: Desarrollar la curiosidad y la creatividad para aplicarlas en el análisis y la creación de productos audiovisuales; Analizar los

lenguajes y modelos audiovisuales, entender sus principios teóricos y saberlos aplicar; Realizar producciones audiovisuales y multimedia.

Es evidente, por tanto, que el desarrollo de estas asignaturas comporta un grado de complejidad relevante. En primer lugar, se hace necesario crear mecanismos que permitan al profesorado diseñar de forma colaborativa pautas y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se ha de pensar en cómo evaluar las competencias de estas asignaturas que, de hecho, agrupan la mayoría de las competencias transversales del grado. En tercer lugar, se ha de tener en cuenta que los planes docentes que se diseñen han de estar interrelacionados no solo entre sí, sino también con el plan docente del Trabajo Final de Grado, por lo que es imprescindible la creación de un mecanismo que actúe como eje vertebrador entre ellos.

### **Diseño de los planes docentes**

Con estos fundamentos, el diseño de los planes docentes de las asignaturas Proyectos se realiza siguiendo un plan de trabajo organizado en seis fases:

Una primera fase de análisis categorial descriptivo de las particularidades de los planes docentes de la materia Proyectos (o materias similares) en las titulaciones del ámbito de la comunicación audiovisual en España y en Europa, a fin de observar regularidades y de conocer distintos planteamientos en sus objetivos, contenidos, metodología, formas de evaluación y competencias.

Una segunda fase de organización de seminarios prospectivos, sobre la base del método participativo propuesto por Weisbord (1989), que convoca en un mismo foro a personas seleccionadas según criterios de máxima diversidad de visiones. En esta fase se invita a participar en un seminario y en diálogos múltiples a una representación de los agentes educativos (profesores y estudiantes) y del personal de la administración y servicios, involucrados en el grado, así como a un grupo de personas externas al grado (empleadores, stakeholders), todas ellas interesadas en el desarrollo eficaz de los estudios. Durante una jornada de trabajo (Imagen 1) se generan imágenes del futuro deseado y se perfilan líneas estratégicas orientadoras que guían la elaboración de los planes docentes de las dos asignaturas.



Imagen 1. Fotografías de la jornada de trabajo, cedidas por Myriam Marín y José M<sup>a</sup> Aguilera.

La tercera fase es la fase del prediseño de los planes docentes. El equipo promotor de la elaboración de los planes docentes recoge las propuestas y los resultados del trabajo realizado en las anteriores dos fases.

La cuarta fase conlleva el análisis de la primera propuesta de planes docentes por parte de las personas involucradas en la fase 2, así como por parte de la Jefe de Estudios y del resto del profesorado implicado en el Grado. Tras el análisis de las primeras propuestas elaboradas en la fase de prediseño, la quinta fase se refiere a la elaboración de los planes docentes.

Los planes docentes se llevan al aula en la sexta fase. Una vez desarrollados, son evaluados y revisados tomando como evidencias, entre otros, "los resultados académicos y el resto de los indicadores (disponibilidad de recursos, satisfacción del alumnado, profesorado y ocupadores, etc.), necesarios para realizar un diagnóstico de la realidad y elaborar propuestas que sirvan para mejorar su calidad", tal y como consta en los documentos de trabajo elaborados por la comisión promotora del Grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona, verificados por la ANECA en 2009 (Universidad de Barcelona, 2009).

### **Propuesta de evaluación de las asignaturas Proyectos**

La evaluación de las asignaturas Proyectos parte de la concepción de una evaluación continuada, a partir del trabajo colaborativo entre el alumnado, su tutor y el equipo docente en el que este esté integrado. Ello implica celebrar reuniones periódicas en las que se diseñan y discuten las líneas de trabajo del alumnado y se programa el tipo de seguimiento de las diferentes actividades de aprendizaje. Cabe señalar además que cada grupo de alumnos y su correspondiente equipo docente se halla en interrelación, a su vez, con el resto de grupos de alumnos y de equipos docentes mediante la programación de reuniones mensuales, cuyo objetivo es la puesta en común de los objetivos alcanzados hasta el momento.

A modo de cierre del proceso de evaluación, el alumno ha de defender públicamente su proyecto ante un tribunal formado por un miembro del equipo docente, el coordinador de la asignatura y otro profesor de las asignaturas vinculadas (que no forma parte del equipo docente) y un profesional del ámbito de la Comunicación Audiovisual.

Este modelo de evaluación garantiza, por un lado, poder evaluar las diferentes competencias contempladas en la asignatura; por otro lado, permite hacer un seguimiento de los diferentes conocimientos, habilidades y actitudes que el alumno ha de activar para de realizar su proyecto. Se presta especial atención a la capacidad de análisis y autocrítica en la defensa de cada trabajo.

La herramienta de evaluación coherente con la metodología planteada corresponde a una rúbrica, tal y como señalan los trabajos de Stevens y Levi (2005). En la tabla 1 se muestra la rúbrica de evaluación, propuesta en el marco de los grupos de discusión, para el tribunal de evaluación del proyecto.

El proceso de evaluación se ajusta al proceso de aprendizaje planteado para la elaboración del proyecto por parte del alumnado. Este proceso se estructura en cuatro grandes fases:

FASE 1: Presentación al Equipo Docente del Ante-proyecto (estudio de viabilidad)

FASE 2: Desarrollo del proyecto y seguimiento en tutorías

FASE 3: Presentación del proyecto finalizado al Equipo Docente

FASE 4: Defensa pública del proyecto ante un tribunal

Complementariamente al desarrollo del Proyecto, los alumnos elaboran un portafolio en el que incluyen sus reflexiones sobre el proceso llevado a cabo junto con las diferentes evidencias de aprendizaje.

Nivel de competencia <b>Bajo</b>	Nivel de competencia <b>Medio</b>	Nivel de competencia <b>Alto</b>	Nivel de competencia <b>Muy Alto</b>
El proyecto no presenta una estructura adecuada. No se han llevado a cabo las entrevistas de progreso.	El proyecto presenta una estructura adecuada; pero no está bien fundamentado, ya que presenta déficits en su diseño, en los aspectos formales, en el grado de integración teórico/práctico.  La defensa ante el tribunal es deficiente	El proyecto presenta una estructura adecuada. Está bien fundamentado. Sin embargo, presenta ciertas limitaciones en el diseño, los contenidos, los aspectos formales, el grado de integración teórico/práctico.  La defensa ante el tribunal es mejorable	El proyecto presenta una estructura y un diseño adecuados y está bien fundamentado. La selección de contenidos es relevante, así como el grado de integración teórico/práctico.  La defensa ante el tribunal está bien planteada

Tabla 1. Rúbrica de evaluación para el tribunal de evaluación del proyecto.

## Conclusiones

La transformación de unos estudios de licenciatura en estudios de grado es mucho más que el diseño de un nuevo plan de estudios. Implica poner en un primer plano el desarrollo de las competencias que un profesional de la comunicación audiovisual ha de alcanzar cuando concluye su formación inicial y se incorpora al mercado laboral (Romeo y Yepes, 2008; Romeo, Yepes y Carro, 2010). El plan docente diseñado para asignaturas como las de la materia Proyectos (Romeo, Yepes *et al.*, 2011), siguiendo la metodología innovadora descrita (Romeo, Aguilar *et al.*, 2011) facilita un trabajo competencial de carácter transversal, interdisciplinar e integrador (Schein, 1988); lo que crea las condiciones idóneas para la formación y mantenimiento de equipos docentes, a la vez que contribuye en la creación de puentes entre los entornos académicos y profesionales (González *et al.*, 2011b; Sánchez, Miravilles, Gil y Ornellas, 2011).

Nuestro trabajo futuro se orienta a la evaluación continuada del proceso de formación-aprendizaje, con el objeto de contribuir a la mejora continua de éste. No obstante, en este proceso no podemos obviar, tal y como nos señalan Tierno *et al.* (2012) "el papel que juegan los equipos directivos no sólo como mecanismo de motivación del profesorado sino también como estrategia de reflexión crítica sobre el diseño y desarrollo de los planes de estudio" (p. 15).

## Referencias bibliográficas

Banta, T. W. (2003). *Portfolio assessment: uses, cases, scoring and impact*. Assessment update collection. San Francisco: Jossey-Bass.

Barrett, H. C. (2003). The e-Portfolio: a revolutionary tool for education and training? En *International Conference on the ePortfolio*. Recuperado de

<http://argon.utrasbg.fr/applicatifs/canalunew/video.asp?idConference=281>



Bia, A. (2005). El portafolio del discente como método de trabajo autónomo. En Carrasco y Martínez (eds.), *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 375-392). Universidad de Alicante: Marfil.

Boronat, J. y Ruiz, M. E. (2008). El portafolios, instrumento a favor de una metodología docente innovadora. En VI Jornadas *Redes de investigación en docencia universitaria*.

Cano, E. (coord.) (2010). *Bases para la enseñanza universitaria: estudios y experiencias*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.

ColaboraWiki (2010). *Cooperación Vs. Colaboración Vs. Trabajo en Grupo*. Recuperado de: [http://balancerentrega-1380036969.us-east-1.elb.amazonaws.com/colaborawiki/index.php/Cooperaci%C3%B3n\\_Vs.\\_Colaboraci%C3%B3n\\_Vs.\\_Trabajo\\_en\\_Grupo](http://balancerentrega-1380036969.us-east-1.elb.amazonaws.com/colaborawiki/index.php/Cooperaci%C3%B3n_Vs._Colaboraci%C3%B3n_Vs._Trabajo_en_Grupo)

de Fuentes, M., González, V. y Prats, M. (2009). El *Prácticum* en los nuevos grados ¿Un proceso de adaptación o una oportunidad para innovar? En *X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Poio, Pontevedra.

Ferreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2), 1-9.

González, V., Font, D. y Pujolà, J. T. (2010). El punt de partida per a una reflexió metacognitiva i metalingüística en l'aprenentatge de llengües. En A. Costa, M.D. García, P. García, P. Ribera, A. Iglesias, M. del Pozo y C. Rodríguez (coord.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües* (pp. 431-438). València: Publicacions de la Universitat de València.

González, V. y Atienza, E. (2010). El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente. *Lenguaje*, 38 (1), 35-65.

González, V., González, O. y Fernández, M. J. (2011a). El portafolio, una herramienta de formación continua en la materia *prácticum* del grado de educación primaria. En *III Congrés Internacional Univest 2011. L'Autogestió de l'aprenentatge*, Universitat de Girona.

González, V., González, O. y Fernández, M. J. (2011b). Una experiencia de Innovación Docente en las Prácticas de Formación del Profesorado para adaptarse a los nuevos grados y al Espacio Europeo de Educación Superior. En *VIII Foro sobre evaluación de la calidad de la investigación de la educación superior (FECIES)*, Santander.

Imbernon, F. y Bozu, Z. (2011). El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 358. Recuperado de

[http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/358\\_077.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/358_077.pdf)

Jafari, A. y Kaufman, C (eds.) (2006). *Handbook of Research on E-portfolios*. Hershey, PA: Idea Group Reference.

Monereo, C., Sánchez, S. y Sanz, S. (2004). PRACTUAL: un proyecto de *prácticum* virtual de psicopedagogía. En *3er Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*.

Pagès, T., Cornet, A. y Pardo, J. (eds.) (2011). *Buenas prácticas docentes en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Octaedro-ICE de la Universitat de Barcelona.

Peiró, J. M. (2000). *Las competencias en la sociedad de la información: nuevos modelos formativos*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/obref/formacion\\_virtual/formacion\\_continua](http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/formacion_continua)

Peiró, F., Fernández, L., Yepes, M. y Fernández, L. (2010). Docencia de Electrónica Física: un cambio desde las clases magistrales a metodologías activas y evaluación continua. En T. Pagès i A. Cornet (eds.), *Buenas prácticas docentes en la Universidad: Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona* (179-190). Barcelona: Octaedro / ICE-UB.

Pujolà, J. T., Font, D. y González, V. (2008). The Linguistic Snapshot: Key for the reflection on learning processes. En *X Congreso de la Confederación Europea de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior (CercleS)*, Universidad de Sevilla.

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

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

Romeo, M., Yepes, M., Aguilar, C., Berger, R., Burset, S., García Asensio, M. A., González, M. V. y Sánchez, L. (2011). *Pla Docent Projectes I*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/17742>

Romeo, M., Aguilar, C., Berger, R., Bosch, E., Burset, S., García Asensio, M. A., González, M. V., Martín, C., Sánchez, L. y Yepes, M., (2011). *Document de treball per a l'elaboració de les directrius acadèmic-docents de l'assignatura de projectes I*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/20902>

Rué, J. y Lodeiro, L. (eds.) (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Rué, J. y Martínez, M. (2005). *Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*. Colección Eines, 1. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Sánchez, J. A., Miravilles, A. F., Gil, J. y Ornellas, A. (2011). Colaborar entre docentes para innovar en la enseñanza universitaria. En T. Pagès, A. Cornet, y J. Pardo (eds.), *Buenas prácticas docentes en la universidad de Barcelona* (pp. 33-43). Barcelona: Octaedro-ICE de la Universitat de Barcelona.

Sancho, J. M. (coord.) (2007). Formadores que se forman cuando comparten lo que aprenden. En *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://fint.doe.d5.ub.es/indagat-web/docs/Formadores.pdf>

Schein, E. H. (1988). *Consultoría de procesos* (Vol.2). Mexico: Addison-Wesley Iberoamericana.

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

Stevens, D. D. y Levi, A. (2005). *Introduction to Rubrics*. Virginia: Sterling.

Universitat de Barcelona (2009). *Memoria para la verificación del título de grado graduado o graduada en Comunicación Audiovisual por la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Comisión para la elaboración del título de grado en Comunicación Audiovisual.

Weisbord, M. R. (1989). *Productive Workplaces. Organizing and Managing for Dignity, Meaning, and Community*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.