

Metodología Innovadora para el Trabajo Fin de Grado en Comunicación Audiovisual

Antonio Cantos Ceballos
Francisco Javier Ruiz del Olmo

Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad de Málaga.
cantos@uma.es - fjrui@uma.es

Resumen

El presente trabajo establece una metodología innovadora para abordar el trabajo de Fin de Grado en los estudios superiores de Comunicación en España fundamentada en un nuevo paradigma competencial de los entornos personales de aprendizaje. Se utiliza un método empírico junto con otro holístico, cualitativo e integrador que pone en relación el TFG como eje en el que confluyen las Competencias, el Entorno Personal de Aprendizaje, y lo Digital y los Contextos de Movilidad. Asimismo, se pone en valor el nuevo rol del profesor universitario, que evoluciona de docente a mentor, y el papel autónomo y central del estudiante.

Palabras clave: Metodología creativa, Trabajo Fin de Grado, competencia digital, contextos de movilidad, comunicación.

Innovative Methods for the Audiovisual Communications Degree's Final Project

Abstract

This paper provides an innovative methodology to address the work at the end of the degree in higher studies in Communication in Spain, based on a new paradigm of competence of the personal learning environments. To this end, an empirical method along with a holistic one have been designed by a qualitative and inclusive methodology that relates the TFG as an axis of skills, personal learning environment, digital ability and contexts of mobility. To sum up, the article puts the accent on the new role of the professor who evolves from a teacher to a mentor, and on the autonomic and central role of the student.

Key words: Creative methodology, final project, digital ability, contexts mobility, communication.

1. INTRODUCCIÓN: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El Trabajo de Fin de Grado (TFG) es un ejercicio extenso en el que se cierra el ciclo formativo universitario de los estudios de Grado. Se trata de realizar un estudio que proponga y concrete la investigación sobre problemas teóricos o prácticos y profesionales, con el propósito de reunir y lograr soluciones explicativas que incrementen el saber del estudiante, utilizando y adaptando determinadas tecnologías para alcanzar objetivos de desarrollo. En el contexto de reelaboración del paradigma de la formación superior, la opción del enfoque de competencias, junto con la formación a lo largo de la vida como marco para sustentar el desarrollo de la formación de los estudiantes, parece que es una opción lógica si partimos de la idea de que el nuevo edificio conceptual de la formación se erige precisamente sobre el estudiante entendido como persona adulta y autónoma con un potencial personal creativo, científico y profesional.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, del Ministerio de Educación y Ciencia español señala que los estudios de grado deben concluir con la elaboración y defensa de un TFG al finalizar el plan de estudios y estar orientado a la evaluación de las competencias asociadas al tí-

tulo. En su implantación se generaron lógicas dudas y normativas muy dispares (Rekalde, 2011), especialmente en los estudios de Grados de Humanidades o Ciencias Sociales, situación que se ha venido corrigiendo, al menos en parte. Los primeros consensos se iniciaron en el apartado de las competencias, objetivos educacionales entendidos y estimados por parte del profesorado. Con todo, subsisten importantes debates acerca de la naturaleza del trabajo a desarrollar, los procesos de tutorización o los criterios para una evaluación correcta por parte de los tutores y de los tribunales (Rullán *et al.*, 2010).

El estudiante, para finalizar el proceso formativo no sólo tiene que plasmar y demostrar las competencias teóricas y prácticas que ha adquirido durante el desarrollo de su especialidad en dicho trabajo sino que además será una opción permanente a lo largo de su vida, una vez abandonado el periodo de educación superior (Hué, 2008). Las competencias se abordaban también en el Proyecto Tuning, una guía para la implementación del proceso de convergencia educativa europea (*Tuning Educational Structures in Europe*, 2013).

Esta perspectiva continuista a la que se dota a dicho trabajo se fundamenta en el concepto del aprendizaje permanente (*Long Life Learning*) que a su vez fuera impulsado desde la UNESCO tras la presentación en 1996 del Informe Delors en el que se instaba a que las reformas educativas y las nuevas políticas pedagógicas se orientasen en la educación a lo largo de la vida, centrada en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Se ha señalado a menudo la filosofía constructivista del Espacio Europeo de Educación Superior, donde el aprendizaje se entiende como un proceso, camino, o vía; no como un resultado final o una materia concluida (Marta, 2010). Ese proceso no es sino la construcción, por parte de cada persona y a lo largo de su vida, de un Entorno Personal de Aprendizaje (EPA); justamente el Trabajo fin de Grado es una ocasión propicia para el inicio de forma metódica de esa tarea, práctica imprescindible como reacción a un ciclo de vida más largo y a la necesidad de adaptarse a los cambios rápidos y constantes en el mundo empresarial y personal dentro de la era digital. Y puesto que es un trabajo que elabora el estudiante durante un semestre, de forma autónoma, su desarrollo extiende y diluye los procesos de aprendizaje tradicionales de las instituciones educativas a otras con fuerte contenido digital, en red e interactivas, y de cualquier otra naturaleza no necesariamente educativa en su concepción más tradicional.

En España, desde el Ministerio de Ciencia e Innovación se propuso la reformulación estratégica universitaria a partir de la elaboración de la denominada "Estrategia Universidad 2015", que impulsara dicho organismo desde el año 2008. Entre las pautas a considerar por la Universidad destacamos aquí el señalado como *Eje n° 9*, que detalla cómo la educación superior debe ofrecer respuesta a la necesaria extensión de la formación continua a lo largo de la vida, insistiendo en la importancia de la formación permanente universitaria como elemento básico en la construcción del EEES y en facilitar la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades, y/o competencias que permitan una mayor adaptación al cambio continuo y al entorno laboral. En ese sentido el Proyecto Fin de Grado es un ejercicio extraordinariamente relevante: forma un eje axial entre lo aprendido en el Grado y lo que resta por aprender a lo largo de toda la vida, entre lo vivido durante la formación universitaria y lo que queda por vivir. El éxito de este ejercicio de madurez intelectual es relevante en la construcción de actitudes, habilidades, destrezas, capacidades y, en definitiva, de las competencias del alumno a lo largo del proceso formativo futuro. Los saberes (saber aprender, saber hacer, saber estar, saber ser) adquieren una especial dimensión (Rychen y Tiana, 2004).

En este nuevo contexto, el concepto de competencia es el punto de partida dado que todo lo podemos comprender desde este origen. Dicho concepto, en principio, nació asociado al mundo laboral y empresarial para, de forma gradual, ser integrado en el mundo académico, hasta convertirse en el eje conceptual de las reformas educativas en la mayoría de los países de la Unión Europea. La competencia es un conjunto multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas, y actitudes adquiribles en el proceso de enseñanza universitaria para su realización y desarrollo personal, inclusión en la sociedad y acceso al empleo; deben ser transferibles y, por tanto, aplicables en determinados contextos y situaciones. Por tanto, el concepto de competencia se define desde la perspectiva de los resultados del aprendizaje del alumno y, por consiguiente, hace referencia tanto a los conocimientos, como a las habilidades, actitudes y hasta las responsabilidades, que describen los frutos del proceso de enseñanza-aprendizaje de un programa formativo. En nuestro caso, los estudios superiores de Comunicación en España, se impulsa de forma singular el objetivo de que los nuevos estudiantes desarrollen competencias y habilidades ligadas a las nuevas prácticas digitales.

Las competencias digitales, desarrolladas a partir de conceptos que identifican a generaciones más recientes como la denominada generación red (Tapscott, 1988) o los nativos digitales (Prensky, 2001) parten de la consideración de la existencia de esa generación hábil en destrezas digitales, previas a su acceso en la educación superior. Su utilización intensiva es especialmente demandada en el TFG en Comunicación, y ello es un rasgo distintivo con otros estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, como primera experiencia del estudiante para empezar a formar su entorno personal de aprendizaje, convirtiéndose en alumno activo, "prosumidor" de contenidos formativos que le son útiles, buscando, generando y difundiendo contenidos (Downes, 2007). El término "prosumidor", o "prosumer", es un acrónimo formado por la fusión original de las palabras en inglés *producen* (productor) y *consumer* (consumidor). El estudiante constituiría así, progresivamente, una comunidad virtual de aprendizaje.

Ciertamente numerosos estudios han abordado la naturaleza, fases y estructura del trabajo y su contexto en la educación superior en España. Especialmente relevantes y compilatorios son los textos de Ferrer *et al.* (2012), Hué (2008), Marta *et al.* (2009), Rekalde (2011), Rué (2007) o Rullán *et al.* (2010), entre otros. Existen otras referencias dedicadas específicamente a las singularidades de los trabajos en estudios concretos. Sin embargo, únicamente se cuenta con un par de textos que aborden la temática en Comunicación: los de Marta (2010) y Marta, Sierra, y Cabezuolo (2009), aunque de naturaleza más técnica y procedimental.

Por ello, y en ese contexto, el presente trabajo relaciona y analiza, desde una perspectiva empírica y holística, el Trabajo de Fin de Grado en los estudios de Comunicación y, desde una perspectiva integradora, pone en relación los tres aspectos a los que antes se aludía: el TFG como eje en el que confluyen las Competencias, el Entorno Personal de Aprendizaje, y lo Digital y los Contextos de Movilidad. Adicionalmente, otras aportaciones de este texto son la revisión del modelo de estructura clásica del TFG y su relación con estos nuevos paradigmas, especialmente en el desarrollo de procesos de aprendizaje autónomo y la adquisición de conocimientos prácticos y aplicados en contextos cambiantes o críticos.

2. METODOLOGÍA

Frente a una relativamente extensa bibliografía de carácter instrumental, práctica, concreta y a menudo también mecanicista de la natura-

leza y procesos de elaboración del TFG el presente texto aborda la cuestión desde una visión global del ejercicio, destacando su valor iniciático de procesos autoformativos futuros del alumno; se aborda aquí un acercamiento al trabajo coincidente con Rekalde (2011), y consideramos que el interés docente del TFG no radica tanto en los resultados de la investigación aplicada, sino en el cómo se ha llegado a ellos articulando las competencias claves del grado, mientras que es el alumnado quien toma un papel activo y resolutivo en su trabajo.

La metodología empleada combina la investigación empírica con el acercamiento holístico y cualitativo. Es empírica porque éste es un texto que se desprende de la observación a través de la práctica docente y tutorización de trabajos en los estudios universitarios en Comunicación, en España, por parte de sus autores. Además, es necesario destacar que en las especialidades de Comunicación se potencian fuertemente desde su origen aspectos (como la creación y expresión en medios digitales, por ejemplo) que aunque comunes con otros estudios, ayudan a visibilizar más claramente los nuevos paradigmas educativos.

En paralelo a lo anterior, el método holístico resulta también utilizado, necesario en este caso al conceptualizar la realidad como un todo, buscando visión global. Para Nava (1999) la orientación holística en la educación es un hecho heterogéneo, integrado por diferentes propuestas como la filosofía perenne, los trabajos de la llamada nueva ciencia o las teorías de la totalidad y el orden; Wilber *et al.* (1987) se refería en ese sentido al paradigma holográfico. Por su parte Barrera (2004) estudia la educación holística, que aplicada aquí al TFG implica continuidad, integralidad y autorresponsabilidad en el trabajo, basada en la toma de decisión por parte del alumno de asumir metódicamente la tarea de educarse a sí mismo.

La fundamentación holística, integradora y contextual, de las competencias en Comunicación implica el desarrollo de las competencias digitales que están relacionadas con el pensamiento lógico y crítico, con las destrezas para el manejo de la información a un alto nivel, y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas en los nuevos entornos formativos. Como consecuencia lógica de la aplicación de aproximaciones metodológicas, los resultados de este informe de investigación se visualizan en tres gráficos, que buscan superar una mera ilustración para convertirse en plena comunicación científica (Figuras 1, 2 y 3). La Figura 1 subraya el papel de tránsito y la dinámica del TFG hacia la formación

futura; la Figura 2 interrelaciona los dos modelos de trabajos en los estudios de Comunicación; y por último la Figura 3, centrada en el alumno, propone una representación gráfica tipo *EgoNet*, aunque adaptado a nuestros propósitos. *EgoNet* (*Egocentric Network Study Software*) es un programa que permite recopilar y analizar los datos egocéntricos de una red, especialmente diseñado para la recolección de datos y análisis de redes. Originariamente este tipo de visualizaciones se empleaba en entrevistas cualitativas, especialmente psicólogos y otros investigadores sociales en Alemania (Straus, 2010), aunque es utilizada ampliamente en la representación de diversas redes personales.

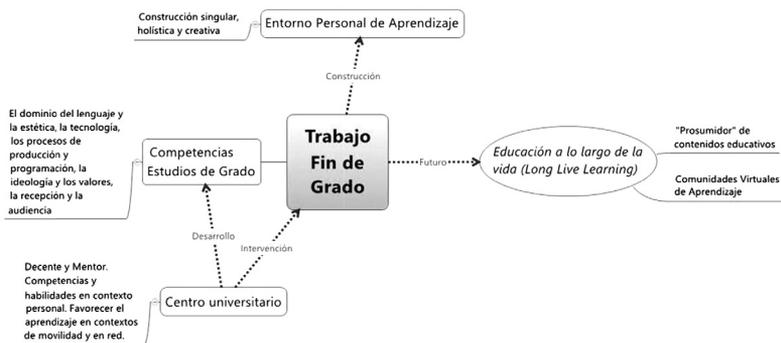


Figura 1. El Trabajo de Fin de Grado como inicio de la educación a lo largo de la vida.

En el programa educativo de los nuevos estudios de Grados se observa una orientación profesional y laboral de las competencias, dirigida a la integración de conocimientos profesionales, habilidades y actitudes en la realización eficaz de las tareas propias de un puesto de trabajo en un contexto concreto. Por su parte Rué añade el concepto del enfoque de competencias hacia la responsabilidad del estudiante, entendido como persona adulta, autónoma, con "un potencial personal, científico y profesional" (Rué, 2007: 56). El Libro Blanco de la Comunicación elaborado por la agencia nacional ANECA (2005) diferencia entre competencias disciplinares (saber), competencias profesionales (saber hacer), competencias académicas y otras competencias, de forma que recogía diversos aspectos esenciales en el diseño de un modelo de título de Grado: análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa, características de la

titulación europea seleccionada, o diversos estudios de inserción laboral de los titulados durante los últimos años. Y, naturalmente, también lo que nos resulta más pertinente aquí, esto es, los perfiles y competencias profesionales. Se trata de una focalización general en las competencias y habilidades derivadas de los diferentes entornos profesionales para "recopilar, organizar, producir y difundir información y entretenimiento" (ANECA, 2005: 17).

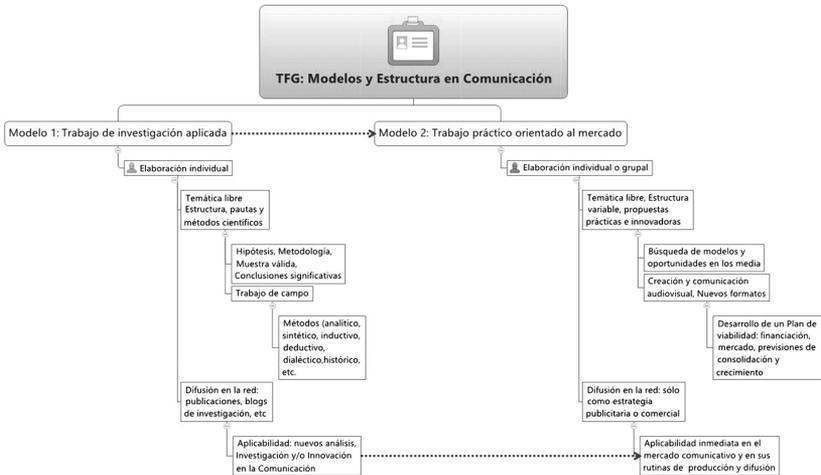


Figura 2. Modelos de TFG en relación a las competencias de los estudios de Comunicación.

Perrenoud (2004) define la competencia como una capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones; la formación basada en competencias debe ser comprensiva, flexible, motivadora, integrada y de calidad. Se pretende la formación en el conocimiento y uso de las tecnologías de la comunicación en los distintos "entornos multimedia e hipermedia para su aplicación en el ámbito de la comunicación audiovisual y el desarrollo de nuevos formatos y soportes audiovisuales y en red" (ANECA, 2005: 319-321). Obviamente a menudo todo ello no resulta sencillo; aunque el aprendizaje autónomo es especialmente importante durante el periodo de educación digital, y en el resto de la vida profesional; paradójicamente para llegar a ello la labor del profesor debe ser constante y muy estrecha, para que el alumno adquiera esa autonomía. De la misma forma, y pese a que nos encontramos en un momento en el que la educación y sus prácticas se extienden más

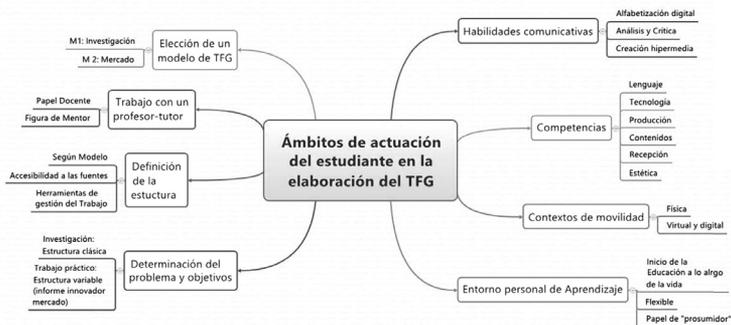


Figura 3. Ámbitos y esferas de actuación e interacción del estudiante en el proceso de elaboración del TFG.

allá del ámbito de la institución académica, permitiendo formas educativas ubicuas, la formación en el aula tradicional adquiere mayor importancia para poder saber aprovechar esa extensión del ámbito educativo.

Hemos destacado el énfasis, en los estudios de Comunicación, en buscar la capacidad y la habilidad del alumnado para el uso adecuado de herramientas tecnológicas en las diferentes fases del proceso de producción, para utilizar los sistemas y recursos informáticos y sus aplicaciones interactivas; también para buscar, seleccionar y sistematizar cualquier tipo de documento audiovisual en una base de datos utilizando métodos digitales, el manejo de las técnicas infográficas y la capacidad para leer y analizar textos en cada uno de los medios de comunicación y en soportes digitales (ANECA, 2005: 325-326).

Para lograr que este concepto holístico de las competencias digitales se exprese y desarrolle adecuadamente en el Trabajo Fin de Grado (TFG), el alumno debe demostrar en dicho proyecto el dominio de los cinco conceptos, procedimientos y actitudes fundamentales desarrollados a lo largo del Grado en Comunicación: el lenguaje y la estética, la tecnología, los procesos de producción y programación, la ideología y los valores, la recepción y la audiencia. El dominio de la competencia del lenguaje implica que el alumno muestre su conocimiento de los códigos que hacen posible el lenguaje audiovisual y la capacidad de utilizarlos para comunicarse de manera efectiva; paralelamente puede analizar y valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal, temática y estética. Además, también debe demostrar su ca-

pacidad para el análisis de los mensajes audiovisuales desde la perspectiva del sentido y significación, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.

La competencia de la tecnología supone el conocimiento teórico y práctico del funcionamiento de las herramientas digitales que hacen posible la comunicación audiovisual para poder entender cómo son elaborados los mensajes, así como su difusión.

El conocimiento de los procesos de producción y programación significa que el alumno interioriza las funciones y tareas asignadas a los principales agentes de producción y las fases en que se descomponen los procesos de producción y programación audiovisuales.

El análisis de la representación de la ideología y los valores implica demostrar la capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales como representaciones culturales. Por último, el dominio de la recepción y la audiencia implica la difusión comercial de los productos comunicativos, así como la capacidad para reconocerse como audiencia activa, especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad.

Por todo ello, y en un contexto tecnológico y de mercados laborales extraordinariamente cambiantes, la elaboración del Trabajo de Fin de Grado en Comunicación es una decisión estratégica de primer orden, dado que implica la puesta en escena de todas aquellas habilidades de aprendizaje (competencias), su desarrollo holístico y creativo, absolutamente necesario para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía (*Long Life Learning*). Muchos autores han estudiado la traslación del conocimiento de la Universidad a la sociedad (Barnett, 2001); sin embargo nuestra propuesta, al observar de forma empírica y de campo tanto la realización del TFG como la evolución del alumno o alumna en el mercado laboral, nos lleva a valorar en mayor medida el proceso de autoconstrucción educativa más que unos resultados concretos aplicables. Este carácter holístico, a partir de la convergencia de dos estadios superiores del aprendizaje como son la reflexión y la experimentación induce a destacar, más que otras funcionalidades, la naturaleza del TFG como proyecto personal, aunque sus primeros resultados prácticos fueran fallidos.

Desde esta perspectiva, un objetivo capital del trabajo es que el alumno sepa regular y gestionar su propio proceso de aprendizaje. De

hecho, gran parte de los créditos que se le asignan suelen llevarse a cabo en horas en las que el alumno no se encuentra de manera presencial en clase, sino en contextos de movilidad. Construir el propio entorno personal de aprendizaje (EPA) implica configurar la propia red de recursos y herramientas para aprender (para acceder a la información, elaborarla y/o difundirla) y de personas con quienes involucrarse, en un momento dado, en actividades de conocimiento (Attwell, 2007). Y, como consecuencia, el EPA es muy singular, personal y autónomo, en función de intereses y expectativas de cada individuo.

Esa construcción singular puede facilitarse por la amplísima variedad de herramientas digitales a disposición de la formación imprescindibles en Comunicación: dispositivos móviles permanentemente conectados, aplicaciones móviles o tipo web, plataformas de aprendizaje y la inclusión de lo social en red, etc. El alumnado como productor y a la vez consumidor prolífico de contenidos digitales como fotografía, vídeo, música, mantenimiento de *blogs* o juegos en línea, posee parcialmente una cierta competencia previa que facilitaría, en principio, su participación en actividades educativas utilizando nuevas tecnologías comunicativas; Green y Hannon (2007) identificaron cuatro diferentes tipos de usuarios y consumidores dentro del universo digital: pioneros digitales, productores, creativos y usuarios cotidianos de comunicación e información. Este contexto global en el que se encuentra inmerso el TFG se ilustra gráficamente en la Figura 1.

3. ANÁLISIS O DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo a la clasificación propuesta por Marta (2010), en Comunicación se abordan dos tipos generales de proyectos, según estén constituidos por diferentes claves del estímulo del pensamiento crítico, de la estructura argumentativa y de la creatividad, distinguiendo entre proyectos de investigación que se sustentan en la realización de un análisis en el que se aplica la estructura, pautas y métodos (analítico, sintético, inductivo, deductivo, dialéctico o histórico) científicos, planteando una estructura de hipótesis, metodología, muestra válida y conclusiones significativas. Un segundo tipo de trabajo atiende a aquellos definidos como de aplicación práctica a partir de propuestas innovadoras fundamentadas en plan de viabilidad comercial; los dos modelos pueden a su vez ser complementarios. Sin embargo, desde el punto de vista de este

trabajo, el verdadero objetivo de ambos es la construcción de un entorno personal de aprendizaje, base de la educación futura del alumno. Un resumen icónico de estos dos modelos de TFG en los estudios de Comunicación, así como su estructura, pueden visualizarse en la Figura 2. El gráfico destaca, además, cómo en ambos los apartados de la difusión y la aplicabilidad, incluso en los trabajos de investigación más puros, se potencia la transformación y la innovación de la práctica comunicativa.

Un segundo ámbito de consideración es redefinir el tipo de asesoramiento y guía de quien será el director o tutor del mismo. La principal función del docente es precisamente la de convertirse en orientador de las pautas y claves que va a necesitar el alumno en cada parte del proceso de elaboración del proyecto, con un cierto desplazamiento de sus funciones de docente a mentor.

En tercer lugar, planificar y tener presente los contextos de movilidad como espacios para el trabajo y la educación, en su sentido más amplio. En realidad es un aspecto más de la construcción del entorno personal de aprendizaje, en diferentes pasajes espaciales y temporales. Las tecnologías y los dispositivos móviles permiten simultáneamente la presencia y el movimiento en el contexto educativo, aunque, eso sí, redefiniendo la relación del discente con sus compañeros en el aprendizaje. Desde un punto de vista tecnológicamente determinista, parecería que la difusión masiva de dispositivos móviles capaces de tener acceso a recursos educativos en red ampliaría automáticamente las posibilidades educativas. El problema sin embargo no parece tan sencillo, dado que las interacciones del ser humano con el espacio al que se traslada y con los semejantes que lo habitan, no son necesariamente más fáciles por el hecho de focalizar y mostrar atención en el trabajo con el dispositivo (Enriquez, 2011). En ese sentido, se detecta la necesidad de establecer y de estudiar una serie de competencias específicas cuya problemática difiere de las digitales y en red, y que denominamos competencias de la movilidad contextual. La relación entre educación y movilidad debe ser potenciada en el TFG, desligándose de los espacios físicos y mediatizados, ya que los espacios educativos (aulas, seminarios, despachos para la impartición de tutorías) se encuentran tradicionalmente fuertemente contextualizados institucionalmente. En el nuevo contexto, las interacciones entre el profesor y el alumno se han ido convirtiendo gradualmente en más virtuales que físicas, de modo que la presencia física ya no es la única presencia posible, también en la esfera educativa.

Aunque una mayoría de los alumnos ven la tecnología digital de forma transparente y natural a adaptación a la educación con herramientas digitales no siempre es homogénea y precisa de ayuda tutorial, como se ha señalado. La accesibilidad es un concepto que ciertamente puede resultar confuso puesto que, siendo un requisito previo de la tecnología, puede convertirse también en una competencia a inculcar por el educador. A menudo se habla de accesibilidad como una característica que permite a servicios, aplicaciones y dispositivos digitales ser utilizados de forma abierta y transparente por los usuarios, para acceder a sus funcionalidades y servicios. Seale (2013) señala dos aspectos esenciales en el concepto de accesibilidad: el acceso mediante una determinada tecnología y el acceso en un determinado entorno o localización.

Las fases y estructura del TFG siguen unas pautas clásicas de trabajo de investigación; si se consultan las normativas de elaboración de los distintos estudios en Comunicación en Universidades públicas españolas son además muy similares. En síntesis, el proceso de elaboración lo podemos secuenciar en las etapas que se detallan a continuación.

En primer lugar se debe titular y acotar el Trabajo Fin de Grado. El título debe ser claro, directo, concreto, específico y resultar fácilmente comprensible. Paralelamente el alumno debe formular el problema de la investigación práctico, objetivos y eventualmente varias hipótesis, también en función del tipo de trabajo que se lleve a cabo. Se trata de presentar el estado actual de la cuestión sobre el tema elegido y ayudar al alumno a problematizar sobre el mismo a fin de justificar la investigación sobre un marco de referencia y formular las debidas hipótesis para conseguir las necesarias conclusiones. El tutor, en este caso mentor, debe favorecer que el alumno se formule algunas preguntas sobre la novedad, originalidad y oportunidad del tema tratado, buscando una aplicabilidad curricular futura del estudiante, y los objetivos de la investigación. Pueden abordarse tres tipos de justificaciones: teórica, cuando el propósito del trabajo es generar reflexión y debate académico sobre el conocimiento existente; práctica, cuando el desarrollo del proyecto ayuda a resolver un problema o propone estrategias que, al aplicarse, podrían contribuir a resolverlo; y metodológica, cuando el trabajo por realizar propone un nuevo método o una forma innovadora para resolver un problema o un cambio en el paradigma comunicativo.

El alumno valorará con la ayuda de su tutor el problema de la accesibilidad tanto a los datos del objeto de estudio como a las herramientas

digitales necesarias para llevar a cabo el proyecto. El tutor debe entonces informar sobre las posibilidades de recursos y aplicaciones de la institución universitaria, pero también de otras soluciones comerciales o bien de software libre o gratuito. A partir de entonces se procede a la utilización de técnicas y herramientas de investigación, entendida ésta en un sentido también práctico, de carácter cuantitativo, cualitativo o mixto. Obviamente diferentes tipos de técnicas no son excluyentes, sino que, en muchos casos, una investigación necesitará combinar métodos cuantitativos y cualitativos mediante triangulación metodológica (Berganza y Ruiz, 2005); este habitual diseño mixto paralelo requiere una triangulación sistemática de los datos con el fin de garantizar un efecto de sinergia (Hollstein, 2010).

Finalmente, la estructura establecida en la normativa de los TFG en Comunicación, insiste en la importancia de la fase final consistente en la interpretación de resultados y las conclusiones. Para la presentación descriptiva de los resultados obtenidos, en Comunicación se insta a su presentación de forma visual a través de todo tipo de ilustraciones, fotografías o gráficos (tablas, histogramas, barras, etc.), que ayuden a visualizarlos de forma más clara y sintética. En los estudios de Grado en Comunicación Audiovisual es especialmente relevante el trabajo con el material de los media (televisión, radio, *podcast*, etc.) y con la creación audiovisual en general (fotografía, relatos de ficción, etc.); y ello junto con la diseminación en red de los contenidos se difuminan las relaciones entre las herramientas informáticas y el contenido comunicativo, así como los papeles de productor y consumidor. La permeabilidad, flexibilidad y ubicuidad del acceso a través de dispositivos móviles ha favorecido todos estos procesos, mientras que el profesor debe potenciar su uso para implementar en el futuro un entorno personal de aprendizaje adecuado, buscando un modelo que se acomode al alumno (Van Harmelen, 2008).

El alumno como futuro profesional se transforma entonces en "productor" y puede volcar de nuevo a la red aspectos del problema teórico o práctico que ha resuelto en el TFG, con distintos objetivos y resultados relevantes de su trabajo y/o encauzarlo hacia una salida laboral; en ese sentido Tufekci detalla el reciente cambio de un "Internet instrumental" a un "Internet expresivo" (Tufekci, 2008: 547-548).

Siguiendo con la misma lógica, los resultados y conclusiones, siendo importantes y potencialmente relevantes de cara al mercado laboral del egresado en Comunicación, pueden ser examinadas y valoradas si

son capaces de resolver las preguntas de investigación, pero sobre todo abrir vías de reflexión, innovación y resolución de problemas y oportunidades en el ámbito de la comunicación, especialmente en el actual contexto de crisis y cambios de modelos en los medios de comunicación. Finalmente, utilizando la difusión digital y en red, se busca trasladar de ese conocimiento audiovisual al conjunto de la sociedad como forma también de alfabetización comunicativa (Marzal, 2008). Estos procesos de construcción del TFG se sintetizan visualmente en la Figura 3; en su elaboración se focaliza y adopta el papel central el trabajo del alumno o alumna, tipo *EgoNet*, potenciando los procesos que sirven de inicio para su formación futura.

Trabajo de Fin de Grado es en suma un ejercicio que ha contribuido a erosionar ciertas fronteras que marcaban el espacio educativo tradicional, convirtiéndose en un buen punto de partida para la construcción de todos estos nuevos procesos educativos, que pueden matizarse y perfeccionarse a lo largo de la vida, ya en contextos laborales y personales cambiantes.

4. CONCLUSIÓN O CONSIDERACIONES FINALES

El Trabajo de Fin de Grado es un buen punto de partida para la educación futura y permanente de las personas. Ello es especialmente visible en los estudios de Comunicación porque se potencian fuertemente desde su origen aspectos como la creación y expresión en medios digitales, por ejemplo, que aunque comunes con otros estudios, ayudan a visibilizar más claramente los nuevos paradigmas educativos.

Existen numerosos estudios sobre la estructura procedimientos y fines del TFG. En su mayoría, son de naturaleza técnica y descriptiva de normativas y procedimientos. Ello es complementario con la perspectiva de este estudio, integradora, holística y cualitativa, a través de la inducción de los casos de la práctica docente. Así se observa el TFG como la intersección de tres elementos constitutivos: la ejecución de las competencias, especialmente las digitales, definidas en los planes de estudio; la construcción de un entorno personal de aprendizaje, primer pilar de la educación a lo largo de la vida, a través de la red, lo virtual y la movilidad.

El TFG en Comunicación es singular puesto que se insiste fuertemente en buscar la predisposición a la innovación en los diferentes so-

portes y producciones audiovisuales y digitales. El alumno aborda el dominio de los cinco conceptos, procedimientos y actitudes fundamentales desarrollados a lo largo del Grado en Comunicación: el lenguaje y la estética, la tecnología, los procesos de producción y programación, la ideología y los valores, la recepción y la audiencia.

Por las competencias que se ponen en juego, se incrementa a la presentación, singularmente los resultados de forma visual a través de todo tipo de ilustraciones, fotografías o gráficos (tablas, histogramas, barras, etc.), o audiovisual, relevante el trabajo con el material de los media (televisión, radio, *podcast*, etc.) y con la creación audiovisual en general. Con todo, y frente a una concepción instrumental, práctica y a menudo también mecanicista del TFG, se destaca aquí cómo el más importante el propio proceso de elaboración.

Considerar el TFG por su valor iniciático de procesos autoformativos futuros del alumno; su interés no radica tanto en los resultados de la investigación aplicada, sino en el cómo se ha llegado a ellos articulando las competencias claves del grado, mientras que es el alumnado quien toma un papel activo y resolutivo en su trabajo.

En paralelo, la institución universitaria redefine aquí su papel fuertemente institucionalizado, especialmente en espacios y ritos educativos, mientras que ofrece herramientas digitales y prepara al alumno para el aprendizaje y la elaboración del trabajo en contextos de movilidad; ello se traduce en el acceso a los procesos formativos en distintas ubicaciones espaciales y temporales y con distintos tipos de dispositivos. Al tiempo el docente evoluciona a tutor y mentor del estudiante.

TFG es una oportunidad única para que el alumno empiece a construir su propio Entorno Personal de Aprendizaje (EPA), lo que implica configurar la propia red de recursos y herramientas para aprender (para acceder a la información, elaborarla y/o difundirla) y de personas con quienes compartir actividades de aprendizaje. El EPA es por tanto muy singular, personal y autónomo, en función de intereses y expectativas de cada individuo.

La permeabilidad, flexibilidad y ubicuidad del acceso a las herramientas y aplicaciones a través de dispositivos móviles ha favorecido todos estos procesos formativos, siendo el TFG sólo un punto de inicio. El alumno como futuro profesional puede a la vez transformarse entonces en generador de contenidos audiovisuales digitales y volcar de nue-

vo a la red aspectos del problema teórico o práctico que ha resuelto en el TFG, con diversos objetivos personales para encauzar su trayectoria vital y laboral.

Referencias Bibliográficas

- ADELL, Jordi y CASTAÑEDA, Linda. 2010. "Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje". En ROIG VILA, Rosabel y FIORUCCI, Massimiliano. (coord.). **Claves para la investigación en innovación y calidad educativas**. Editorial Marfil. Alcoy (España).
- ANECA. 2005. Libro blanco de los Títulos de Grado en Comunicación. Edita Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid. Disponible en http://www.aneca.es/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf. Consultado el 10.05.2014.
- ATTWELL, Graham. 2007. Personal Learning Environments. The future of e-learning? *eLearning Papers*, 2, 1-8. Disponible en http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Buecher_Dokumente/Attwell_2007-ple.pdf. Consultado el 29.04.2014.
- BARNETT, Ronald. 2001. **Los límites de la competencia, el conocimiento, la educación superior y la sociedad**. Editorial Gedisa. Barcelona (España).
- BARRERA, Marcos. 2004. **Educación holística. Introducción a la Hologoría**. Fundación SYPAL, Editorial Nuevas Letras. Caracas (Venezuela).
- BERGANZA, María Rosa y RUIZ, José. 2005. **Investigar en Comunicación. Guía Práctica de métodos y técnicas de investigación social en Comunicación**. Editorial McGraw Hill. Madrid (España).
- COLL, César, BUSTOS, Alfonso y ENGEL, Anna. 2008. "Las comunidades virtuales de aprendizaje". En COLL, César y MONEREO, Carles (coord.). **Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación**. pp 299-320. Editorial Morata. Madrid (España).
- DELORS, Jacques. 1996. **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI**. Editorial Santillana. Madrid (España).
- DOWNES, Stephen. 2007. Learning networks in practice. *Emerging Technologies for Learning*, 2, pp 19-27. Disponible en http://dera.ioe.ac.uk/1502/2/becta_2007_emergingtechnologies_vol2_report.pdf. Consultado el 14.06.2014.
- ENRIQUEZ, Judith. 2011. "Tug-o-where: situating mobilities of learning (t)here". **Learning, Media and Technology**, Vol. 1. Nº 36: 39-53.

- FERRER, Virginia; CARMONA, Moisés y SORIA, Vanesa. (coord.). 2012. **El trabajo de fin de grado: guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores**. Editorial McGraw-Hill. Madrid (España).
- FLICK, Uwe. 2004. **Introducción a la investigación cualitativa**. Editorial Morata. Madrid (España).
- GREEN, Hannah y HANNON, James. 2007. **Their space: Education for a digital generation**. Editorial Demos. Londres (Reino Unido).
- HUÉ, Carlos. 2008. **Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios**. Ed. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Universidad de Zaragoza. Zaragoza (España).
- LE BOTERF, Guy. 2002. **Gestión de las competencias**. Editorial Gestión 2000. Barcelona (España).
- MARTA, Carmen (coord.). 2010. **El EEES y el Proyecto Final en los Grados de Comunicación**. Editorial Fragua, Madrid (España).
- MARTA, Carmen; SIERRA, Javier y CABEZUELO, Francisco. 2009. La evaluación de las competencias alcanzadas en el Proyecto Final de las titulaciones de comunicación. **@tic. Revista d'Innovació Educativa**, N° 2: 48-55. Disponible en <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/82> Consultado el 09.05.2014.
- MARZAL, Miguel Angel. 2008. "La alfabetización en información como dimensión de un nuevo modelo educativo: la innovación docente desde la documentación y los CRAI". **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Vol. 2. N° 11: 41-66.
- NAVA, Waldo. 1999. "El diálogo en la educación holista: breves reflexiones sobre su aplicación en el aula". **Revista de Educación**, N° 11. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca. VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=3635. Consultado el 23.05.2014.
- MAYER, Richard (coord.). 2005. **The Cambridge Handbook of Multimedia Learning**. Editorial Cambridge University Press. New York (Estados Unidos).
- PERRENOUD, Philippe. 2004. **Diez nuevas competencias para enseñar**. Editorial Graó. Barcelona (España).
- PRENSKY, Marc. 2001. "Digital natives, digital immigrants". **On the Horizon**, Vol. 5. N° 9: 1-6.
- REAL DECRETO 1393/2007 de 29 de octubre. 2007. BOE de 29 de octubre de 2007.

- REKALDE, Itziar. 2011. "¿Cómo afrontar el trabajo de fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias". **Revista Complutense de Educación**, Vol. 2. Nº 22: 179-193.
- RUÉ, Joan, 2007. **Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior**. Editorial Narcea. Madrid (España).
- RULLÁN, Mercé; FERNÁNDEZ, Mónica, ESTAPÉ, Glòria y MÁRQUEZ, María Dolores. 2010. "La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos de fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento". **REDU: Revista de Docencia Universitaria**, Vol. 1. Nº 8: 74-100.
- RYCHEN, Dominique Simone y TIANA, Alejandro. 2004. **Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience**. Ed. UNESCO-IBE, Studies in Comparative Education. Ginebra (Suiza).
- SEALE, Jane. 2013. **E-learning and Disability in Higher Education: Accessibility Research and Practice**. Routledge. Abingdon (Reino Unido).
- STRAUS, Florian. 2010. "Netzwerkkarten: Netzwerke sichtbar machen". En STEGBAUER, Christian y HÄUSSLING, Roger. (coord.). **Handbuch Netzwerkforschung**. pp 527-538. Editorial Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden (Alemania).
- TAPSCOTT, Don. 1998. **Growing up digital: The rise of the Net Generation**. Editorial McGraw-Hill. New York (Estados Unidos).
- TUFEKCI, Zeynep. 2008. "Grooming, gossip, Facebook and Myspace". En **Information, Communication and Society**, Vol. 4. Nº11: 544-564.
- TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE. 2013. Disponible en <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>. Consultado el 17.04.2014.
- VAN HARMELLEN, Marc. 2008. "Design trajectories: four experiments in PLE implementation". **Interactive Learning Environments**, vol. 1. Nº 16: 35-46.
- WILBER, Ken. 1987. **El paradigma holográfico, una exploración en las fronteras de la ciencia**. Editorial Kairós. Buenos Aires (Argentina).