



Educación superior en comunicación audiovisual: desafíos de la virtualidad en tiempos de COVID-19

Higher education in audiovisual communication: virtuality challenges in times of COVID-19

Mónica López-Golán¹
Carmen Costa-Sánchez²
Iván Puentes-Rivera³

1. Profesora Interina de Sustitución de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de A Coruña (monica.lopez.golan@udc.es).

2. Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de A Coruña (carmen.costa@udc.es).

3. Profesor Ayudante-Doctor de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de A Coruña (i.puentes@udc.es).

López-Golán, M., Costa-Sánchez, C. y Puentes-Rivera, I. (2022) Educación superior en comunicación audiovisual: Desafíos de la virtualidad en tiempos de COVID-19.

aDResearch ESIC International Journal of Communication Research. 27. e197.

<https://doi.org/10.7263/adresic-27-197>

RESUMEN

Clasificación JEL: L82, L86, I21, I23

Palabras clave:

Comunicación audiovisual, COVID-19, modalidad virtual, metodología, teledocencia, herramientas tecnológicas

Objetivo: En el contexto de pandemia que vivimos, el sistema universitario español ha tratado de garantizar la calidad docente implementando nuevas metodologías ajustadas a las modalidades de docencia híbrida y *online*. Teniendo en cuenta esta premisa, la investigación pretende determinar cuáles han sido los principales retos para la teledocencia en la facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de A Coruña y cómo se ha adaptado su alumnado al entorno de enseñanza no presencial.

Metodología: La investigación está orientada al método descriptivo basado en el estudio de caso. El instrumento metodológico utilizado para la recolección de información es un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas que giran en torno a cuatro bloques temáticos: recursos metodológicos usados en la modalidad de enseñanza virtual, ventajas y desventajas de la docencia *online*, propuestas de mejora detectadas durante el período de pandemia y la importancia de la presencialidad en la formación en comunicación audiovisual.

Resultados: Las herramientas tecnológicas han desempeñado un papel fundamental como facilitadoras de nuevas metodologías en el proceso de enseñanza virtual dentro del contexto analizado. El contenido audiovisual de apoyo a través de la plataforma de la universidad o las sesiones teóricas grabadas disponibles en cualquier momento son los recursos mejor valorados por el alumnado de la facultad. Por su parte, el 45% de los docentes reconoce tener carencias competenciales más o menos acusadas en nuevas tecnologías y el 47% afirma haber detectado necesidades en el alumnado en torno a habilidades transversales como la autonomía.

Limitaciones/implicaciones: El valor de la investigación radica en que el tema que aborda está de máxima actualidad. Se pretende que una mirada desde dentro de la institución contribuya a concienciar a la comunidad universitaria de que la presencia de las nuevas tecnologías será cada vez mayor en el entorno académico del futuro. La principal limitación del trabajo es que se trata del estudio de un único caso cuyos resultados no tienen por qué ser extrapolables a la realidad de otras facultades de Ciencias de la Comunicación.

Originalidad/contribución: Esta investigación es pionera en analizar los desafíos que ha supuesto el proceso de enseñanza-aprendizaje *online* en la formación universitaria en Comunicación Audiovisual durante la pandemia debido al alto grado de experimentalidad que presentan las dos titulaciones objeto de estudio.

ABSTRACT

JEL Classification: L82, L86, I21, I23

Keywords: Audiovisual communication, COVID-19, virtual modality, methodology, tele-teaching, technological tools

Purpose: In the context of the pandemic we are experiencing, the Spanish university system has tried to guarantee teaching quality by implementing new methodologies adjusted to hybrid and online teaching modalities. Taking this premise into account, the research aims to determine what have been the main challenges for tele-teaching in the Faculty of Communication Sciences of the University of A Coruña and how its students have adapted to the non-face-to-face teaching environment.

Design / Methodology / Approach: The research is oriented to the descriptive method based on the case study. The methodological instrument used to collect information is a questionnaire with open and closed questions that revolve around four thematic blocks: methodological resources used in the virtual teaching modality, advantages and disadvantages of online teaching, proposals for improvement detected during the pandemic period and the importance of presence in audiovisual communication training.

Results: Technological tools have played a fundamental role as facilitators of new methodologies in the virtual teaching process within the analyzed context. The supporting audiovisual content through the university's platform or the recorded theoretical sessions available at any time are the resources most valued by the students of the faculty. For their part, 45% of teachers acknowledge having more or less pronounced skills deficiencies in new technologies and 47% claim to have detected needs in students regarding transversal skills such as autonomy.

Limitations / implications: The value of the research lies in the fact that the topic it addresses is highly topical. It is intended that a look from within the institution contributes to raising awareness in the university community that the presence of new technologies will be increasing in the academic environment of the future. The main limitation of the work is that it deals with the study of a single case whose results do not have to be extrapolated to the reality of other Faculties of Communication Sciences.

Originality / contribution: This research is pioneering in analyzing the challenges posed by the online teaching-learning process in university training in Audiovisual Communication during the pandemic due to the high degree of experimentality presented by the two degrees under study.

1. Introducción^{4 5}

La crisis sanitaria del COVID-19 nos ha obligado a modificar nuestros hábitos cotidianos más asentados y ha causado un alto impacto en todos los sectores sociales. Si bien el sanitario y el económico están siendo dos de los más afectados, el ámbito educativo nunca antes había experimentado un fenómeno que implicase el cierre masivo de los centros y la suspensión de las actividades de más de un millón y medio de estudiantes pertenecientes a los diferentes niveles de formación (UNESCO, 2020).

En el caso de la enseñanza superior española, la medida del confinamiento inicial y la imposición de continuas restricciones destinadas a frenar el avance del virus, forzaron una migración a la virtualidad por parte de toda la comunidad universitaria. Estas nuevas condiciones, que zanjaron el modelo clásico de la institución, han demandado un proceso de adaptación basado en el diseño de estrategias metodológicas que las nuevas tecnologías ponen al servicio del aprendizaje *online* para compensar el sistema presencial (De Vicenci, 2020; García-Peñalvo y Corell, 2020; Portillo *et al.*, 2020). Sin embargo, pese a conseguir garantizar la continuidad de la docencia, la urgencia del trasvase al nuevo escenario digital no permitió el desarrollo de iniciativas de calidad como si estas fueran concebidas y planificadas para un sistema de enseñanza virtual (Hodges *et al.*, 2020).

Del mismo modo, la adopción inmediata y generalizada de una educación a distancia a través

de las plataformas digitales tampoco ha posibilitado que las instituciones universitarias analizaran la situación de la capacidad docente para su desempeño en la virtualidad ni la del acceso a la conectividad del alumnado para el aprendizaje en situación de aislamiento social (Álvarez *et al.*, 2020). En relación a esta cuestión, tras un año de enseñanza *online*, y sin todavía tener clara la vuelta definitiva al escenario presencial, la transformación digital provocada por la pandemia ha hecho que el mundo educativo vuelva a señalar las brechas tecnológicas de acceso, uso y habilidades que padece la sociedad (Fernández Enguita, 2020).

Finalmente, la situación de inestabilidad generada por la crisis sanitaria, también saca a relucir otras cuestiones relacionadas con el proceso de adaptación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), creado por la Declaración de Bolonia en 1999 (European Ministers of Education, 1999). El desarrollo de las competencias transversales básicas del alumnado, las metodologías basadas en el aprendizaje activo o la visión multidisciplinar que deben de tener los grados para la preparación profesional cambiante que conlleva el mercado laboral, son aspectos que ya estaban presentes en los debates sobre la formación universitaria y que, una vez más, la docencia digital los pone sobre la mesa para reclamar una adaptación real al cambio metodológico que postula el EEES.

De manera más concreta, en la formación en comunicación audiovisual, el gran desafío de la virtualidad ha estado vinculado a las metodologías de enseñanza de aquellas materias cuyo contenido práctico necesita de las infraestructuras físicas de la universidad. El plató, el estudio de sonido, las cámaras, los micrófonos..., son algunos de los espacios y material técnico que resultan difíciles de suprimir para poder alcanzar los objetivos de aprendizaje que se plantean en esta disciplina.

4. Este artículo forma parte de las actividades del proyecto de investigación (RTI2018-096065-B-I00) del Programa Estatal de I+D+I orientado a los Retos de la Sociedad del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) sobre "Nuevos valores, gobernanza, financiación y servicios audiovisuales públicos para la sociedad de Internet: contrastes europeos y españoles"

5. Los autores del artículo son miembros del grupo de innovación docente "Comunicación e Medios Sociais" de la Universidad de A Coruña

Ante este panorama, la presente investigación aborda varias cuestiones. En primer lugar, y tras fundamentar teóricamente el estudio, se analiza el aprovechamiento que los docentes hacen de los beneficios aportados por la tecnología en los modelos de enseñanza virtual e híbrido adoptados por la facultad de Ciencias de la Comunicación de A Coruña en los grados de Comunicación Audiovisual y de Creación Digital de Animación y Videojuegos. Conocer cómo se ha adaptado el alumnado al entorno de enseñanza no presencial es otro de los propósitos de esta investigación y, por último, se exponen también algunas propuestas de mejora que necesita la formación universitaria dentro del contexto analizado y que el período de docencia *online* se ha encargado de evidenciar.

2. Revisión de la literatura

El 11 de marzo de 2020, a través de su director general, Tedros Ghebreyesus, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara el estado de alarma internacional debido a la propagación desmedida de los casos de COVID-19 (OMS, 2020). Esto supone un choque para la sociedad, después de una etapa de sobreprotección con mensajes de calma que nunca apuntaron hacia los peores escenarios (Costa-Sánchez y López-García, 2020). El coronavirus, desde ese día, se convierte oficialmente en una pandemia. Tras este anuncio, como principal medida para proteger a la población global y mitigar los contagios de la nueva enfermedad, los gobiernos de los diferentes países confinan en casa a sus ciudadanos y obligan al cierre de los centros educativos.

En España, esta situación de confinamiento y cierre de centros escolares desde que se decreta el Estado de Alarma (14 de marzo de 2020) trae consigo la virtualización de la enseñanza en todos sus niveles de formación (Zubillaga y Gortazar, 2020). La adaptación al contexto de enseñanza

virtual afecta de forma desigual a los miembros de la comunidad educativa dependiendo de las competencias digitales de los docentes como habilidad para el desarrollo de la práctica educativa *online* y del acceso a Internet por parte del alumnado. A continuación, veremos cuáles son algunos de los rasgos característicos del proceso de educación virtual y si la transformación urgente del sistema universitario presencial en digital, llevado a cabo durante la pandemia, ha cumplido con ellos.

2.1 Características de la modalidad *online* en la enseñanza universitaria

La implementación de la modalidad *online* en la enseñanza universitaria cuenta con un largo recorrido y ha dado buenos resultados gracias al trabajo de las instituciones que la imparten sobre las principales dimensiones que le otorgan calidad. Copertari y Sgreccia (2011), a partir de un estudio realizado de la oferta *online* en la Universidad Nacional del Rosario (Argentina), señalan las siguientes: a) un estilo de gestión académico institucional al servicio de los estudiantes, b) recursos didácticos que favorezcan el aprendizaje colaborativo en red, c) acciones tutoriales de los docentes formados para esta modalidad con el propósito de favorecer las habilidades cognitivas y metacognitivas del alumnado, d) un sistema de evaluación continuo y permanente, e) flexibilidad de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes, y f) recursos tecnológicos y didácticos que fomenten la interactividad.

Por su parte, Means *et al.* (2014), quienes destacan la complejidad del diseño del proceso de enseñanza *online*, identifican las siguientes dimensiones a tener cuenta con sus respectivas opciones: 1) modalidad (*online* 100%, mixto (50% en línea), mixto (25% en línea) o F2F⁶ habilitado para web), 2) ritmo (propio, el de la

6. *Face to face*: cara a cara

clase, con algo de ritmo propio), 3) proporción alumno-instructor (<35 a 1, 36-99 a 1, 100-999 a 1, >1000 a 1), 4) pedagogía (expositiva, práctica, exploratoria, colaborativa), 5) rol del instructor en línea (instrucción activa, poca presencia, ninguna), 6) rol del estudiante en línea (escuchar o leer, resolver problemas, explorar los recursos, colaborar con sus compañeros), 7) sincronía de comunicación en línea (asincrónica, sincrónica, mixta), 8) rol de la evaluación y, 9) fuente de retroalimentación (automatizado, profesor, compañeros).

En relación a la evaluación *online*, estos mismos autores señalan la importancia de considerar los siguientes aspectos:

- a) Determinar si el alumnado está listo para asumir nuevo contenido
- b) Indicar al sistema cómo apoyar al estudiante (instrucción adaptativa)
- c) Proporcionar al alumnado o al instructor información sobre el estado de aprendizaje
- d) Inputs para calificar
- e) Identificar a estudiantes en riesgo de fracaso

Durante el proceso de desarrollo de la enseñanza online es importante considerar las diferentes opciones de cada una de las dimensiones presentadas anteriormente dado que, por ejemplo, el diseño de las estrategias o la retroalimentación docente-estudiante dependerán, en gran medida, del tamaño de la clase. Por otra parte, Cabero (2006) reconoce, además de las señaladas, otras dimensiones relacionadas con la formación virtual a las que denomina “variables críticas” y que son las siguientes: entorno tecnológico, interactividad social, e-actividad, competencias tecnológicas y contenidos.

En relación a las actividades que se desarrollen en el entorno de enseñanza *online*, Cabero (2013) afirma que deben de cumplir con los siguientes

criterios: a) variabilidad, b) progresión en relación a la dificultad, c) organización temporal racional, d) oferta individual y grupal, e) normas claras y, f) criterios de evaluación de la actividad.

Considerando todas estas dimensiones y variables que mencionan los estudiosos de esta modalidad docente, la planificación de un curso *online* en educación superior requiere de tiempo, concretamente, de un período que va desde los seis a los nueve meses (Hodges *et al.*, 2020). Una vez implementado, el entorno de virtual de enseñanza y aprendizaje dispone de ventajas que afectan a todos los miembros de su comunidad, como la disponibilidad de la información en la red, más recursos tecnológicos, diversidad de formatos de los contenidos, mayor interactividad, flexibilidad horaria, mayor autonomía del alumnado, aprendizaje más dinámico, mayor posibilidad de promover la autoevaluación, retroalimentación sincrónica o el seguimiento constante por parte del docente (Imbernom, 2008).

2.2 Transformación urgente del modelo universitario presencial en un modelo *online*

La transformación de la modalidad presencial en la *online*, en el caso de la universidad, debe de ser integral y con “una perspectiva estratégica que conlleve una redefinición de su modelo institucional” (García y Corell, 2020). Para llevarla a cabo, además del tiempo mencionado en el apartado anterior, es necesario realizar cambios profundos relacionados con la cultura de gestión, el personal y la tecnología (Grajek y Reinitz, 2019). No se trata, por tanto, de una mera digitalización de procesos, sino que implica marcar nuevos objetivos compartidos por todos los miembros de la comunidad universitaria enfocados hacia el éxito de los estudiantes. Obviamente, el incorporar las nuevas tecnologías al proceso de

formación, conlleva el desarrollo de habilidades para el dominio de un ecosistema complejo cargado de herramientas y aplicaciones cuyo uso y evolución es muy cambiante.

Dicho esto, el paso obligado de la presencialidad a la virtualización de la docencia ocasionado por lo que la ONU ha dado en llamar la mayor crisis desde la Segunda Guerra Mundial (Zaar y García Ávila, 2020), no se puede considerar enseñanza *online*. Ese cambio súbito experimentado por la modalidad de la docencia presencial, debido a la situación de pandemia, ha sido denominado por los investigadores de la disciplina como Enseñanza Remota de Emergencia (en adelante ERE) (Hodges *et al.*, 2020). En este caso, el objetivo no pasa por generar un sistema educativo robusto, sino que se trata de proporcionar el acceso digital a la enseñanza de forma temporal hasta que la crisis remita.

La ERE, precisamente por la falta de planificación, evidenció varias problemáticas durante el período de enseñanza virtual total. Por un lado, la brecha de acceso a Internet, mucho más evidente en países de Latinoamérica (Rojas *et al.*, 2020; Canaza-Choque, 2020; Fanelli *et al.*, 2020; Álvarez *et al.*, 2020) que en España y, por otro, la de habilidades tecnológicas por parte del profesorado para el desempeño de la docencia *online* y la disponibilidad de plataformas digitales de las diferentes instituciones (Zubillaga y Gortazar, 2020). Ante esta situación, muchas universidades intentaron paliar el problema de la falta de capacidad para integrar el uso de las tecnologías en el diseño de la guía de las materias adaptado a la nueva situación con contenido formativo a través de los webinaros (García-Peñalvo y Corell, 2020). Por otro lado, este período de ERE en las universidades españolas también ha puesto de manifiesto la necesidad de formación docente en el plano metodológico para tratar de cumplir

con los postulados del EEES, especialmente en relación al aprendizaje colaborativo y la potenciación de la evaluación continua (García-Peñalvo y Corell, 2020).

Tras el cierre del cuatrimestre más complicado para la universidad española, se iniciaba el curso 2020-2021 de una manera incierta dada la amenaza de continuidad del COVID-19. Con pleno respeto a la autonomía universitaria y a las competencias de las Comunidades Autónomas en materia de política universitaria, el Ministerio de Universidades orientaba a la institución con una serie de recomendaciones para el desarrollo de la actividad durante el curso en vigor (Gobierno de España, 2020).

En la medida que, tanto instalaciones como personal docente lo permita, las universidades han adoptado para este curso el modelo presencial (siempre y cuando puedan mantener los protocolos de distancia social recomendados por las autoridades sanitarias), modelo híbrido rotatorio (el más fácil de gestionar y el que menos adaptaciones requiere) y el modelo híbrido no rotatorio (clases teóricas online y las prácticas presenciales en pequeños grupos). A escasos meses de la finalización del curso 2020-21, las universidades españolas no han podido mantener de manera estable una única modalidad. Debido a las tan mencionadas olas del virus, han ido variando en la forma de impartir clases adaptándose a las normativas que los gobiernos autonómicos publican periódicamente según la situación epidemiológica derivada del COVID-19 en cada comunidad.

2.3 Educación Superior en Comunicación Audiovisual

Los estudios en Comunicación Audiovisual cuentan en España con una trayectoria reciente, tal y como lo confirma el Libro Blanco de los Títulos de Grado en Comunicación Audiovisual

(Aneca, 2005). Dentro de los estudios superiores en comunicación, la titulación de Comunicación Audiovisual, diseñada a partir de cuatro perfiles profesionales (director y realizador, productor y gestor audiovisual, guionista, y diseño de producción y postproducción visual y sonora), es la ofertada por un mayor número de centros (Aneca, 2005: 113). Considerando las variables del perfil profesional, el proyecto de titulación recoge los conocimientos disciplinares que deben adquirir los estudiantes del grado y las competencias para las que deben estar capacitados una vez titulados.

Tal y como adelantábamos en apartados anteriores, desde la incorporación del sistema universitario de España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la integración de las nuevas tecnologías es uno de los objetivos en los programas académicos de las titulaciones universitarias. En los últimos años, la convergencia tecnológica junto con la consolidación de Internet como plataforma para la distribución de contenidos mediáticos ha fomentado un incremento general de la formación en comunicación audiovisual aplicada a todos los niveles educativos (Perona *et al.*, 2007). Desde el punto de vista de la formación universitaria, este es también uno de los principales motivos que afecta a los planes de los grados actuales en Comunicación Audiovisual, la necesidad de adaptación al contexto de digitalización (Besalú *et al.*, 2017).

Los nuevos formatos mediáticos, las formas de consumo adaptadas a los dispositivos móviles, la demanda de profesionales versátiles adaptados a las estructuras productivas actuales del sector del audiovisual y un perfil de estudiante *millennial* demandan la adopción de nuevas metodologías docentes vinculadas a la tecnología (Cuesta y Mañas, 2016). En este sentido, hay un planteamiento unánime en torno a la necesidad de potenciar en los grados de Comunicación Audiovisual

las competencias vinculadas al uso de las tecnologías de la información y comunicación y de la adquisición de competencias digitales (FTI y AMETIC, 2012), así como de formar profesionales multitarea capaces de adaptarse al dinamismo del sector audiovisual (Vázquez y Fernández, 2012).

La Universidad de A Coruña (UDC), a través de la facultad de Ciencias de la Comunicación, imparte el Grado en Comunicación Audiovisual desde 2009. El objetivo de la titulación es “formar profesionales especializados y técnicamente preparados para la creación audiovisual en entornos digitales, tanto para televisión como internet y cualquier otro soporte multimedia” (UDC, 2021). Este grado, a diferencia de lo que ocurre en otras titulaciones de comunicación, añade al plan de estudios, organizado en 240 créditos ECTS, el módulo de Diseño y Animación. Esto ayuda a ampliar la heterogeneidad del perfil de egreso.

Por otra parte, también desde la facultad de Ciencias de la Comunicación de la UDC, se imparte desde 2019 el Grado de Creación Digital, Animación y Videojuegos. El objetivo de esta titulación es “dotar a sus egresados de una formación completa, generalista y multidisciplinar que le permita conocer en profundidad todo el proceso de desarrollo, y en consecuencia poder abordar desde su concepción hasta su implementación final y comercialización cualquier proyecto de creación digital en los campos de la animación y los videojuegos” (UDC, 2021). La formación del título permite a sus egresados desarrollarse en diferentes facetas dentro del sector, tales como la artística, narrativa, técnica o la de producción.

3. Metodología

Esta investigación se enmarca en los estudios sobre comunicación y nuevos escenarios digitales y, de forma más concreta, en la línea de la educación *online* en comunicación y la innovación docente.

3.1 Objetivos de la investigación

El trabajo plantea un doble objetivo. Por un lado, determinar cuáles han sido los principales retos para la teledocencia en la facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de A Coruña y, por otro, conocer cómo se ha adaptado su alumnado al entorno de enseñanza no presencial.

3.2 Diseño de la investigación

Para poder alcanzar el propósito del estudio, metodológicamente esta investigación está orientada al método descriptivo basado en el estudio de caso. Teniendo en cuenta la transformación vivida en el seno de la comunidad universitaria a causa de la pandemia, la técnica del estudio de caso permitirá entender en profundidad un fenómeno complejo y actual dentro de un contexto paradigmático (Yin, 1994). Además, la experiencia de los investigadores por el vínculo directo al caso, es uno de los recursos más valiosos para la comprensión global, descriptiva e interpretativa del fenómeno que se estudia (Flyvberg, 2006). Finalmente, la facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de A Coruña es una unidad de actividad humana integrada en el mundo real (Gilham, 2000) que permite el abordaje de lo particular, no para buscar la generalización, sino para la comprensión en sí del fenómeno.

Para obtener una visión más completa del objeto de estudio, se opta por una metodología mixta de tipo cuantitativo y cualitativo. En concordancia con los objetivos planteados, el trabajo toma como universo de estudio a todos los estudiantes y profesores de los grados en Comunicación Audiovisual, y Creación Digital, Animación y Videjuegos de la UDC (404 y 26, respectivamente). La muestra de análisis del grupo de docentes se acota seleccionando únicamente a los que pertenecen al área de comunicación (14 docentes). En el caso de los estudiantes, se parte

de la posible participación de todo el alumnado del centro, 277 estudiantes del grado en Comunicación Audiovisual y 127 del grado en Creación Digital, Animación y Videjuegos.

Para la recolección de información, además de los datos extraídos de la observación participante de los autores de la investigación, se diseñaron dos cuestionarios *ad hoc* vía *Google forms* para estudiantes y docentes, respectivamente, que contenían preguntas abiertas, cerradas y con opción en escala Likert con puntuación entre 1 (opción peor valorada) y 7 (opción mejor valorada) puntos. Algunas de ellas comunes a los dos grupos de la muestra y otras diferentes por tratarse de aspectos vinculados de manera más directa a uno de ellos.

Los cuestionarios se enviaron a través del correo institucional para que fueran contestados de manera voluntaria entre el 22 y 26 de febrero. Las preguntas incluidas en ellos giran en torno a cuatro temáticas centrales: recursos metodológicos usados en la modalidad de enseñanza virtual, ventajas y desventajas de la docencia *online*, propuestas de mejora detectadas durante el periodo de pandemia y la importancia de la presencialidad en la formación en Comunicación Audiovisual. El proceso de repuesta estimado para completar el cuestionario es de 20 minutos.

Finalmente, se consiguió la participación de los 14 docentes y de 88 estudiantes de los 404 que constituían el universo total. En relación al profesorado cabe mencionar que el 70% dan clase en el grado de Comunicación Audiovisual, el 20% lo hace en el grado de Creación Digital, Animación y Videjuegos y el 10% restante tiene materias en ambos grados. Algunas de las asignaturas que enseñan este grupo de profesores (Sector Audiovisual, Comunicación e Industrias Culturales, Estudio de la Audiencia, Expresión Gráfica, Periodismo Audiovisual, Modelado 2 o Comunicación oral y Escrita) pertenecen a los primeros

niveles de las titulaciones y no tienen una gran dependencia de las infraestructuras físicas de la facultad. Por el contrario, hay otras (Realización Audiovisual, Dirección de Fotografía, Cámara e Iluminación o Edición y montaje) con gran carga técnica que, para el desarrollo de la parte práctica, necesitan el plató, el estudio de sonido, las cámaras, los micrófonos o las lámparas de iluminación. Se destaca esta apreciación dado que, en relación a algunas de las preguntas planteadas en el cuestionario, pudo haber condicionado la respuesta.

Con respecto al grupo de estudiantes, el 82% están cursando el grado en Comunicación Audiovisual y el 18% restante el grado en Creación Digital, Animación y Videojuegos. Por otro lado, el 55% son mujeres y el 45% son hombres y cuentan con un promedio de edad de 19,5 años.

Al tratarse de un estudio descriptivo, los resultados del trabajo se presentan mayormente en porcentajes. En algunos casos se precisan comparaciones entre docentes y estudiantes para profundizar sobre aspectos que afectan a ambos y sobre las que se ofrecen distintas visiones, pero sin tratar de establecer diferencias estadísticas.

4. Análisis y resultados

Para dar orden a la presentación de resultados, utilizaremos como guía las categorías de análisis señaladas en el apartado anterior, pero antes destacar un par de aspectos de interés. En relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, durante el período de confinamiento, se impartió bajo la modalidad virtual. Desde el inicio del curso académico 2020-21, el 83% de docentes se han ajustado al sistema híbrido no rotatorio, el 8% lo hace de forma presencial y el 8% restante continúa impartiendo las clases virtualmente.

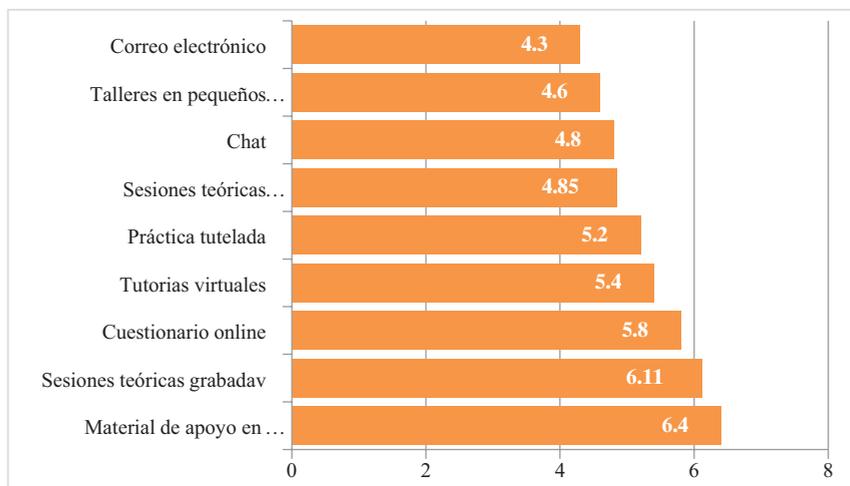
Con respecto a la infraestructura académica, destacar que la Universidad de A Coruña cuenta con la plataforma virtual Moodle (con software

libre), cuya versatilidad ofrece multitud de recursos para la enseñanza *online* (chats, foros, cuestionarios online, blogs, encuestas, tareas...). Asimismo, se trata de una herramienta que permite intercambiar archivos de audio y vídeo, por tanto, activa una de las prácticas vinculada a los conocimientos disciplinares básicos en los estudios relacionados con la titulación que nos ocupa, que es disponer de una buena cultura audiovisual y dominar las técnicas de este lenguaje, tal y como indica el Libro Blanco de los Titulos de Grado en Comunicación (Aneca, 2005: 229)

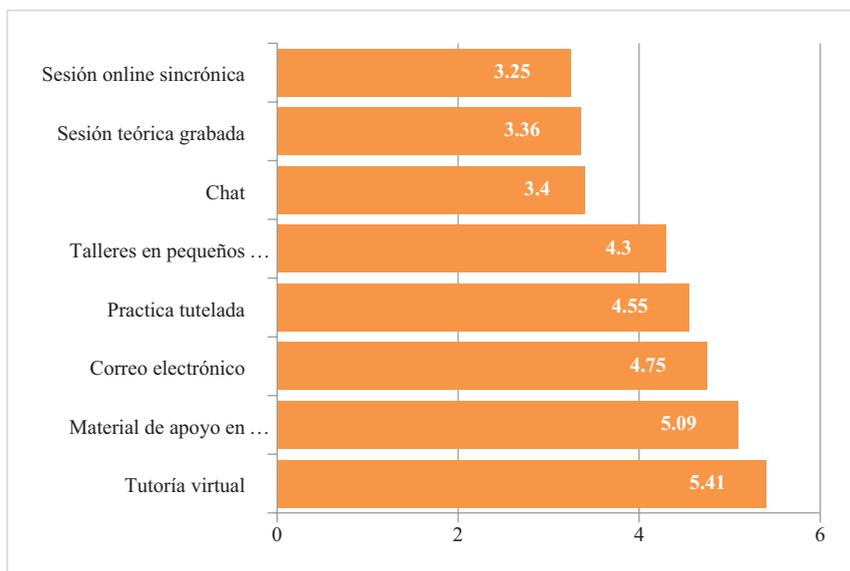
4.1 Recursos metodológicos usados en la modalidad de enseñanza virtual

En esta categoría se realizó una valoración de los principales recursos metodológicos utilizados por los docentes durante este período desde el inicio de la pandemia. Según la satisfacción con los resultados de su uso, los docentes y el alumnado valoran cada uno de ellos con una puntuación entre 1 (peor valorado) y 7 (mejor valorado). Muchos de estos recursos, como vemos en los gráficos 1 y 2, son métodos utilizados en la modalidad presencial adaptados a la situación de docencia remota de emergencia.

Cabe mencionar que los resultados muestran discrepancia entre la valoración que los docentes hacen de los recursos propios y la que de esos mismos recursos hace el alumnado. Mientras que para los estudiantes el contar con más material de apoyo en la plataforma *moodle* para complementar los contenidos de las materias es el recurso mejor valorado (6,4 puntos), para los docentes lo es la tutoría virtual (5,41 puntos). Las tutorías sincrónicas por videoconferencia, apuntan, han sido un gran recurso para realizar el acompañamiento a los estudiantes a la hora, por ejemplo, de la realización de las prácticas tuteladas y los trabajos fin de grado.

Gráfico 1. Valoración del alumnado de los recursos metodológicos utilizados por el docente

Fuente: elaboración propia

Gráfico 2. Valoración de los docentes de los recursos metodológicos utilizados por ellos mismos

Fuente: elaboración propia

Otro de los recursos valorados de manera significativamente diferente son las sesiones teóricas grabadas. Mientras que para el alumnado es uno de los recursos mejor valorados (6,11 puntos) dado que se convierte en una herramienta a la que recurrir cuando la necesita para preparar la materia, los docentes creen que muestra varios inconvenientes. La calidad de la grabación está comprometida por factores como la luz, el audio o una buena conexión a Internet; además, existen muchas incógnitas que plantea el formato en lo que a privacidad se refiere.

4.2 Ventajas y desventajas de la docencia online durante el período de la pandemia

En el contexto de emergencia que planteó el confinamiento, el grupo de profesores participantes en la muestra afirma haber tenido que integrar de manera forzosa una serie de herramientas de trabajo que no acostumbraban a utilizar. Esta circunstancia, independientemente de que hayan sabido adaptarse a la nueva situación, ha conllevado una sobrecarga de trabajo

que permanece a día de hoy. De ahí que esta sea la principal dificultad que destaquen a la hora de hablar de las modalidades de docencia *online* e híbrida que se están llevando a cabo desde el inicio de la pandemia. Por su parte, los estudiantes afirman que, después de llevar un año en circunstancias de docencia virtual o semipresencial, sienten un alto nivel de desmotivación que les lleva a tener dificultades para seguir las sesiones *online*.

A continuación se muestra una tabla comparativa con las respuestas que más se repiten en relación a la pregunta abierta sobre cuál ha sido la principal desventaja de las modalidades de docencia *online* y semipresencial que se han llevado a cabo en la facultad de Ciencias de la Comunicación durante este último año.

Como se puede apreciar, muchas de las desventajas que presenta la modalidad *online* son comunes para los dos grupos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las limitaciones en el acceso a las infraestructuras físicas del centro y en el uso del material técnico

Tabla 1. Desventajas de la enseñanza virtual para docentes y alumnado

DESVENTAJAS PARA DOCENTES	DESVENTAJAS PARA ALUMNOS/AS
Limitaciones en el uso del material técnico	No poder usar las infraestructuras del centro
Falta de interacción con el alumnado	Problemas para prestar atención
Creación de material adaptado a la nueva situación	Tener una única pantalla para la video llamada y la realización de las prácticas
Preparación de recursos audiovisuales	Dificultad para el desarrollo de prácticas en grupo
No sentir la reacción de los alumnos	Falta de contacto con los compañeros
Mantener la motivación	Falta de motivación
Problemas con la conexión a internet	No poder separar el espacio de trabajo del de descanso

Fuente: elaboración propia

que requieren las prácticas en muchas de las materias ha sido una de las grandes dificultades para la docencia *online* en los grados de Comunicación Audiovisual y de Creación Digital, Animación y Videojuegos. En ocasiones, aun pudiendo acceder a ellas, el tener que poner en cuarentena a parte del material técnico (por el contacto con positivos del COVID-19) frenaba el avance del contenido de muchas materias en ambos grados.

La búsqueda y preparación de recursos audiovisuales que faciliten el aprendizaje autónomo, además del desarrollo de nuevas metodologías docentes que resultasen pedagógicamente útiles, ha sido especialmente complicado para los docentes. Asimismo, el compartir este material, a la vez que se mantiene la videollamada para la clase *online*, necesita de un gran ancho de banda que muchas veces no evita la caída de la conexión a Internet.

Por su parte, el alumnado reconoce como una de las grandes dificultades para seguir las clases *online* no disponer de una doble pantalla que les permita, por un lado, seguir las instrucciones del

docente a través de la videollamada y, por otro, ir realizando las prácticas en una segunda pantalla sin perder el hilo de la explicación. También coinciden en señalar que el trabajo en equipo pierde fuerza cuando no se pueden juntar físicamente para su realización. La mayoría del alumnado afirma, además, que se sienten desmotivados, con muchos problemas para concentrarse por estar en un entorno cargado de distracciones y que les cuesta utilizar el mismo espacio físico para trabajar y para descansar.

En relación a las ventajas de la modalidad online, también hay coincidencias en las respuestas de docentes y estudiantes. Con respecto al alumnado, cabe señalar que destacan cuatro únicas ventajas, pese a que en el cuestionario se plantea como una pregunta abierta. En la tabla 2 se reflejan las más destacadas por ambos grupos.

Para los docentes, tal y como señalábamos al comienzo del apartado, la conciliación familiar y el poder compatibilizar el trabajo académico con otras actividades de carácter profesional, son las grandes ventajas de la modalidad de la docencia *online*. Los alumnos ponen el acento en el acceso

Tabla 2. Ventajas de la enseñanza virtual para docentes y alumnado

VENTAJAS PARA DOCENTES	VENTAJAS PARA ALUMNOS/AS
Mayor posibilidad de conciliación familiar	Menor exposición al posible contagio
Poder hacer las sesiones asincrónicas	Poder visualizar las clases grabadas
Posibilidad de uso de herramientas online relacionadas con la titulación	Accesibilidad a más material de apoyo
Posibilidad de compatibilizar con otras actividades	Menos pérdida de tiempo en el desplazamiento
Ahorro de tiempo en desplazamiento	
Las tutorías virtuales	

al material, tanto al de apoyo a través de la plataforma como a las clases grabadas para su revisión cuando así lo necesitan. Por otra parte, los dos grupos participantes afirman que el no tener que desplazarse significa un ahorro de tiempo y, por tanto, otra de las grandes ventajas de esta modalidad.

4.3 Importancia de la presencialidad en la Educación Superior en Comunicación Audiovisual

En relación a esta cuestión, cabe mencionar que los conocimientos disciplinares de los grados objeto de estudio están vinculados a las tecnologías aplicadas a los medios de comunicación audiovisuales y videojuegos. Por tanto, muchas de las asignaturas de los planes de grado tienen una parte práctica que debe ser desarrollada en las infraestructuras físicas de la facultad. Considerando este aspecto, para el grupo de encuestados, la presencialidad en la Educación Superior en Comunicación Audiovisual aporta de forma irrenunciable presencia para poder utilizar estos espacios, manejar el material audiovisual, trabajar en equipo, rodar escenas o grabar programas de televisión.

Del mismo modo, aporta presencia para hacer posible la enseñanza, dado que, para la opinión de alguno de los docentes encuestados, con la docencia *online*, tal y como se ha concebido durante la pandemia, es difícil pasar de la mera instrucción. Además, la presencia permite el contacto físico, una interacción más fluida con el alumnado, la comunicación no verbal, el intercambio de ideas, más implicación por parte de los estudiantes y una resolución de los problemas más autónoma sin necesidad de tantas tutorías.

A pesar de la importancia de la presencialidad para los grados de Comunicación Audiovisual y de Creación Digital, Animación y Videojuegos en el contexto analizado, no hay desafección hacia

las tecnologías por parte del profesorado. Todo lo contrario. Hay conciencia de que la tecnología representa una palanca de cambio e innovación educativa sin necesidad de que se prescindiera de los encuentros físicos en las aulas, bibliotecas, pasillos o cafeterías en la facultad.

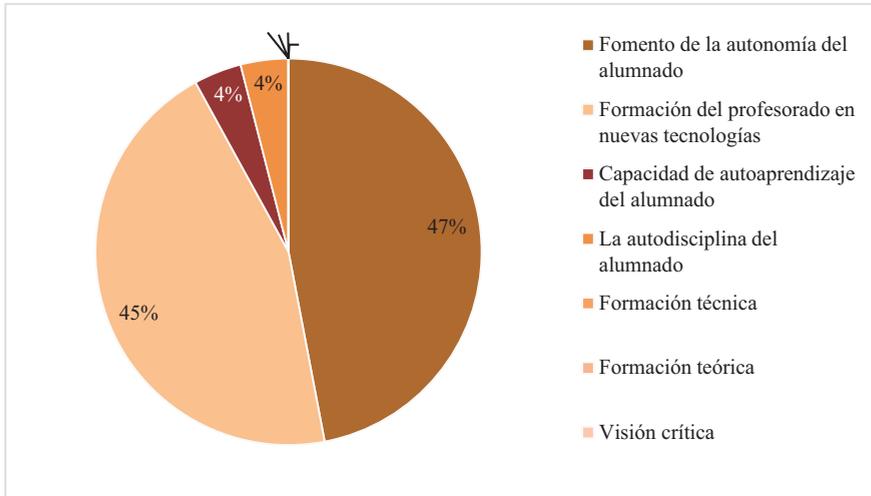
Desde el punto de vista del alumnado, el contacto con los compañeros y la interacción con el profesorado son aspectos que mejoran la calidad de la enseñanza práctica según el grupo de encuestados. Para ellos, socializar sin la intermediación de las pantallas favorece una mayor captación de la atención que repercute en un aprendizaje más significativo. En relación al material técnico, señalan la importancia que tiene la presencialidad para familiarizarse con su manejo.

4.4 Propuestas de mejora detectadas a partir del período de pandemia

La concepción de transmisión de la formación en la que está basada la modalidad de docencia presencial se vio transformada radicalmente con la llegada de la pandemia. El traslado al formato virtual del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sacado a la luz problemas que ya aquejaban a la docencia presencial y otros nuevos vinculados a la intermediación de las tecnologías.

Para conocer las propuestas de mejora detectadas a partir de la teledocencia por el profesorado, para que los grados cumplan con su misión, se le planteó a los docentes una pregunta múltiple opción. La mayoría de las alternativas que proponía esta cuestión ponía el foco en el alumnado, sin embargo, el 45% de los docentes (gráfico 3) reconocen la necesidad que tienen ellos mismos de recibir formación en nuevas tecnologías.

Esta carencia competencial en el profesorado de los grados analizados es especialmente preocupante dada la vinculación de las materias de la titulaciones con el manejo de los recursos

Gráfico 3. Propuestas de mejora detectadas durante la pandemia

Fuente: elaboración propia

técnicos. En este sentido, cabe matizar que lo que se reclama desde el cuerpo docente es, más que formación en el manejo de herramientas tecnológicas, cursos en metodologías docentes adecuadas a los dos grados de la facultad de Ciencias de la Comunicación de la UDC.

Por otra parte, los docentes participantes en la investigación señalan que, pese a que muchos han adaptado los recursos educativos a una situación de enseñanza virtual, los estudiantes tienen poca capacidad para regular sus tiempos a la hora de preparar el contenido de las materias y la realización de las prácticas. En el contexto de aprendizaje a distancia, se hace imprescindible la responsabilidad individual, la disciplina o los hábitos de trabajo del estudiante respetando los horarios marcados. Fomentar y consolidar estas habilidades requiere de un mayor esfuerzo por parte del profesorado y, de nuevo, volviendo sobre lo mismo, formación en

metodologías activas, innovación docente y más creatividad. En relación a esto, el 47% del profesorado afirma que es importante desarrollar una de las competencias básicas de las titulaciones: la autonomía de los alumnos.

5. Discusión de los resultados y conclusiones

La situación vivida en las universidades a causa de la pandemia ha demostrado que existe la necesidad de formar docentes competentes con capacidad de adaptación a una realidad cambiante. Desde un punto de vista positivo, es importante admitir que las instituciones académicas han sabido enfrentarse al traslado de la modalidad presencial a la virtual en un tiempo record gracias al esfuerzo colectivo y a las nuevas tecnologías. Sin embargo, basándonos en el caso objeto de estudio, y después de un año de experiencia,

sabemos que el sistema de enseñanza *online* requiere de una formación continua y sistemática que permita al docente liderar el proceso para que haya un aprendizaje significativo.

El primer aspecto a reforzar son los conocimientos en nuevas tecnologías. Los docentes encuestados, no solo admiten no tener las habilidades suficientes para el desempeño de la docencia virtual, sino que reclaman formación especializada. Es probable que el entorno académico del futuro se apoye cada día más en las tecnologías digitales, especialmente en los grados vinculados a la comunicación audiovisual. En este sentido, el refuerzo debe ir en tres direcciones. En primer lugar, formar a los equipos docentes para que adquieran la capacidad de rediseñar la experiencia del aprendizaje de forma integral situando la interactividad entre el alumnado y entre docente-estudiante en el centro de las actividades formativas. En segundo lugar, incrementar las competencias digitales con fines educativos del alumnado, dado que la experiencia en la facultad de Ciencias de la Comunicación ha evidenciado su falta de autonomía para la construcción del conocimiento y el buen manejo de la información. Finalmente, es importante que, si la tendencia es ir hacia un escenario mixto, se dote de la tecnología necesaria a las plataformas digitales institucionales para que adquieran capacidad cuando hay un uso intenso de ellas.

La transformación urgente experimentada por la comunidad universitaria también ha evidenciado la necesidad de potenciar la formación en metodologías docentes adaptadas a la Educación Superior en Comunicación Audiovisual. El momento que estamos viviendo invita a la renovación de estrategias que se adapten a una realidad fluctuante, que exploten al máximo las bondades de cada uno de los integrantes del proceso enseñanza-aprendizaje (estudiantes, docentes, equipos materiales y

tecnológicos) y que garanticen la adquisición de las competencias de las titulaciones.

Finalmente, gracias a la dedicación mostrada por parte del profesorado, los alumnos han conseguido adaptarse a una nueva forma de aprender canalizada a través de las plataformas digitales. Sin embargo, el aislamiento social les ha privado del contacto personal para el desarrollo del trabajo grupal. En este caso, para ellos la presencialidad juega un papel fundamental en relación tanto a la vinculación afectiva como al conocimiento contextualizado en los diferentes espacios de la universidad. Dos elementos importantes para la motivación y para la formación en comunicación audiovisual.

6. Bibliografía

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., y Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 25-43. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12268>
- Agencia Nacional de la Calidad y Acreditación [Aneca] (2005). Libro Blanco de los Titulos de Grado en Comunicación. http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf
- Besalú, R., Schena, J., y Sánchez, C. (2017). Competencias más relevantes en los estudios de Comunicación Audiovisual. Las percepciones de profesionales, docentes y estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1.536-1.553
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1). <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v3n1-cabero.html>
- Cabero, J. (Coord.) (2013). *Nuevos modelos, recursos y diseño de programas en la práctica docente*. Ediciones CEF
- Canaza-Choque, F. A. (2020). Educación Superior en la cuarentena global: disrupciones y transiciones. *Revista Digital De Investigación en Docencia Universitaria*, 14 (2), 1-10.
- Copertari, S., y Sgreccia, N. (2011). Postgrados a distancia y virtualización en la Universidad Nacional de Rosario.

- Educación y humanismo, 13(20), 14-32. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2279>
- Costa-Sánchez, Carmen, y López-García, Xosé. (2020). Comunicación y crisis del coronavirus en España. Primeras lecciones. *El profesional de la información*, 29(3), e290304. <http://profesionaldelainformacion.com/contenidos/2020/may/costa-lopez.pdf>
- Cuesta, U., y Mañas, L. (2016). Integración de la realidad virtual inmersiva en los Grados de Comunicación. *Icono 14*, 14 (2), 1-21.
- De Vinzenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. *Debate Universitario*, [S.l.], 8(16), 67-71. <http://200.32.31.164:9999/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/238/6>
- European Ministers of Education. (1999). The European higher Education Area - Bologna declaration. Bologna on the 19th of June 1999. <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>
- Fanelli, A., Marquina, M., y Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (8), 1-8. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/109267>
- Fernández Enguita, M. (2020). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. *Cuaderno de campo*. <https://bit.ly/2VT3kzU>.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings about Case Study Research. *Qualitative Inquiry*, Vol.12:2. Sage.
- Fundación de Tecnologías de la Información [FTI], Asociación de Empresas de Electrónica, Tecnologías de la Información, Telecomunicaciones y Contenidos Digitales [Ametic]. (2012). Perfiles profesionales más demandados en el ámbito de los Contenidos Digitales en España 2012- 2017. *Ametic*. http://ametic.es/sites/default/files/pafet_vii_perfiles_profesionales_cd_fti-rooter_1.pdf
- García-Peñalvo, F. J., y Corell, A. (2020). La CoVid-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior?. *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98.
- Gillham, B. (2000). *Case Study Research Methods*. Continuum International Publishing Group.
- Gobierno de España. (2020). *Recomendaciones del Ministerio de Universidades a la comunidad universitaria para adaptar el curso universitario 2020-2021 a una presencialidad adaptada*. https://www.msrebs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/Medidas_centros_universitarios_Curso_2020_2021_31.08.20.pdf
- Grajek, S., y Reinitz, B. (2019). Getting Ready for digital Transformation: Change your Culture, Workforce, and Technology. *Educase Review*. <https://er.educause.edu/articles/2019/7/getting-ready-for-digital-transformation-change-your-culture-workforce-and-technology>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educase Review*, <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Imbernon, F (Coord.) (2008). *Análisis y propuestas de competencias docentes universitarias para el desarrollo del aprendizaje significativo del alumnado a través del e-learning y el b-learning en el marco del EEES*. Universidad de Barcelona.
- Means, B., Bakia, M., y Murphy, R. (2014). *Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How*. Routledge.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). Who Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19-1 March 2020. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Perona, J., Barbeito, M., y Fajula, A. (2007). Radio: nuevas experiencias para la educación en comunicación audiovisual. En *Actas do 5º SOPOCOM*. Universidade do Minho.
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en educación media superior y educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 8, e589.
- Rojas, L. V., Huamán, C. J. V., y Salazar, F. M. (2020). Pandemia COVID-19: repercusiones en la educación universitaria. *Odontología Sanmarquina*, 23(2), 203-205.
- Unesco. (2020). *COVID-19 Impact on Education*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Universidade de A Coruña (UDC). (2021). *Grado en Comunicación Audiovisual*. <https://comunicacion.udc.es/es/grados>
- Vázquez, M., y Fernández, A. B. (2012). Las necesidades formativas de los nuevos comunicadores según los profesionales

y su reflejo en los Grados de Comunicación. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18(núm. especial noviembre), 889-897.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage Publishing.

Zaar, M. y García Ávila, M. (2020). El Covid-19 en España y sus primeras consecuencias. *Espaço e Economia*, IX(17). <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.10142>

Zubillaga, A., y Gortazar, L. (2020). *COVID-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios*. Fundación Cotec para la Innovación. <https://online.flippingbook.com/view/967738/>