

Índice

Agradecimientos | 7

Advertencia a lectores y/o escolares | 9

PRIMERA TEMPORADA: DE LA ASIGNATURA | 15

- 01 Alcance y calado: un descriptor | 15
- 02 La asignatura y el plan de estudios | 20
- 03 Sobre competencias, capacidades y desempeños | 23
- 04 La materia como objeto y proceso de mediación | 26
- 05 Objetivos, resultados: una directriz | 28
- 06 De la fisiología didáctica a la filosofía educativa | 30

SEGUNDA TEMPORADA: DEL TEMARIO | 35

- 07 Entrando en el temario: ¿se puede? | 35
- 08 Un temario singular para una extraña materia | 39
- 09 Referencias: lecturas y visionados | 41
- 10 Crédito y tiempo de trabajo del estudiante | 47
- 11 ¿Dos modos de evaluación? Continua y/o única | 49
- 12 Lo que el sistema esconde... O exhibe | 52

TERCERA TEMPORADA: DEL ACTO ESCOLAR | 55

- 13 Tres en uno: el acto escolar en acción | 55
- 14 El eterno dilema y su tercero: teoría vs. práctica..., técnica | 58
- 15 La praxis escolar: reformulación y recombinación | 62
- 16 Reensamblajes: factores y perfiles | 65
- 17 El espacio-tiempo de la praxis: calendario y agenda | 69
- 18 Aperos, avíos y pericias: entrando al trapo | 71

CUARTA TEMPORADA: DE ESCOLARES Y EVIDENCIAS | 77

- 19 El aprendizaje autorregulado: romper el espejo | 77
- 20 El leviatán contra la quimera: volver al estudio | 80
- 21 Un esquema y sinopsis de la praxis escolar | 83
- 22 La rúbrica, entre el crédito y la evidencia | 88
- 23 Las siete condiciones del ideario Bolonia | 93
- 24 El pasaje de la guía al programa | 95

Epílogo: Seguir andando | 101

Anexos | 105

ESQUEMAS

- Esquema 01. Elementos curriculares | 17
- Esquema 02. Plan de estudios del grado en CAV | 21
- Esquema 03. Elementos curriculares v.1: del mapa al esquema | 31
- Esquema 04. Elementos curriculares v.2: del esquema a la caja | 53
- Esquema 05. La praxis escolar como pasaje entre esfuerzos y logros | 85

CUADROS

- Cuadro 01. Un doble objeto: audiovisual e hipermedial | 18
- Cuadro 02. Descriptor: cuatro preceptos | 19
- Cuadro 03. Objetivos de enseñanza | 28
- Cuadro 04. Resultados de aprendizaje | 29
- Cuadro 05. Contenidos actividades y referencias | 42
- Cuadro 06. Bibliografía de trabajo | 45
- Cuadro 07. Actos, factores y perfiles: una cronotopología | 67
- Cuadro 08. Apros escolares: primera cartografía | 74
- Cuadro 09. Criterios de evaluación | 91
- Cuadro 10. Rúbrica de pruebas | 98

ANEXOS

- Anexo 1. Asignaturas afines del 1.º ciclo del grado | 105
- Anexo 2. Competencias de la asignatura, el grado y la universidad | 108
- Anexo 3. Los cuatro elementos curriculares de la almendra central | 111
- Anexo 4. Actividades formativas [10 de 13 AF] | 114
- Anexo 5. Metodologías docentes [06 de 11 MD] | 115
- Anexo 6: Sistemas de evaluación [03 de 14 SE] | 116

Agradecimientos

Un grupo de innovación docente—Error 405— en torno a un proyecto sobre el papel y valor del cuaderno de asignatura en la formación superior (TaubloC, PIE23-35·GID-EC3-URJC) es el contexto que daba sentido a esta tonta tarea de verano. Sin duda, los cuadernos escolares (de estudiantes y profesores) son el lugar donde rastrear los precarios vestigios de un proceso más allá de las evidencias de resultados y logros tan caras al *ideario Bolonia*. Y aunque el proyecto aún está en sus dubitativos comienzos, ni una sola línea de este texto ha sido escrita sin pensar en las nueve personas de ese grupo, colegas todas de ya unos cuantos años de universitarias penas y alegrías compartidas.

Aun así, este libro está escrito —dado su estrambótico asunto y estilo— en una casi total privacidad y soledad. Pero hay dos compañeras a las que —sin haber leído nada de lo aquí escrito— tengo que agradecer su constante presencia a mi lado desde hace décadas. Son las voces que escucho cuando escribo y a partir de ellas he construido mis modos de pensar y actuar, pues mi confianza en sus maneras de hacer está siempre por encima de mi suspicacia sobre sus modos de saber: María José Sánchez Leyva, por darme siempre la razón, aunque siempre andemos a la greña sobre las ideas; Begoña Soto Vázquez, por no dárme la nunca, la razón, aunque siempre estemos al alimón en los actos.

También debo agradecer aquí a las tres personas a las que me atreví a pasarlas partes de este texto. Con cada una de ellas mantengo una relación afectiva diferente, pero siempre cercana. En primer lugar: Gonzalo Abril y Eva Parrondo. Sus ánimos para que continuara porque el asunto y el enfoque merecían la pena —a pesar de o gracias a todos los reparos que les suscitaban mis

planteamientos— fueron los responsables de que en un momento muy concreto, en el ecuador del texto, no abandonará. Que el uno me llevara a Platón y la otra me trajera a Nietzsche para formular sus críticas a mis propuestas, me corroboró que al menos andaba en un buen claro del bosque. José María Galindo, sin acabar el último borrador del texto completo, ya me quería llevar a dar un taller a su facultad sobre el asunto y me confirmó que el recurso de la quimera era algo más que un «macguffin».

Por supuesto, de haberlo terminado y de todos los descuidos y desatinos del texto, solo yo soy responsable. Salvo alguna pifia que se le haya pasado a la única persona que ha leído y corregido el texto completo, frase a frase, párrafo a párrafo, con una pasión que me obligó a una última, pesada y dolorosa, revisión. Sin su lectura, este sería un mal bosquejo. Ella es Lupe Alonso Gallejo, mi hija. Su radicalmente joven y ajena perspectiva a lo aquí tratado ha sido fundamental para que yo entreviera que de lo que aquí hablo interesa a los y las que enseño y de los y las que aprendo.

Y ya lanzados en esto de los agradecimientos: mi gratitud, aunque nunca lo sepan, a esas escasas pero esenciales decenas de estudiantes que, en cada promoción, aceptaron el juego que les proponía en el curso, llegara o no, por su parte y por la mía, a buen término. Y, aunque no se lo crean, mi respeto a la honesta y pequeña parte —muy, muy pequeña pero básica— de esos colegas de la facultad que, en tareas de gestión y dirección, han sido los responsables, casi siempre a su pesar, de la realidad en la que se convirtió el *ideario Bolonia*.

Por si acaso no está claro, todos somos parte del sistema y la crítica debe empezar por el papel que cada una juega en el sostén de su dominio y hegemonía. Por eso —y como no está escrito en el nuevo testamento— las piedras que una lanza —la primera y las que le siguen— siempre acaban en el propio tejado. Y eso está bien, aunque a veces duela.

Advertencia a lectores y/o escolares

En cierta enciclopedia china..., está escrito que los animales se dividen en: (a) pertenecientes al emperador, (b) embalsamados, (c) amaestrados, (d) lechones, (e) sirenas, (f) fabulosos, (g) perros sueltos, (h) incluidos en esta clasificación, (i) que se agitan como locos, (j) innumerables, (k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, (l) etcétera, (m) que acaban de romper el jarrón, (n) que de lejos parecen moscas. Jorge Luis Borges, 1952 «El idioma analítico de John Wilkins», en *Otras inquisiciones*, Madrid, Alianza, 1970 ¶

Quizá debas pensar si te interesa este libro. Porque su tema es dar vueltas a un raro programa docente de una tonta asignatura de un viejo plan de estudios de una universidad que, eso sí, figurará en alguna lista de las mejores del mundo, el estado, la región y más allá, hasta las cumbres de Shanghái; que ya no, nunca, los valles de Shangri-La.

Vale. El plan de estudios es el de Comunicación Audiovisual, eso que mucha gente deseaba estudiar o que cuando alguna persona dice haberlo estudiado — una de cada dos con un punto de resquemor — siempre hay otra que dice: *jo, que interesante*. A fin de cuentas, esa carrera trata de algo que nos afecta y compete a todas. Todos —con o sin estudios, mejor o peor escogidos y acabados— estamos absorbidos por los pantallones y las pantallitas de la actualidad en red-hiper-media y a puntito de saltar al metaverso donde ya no habrá ni pantallas ni espectadores: solo dedos virtuales que rozan clics digitales para sobrevivir en brillantes constelaciones ciberas montadas sobre, estos sí, nuestros encapsulados y cochambrosos cubículos reales. *Bienvenidos al lodazal de lo real*. Pobres pulgarcit@s.

Y vale. La asignatura de la que se habla, Proceso Audiovisual, es algo especial. Definida como una *introducción y presentación* a un campo de estudio y trabajo, acaba siendo una memoria y proyecto del grado y, por tanto, una puerta a la reflexión sobre la carrera.

El programa docente es la versión propia, privada y personal, de la guía docente oficial, pública y común, de una asignatura impartida por varios profesores en una docena de grupos de diversos grados simples y dobles. Puedes buscar y hojear en la web de cualquier universidad ese tipo de documento; incluso, la concreta guía sobre la que yo construyo el programa que entrego a los y las estudiantes cada principio de curso. Las GUÍAS DOCENTES son un tipo especial de género breve de una decena de páginas: una mezcla algo rocambolesca y siempre desmochada entre lo administrativo, lo pedagógico y lo académico. A partir de lo legislado por el estado y la autonomía y de lo reglamentado por la universidad y la facultad, el profesorado planifica y propone al estudiantado la estructura y el sentido de una materia en sus elementos formativos y evaluativos básicos, con unos sucintos apuntes del previsible temario y un cierto detalle del cronograma de actividades y pruebas.

Este texto pretendía ser un programa docente con comentarios sobre las condiciones de *qué y cómo enseñar y aprender* una determinada materia en ese primer contacto de los chavales con la universidad. Pero dada su extensión, está claro que el ensayo acabó enredado en los protocolos y propósitos de esas guías oficiales y programas oficiosos.

Desde el comienzo de mi vida profesoral en Sevilla —allá por la exposición universal del 92, tan lejana ya como la del 29— redacto un programa propio dirigido a los grupos que me tocan. Al principio era una cuestión de formas. Aun respetando escrupulosamente lo establecido por imperativo legal (temas, pruebas, horarios, notas), el objetivo era reducir el número de páginas y adecentar la maqueta de los contenidos de las siempre desastradas plantillas de las guías oficiales. Pero el creciente carácter de CONTRATO MERCANTIL de las guías oficiales ha llegado a un punto en el que la mayor parte de lo que se vierte en ellas poco tiene ya que ver con la materia concreta que pretenden situar: *eso que pasa y ocurre*, en cada ocasión, entre profesores y estudiantes.

Según avanzaba el *ideario Bolonia* con el siglo —ya saben: el Espacio Europeo de Educación Superior y sus promesas de sabiduría, trabajo y felicidad en un mundo de constante colegueo y perpetuo progreso—, tres lastres han ido aflorando sin freno: la pedagogización, la burocratización y la mercantilización. Por supuesto, *pedagogía*, *burocracia* o *mercado* no son ideas o instituciones culturales (demasiado) perversas en sí mismas. Sirven, entre otras muchas, a un determinado modo de vida: el nuestro. Pero su crecimiento

desaforado —más allá de sus límites y los controles de otras ideas e instituciones— las convierten en fuerzas devastadoras. Así viene ocurriendo —por escoger la aparentemente menos culpable— con la forzada pedagogización de la universidad y la desatada infantilización de todos sus miembros. Sí, incluidos los profesores a través de los cursillos de metodologías activas, prácticas abiertas y tecnologías digitales. Si quieren, les cuento lo de cómo se arranca un pósito para que no se revire.

Al actualizar este año la guía y el programa—soy el responsable de ambos documentos ¿no lo había dicho?— me planteé unificarlos. No por aceptar la autoridad de la guía según sus cada año más puntillosas directrices; la madurez no me ha hecho más sensato, y temo que la vejez no me hará más prudente. Sino por asumir la capacidad del programa para contener la inevitable morralla administrativa sin dejar de ser el sustrato académico de un COMPROMISO VITAL E INTELECTUAL: el que se establece en la comunidad del aula.

Todo empezó por una minucia: un elemento que la aplicación informática mete en la guía: la exhaustiva y exuberante lista de competencias establecidas para la asignatura: *el estudiante será capaz de...* El conjunto de esos sucintos enunciados es, se supone, la clave del proceso de esfuerzos y logros del estudiantado. Creí que bastaría explicarlas antes de consignarlas. Pero no. Simplemente: no caben. Se recogen en los anexos.

Podría decirse que dicho listado está plagado de errores y emprender el correcto, oportuno y lento camino de revisión. Pero sería caer en la trampa. Porque lo erróneo no son las concretas competencias adscritas a cada asignatura o al grado en su conjunto sino el concepto de competencias tal como se formuló y se aplica en el sistema universitario. El problema no es lo que se dice sino lo que no se dice o, peor aún, lo que no se ha llegado siquiera a pensar sobre lo que finalmente se hace y obliga a hacer al resto de agentes de la institución universitaria.

Cuando el cuarto borrador de este texto estaba a punto de convertirse en definitivo, una idea feliz desactivó el último resquicio de pretensión de salir de las luminosas aulas del campus y meterme en los oscuros pasillos donde alguna instancia superior atendiera lo que aquí se plantea. Ya sea sobre el formato de guías y programas, ya sea sobre los medios y fines del campo de la comunicación audiovisual y/o hipermedial. La idea feliz era tan simple como evidente: hacer un texto *a la manera de George Perec*: coger un formato o género más o menos literario y hacerlo bien y hacerlo hasta el final. Sin ironía, sin desidia; con afecto, con empeño. Pero, claro, no soy Perec.

Una guía o programa docente es, por su propia definición, lacónico. Es solo la razón de una propuesta: el vislumbre de un itinerario. El curso pasado, mi

programa docente de la asignatura se reducía a cuatro densas páginas imprimibles en formato cuadernillo en una sola hoja por las dos caras: el tamaño perfecto, el de esta advertencia. Algo ha pasado para que este texto decuplique esas dimensiones. Por desgracia, la razón no ha sido hacer una hiperguía didáctica en la que recoger minuciosamente los criterios completos de guías o programas (breviario administrativo y modelo académico para profesores ansiosos por entender algo) o un divertido micromanual, en el que verter breve y jocosamente los contenidos y las actividades de la materia (superventas tipo *las siete cosas que debí aprender en la carrera, pero solo pillé cuando llegué al paro*).

No, la razón es no haber logrado el ideal perequiano, llevando hasta el final todas, pero solo ellas, las condiciones del formato que en cada ocasión toma de base para su trabajo. No he sabido pararme ahí y —por un defecto o exceso de confianza— he acabado haciendo un enrevesado metaprograma. Soy incapaz de no entretenerme en las implicaciones y las consecuencias de los elementos y criterios de la guía docente y el sistema universitario nacido del *ideario Bolonia*. Solo cabe decir, como excusa, que ese irrefrenable trayecto de inciertos desvíos y falsos atajos es el busilis de nuestro oficio. Toda persona que cada nuevo curso rellena una de estas guías tiene que elegir entre dos opciones: o procede como amanuense que copia/renueva la guía del curso anterior sin entenderla del todo o apenas nada —y poco importa que fuera una misma la que la redactara doce meses antes— o actúa como avanzadilla que modela/remoza cada rótulo, lema y cajita de texto a la búsqueda del sentido oculto y último que alguien colocó en cada epígrafe y menú: un *Bartleby* perverso que finalmente prefirió hacerlo. Una —yo, por ejemplo— nunca acaba de discernir lo que está haciendo: a qué se refiere cada concepto del que se pide una descripción, a qué cada tabla en la que se pide una selección; rellena y elige sin saber si en lo que anda son exactamente empanadillas o croquetas. Este año dije: basta. Solo espero que el producto de un proceso tan fructífero (para mi) añada cierto interés a su escasa pero precisa utilidad (para otros). Ya dije hace rato que a lo mejor tenías que pensar si seguir leyendo.

Finalmente, el programa docente en sentido estricto —tal como fue propuesto a mis grupos en el curso 23-24— se reduce a una serie de diez cuadros numerados que jalonan el texto del metaprograma en torno a su elaboración y a los que se remite en el momento oportuno para su lectura.

Entre las dehesas que nutren el Guadarrama
y los montes que sacian el Nansa.
Verano y otoño del 23 ¶

NOTA BENE

- 1 Para mantener este texto en unos ciertos límites de formato y contenido tomé la decisión de no acudir a los múltiples recursos y materiales sobre los que una construye lo que pueda pensar, decir o hacer. Vamos, que no hay bibliografía. Un vistazo a las lecturas de la asignatura —las propuestas en clase— dará alguna pista de por donde se mueve el mundo de referencia de quién esto escribe. El aparato bibliográfico queda así reducido —salvo la esporádica mención a media docena de autores inevitables— a los documentos administrativos de los que se parte en la elaboración de una guía docente; en el cuerpo de texto se alude a estos documentos a través de las abreviaturas señaladas al final de este epígrafe.
- 2 Ya puestos a insertar aclaraciones no pedidas, diré que me gusta dar vueltas a la lengua. Así que si de vez en cuando caes en alguna palabra cuyo sentido no pillas a la primera, el problema no es (solo) tuyo. Fui yo. Juro que no es por meter términos alambicados o acepciones extravagantes, sino por hacer de la lectura —o, como bien podría decirse, me lo permite el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE), de la *leyenda* de este texto— un ejemplo de su propósito: hacer pensar sobre como hablamos y escribimos; hablar y escribir solo tras haber pensado.
- 3 Por último, recomendar a aquellos/as que tengan problemas con las cuestiones de género, el gramatical o el corporal, la lectura de «Soy un Hombre», un ensayo de 1992 de Ursula K. Le Guin recogido en la recopilación *Contar es escuchar*. Aprenderán algo sobre los vicios y las virtudes de emplazamientos y descolocamientos. Sin entrar en lo que diga o dicte la *Real Academia Española [de la Lengua]* —ni, ya puestos, el *coloquio invisible de lo políticamente correcto*— nunca será lo mismo leer *yo* si detrás hay (se esconde o exhibe) un *él* o una *ella*; por eso el uso *les elles* y *lxs equis* me sobran.

REFERENCIAS UTILIZADAS

- [PW] Página web del Grado en Comunicación Audiovisual (URJC 2023).
<https://www.urjc.es/estudios/grado/507-comunicacion-audiovisual>.
- [MT] Memoria de la Titulación del Grado en Comunicación Audiovisual por la URJC (URJC 2020).
- [RU] Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). Código: 2500170 Grado RD 1393/2007. Implantación: 29-08-2008, 2.ª acreditación: 03-06-2022.
<https://www.educacion.gob.es/ruct/solicitud/detalles.action?cod=25001702020122101&sit=A&actual=menu.solicitud.basicos>.
- [IE] Instrucciones para la Elaboración de las Guías Docentes (URJC 2023).
- [LB] Libro Blanco de los Estudios de Comunicación (ANECA 2005). <https://webs.uab.cat/oic/es/libro-blanco-estudios-comunicacion/>.

Primera temporada

De la asignatura

01 Alcance y calado: un descriptor

El OBJETIVO DE ENSEÑANZA de Proceso Audiovisual es «ser una introducción a las características y condicionantes de los medios audiovisuales (cine, televisión, e internet) y la presentación de una base teórica motivadora que permita al estudiante una mejor comprensión y aprovechamiento de las asignaturas más especializadas que estudiará a lo largo de su carrera» (MT: 29). Acorde a dicho objetivo de enseñanza —llamado también «contenidos» o «contenido básico» en la *Memoria de la titulación del grado en Comunicación Audiovisual por la URJC* (MT, 2020)—, el previsto RESULTADO DE APRENDIZAJE de la asignatura es «el conocimiento de las posibilidades creativas de la imagen y el sonido en diferentes medios de expresión» (MT: 29). Siguiendo las *Instrucciones para la elaboración de las guías docentes* (IE, 2023) de la URJC, los resultados de aprendizaje —uno de los relumbrones términos de las nuevas metodologías didácticas y las de actuales políticas educativas— son «las declaraciones verificables de lo que un estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer tras obtener una cualificación concreta o tras culminar un programa (una titulación) o alguno de sus componentes (una materia o asignatura)» (IE:8).

Ambos conceptos son los dos primeros de los siete elementos curriculares que estructuran las guías docentes y construyen el sistema universitario de grados y másteres surgido del *ideario Bolonia*:

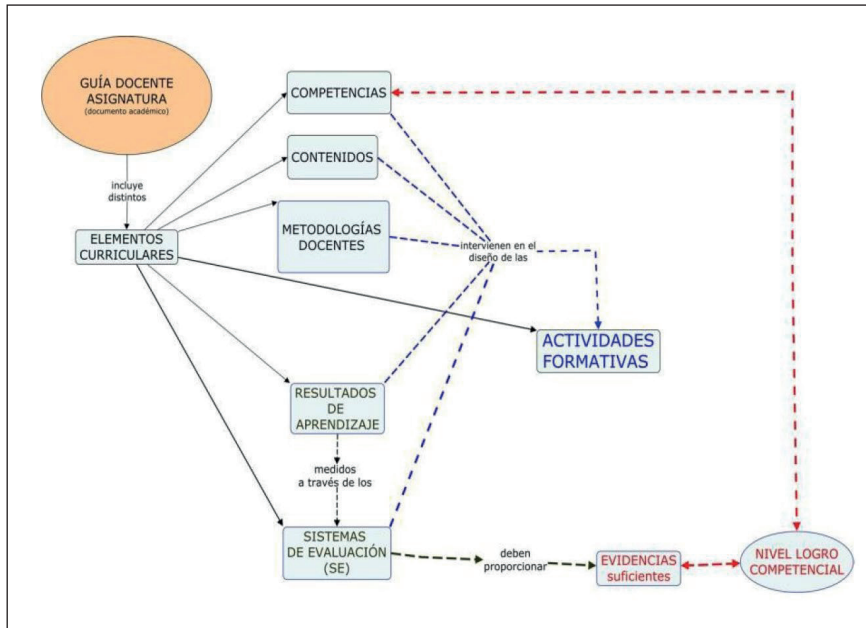
- 1 Contenido básico u objetivo general de enseñanza.
- 2 Resultado general de aprendizaje.
- 3 Competencias básicas, generales y específicas.
- 4 Tiempos de trabajo del estudiante.
- 5 Actividades formativas.
- 6 Metodologías docentes.
- 7 Sistemas y actividades de evaluación.

A su través se describe, prescribe y circunscribe cada materia en su detalle y la carrera en su conjunto. De ahí que sean el eje del trayecto desarrollado en estas páginas. El esquema adjunto, tomado de las *Instrucciones...*, recoge un *mapa mental* de esos elementos [Esquema 01, página 17].

Quizás merezca la pena echarle una ojeada a la concreta guía docente de mi asignatura —consultable en la web— para entender las críticas a su formato, estructura y contenido. Especialmente, teniendo en cuenta el carácter cerrado y automático de más de dos tercios del contenido que aparece en las cajitas de texto y los menús de opciones dados al responsable de cada guía.

A partir de los dos primeros elementos descritos, cabe redactar ya la presentación de la asignatura en el primero de los cuadros en los que iré consignando el programa docente dirigido a mis grupos de estudiantes. A diferencia de los esquemas de conceptos y los anexos de materiales —consultables a discreción— conviene leer los cuadros cuando se indica, pues en el cuerpo de texto se hace referencia a su contenido sin necesariamente repetirlo. Aprovecho además este primer cuadro para actualizar el vocabulario referido a los viejos y nuevos medios que nos conciernen y evitar así el aroma un poco obsoleto de unos documentos cuya primera redacción es de solo hace quince años. [Cuadro 01, página 18].

La *Memoria de la titulación...* es revisada periódicamente en el *Registro de Universidades, Centros y Títulos* (RU, 2022). El deslavazado contenido de estos documentos —que emborrona cualquier principio de claridad expositiva— es fruto de: (a) la perpetua tensión, en cada curso, entre lo administrativo, lo pedagógico y lo académico; y (b) el eterno choque entre las inevitables premuras de plazos —para entregar lo que se nos pide— y los ineludibles sedimentos de las estaciones —en esa lógica burocrática tan cara a lo digital del *copiar y pegar: siempre mover, nunca borrar*—.



Esquema 01. Elementos curriculares. Fuente: Instrucciones de elaboración (IE.9)

Este ensayo está indexado en torno a un examen crítico de dichos elementos curriculares. Corregiré la terminología y discutiré la ideología que los sostiene según aparecen en la guía docente. El orden conllevará, por tanto, algo del desorden de origen. Así, fijando como «objetivo de enseñanza» lo que en esos documentos se llama preferente y un tanto equívocamente «contenido básico»: insistir en el carácter de *introducción y presentación* es algo más que describir un contenido: es prescribir el formato para ese contenido... Así, tal como haré inmediatamente, fundiendo esos dos primeros elementos —objetivo de enseñanza y resultado de aprendizaje— bajo un tercero, antes de evaporizarlos más adelante para dejar sitio a dos conceptos más pertinentes [§.05.].

Cabe entonces aglutinar ambos elementos y conjugar propósito, asunto y provecho de la materia en el más sencillo y genérico DESCRIPTOR de la asignatura. Utilizado en legislaciones previas como una mínima clave de los contenidos y objetivos de una materia, el descriptor se construía desde el extremo de la enseñanza (de lo que entrega el profesorado) y no desde el extremo del aprendizaje (de lo que recoge el estudiantado). Quizás por eso el término ha sido ahora descartado, en esa tendencia a segregar ambos inextricables extremos y fijarse solo en la parte del estudiante: *sus aprendizajes, sus resultados, sus logros*. Si aquí lo recupero es precisamente para aunar eso que no debió separarse: la enseñanza y el aprendizaje como un circuito abierto y dialógico de prácticas y

Cuadro 01. Un doble objeto: audiovisual e hipermedial.

Proceso Audiovisual es una asignatura obligatoria de 6 créditos, situada en el 1.º cuatrimestre del 1.º curso del plan de estudios del grado en Comunicación Audiovisual (PW, 2023), implantado en 2008, reformado en 2018, verificado en 2022 e impartido actualmente en los campus de Fuenlabrada y Vicálvaro de la Universidad Rey Juan Carlos, URJC.

Según su diseño original, la asignatura es una introducción general y presentación global al complejo universo de tareas, oficios, técnicas, disciplinas y ámbitos de la creación, gestión e investigación en los viejos y nuevos medios de la modernidad de los últimos trescientos años: las praxis audiovisuales e hipermediales que configuran nuestra actualidad. Por eso, en los tiempos del nativismo digital y el colonialismo virtual, es necesario repensar unas competencias al alcance de cualquiera en un solo clic. La conexión entre los vagos y etéreos conocimientos previos de los y las estudiantes y los certeros o equívocos principios axiomáticos de nuestro campo de estudio y trabajo exige un atento enfoque reflexivo, analítico y crítico respecto a un saber y un hacer (cotidiano y mediático, académico y corporativo) tan rígida como oscuramente establecido. Sufrimos y disfrutamos de la condena de ocuparnos profesional e intelectualmente de eso a lo que el resto del mundo se dedica por vicio o gusto.

Dadas las denominaciones de la asignatura y el grado, conviene aclarar ya el borroso por origen y desvaído por destino término de audiovisual que nos in/define y por qué aquí se acompaña siempre del término de hipermedial (preferible al popular, pero aún más turbio que el primero, término de digital). Lo audiovisual de base analógica y lo hipermedial de base numérica son parte de una serie de praxis comunicacionales que se suceden y solapan en los últimos tres siglos. Pero son dos ámbitos diferentes por más que revueltos en esos latiguillos de lo digital o lo virtual.

— En un extremo, las veteranas praxis audiovisuales basadas en el *registro maquina de imágenes* y *sonidos* a partir de los inicios de la fotografía, la telefonía y la fonografía en el siglo XIX. Desde su origen, los medios audiovisuales se conjugarán de forma variable y dinámica con otros dos pilares con los que, sin embargo, no deben confundirse, pues cada uno de ellos se define por un principio ideológico diferente: las praxis telecomunicativas basadas en la *transferencia maquina de datos y mensajes* (iniciadas con la telegrafía, luego la telefonía y la telegrafía sin hilos) y las praxis masivas basadas en el *tiraje maquina de copias y ejemplares* (iniciadas con la prensa y desarrolladas con la radio, el cine y la televisión). A mediados del siglo XX, radio y televisión se convertirá en el objeto faro de estos modernos media al conjugar sus tres principios y ámbitos.

— En el otro extremo, las bisoñas praxis hipermediales, se articulan sobre el anterior triplete mediático y maquina (artefactos de creación audiovisual, redes de transmisión telecomunicativa y protocolos de recepción masiva), tal como se configuran el siglo XX y se aglomeran a inicios del siglo XXI —todas las máquinas metidas en una: el móvil— a partir de la conexión informática de la red-hiper-media según cinco grandes principios: usabilidad, conectividad, convertibilidad, interactividad e inmersividad.

Ambos extremos —audiovisual e hipermedial— configuran el complejo universo de praxis comunicacionales de nuestro grado. Pero no se reducen a tecnologías concretas (mecánicas, ópticas, químicas, eléctricas, electrónicas) o soportes determinados (analógicos y/o numéricos, todos ya digitales). Son ideas antes que hechos. Y por eso, debemos seguir sus rastros para entender cada época y, de paso, la nuestra.

discursos que construyen, en cada ocasión, una comunidad de profesores y estudiantes en torno a ciertos objetivos, contenidos y resultados. El término de descriptor nos permite definir globalmente una asignatura desde las posibilidades y necesidades que surgen de la materia tratada, sin contradecir lo consignado oficialmente en la guía docente. A estas alturas de la escritura de este texto, principios del verano, aún creía que se podían *salvar las apariencias* y mantener el doble juego de la guía y el programa docente [Cuadro 02, página 19].

Cabe definir Proceso AV como UNA INTRODUCCIÓN AL ÁMBITO DE ESTUDIOS Y TRABAJOS DE LAS PRAXIS FÍLMICAS. Este escueto descriptor es la versión más breve y concisa posible de la detallada descripción del objetivo, contenido y resultado de la asignatura en redacciones previas de este programa: «una presentación reflexiva, analítica y crítica del ámbito académico y corporativo de la creación, gestión e investigación de las praxis fílmicas en los viejos y nuevos medios, a partir del estudio y análisis de las prerrogativas y restricciones expresivas y operativas de los diversos oficios y mundos posibles de lo audiovisual y lo hipermedial: de la fotografía, la telefonía, el cine, la radio, la televisión y el video a la infografía, el multimedia, el hipertexto, los videojuegos, la web, los móviles, los cibereventos o el metaverso».

Más útil que explicar esta larga descripción —a la que volveremos en otro momento— es glosar las líneas maestras de la materia a partir de los cuatro preceptos de la versión corta del descriptor:

a) LO FÍLMICO apunta no exclusiva ni especialmente al mundo del cine sino al carácter dinámico y complejo de las variadas combinaciones de imágenes en movimiento, sonidos en vaivén y palabras en curso, en todo tipo de piezas audiovisuales e hipermediales y sean cuales sean sus soportes, formatos y propósitos: de un meme, un clip, un spot o un corto a la historia completa del cine o la actualidad siempre inacaba de la web.

b) LA PRAXIS no es un sinónimo enfático y petulante de práctica u oficio sino que alude —a partir de diversas fuentes históricas y filosóficas; especialmente: Hanna Arendt— a nuestro «ser y estar en el mundo y en la vida» como eje que relaciona lo teórico, lo práctico y lo ético —o lo mental, lo material y lo moral— en cualquiera de sus posibles universos; por ejemplo: los discursos y las prácticas de y sobre las comunicaciones modernas. Por ello, en nuestro campo, el concepto de praxis relaciona lo que siempre parece estar separado en cada una de diversas capas de profundidad: lo semiológico y tecnológico, lo expresivo y operativo, lo estético y económico, lo emisor y lo receptor, lo textual y social; capas densas de sentido que se disocian de forma canónica pero arbitraria en los campos de la *fotografía*, el *cine*, las *bellas artes*, la *comunicación audiovisual*, la *infografía* y la *animación* o los *nuevos medios*.

c) EL ÁMBITO DE ESTUDIOS Y TRABAJOS aúna, en una inevitable perifrasis, esas dos grandes perspectivas segregadas en nuestro campo de intereses y capacidades: el examen intelectual (académico, erudito) del sabio (teórico, entendido, conocedor, platónico, escolástico) y el ejercicio profesional (corporativo, perito) del experto (práctico, capacitado, manejador, hipocrático, pragmático). A semejanza de la *arquitectura*, las *bellas artes*, los *diseños* o las *ingenierías*, el ámbito de las praxis fílmicas es definido por la unidad y continuidad entre los saberes y los haceres de su objeto y campo de acción. En nuestro caso: los procesos operativos y expresivos —con útiles y signos— conductores a todo tipo de piezas, obras, textos o productos de los mundos audiovisual e hipermedial.

d) LA INTRODUCCIÓN, final pero no accesoriamente, asume su doble y contradictorio sentido: como rodeo o preámbulo por los diversos aspectos del grado en *Comunicación Audiovisual* y como entrada o introito de los estudiantes en una comunidad académica y corporativa sobre las praxis fílmicas, audiovisuales e hipermediales.

Cuadro 02. Descriptor: cuatro preceptos.

De ese complejo campo de conceptos del descriptor de Proceso AV surge el valor introspectivo y especulativo que damos a la asignatura. El problema no es el alcance y calado de las actividades y los contenidos propuestos —¿*hasta dónde llega el temario?*— sino la necesidad, justo al inicio de la carrera, de una paradójica parada en la que cada estudiante piense y actúe en un itinerario propio y personal: ¿*qué mapas se trazan y adivinan en este grado?* ¿*qué trayectos dibujo y escojo en el plan de estudios?* O, en versión más directa: ¿*qué pinto yo aquí?* De ahí, por ejemplo, llamar preceptos a esos cuatro elementos del descriptor: lo fílmico, la praxis, el ámbito de estudios y trabajos, la introducción.

No porque se propongan como axiomas indiscutibles sino porque proponiéndolos como primeras ideas, se reconocen ya como aporías controvertibles de nuestro campo en la búsqueda de nuevos conceptos: los que cada una, profesor/a o estudiante, debe construirse en su acción presente y futura. Así, aunque aquí pasemos por ello de soslayo, lo fílmico (analógico o numérico, en un clip o un películón) no engloba la mismo que lo audiovisual y/o lo hipermedial. Así, por ejemplo, lo fotográfico (si aun anda en papel en algún hueco de tu cartera, sobre tu mesa de trabajo, en la portada de un periódico o en la pared de un museo) no es una pieza fílmica; salvo que, especulativamente, nos planteemos la relación entre la imagen como pose y como fase. Definir nítidamente los márgenes de los conceptos nos permite explorar sus zonas de confusión. Como suele decirse, la buena ciencia no trata de *encontrar nuevas respuestas sino de hallar buenas preguntas*. Y como cabe añadir, la buena educación no trata de encontrar respuestas preparadas a las preguntas estipuladas sino de hallar preguntas nuevas a las viejas respuestas.

02 La asignatura y el plan de estudios

El carácter introductor y presentador de la asignatura coloca Proceso AV como punto de partida de múltiples trayectos. Máxime, si aceptamos que el objetivo general del grado en Comunicación Audiovisual —recogido en la *Presentación del grado en la web* (PW, 2023) a partir del *Libro blanco de los estudios de comunicación en España* (LB, 2005 :226-270)— es «[a] procurar un conocimiento exhaustivo de las técnicas y procesos de creación y difusión audiovisuales en sus diversas fases y [b] formar profesionales capaces de desarrollar su trabajo en la creación de formatos y contenidos, la dirección y realización de programas, la postproducción, la programación y la gestión audiovisual de radio, televisión y demás medios audiovisuales incluyendo los digitales».

Las asignaturas Proceso AV (Q1) y Lenguaje AV (Q1) forman así un módulo dedicado a una exploración, forzosamente iniciática y sumaria, de los tres grandes aspectos de las PRAXIS FÍLMICAS: (a) los lenguajes y aparejos audiovisuales e hipermediales; (b) los procesos emisivos y receptivos de los viejos y nuevos medios; y (c) los productos comunicacionales en sus más diversos soportes (analógicos y/o numéricos), formatos (narrativos, poéticos, ensayísticos...) o propósitos (informativos, artísticos, publicitarios, propagandísticos, educativos...). Ambas asignaturas, inician, coronándola, el plan de estudios donde se dispersan por el resto de módulos y materias [Esquema 02, página 21].

Una velada cualidad de los estudios superiores —frente a los niveles básicos y medios de la educación— es la íntima y casi promiscua unidad y continuidad

itinerario del grado en comunicación audiovisual - URJC

CUATRIMESTRES	Q1	Economía de ^{BR} la Comunicación	01. Procesos de ^{OB} la Com. en PPR	02. Proceso ^{OB} Audiovisual	01. Teoría de ^{BR} la Comunicación	Lengua ^{BC} Española
	Q2	N.T. y Soc. ^{BC} de la Información	Diseño Gráfico Audiovisual ^{OB}	02. Lenguaje ^{OB} Audiovisual	01. Teoría de ^{OB} la Información	Instituciones Públ. y Priv. ^{BC}
	Q3	Documentación Informativa ^{OB}	Tecnologías AV: Cám. y Son. ^{OB}	Historia ^{BR} de la Com.	03. Narración ^{OB} Audiovisual	Idioma ^{BC} Moderno
	Q4	Estr. Soc. ^{BR} Contemporánea	Tecnologías AV: Edición ^{OB}	Estr. del ^{BR} Sist. de Medios	03. Guion ^{OB} Audiovisual	Derecho de ^{BR} la Comunicación
	Q5	10. Cultura ^{OB} Contemporánea	Realización AV: Cine ^{OB}	10. Historia ^{OB} de los MAV	04. Producción ^{OB} AV: Cine	06. Diseño y ^{OB} Creación MM
	Q6	05. Creación y ^{OB} Producción RaD	Realización AV: TV ^{OB}	03. Información Audiovisual ^{OB}	04. Producción ^{OB} AV: TV y RaD	04. Progr. e Inves. Audiencias ^{OB}
	Q7	01. Métodos de ^{OB} Inv. en Com.	Crítica ^{OP} en Cine y TV	Análisis y ^{OP} Tíras del Cine	Estructura del ^{OP} Ocio y Entret.	Reconocimiento Académico de Créditos ^{OP}
	Q8	07. Practicum ^{OB}	Imagen ^{OP} Sintética y VJ	A ESCOGER 3 DE 5		Tefegé ^{OB}
		Desarrollo ^{OP} de Guion	Montaje ^{OP} y Pospro.	Géneros ^{OP} Audiovisuales	Estructura ^{OP} Int. de la Com.	08.

Esquema 02. Plan de estudios del grado en CAV.

de las materias en cada plan de estudios. Las modalidades del *bachillerato* se abren a una iniciación básica en grandes y diversas áreas de estudio y los ciclos medios y superiores de la *formación profesional* se cierran en una preparación aplicada en pequeñas y variadas áreas de trabajo. Pero la *formación universitaria* construye itinerarios específicos en concretos pero no cerrados campos de estudio y trabajo, al mismo tiempo básicos y aplicados, por más amplios o estrechos que sean los trayectos que trazan sobre el mapa del conocimiento. Cada materia de un plan de estudios es así —de Humanidades a Biotecnología— solo *un vistazo* de una determinada constelación. En nuestro caso: las praxis audiovisuales e hipermediales.

Dado que una asignatura universitaria es *solo* una pieza de un puzle en el que cobra orden y sentido y dado el carácter basal y global de nuestra concreta asignatura, cabría recoger los objetivos y resultados generales de las principales asignaturas relacionadas del primer ciclo del grado, en dos círculos de afinidad por solape o enlace de asuntos y enfoques. Primer círculo: Lenguaje AV Q2 y Tecnologías de cámara y sonido Q3; Narración AV Q3, Tecnologías de edición Q4 y Guion AV Q4. Segundo círculo: Procesos de comunicación en periodismo, publicidad y relaciones públicas Q1 y Diseño gráfico Q2; Teoría

de la comunicación Q1 y Teoría de la información Q2; Historia de la comunicación Q3, Estructura del sistema de medios Q4 e Historia de los medios audiovisuales Q5 [Anexo 1].

A partir de aquí, un amplio tercer círculo de afinidad cubriría la mayor parte de las asignaturas obligatorias y optativas del segundo ciclo del grado, una docena de materias relacionadas con *técnicas* y *oficios* de la fotografía, el cine, la radio, la televisión, el multimedia, la infografía, los videojuegos, la web o los móviles; todo ello sobre el contexto formado por las *historias, teorías y análisis de los viejos y nuevos medios* y su posible desenlace en las *prácticas externas* y el *trabajo fin de grado*. Pero el ecuador del grado —el paso de segundo a tercer curso— marca un rasgo diferencial. Ya no se trata de anotar los posibles o efectivos vínculos entre materias sino de asumir la libertad y la necesidad de cada estudiante para construir un trayecto propio según el interés y el esfuerzo que dedica a cada materia propuesta en el plan de estudios. Aun así, las tres grandes *vías de optatividad y profesionalidad* del grado —Teoría y análisis de la comunicación, Producción y empresa AV y Creatividad audiovisual y multimedia— siguen teniendo nuestra materia como punto de partida básico y común.

Esta necesaria imbricación, subordinación y superposición, de las materias de un grado conlleva que los contenidos y las actividades del temario [§.08.] tengan menos relevancia que los hilos tendidos y los nudos entretnejidos en el acontecer del aula y el devenir del grado. Frente al eterno impulso centrípeto de cada asignatura a convertirse en una burbuja aislada, la solución no es la actual tendencia a imponer temarios cerrados y únicos, a través de los cuales crear una falsa idea de control y continuidad entre asignaturas; tendencia alimentada por las plantillas y formularios de las guías docentes y regurgitada en los sistemas de gestión de aprendizaje. La solución es mantener firme la visión en el descriptor de cada asignatura y en su enlace y solape con el objetivo y resultado globales del plan de estudios. No se trata, entonces, de entender la asignatura Proceso AV como una introducción o presentación a su dominio de estudio y trabajo sino, literalmente, de asumirla como emplazamiento mental, material y moral de cada estudiante en ese ámbito de estudios y trabajos en el que definirá su trayecto intelectual, profesional y vital.

03 Sobre competencias, capacidades y desempeños

Las competencias del estudiante son «el conjunto y combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que, coordinados e integrados, posibilitan [a los/as graduados/as] comprender y actuar eficazmente, de manera

autónoma, flexible y responsable, para resolver problemas propios de su desempeño en los diversos contextos vitales y profesionales de una titulación» (IE:8,17). En definitiva, las competencias (*skills*) son aquellas capacidades que el estudiantado adquiere y aplica en el aprendizaje de sus futuros desempeños. [Un término este de desempeño cada vez más apreciado en los estudios pedagógicos del ámbito universitario para lo que antes era, simplemente, el trabajo, la profesión o el oficio. . . , a lo que se ve, ideas excesivas para lo que la educación ofrece hoy en día.]

Siempre se destaca el valor multimodal del concepto de competencias: conocimientos, habilidades y actitudes. . . , o conceptos, destrezas y valores. No se trataría, ya, nunca más, de la *transmisión de conocimientos* (datos y contenidos) de la ciencia o disciplina del profesorado sino de la *adquisición de capacidades* (ideas, pericias, actos) para la vida y el mundo de los y las graduados/as. Pero está claro que estas CAPACIDADES PARA DESEMPEÑOS tienen ya menos que ver con la preparación integral de los y las jóvenes y más con la instrucción parcial y a lo largo de la vida, para unas específicas funciones a partir de unas concretas aptitudes.

Las competencias han sido el ídolo de barro sobre el que se ha estructurado la renovación universitaria española de los últimos cuarenta años, con la LRU (1983), la LOU (2001) y la LOSU (2023) como grandes jalones. Y son, sin duda, el árbol de levas sobre el que se montaron esos tres rodillos que han aquejado a la educación superior desde entonces: la pedagogización, la burocratización y la mercantilización. Basta pensar en cómo las dos acepciones originales del término competencia —«*disputa o contienda entre competidores*» e «*incumbencia o pericia del competente*»— se han acabado superponiendo en la propaganda educativa: *aprender con los mejores para trabajar con los grandes*, podría ser uno de sus eslóganes.

En su aliento inicial, el concepto de competencias —extraído de la educación básica y media con infantes y adolescentes— tuvo un preciso propósito opuesto al valor otorgado a la sabiduría del maestro y su sacrosanta libertad de cátedra en la universidad del siglo XX. Se buscaba un doble desplazamiento en los medios y fines de una universidad tan masificada como autoritaria en el ocaso del franquismo: (a) *de lo que enseña el maestro a lo que aprende el alumno*; (b) *de los contenidos del saber atesorado a las pericias del hacer acumulado*. Pero, reforma tras reforma, su formulación nunca terminó de cuajar en la universidad, haciendo cada vez más evidente su carácter de letra muerta sobre papel mojado. No se puede echar, sin embargo, toda la culpa a los excesos de la *pedagogía*, la *burocracia* y el *mercado*. Estas no son sus nutrias raíces sino sus parásitas hiedras. Vinieron después o se las convocó para el borrado de la

doble e indisoluble misión original de la universidad: la *generación y transmisión del conocimiento* en el aula, en esa especial comunidad de escolares: estudiantes y estudiosos.

El grado en Comunicación Audiovisual por la URJC define tres tipos de competencias, tanto para el título en su conjunto como para cada una de las 36 materias del plan de estudios (asignaturas, prácticas externas, trabajo fin de grado y actividades con reconocimiento académico de créditos). Dichos tipos son: competencias básicas (CB) exigibles a todo estudiante como universitario y, por ello, comunes al resto de los grados de nuestra universidad; competencias generales (CG) esperables en el estudiante del grado en Comunicación Audiovisual; y competencias específicas (CE) realizables por cada estudiante a través de concretas y puntuales materias.

Cada materia del plan de estudios define así la dinámica esfuerzo-logro por unas determinadas competencias del catálogo completo recogido en la *Memoria de titulación*. Para Proceso AV serían: las 5 competencias básicas (de la universidad), 8 de las 27 generales (del grado) y 6 de las 21 específicas (de materias concretas). Tal como ya hemos advertido, la imposibilidad —por su incoherencia e impertinencia— de integrarlas en mi programa docente fue el mar de fondo que dio origen a este texto en su revisión de los fundamentos de las guías oficiales. Espero que las razones se expliquen por sí solas con su hojear o lectura [Anexo 2].

Algunos de los errores más evidentes de ese listado de competencias elegidas y no elegidas para nuestra asignatura:

- 1 La redacción entre ramplona y espinosa de algunas competencias, con el ejemplo de las redacciones alternativas para las cinco competencias básicas;
- 2 Las duplicaciones dentro y entre los tipos de competencias (CBO2 y CE18, CBO3 y CE19, CG16 y CG23, CG24 y CE15);
- 3 La inadecuación para nuestra materia, por exceso de pretensiones —alguien se olvidó de «las asignaturas más especializadas que estudiará a lo largo de su carrera»—, de casi la mitad de las competencias generales y específicas asignadas a Proceso AV (CG07, CG11, CG13, CG15, CG18, CG20, CG21, CE07), inadecuación solucionable en un lento y seguro proceso de reclamaciones, comprobaciones, modificaciones y validaciones, o no;
- 4 La falta de pertinencia y coherencia en el conjunto de competencias generales y específicas: ¿alguien no se percata de lo que se encumbra y lo que se entierra al consignar exclusivamente la «capacidad de analizar relatos audiovisuales» (CG01) o «la capacidad de elaborar informaciones