

LAS WEBSERIES COMO VEHÍCULO PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE. ESTUDIO DE CASO DE UN PROYECTO UNIVERSITARIO

LAURA CORTÉS-SELVA
Universidad Miguel Hernández

1. INTRODUCCIÓN

La declaración de Bolonia del año 1999 demandaba un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) común que exigía una profunda reorganización y armonización de los sistemas europeos de educación superior e implicaba la reforma de sus programas y políticas educativas (Pulido et ál., 2001), la homogeneización de los contenidos y de las metodologías docentes recogidas en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003).

Figueras, Ferrés y Mateus (2018) afirman que existe un consenso en definir la innovación docente como un proceso cuya finalidad es la mejora de la calidad o excelencia de la docencia, en primer lugar, y posteriormente de los aprendizajes. Esta innovación se articula desde la idea de que una educación de calidad requiere de la búsqueda constante de nuevas formas de favorecer el aprendizaje del estudiantado en un mundo en constante cambio en el que se demandan perfiles de mayor versatilidad (Fernández-Fernández y Madinabeitia-Ezkurra, 2020). De este modo, términos como *metodologías*, *técnicas*, *acciones* o *estrategias* constituyen medios al servicio de la innovación y forman parte de la reflexión, el cuestionamiento constante y el análisis sistémico de la praxis de los docentes y de sus resultados (Schön, 1998).

Son principalmente los docentes que practican una docencia transformadora utilizando pedagogías alternativas, los que han realizado una formación docente extensa y/o los que están desarrollando proyectos de innovación docente (individual o colectivamente, con o sin

financiamiento) los principales impulsores de estas transformaciones (Feixas y Zellweger, 2019, p. 44).

A pesar del impulso y de los esfuerzos iniciales para la promoción de la innovación docente en las instituciones universitarias (Tomàs, Bernabeu, Borrell, Castro, Feixas y Fuentes, 2009), el estudio de Fernández-Fernández y Madinabeitia-Ezkurra (2020) concluye que la formación del profesorado y la innovación docente se ha estancado o incluso debilitado en la actualidad. No es el caso de la institución que nos ocupa, la Universidad Miguel Hernández (UMH), así como el de otras instituciones de educación superior, que consideran la innovación docente como un pilar fundamental de su cultura universitaria y la ha impulsado desde su Vicerrectorado de estudios a través de su Programa de Innovación Educativa Universitaria (PIEU)⁴². Presente desde el año 2009, persigue como principal objetivo la promoción estratégica de la innovación y la mejora educativa desde un prisma colaborativo.

Dirigido a equipos de profesores que imparten docencia en grados o másteres oficiales de la UMH, los proyectos que se presentan para participar en el mencionado programa pueden ejecutarse durante el primer o el segundo cuatrimestre del curso académico y optan a un tipo de subvención dependiendo de la trayectoria de los grupos solicitantes. De este modo existe la modalidad A, orientada a equipos consolidados en innovación docente y que pueden optar a una subvención máxima de 2.000 euros (puede alcanzar los 5.000 si el proyecto posee una relevancia institucional) y la modalidad B, orientada a equipos emergentes cuya subvención máxima es de 600 euros.

La experiencia previa adquirida a través de la participación como miembro de equipos emergentes y consolidados, así como investigador principal en varios proyectos de innovación docente de similares características (Cortés-Selva y Wandosell-Fernández de Bobadilla, 2018; Cortés-Selva y Pérez-Escolar, 2017), junto con la realización de prácticas anteriores en otras asignaturas que bien podrían encajar en la consideración de innovación educativa entre las que se encuentra la realización de cortometrajes documentales, spots publicitarios o la creación de fotografías

⁴² <https://bit.ly/3VHlkJj>

publicitarias, ha provocado que se plantee un proyecto de innovación docente que sigue los fundamentos del aprendizaje experiencial promovido por Kolb (1984). En concreto, el proyecto se realiza en el tercer curso del Grado en Comunicación Audiovisual y del doble grado en Comunicación Audiovisual y Periodismo de la UMH, durante el primer cuatrimestre del curso académico 2021-2022. Este proyecto involucra de modo transversal las prácticas de las asignaturas Narrativa Cinematográfica, Dirección de producción y Dirección y Realización audiovisual, que han de coordinarse desde el inicio del cuatrimestre. El objetivo conjunto consiste en la creación de un producto de ficción seriada, concretamente una webserie: seriales de ficción audiovisual creados para ser emitidos por Internet (Morales y Hernández, 2012), que cuenta con Internet como una plataforma amplia y una ventana de exhibición para que los creadores neófitos difundan sus producciones. El bajo presupuesto del que dispone este tipo de producto condiciona los recursos humanos y técnicos para su realización (por ejemplo, deben recurrir a localizaciones externas y/o públicas para evitar la construcción de decorados y/o su alquiler; deben limitarse a una iluminación natural para evitar el alquiler de material técnico; las cámaras, ópticas y material sonoro suelen ser propios o de la universidad; y deben recurrir a vestuario y maquillaje propios); y el equipo humano, tanto artístico y como técnico suele ser reducido, semi-profesional o directamente *amateur*. Debido a las restricciones descritas, existe una gran cantidad de estas producciones cuya calidad técnica y artística resulta cuanto menos cuestionable. A pesar de ello, algunas de estas creaciones han dado el salto de su emisión en Internet a la parrilla convencional de las cadenas nacionales como es el caso de *Qué vida más triste*, con un notable éxito de audiencia (Diego-González y Herrero-Subías, 2010).

Teniendo en cuenta lo anterior, el formato de la webserie resulta ser idóneo no solo para completar el aprendizaje de los estudiantes del tercer curso del grado y del doble grado que a largo de su formación académica no han realizado ninguna práctica de ficción seriada de este tipo, y que poseen restricciones técnicas, humanas y presupuestarias similares a las descritas.

2. OBJETIVOS

Los objetivos principales de este proyecto de innovación docente se dividen en dos niveles que abarcan desde los más generales a los más específicos.

2.1 OBJETIVOS GENERALES

Entre los objetivos generales se encuentra la promoción del aprendizaje colaborativo a través de la participación de la totalidad del estudiantado matriculado en evaluación continua en las asignaturas mencionadas del tercer curso, en un proyecto colectivo en el que todos los alumnos co-crean un mismo proyecto. Para ello se forman grupos de alumnos que desarrollan cada uno de los episodios de la webserie a partir de los roles profesionales que eligen en función de sus propios intereses profesionales, lo que a priori supone un mayor compromiso y responsabilidad al desarrollar su labor creativa de modo similar a como lo haría en un contexto profesional. Además, se eligen coordinadores intergrupales para que los diferentes capítulos mantengan la coherencia formal y de contenido entre sí que demanda la webserie completa. La idea de trasfondo es incluir la coordinación horizontal y vertical entre los equipos de trabajo que exige una comunicación constante entre ellos.

Otro de los objetivos generales se focaliza en promover enfoques de aprendizaje activo y más profundo entre los estudiantes, ya que el proyecto planteado promueve que el alumnado se enfrente a las dificultades propias y reales de la profesión audiovisual y se tiene en cuenta como punto de partida que el hecho de estar involucrados en un proyecto audiovisual ideado por ellos mismos, incrementará su implicación en el mismo desde el inicio.

El tercer objetivo general persigue fomentar el desarrollo de competencias transversales además de las específicas entre las que se encuentran aquellas relacionadas con la socialización y la inteligencia emocional. El estudiantado debe desplegar sus habilidades sociales a la hora de trabajar con los miembros de su propio equipo y con el resto de grupos que dirigen otros capítulos de la misma webserie. La integración por tanto entre ellos debe ser sólida y admitir estudiantes de otros perfiles como los de

intercambio internacional a través de programas como ERASMUS, que deben integrarse en los equipos. El desarrollo de habilidades sociales para el trabajo en equipo constituye un factor clave para su posterior incorporación al mercado laboral, puesto que en el caso de la industria audiovisual es un requisito indispensable. El estudiantado debe desarrollar habilidades relacionadas con la inteligencia emocional como la gestión del estrés o el ego aumentado vinculado con los perfiles creativos.

El cuarto objetivo general pretende incentivar la creatividad, la innovación y la iniciativa del estudiantado, que debe aprender a resolver problemas reales que les surgen durante la producción. Desde el inicio del proyecto, los estudiantes deben generar propuestas de webseries donde la iniciativa, la creatividad y la innovación son constantes y constituyen requisitos básicos para la selección del proyecto ganador, así como para la obtención de un producto que se aproxime lo máximo posible a unos estándares profesionales, teniendo en consideración las competencias adquiridas en cursos anteriores y en el curso en el que se encuentran.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos del proyecto de innovación docente consisten en la consecución de un producto audiovisual seriado completo (una webserie) de siete capítulos con un nivel de calidad adaptado a las competencias adquiridas previamente por los estudiantes y a los estándares profesionales de los formatos digitales de bajo presupuesto. Asimismo, el proyecto de innovación docente persigue como objetivo específico la publicación de todos los capítulos de la webserie a través de diferentes canales digitales, así como su presentación a certámenes y concursos de producción digital seriada, compitiendo con otras producciones de estudiantes.

3. METODOLOGÍA

Dada la complejidad del proyecto, todas las asignaturas implicadas tienen una parte esencial en la consecución de la webserie y para ello ha habido un diseño previo por parte del investigador principal que coordina al resto del equipo. Además de la comunicación interna a través del correo electrónico, la persona que coordina organiza tres reuniones

presenciales con el resto del profesorado involucrado para valorar el progreso del proyecto en sus distintas etapas (preproducción, producción y postproducción) y organiza la cronología del proyecto en un calendario compartido en el que se reflejan los objetivos de cada asignatura. En cuanto a la puesta en marcha y realización del proyecto de innovación docente, los profesores conocen cuándo comienza y concluye cada una de las etapas en las que participan.

Las diferentes fases involucradas en la elaboración del proyecto incluyen, al comienzo del cuatrimestre, una primera etapa en la que intervienen fundamentalmente las personas responsables de las asignaturas Narrativa Audiovisual y Dirección de producción, quienes explican y dan las pautas necesarias a los estudiantes para elaborar el dossier o biblia de la webserie que cada equipo querría realizar.

En el inicio del curso se organizan los equipos de trabajo y la preproducción del proyecto desde la asignatura de Producción. Los equipos están formados por entre 7-9 personas que -atendiendo a sus intereses profesionales- se reparten los roles que van a desempeñar en el proyecto ajustándose a la práctica de la producción audiovisual (Producción, Dirección, Guion, Fotografía, Dirección Artística, Sonido, Montaje y Postproducción). Simultáneamente, en la asignatura de Narrativa cinematográfica comienzan a trabajar la idea del proyecto, a desarrollar la biblia de la webserie orientada a la realización un *pitching* frente a profesionales de la industria audiovisual (de *pitch*, en inglés, lanzamiento), una breve presentación de máximo tres minutos frente a profesionales, en la que se muestra el potencial del proyecto audiovisual.

La presencia de un cliente potencial durante el desarrollo de las prácticas conduce a un aprendizaje activo del estudiante, incrementa su participación en el proyecto mejorando la calidad del resultado y estrechando el salto entre la universidad y el mundo laboral (Cortés-Selva y Wandosell-Fernández de Bobadilla, 2018, p. 220)

En tres semanas a partir del inicio del primer semestre, los estudiantes presentan sus proyectos de webserie en una sesión de *pitching* organizada frente a un jurado de profesionales que decidirán el ganador del concurso. Patrocinado por el Festival Internacional de Cine de Elche (FICIE), el objetivo principal del concurso es valorar el mejor proyecto

de cada clase e incentivar su producción a través de una aportación económica. Por lo tanto, de entre todos los proyectos de webserie presentados por curso, sólo uno de ellos es elegido y será el que se produzca y, en consecuencia, todos los demás equipos deberán realizar un capítulo de ese proyecto elegido.

Una vez seleccionado el proyecto de webserie, comienza la fase de preproducción en la que todos los grupos comienzan a desarrollar los guiones de los capítulos que conforman la webserie. Los guionistas de cada equipo, coordinados por el equipo ganador y apoyados por el resto de integrantes de su propio grupo, comienzan a desarrollar sus ideas iniciales pasando por las etapas involucradas en la realización de un guion y hasta la consecución de un guion literario. Previamente a esta última fase, realizan una escaleta a partir de la cual comienzan a trabajar en paralelo en la asignatura de Dirección de producción. En esta fase, la coordinación entre los equipos es fundamental puesto que, aunque los capítulos poseen tramas autoconclusivas, todos ellos forman parte de la misma webserie y deben mantener cierta coherencia tanto en los contenidos como en el estilo visual (Cortés-Selva, 2018). Para ello, el equipo ganador ejerce las funciones de coordinador principal explicando al resto de los equipos las líneas principales del proyecto.

A partir del mes de noviembre, una vez finalizado el guion literario, comienzan a rodarse los episodios bajo la supervisión de las asignaturas de Dirección y Realización junto con Dirección de producción, y en diciembre finaliza la etapa del rodaje de los episodios y comienza la fase de montaje y la postproducción de la imagen y del sonido.

En enero se entregan los episodios completos y se realiza un visionado conjunto de todos ellos. Es en ese momento cuando todos los profesores están presentes en el aula y realizan una reflexión conjunta sobre el proyecto en su totalidad. Previamente se ha diseñado una encuesta dirigida al estudiantado para registrar una serie de ítems para implementar mejoras futuras y se han realizado entrevistas en profundidad con los representantes de cada uno de los grupos.

Los indicadores de calidad que se han tenido en cuenta para valorar los resultados del proyecto de innovación docente responden a tres

perspectivas diferentes: la del profesorado, el estudiantado y la audiencia. Desde el profesorado se valora la calidad a través de las calificaciones que en las asignaturas implicadas han adjudicado a cada uno de los grupos, basada en una prueba y en la evaluación continua de su progreso. Desde los estudiantes, se realiza una encuesta anónima online y se realizan entrevistas con los coordinadores de los diferentes equipos para medir su grado de satisfacción y aprendizaje en la consecución del proyecto, e identificar aquellos aspectos que sean susceptibles de ser mejorados de cara a las futuras convocatorias.

Como último indicio de calidad, y desde la perspectiva de la audiencia, se espera poder contrastar la calidad de la serie presentándola a concursos y certámenes en los que reciban alguna mención o premio, así como medir las interacciones (*likes* o comentarios) que produzca en los canales digitales como YouTube o Vimeo en el que hayan sido publicados.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Aunque el proyecto no ha estado exento de dificultades, se han logrado la mayoría de los objetivos planteados inicialmente tal y como se expone a continuación.

4.1. CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS GENERALES

- Promover el Aprendizaje Colaborativo: Objetivo parcialmente conseguido puesto que la percepción de los alumnos que han participado en la encuesta muestra un resultado medio en cuanto a la colaboración intragrupo, es decir, ha funcionado mejor en algunos equipos que en otros en función del nivel de compromiso y responsabilidad adquirido por los miembros de cada equipo, así como de su nivel de inteligencia emocional. En el caso de la colaboración intergrupala el resultado es claramente negativo puesto que ha habido serios problemas para mantener la comunicación entre los diferentes equipos.
- Promover enfoques de aprendizaje activo y más profundo para que el alumnado se enfrente a las dificultades propias y reales de su profesión es uno de los objetivos logrados, ya que cada

uno de los miembros de los equipos ha desempeñado una labor específica de acuerdo con el rol profesional elegido y han tenido que enfrentarse a las dificultades propias de la profesión afrontando y resolviendo creativamente los numerosos problemas que tienen lugar especialmente durante la fase de rodaje. De este modo se ha potenciado un aprendizaje activo y profundo del estudiante, se ha incrementado su responsabilidad ante la tarea encomendada y sus dotes de liderazgo.

- El objetivo de fomentar el desarrollo de competencias transversales además de las específicas que promuevan el desarrollo integral del estudiantado, tanto desde el punto de vista académico como emocional y social se ha logrado parcialmente puesto que, por un lado, se ha conseguido integrar a los miembros de los equipos entre sí, especialmente en cuanto a estudiantes extranjeros, pero en algunos equipos se han detectado deficiencias en el funcionamiento intragrupal en cuanto al cumplimiento de las responsabilidades adquiridas y en cuanto a la gestión del estrés y el control del ego.
- El último objetivo planteado, fomentar la capacidad creativa, la innovación e iniciativa del estudiantado a través de la resolución de problemas reales, se ha logrado, ya que el estudiantado ha tenido que crear un proyecto audiovisual desde lo abstracto a lo concreto, así como lidiar y resolver creativamente problemas derivados de la propia producción audiovisual.

4.2. CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

En el caso del éxito de los objetivos específicos los estudiantes han completado siete guiones literarios y siete proyectos audiovisuales de entre 5 y 10 minutos aproximadamente, correspondientes a cada uno de los capítulos que integran la webserie y que están publicados en el blog del proyecto: *Una UMH fuera de series* (<https://bit.ly/3igo1d>).

En cuanto a los resultados obtenidos para valorar la calidad del proyecto y teniendo en cuenta las tres perspectivas valoradas (profesorado, estudiantado y audiencia) la tabla 1 muestra el primer indicio de calidad que

hacer referencia a las calificaciones correspondientes a cada asignatura implicada, en cada uno de los capítulos de la webserie. Aunque se observan algunas variaciones en las notas de cada asignatura dependiendo de los grupos, la nota media de todos los proyectos es notable, resultado satisfactorio teniendo en cuenta la dificultad del proyecto.

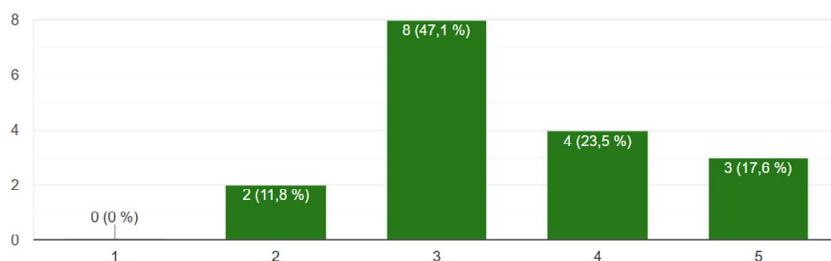
TABLA 1. Calificaciones de cada grupo en cada una de las asignaturas implicadas

Calificaciones por capítulos de la webserie	Narrativa cinematográfica	Dirección de producción	Dirección y realización	MEDIA
1º	7	8,0	6,5	7,2
2º	6	8,7	9	7,9
3º	4,5	8,2	8	6,9
4º	9	8,1	7,5	8,2
5º	6	8,3	8	7,4
6º	8	7,6	7	7,5
7º	6,5	8,0	6,5	7,0

Fuente: Elaboración propia

El segundo indicio de calidad hace referencia a la opinión de los alumnos sobre el proyecto transversal recogido en una encuesta online anónima que valora diferentes aspectos de la webserie y en los que ha participado el 34% de los estudiantes con los siguientes resultados:

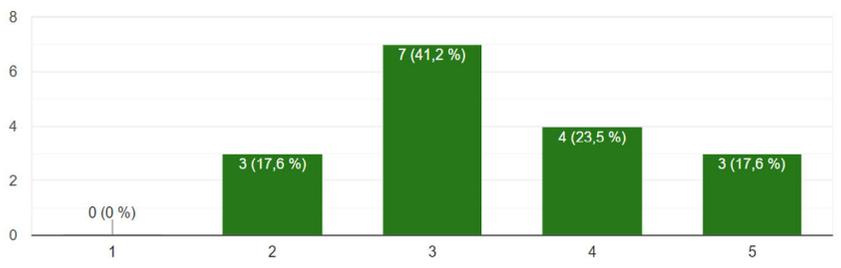
GRÁFICO 1. Valoración global del proyecto. ¿Te sientes preparado para realizar este proyecto en 3º curso?



Fuente: Elaboración propia

Los datos reflejados en el gráfico 1 indican que los alumnos que han contestado a la encuesta valoran con una nota media alta la realización de este tipo de proyectos en el tercer curso del grado. También creen positivamente que poseen las competencias adquiridas en los cursos anteriores para poder abordarlo.

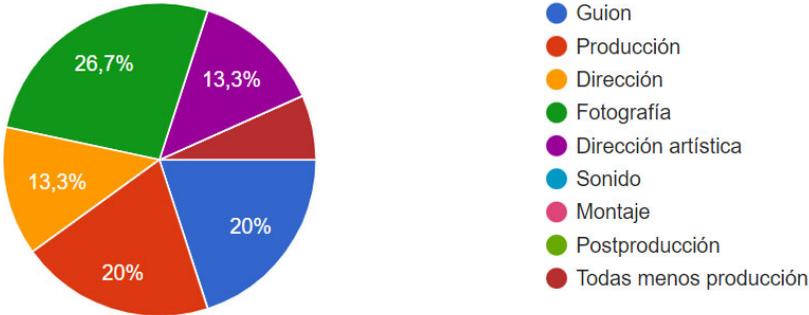
GRÁFICO 2. Valoración de tu aprendizaje durante la realización del proyecto



Fuente: Elaboración propia

El gráfico 2 muestra que, de modo mayoritario, los alumnos participantes perciben positivamente el aprendizaje adquirido durante el desarrollo del proyecto con una puntuación media alta.

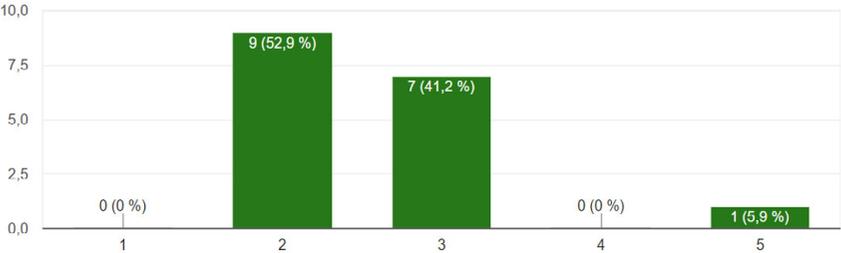
GRÁFICO 3. ¿En qué fase del proyecto hubieras necesitado más ayuda?



Fuente: Elaboración propia

Los datos expuestos en el gráfico 3 indican que el estudiantado percibe que necesita más ayuda en todas las fases de producción del proyecto, lo que requiere de una mayor implicación por parte del profesorado especialmente en el área de fotografía seguida de producción, guion, dirección y dirección artística.

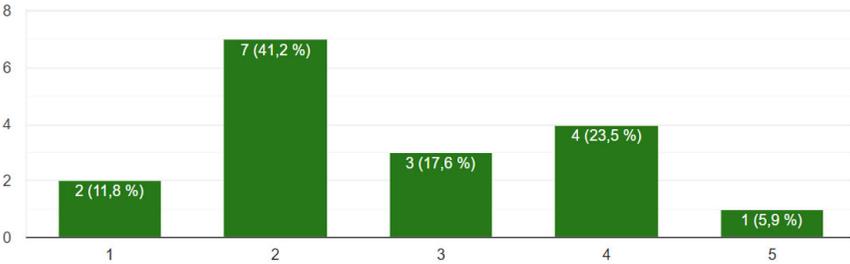
GRÁFICO 4. Valoración de coordinación intergrupal



Fuente: Elaboración propia

Los resultados del gráfico 4 apuntan a que los alumnos perciben que la coordinación intergrupal en la que los coordinadores deben comunicarse para cohesionar los diferentes episodios debe mejorarse sustancialmente.

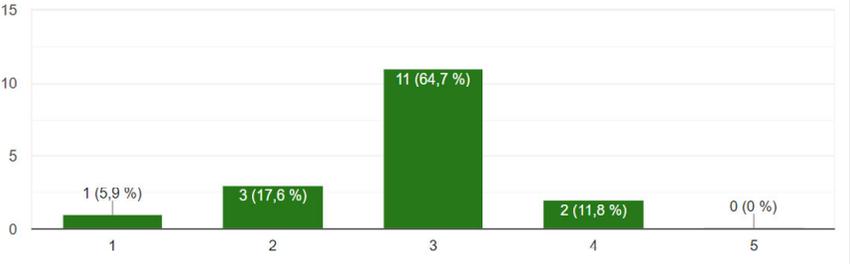
GRÁFICO 5. Valoración de la coordinación intragrupal de los roles desempeñados por cada estudiante



Fuente: Elaboración propia

El gráfico 5 muestra la existencia de una disparidad de opiniones en cuanto a la coordinación intragrupal, siendo mayoritaria una nota media baja seguida de otra media alta que apuntan a que ha habido grupos que se han coordinado mejor y otros que deben mejorar sustancialmente.

GRÁFICO 6. Valoración del número de integrantes de cada equipo



Fuente: Elaboración propia

La mayoría de las respuestas expuestas en el gráfico 6 apuntan a un resultado medio-bajo en cuanto al número de integrantes de los equipos, indicando una posible necesidad de modificación (ampliando o disminuyendo su número).

FIGURA 1. Nube de etiquetas con las principales ideas de los alumnos para mejorar el proyecto



Fuente: Elaboración propia

La nube de etiquetas expuesta en la figura 1 muestra las peticiones principales del estudiantado de cara a la mejora del proyecto. Entre ellas destaca la reducción de las prácticas individuales que cada asignatura implicada en el proyecto realiza, el incremento del tiempo para su elaboración y un mayor seguimiento por parte del profesorado.

FIGURA 2. Nube de etiquetas con las principales habilidades adquiridas durante la elaboración del proyecto.



Fuente: Elaboración propia

La figura 2 subraya las principales habilidades que los estudiantes perciben como adquiridas durante el proceso de producción de la webserie, entre las que se encuentra la gestión del equipo humano, pieza fundamental para la consecución de un proyecto audiovisual y uno de los mayores retos en una producción profesional en la que todos los miembros del equipo deben cumplir con los roles asumidos, sin dejar de apoyar a la narración principal.

La gestión del tiempo es otra de las habilidades que el estudiantado percibe como adquirida, ya que debe organizarse de modo preciso y efectivo para la correcta consecución de cada una de las etapas de la producción audiovisual antes de que finalice el cuatrimestre.

La última habilidad adquirida mencionada por los estudiantes hace referencia a la resolución de problemas, que es una constante en las producciones audiovisuales.

En cuanto al tercer indicio de calidad, la repercusión de la webserie en certámenes y festivales, aunque han participado durante la etapa inicial en el festival internacional de Cine independiente de Elche que ha premiado a dos proyectos en cada titulación, se espera y fomenta que participen en más certámenes y concursos en el futuro para poder realizar una consideración de su éxito y de las posibles interacciones que su publicación en las redes sociales suscite.

5. CONCLUSIONES

El proyecto de innovación docente ha resultado satisfactorio para el estudiantado en la mayoría de los objetivos planteados, puesto que fomenta la creatividad y la innovación derivados de la creación de siete guiones y siete productos audiovisuales completos, así como de la necesidad de resolver problemas de forma creativa. Asimismo, impulsa la iniciativa y el liderazgo del estudiantado a través de la gestión de equipos y de la adquisición de los roles propios de la profesión cinematográfica. Fomenta el desarrollo de habilidades sociales y de integración entre diferentes perfiles de alumnos y promueve la necesidad de gestionar de modo óptimo el tiempo y los recursos disponibles debido a su escasez. La contrapartida a esta última circunstancia es la generación de estrés y

de otros conflictos derivados, estrechamente vinculados con la inteligencia emocional, que se producen especialmente durante los rodajes, y para lo que se plantea la organización de un taller de competencias emocionales.

Otro de los agravantes principales ha sido la selección de un solo proyecto para realizar entre todos, hecho que ha provocado un descenso de la motivación, en algunos casos, desde el inicio de su desarrollo, así como otros problemas derivados del mismo como la escasa coordinación intergrupala. De ahí que, en aras de mejorar de cara al curso que viene, se ha planteado la realización de proyectos individuales que no sean interdependientes entre sí, eliminando por tanto la necesidad de coordinación intergrupala. Cada equipo planteará su propio proyecto de un capítulo piloto de una ficción seriada de corta duración, que completará hasta la postproducción. Asimismo, se sustituye el *pitching* realizado frente a profesionales en las primeras semanas del curso por un jurado compuesto por guionistas profesionales que valorarán el mejor guion literario. Con ello se pretende incentivar y motivar la mejora de la forma y el contenido de los guiones literarios por parte de los futuros guionistas. Los proyectos competirán por tanto para obtener el primer premio al mejor guion cuya financiación tiene por objetivo potenciar la producción de un segundo capítulo de las mejores series propuestas.

La demanda de los estudiantes en cuanto a la ampliación del tiempo para el desarrollo del proyecto no es posible debido a que las asignaturas se desarrollan durante el primer cuatrimestre, pero el resto de peticiones sí se van a implementar. Entre ellas, la reducción de algunas prácticas individuales de cada asignatura, así como la mejora de la coordinación profesor-alumno para que el estudiantado reciba más apoyo en cada una de las etapas. También se compartirá el calendario del proyecto para que, junto con los profesores, sean más conscientes de los objetivos que se han de cumplir en cada momento.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer de forma especial al Vicerrectorado de estudios de la UMH el fomento de los proyectos de innovación docente a través de los

Programas de Innovación Educativa Universitaria (PIEU) y el apoyo económico para la implementación de los mismos, fomentando actividades y proporcionando medios para su consecución. Del mismo modo se valora la variada oferta de cursos de formación del profesorado destinados a la innovación educativa y la organización de jornadas y congresos para su difusión.

7. REFERENCIAS

- Cortés-Selva, L. y Pérez-Escolar, M. (2017). El selfie como expresión personal: estudio de innovación docente sobre fotografía en el entorno universitario. En B. Peña-Acuña (coord.). Contribuyendo a una nueva docencia a partir del EEES. Tecnos
- Cortés-Selva, L. (2018). Comunicación visual: fotografía cinematográfica avanzada. UOC
- Cortés-Selva, L. y Wandosell-Fernández de Bobadilla, G. (2018). Improving university students' results, a client-based experiment through design thinking and visual storytelling in communication, *Educación XXI*, 21 (2), 205-224. DOI: 10.5944/educXXI.19981
- Diego-González, P. y Herrero-Subías, M. (2010). Desarrollo de series online producidas por el usuario final: el caso del videoblog de ficción. *Palabra clave*, 13(2), 325-336
- Feixas, M. y Zellweger, F. (2019). Formación e innovación docente universitaria para una educación transformadora: la investigación e indagación reflexiva como requisito. El Guiniguada. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 28, 42-58. DOI: 10.20420/ElGuiniguada.2019.265
- Fernández, I., y Madinabeitia, A. (2020). La transformación docente de la universidad a 20 años de Bolonia: Balance y claves para un futuro por definir. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24 (2), 28-52. DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.15149
- Figueras, M., Ferrés, J. y Mateus, JC. (2018). Percepción de los/as coordinadores/as de la innovación docente en las universidades españolas sobre el uso de dispositivos móviles en el aula. *Prisma social*, 20, 160-179
- Gonzalez, J. y Wagenaar, R. (2003) *Tuning Educational structures in Europe*. Universidad de Deusto-Universidad de Groningen
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hal

- Morales, F. y Hernández, P. (2012). Las webseries: convergencias y divergencias de un formato emergente de la narrativa en la red, *Revista comunicación*, 10 (1), 140-149
- Pulido, A., Vizcarro, C., Fontela, E., García, A., Marín, M.D., Pelayo, S., y Rakic, V. (2001). Converge or not converge: the European Union and higher education policies in the Netherlands, Belgium/Flanders and Germany. *Higher Education Policy*, 14 (3), 225-240
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.